

Tove Mogstad Aspøy og Torgeir Nyen

Godt, men ikke for godt

Evaluering av forsterket alternativ Vg3
for elever som ikke får læreplass. Sluttrapport



*Alternativ Vg3
for elever som ikke får læreplass*

Tove Mogstad Aspøy og Torgeir Nyen

Godt, men ikke for godt

**Evaluering av forsterket alternativ Vg3
for elever som ikke får læreplass. Sluttrapport**

© Fafo 2015

ISBN 978-82-324-0251-9 (papirutgave)

ISBN 978-82-324-0252-6 (nettutgave)

ISSN 0801-6143 (papirutgave)

ISSN 2387-6859 (nettutgave)

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
Summary	11
1 Innledning	15
1.1 Alternativ Vg3s rolle i det norske fagopplæringssystemet.....	16
1.2 Om forsøket.....	17
1.3 Problemstillinger	18
1.4 Disposisjonen av rapporten	19
2 Tidligere forskning – relevante studier fra Norge og andre land	21
2.1 Læringsarena: skole eller bedrift	21
2.2 Tiltak for elever uten læreplass	22
3 Metode	27
3.1 Kvantitative data.....	27
3.2 Kvalitative intervjudata	29
4 Elevgruppen	35
4.1 Kvantitativ beskrivelse av elever uten læreplass.....	35
4.2 Kvantitativ beskrivelse av elever i alternative Vg3-tilbud	43
4.3 Kvalitativ beskrivelse av elevene i tilbudet	48
5 Implementering, organisering og opplæring	51
5.1 Tre modeller for organisering	51
5.2 Oppstart og prosess – hvordan er ulike aktører involvert?	54
5.3 Formidling til praksis: bedriftenes motivasjon for å delta	60
5.4 Opplæring og oppfølging – forholdet mellom skole og bedrift	64

6 Gjennomføring og resultater	71
6.1 Innledning	71
6.2 Gjennomføring av forsterket alternativ Vg3	73
6.3 Det alternative Vg3-tilbudet sin plass i helheten	78
6.4 Hva sier de kvalitative dataene?	80
6.5 Oppsummerende drøfting	103
7 En framtid for forsterket alternativ Vg3?	107
7.1 Hvilken rolle bør alternativ Vg3 spille?.....	107
7.2 Avslutning	113
Referanser	115

Forord

Læretiden er en viktig del av opplæringen i det norske systemet for fagopplæring. I Norge har alle rett på videregående skole, men ikke alle elever får lære plass. Disse elevene har derfor rett på alternativ opplæring, kalt alternativ Vg3 i skole. Så langt har ikke alternativ Vg3 i skole vært et godt nok alternativ til læretid. Forsterket alternativ Vg3 er et forsøk på å gi elever som ikke får lære plass et bedre alternativt tilbud enn det de har fått så langt. I forsterket alternativ Vg3 skal en betydelig del av opplæringen foregå ute i bedrift. I tillegg økes lengden på opplæringen fra 12 til 18 måneder. For kullet som gikk ut fra Vg2 våren 2013 har det vært organisert utprøving i fem fylker. Vi har fulgt utprøvingen fra oppstart høsten 2013 til avslutning våren 2015. Kartleggingen bygger på et omfattende kvalitativt casemateriale og registerdata/data innrapportert fra forsøksfylkene.

Denne sluttrapporten kan leses som en fortsettelse av delrapporten som ble gitt ut høsten 2014. Vi trekker inn sentrale funn fra den første rapporten, og bygger videre på disse ut fra nye intervjuer utført våren 2015. Lesere som er interessert i flere detaljer om hvordan utprøvingen ble organisert i de ulike fylkene, kan finne utfyllende empiriske beskrivelser i delrapporten. Der vi i delrapporten la vekt på beskrivelser av hvordan tilbudene ble organisert, har vi i sluttrapporten vektlagt resultater: hvordan fungerer ulike trekk ved forsterket alternativ Vg3 for ulike elever? Vi diskuterer også hva alternativ Vg3 kan bety for lærlingordningen og det norske systemet for fagopplæring.

Rapporten er skrevet av Tove Mogstad Aspøy og Torgeir Nyen. Anna Hagen Tønder har vært kvalitetssikrer. Hun har gitt verdifulle råd og innspill både underveis og i sluttfasen. Hun har også vært med på å intervjuer deltakere i evalueringens første runde.

Vi vil takke oppdragsgiver, Utdanningsdirektoratet, for godt samarbeid underveis. Vi vil også takke alle som har latt seg intervjuer, både i første og andre runde av evalueringen: ansatte i alle landets fylkeskommuner, bedriftsledere, ledere ved opplæringskontor, y-nemndsledere og ikke minst elever. En stor takk fortjener skoleledere og lærere i de fem casefylkene, som i tillegg til å stille til intervju også har bidratt med uvurderlig hjelp til å organisere og tilrettelegge for at vi kunne besøke skoler og bedrifter. Vi vil til slutt takke Fafos informasjonsavdeling. Som alltid har de ferdigstilt rapporten på beste måte!

Fafo, 15. oktober 2015

Tove Mogstad Aspøy

Torgeir Nyen

Sammendrag

Om forsøket og evalueringen

Fag- og yrkesopplæringen i Norge skjer både i skole og i bedrift. I hovedmodellen går man to år på skole som elev, fulgt av to år i arbeidslivet som lærling før man tar fagbrev. De som ikke får læreplass, har rett til opplæring i skole for å fullføre yrkesfaglig videregående opplæring. Dette tilbudet har generelt vært mangelfullt, både på grunn av den korte lengden på 12 måneder og mangelen på praksisnærhet. Høsten 2013 fikk fem fylkeskommuner midler til å gjennomføre en utprøving med forsterket alternativ Vg3 for elever som stod uten læreplass. Tilbudet skulle vare i minst 18 måneder, og en stor del av opplæringen skulle foregå i praksis i bedrift. Vi har kartlagt gjennomføringen av dette tilbudet. Vurderingen av resultatene bygger på intervjuer med elever, lærere, bedrifter og andre aktører samt kvantitative data. Vi har undersøkt hva som kjenner tegner elevene som deltar, kvaliteten i opplæringstilbudet, oppfølging og erfaringer underveis og til slutt. En delrapport fra evalueringen foreligger allerede (Aspøy & Nyen 2014). Der gir vi en detaljert beskrivelse av organisering og gjennomføring av forsterket alternativ Vg3 i prosjektfylkene i tillegg til en kortere beskrivelse av hvordan ordinær alternativ Vg3 organiseres i landets øvrige fylker. I denne sluttrapporten trekker vi vekslers både på funn som kommer fram i delrapporten, oppdaterte kvantitative data og nye intervjuer med lærere og elever i utvalget, gjennomført våren 2015. Bedriftenes motivasjon for deltakelse har også fått en større plass i denne rapporten.

Elevgruppen

Det er en variert gruppe elever som deltar i ordinære alternative Vg3-tilbud, men elevene som ligger «midt på treet» i karakterer og fravær deltar i størst grad. Analysene viser at de mest ressurssterke elevene ofte ikke deltar i tilbudet. På den andre siden deltar de med mest fravær og lavest karakterer også i mindre grad enn de som ligger «midt på». I det forsterkede alternative Vg3-tilbudet deltok det i de fem fylkene totalt sett 243 elever som stod uten læreplass. Det er grunn til å tro at disse elevene ikke skiller seg særlig fra elever som deltar i ordinær alternativ Vg3. Ifølge flere lærere egner ikke det forsterkede tilbudet seg for dem med størst utfordringer. At lengden på Vg3-løpet økes fra 12 til 18 måneder kan bedre mulighetene for noen, men ikke for alle.

Praksisnært tilbud, men ikke alle får praksis

Generelt er Vg3-tilbudene i forsøksfylkene praksisnære, og de aller fleste elevene tilbringer mer enn halvparten av tiden i bedrift. En typisk fordeling mellom bedrift og skole er fire dager ute i bedrift og én dag i uken inne på skolen, men variasjonene her er store. De elevene som har mulighet til det og som ønsker det, er nærmest fulltid ute i praksis. Opplæringen i skolen er for det meste organisert slik at elever fra samme utdanningsprogram eller fag er sammen i et klasserom. Her jobber elevene vanligvis med å loggføre praksisarbeidet og gå gjennom teori knyttet til kompetansemålene. Vi finner samtidig flere eksempler på at elever har ventet på å bli formidlet til praksisplass uten å få et alternativt opplæringstilbud i mellomtiden. Særlig gjelder dette i Østfold og Akershus. I Østfold kommer det også fram at noen elever sluttet fordi de ikke fikk praksisplass og heller ikke et alternativt opplæringstilbud i skolen.

I mange tilfeller ligner praksistiden læretiden, og flere av elevene går over til ordinær lærekontrakt underveis. I slike tilfeller bærer alternativ Vg3 mer preg av prøvejobbing for lære plass enn et alternativt opplæringstilbud. Hvordan lære plass vektlegges, har sammenheng med både hvordan Vg3-tilbudet organiseres, og hvilke andre tilbud fylket har gitt i forkant av Vg3. Nord-Trøndelag fylkeskommune ga et tilbud om lære plasskurs før oppstart, noe som gjorde at færre elever ble formidlet til lære plass i løpet av Vg3 fordi flere elever ble formidlet til lære plass i forkant.

Bedriftenes motivasjon

Bedriftene har ulike forklaringer på hvorfor de tar inn elever til praksisjobbing. Vi skiller mellom tre ulike former for motivasjon: 1) rekruttering til lære plass og framtidig arbeid med alternativ Vg3 som en form for prøvejobbing, 2) rekruttering til framtidig faglært arbeid via praksisplass i alternativ Vg3 og 3) samfunnsansvar. Førstnevnte motivasjonstype finner vi først og fremst innenfor industri- og håndverksfagene.

Forhold som bidrar til god gjennomføring

Kartleggingen viser at en økning fra 12 til 18 måneder er gunstig for elevenes mulighet til å gjennomføre alternativ Vg3. Dette er en kvalitativ vurdering – ulik registrering i fylkeskommunene og mangelfulle kvantitative data gjør det vanskelig å foreta en kvantitativ effektanalyse. Det er dermed vanskelig å si om utprøvingen av forsterket alternativ Vg3 fører til at flere elever uten lære plass deltar i alternative Vg3-tilbud. Vi kan heller ikke fastslå med sikkerhet om utprøvingen fører til at flere oppnår lære plass på et senere tidspunkt eller får fagbrev. Vi vet imidlertid at om lag halvparten av elevene i de fleste fylkene enten har bestått fagprøven eller er lærlinger halvannet år etter at tilbudet kom i gang.

Kartleggingen viser at praksisnær alternativ Vg3 krever at læreren er tett på bedriftene og følger opp elevene jevnlig. God kvalitet i alternativ Vg3 fordrer at læreren både har et bredt nettverk i arbeidslivet og et sosialt engasjement for elevene. Det er viktig at det er en klar rolleforståelse mellom bedrift og skole i hvem som har ansvaret for oppfølgingen av eleven. Videre må eleven oppleve praksisplassen som faglig relevant, og hun eller han må trives sosialt i bedriften. Det er en klar fordel om elevene slipper å bytte praksisplass underveis. God match mellom bedrift og elev forutsetter en grundig kartlegging i oppstarten.

Oppfølging av elevene

Et element i forsterket alternativ Vg3 er at elevene skal være ute i praksis i bedrift. En slik modell introduserer et prinsipielt problem, nemlig at det formelle ansvaret for oppfølging av den faglige framdriften knyttet til Vg3-målene ligger hos skolen og læreren, som ikke observerer eleven i det daglige. Evalueringen viser også flere eksempler på uklare ansvarsforhold, særlig at det er uklart for bedriften hva som er dens rolle. Trolig kunne noen av klarhetene vært redusert med et bedre samarbeid mellom fylkeskommunen og arbeidslivet og mellom skole og bedrift. Hvis bedriften ikke har et faglig oppfølgingsansvar, er det en fare for at den også gir dårligere faglig opplæring. I noen tilfeller har bedriften fått et reelt ansvar for faglig oppfølging, men som oftest er det skolen som har ansvaret.

Organiseringsmodell

De fem fylkene har organisert alternativ Vg3 etter det vi har identifisert som tre ulike modeller: fagkompetansemodellen (Nord-Trøndelag og Telemark), regionmodellen (Akershus og Østfold) og avgiverskolemodellen (Troms). Fagkompetansemodellen innebærer at faste skoler gir et tilbud innenfor fag som skolene allerede tilbyr på Vg2. Med avgiverskolemodellen er det skolen der eleven har gått Vg2 som får ansvar for å gi et Vg3-tilbud. I regionmodellen må skolen tilby alternativ Vg3 innenfor fag som ikke dekkes av skolens faglige kompetanse, noe som er en utfordring. Flere lærere påpeker at det generelt er krevende å følge opp elever fra andre fag enn det læreren ellers underviser i. Kartleggingen viser at det med fordel kan trekkes inn flere aktører, både yrkesopplæringsnemnd, opplæringskontorer og andre, i organiseringen av alternativ Vg3, også i oppstarten.

Dilemma: godt, men ikke for godt

Et overordnet spørsmål er hvilken plass alternativ Vg3 skal ha i fag- og yrkesopplæringen. Evalueringen viser at mange ser på alternativ Vg3 som et nødvendig onde, som ikke

bør flagges for høyt. Samtidig skal tilbudet holde god nok kvalitet til at de som gjennomfører det, er attraktive for arbeidslivet. Et avgjørende spørsmål er om alternativ Vg3 kan styrkes uten at lærlingordningen og arbeidet med å skaffe læreplasser svekkes. Det er en risiko for at et godt utbygget alternativ Vg3 kan få både bedrifter, elever og fylkeskommuner til å gjøre mindre for å opprette læreplasser. Avslutningsvis i denne rapporten skisserer vi tre mulige retninger man kan gå, enten status quo, sterkere institusjonalisering av alternativ Vg3 eller en reduksjon av tilbudet kombinert med andre tiltak. Vi påpeker at en eventuell sterkere institusjonalisering må ledsages av betingelser som sikrer at lærlingordningen ikke blir skadelidende. Beslutningene om hvilken rolle alternativ Vg3 (på ulike fagområder) skal spille, må tas i et reelt samarbeid mellom utdanningsmyndigheter og arbeidsliv, på fylkesnivå og sentralt.

Summary

About the pilot projects and the evaluation

Vocational education and training (VET) in Norway is based on a dual system, where learning takes place both in school and at the workplace. In the main 2+2 training model, two years of school-based learning is followed by two years apprenticeship. Students who are unable to obtain apprenticeships are entitled to training at school to be able to complete upper secondary education. The school based alternative has been inadequate, both due to its short length (12 months) and its relative lack of workplace training. From the autumn 2013, five Norwegian counties have received a government grant for trying out improved alternative training for students lacking apprenticeships. Training should last 18 months and a large part of the training should take place at the work place in companies. Fafo have evaluated these projects. Our evaluation is based on interviews with students, teachers, companies and other actors, as well as on quantitative data. We have analysed the characteristics of the students who participate in alternative training, the quality of training and support, and the outcomes of training. A preliminary report was published last year (Aspøy & Nyen 2014). In this final report, we draw on data about the organisation and implementation of alternative training from the preliminary report, and add updated data on the outcome of training based on interviews and quantitative data. Companies' motivation for offering practice periods is also discussed more extensively in this current report.

The group that participates in alternative training

Analysis shows alternative courses/training reach different types of students, but particularly those with an average level of grades and absence from school. High performing students often choose not to take part. A total of 243 students have participated in the pilot projects with strengthened alternative training. This group is also diverse, and includes students with low grades and much absence. However, several teachers claim that even these strengthened courses are not well suited for students with cognitive or psychological challenges. Extending the length of training from 12 to 18 months improves the chances of successful completion for some students, but not for all.

Not all students are offered workplace based training

Most students in the pilot projects have participated in work place based training, and most students spend more than half the time out in companies. Typically, they may be four days in the company and one day at school, though there are large variations. However, there are cases where students have been kept in the project for months waiting for workplace based training without being offered vocational training in the meantime. Some students have dropped out of the project because of this.

In most cases, training is similar to apprenticeship in terms of content, and some students acquire an apprenticeship contract after a while. Alternative training becomes in these instances more like trial work than alternative training. To what extent switching to apprenticeships has been possible has depended on the organisation of the project and to what extent the potential for mobilising new apprenticeship places already have been exploited through other measures. The county Nord-Trøndelag had for instance given a course aimed at helping students acquiring apprenticeships *before* transferring remaining students to alternative training, while a county like Akershus did not have a similar course, leaving a large potential for switching to apprenticeships through the alternative training project.

The companies' motivation for offering practice

Three main types of motivation for participation were identified in interviews with the companies: 1) recruiting to apprenticeship, with practice performing a function as trial work, 2) recruiting for future skilled work (without apprenticeship), 3) corporate social responsibility. Recruiting to apprenticeship is a motive primarily found within crafts and industrial trades.

Factors that stimulate students to complete and obtain the trade certificate

The evaluation shows that the increased time from 12 to 18 months improves the chances for completing training and obtaining the trade certificate. This conclusion is based on qualitative data, as the quantitative data are indecisive, partly due to small numbers and lack of data. We do not have quantitative evidence to support a claim that a higher proportion of the participants or the target group obtain the trade certificate (or obtain apprenticeship). However, data from the projects show that about half of the participant have either acquired the trade certificate or become apprentices within one and half year after training started.

Organising alternative training in companies requires that the teachers follow up students closely during their work place practice in the companies, unlike apprenticeships where the companies take much larger responsibility for the apprentices' learning

process. The teacher also needs to have a broad network in the local business community and to be personally engaged in the students' development. The student needs to perceive practice as relevant for the trade and feel as a member of the workplace. It is desirable that the student do not have to change workplace. A good match between company and student requires planning and knowledge about the student and the company.

Following up on students' professional development

The practice model has an inherent problem: the school and teacher have formal responsibility of monitoring and assessing the student's professional development, but are not involved in or observing his/her daily training. The evaluation also shows several examples of ambiguous responsibilities, especially companies being uncertain about their role. Some of this uncertainty could probably have been avoided with a better cooperation between the county and employer organisations/training offices and between the school and individual company. If the company is not responsible for monitoring and assessing the students' vocational/professional development, there is a risk that they also will provide poorer training. In some cases, the company does have that responsibility, but in most cases the school is responsible.

Organisation model

The five counties have organised their work with alternative training in three different ways, which we have termed the trade competence model (Nord-Trøndelag og Telemark), the regional model (Akershus og Østfold) and the original school model (Troms). In the regional model, one school in a region arrange alternative training for all students in the region, including trades outside the vocational programmes offered by the school, which provides a challenge. Teachers find it difficult to follow up students in other vocational fields than their own. This situation can be avoided with better initial planning, involving the major tripartite body "Yrkesopplæringsnemnda", the employer-owned training offices and others.

A dilemma: good, but not too good

A major question remains: what role should alternative training to apprenticeships have in Norwegian vocational education and training? The evaluation shows that many see alternative training as a "necessary evil", which should not be promoted. At the same time, students should receive training of sufficient quality to be attractive in the labour market. A crucial question is whether the quality of alternative training can be improved without weakening the role of apprenticeship training in the VET

system. There is a risk that a well-developed system of alternative training may lessen the efforts made by companies, vocational students and the counties/schools to establish apprenticeships. Too good alternative training schemes may undermine the apprenticeship model on which Norwegian VET is based. In the final chapter of our report, we outline three possible future paths: a status quo, a stronger institutionalisation of alternative training and a reduction of alternative training combined with measures to increase apprenticeships and reduce mismatch of supply and demand. We emphasise that stronger institutionalisation has to be accompanied by preconditions that safeguard the primacy of apprenticeships. The decisions on the role of alternative training have to be taken in a corporative context involving educational authorities and employers and employees, on a regional and/or national level.

1 Innledning

I denne rapporten beskriver vi resultatene og erfaringene med forsøkene med forsterket alternativ Vg3-opplæring for elever som ikke får læreplass. Forsøkene ble gjennomført i fem fylker blant elever som startet alternativ Vg3 i skoleåret 2013–2014.

Forsterket alternativ Vg3 kan sees som et virkemiddel for å få flere til å gjennomføre videregående opplæring. Forsøkene tar utgangspunkt i at den alternative Vg3-opplæringen til nå ikke har fungert tilfredsstillende. Svært få av dem som ikke får læreplass, oppnår fagbrev gjennom alternativ Vg3-opplæring. Forsøkene innebærer at man prøver å gjøre dette tilbudet bedre slik at flere elever fullfører og får fagbrev. En forsterkning av alternative tilbud til læreplass reiser generelle problemstillinger om hvilken rolle alternativ Vg3 bør spille i det norske fagopplæringssystemet. Dette vil også bli diskutert i denne rapporten med utgangspunkt i erfaringene fra forsøkene.

Tiltaket er nært relatert til arbeidet med å skaffe flere læreplasser. Det har også kommet i stand i en politisk kontekst hvor hovedmålet har vært å øke antallet læreplasser. I 2012 ble «Samfunnskontrakten for flere læreplasser» inngått av KD, FAD, KS, LO, NHO, Virke, Spekter, YS, Unio og Maskinentrepenørenes forbund. Kontrakten inneholder et bredt sett av tiltak. Målsettingene var å øke antallet godkjente lærekontrakter med 20 prosent fra 2011 til 2015, å øke antallet voksne som tar fag- eller svennebrev, og å øke andelen lærlinger som fullfører og består. Et punkt i samfunnskontrakten er at det skal gjennomføres forsøk med alternativ Vg3-opplæring for elever som ikke får lærekontrakt. I dette punktet heter det videre: «Opplæringen skal utvikles i nært samarbeid mellom videregående skoler og lokalt arbeidsliv, og ligge tett opptil det reelle arbeidslivet, slik at avlagt fag- og svennebrev blir anerkjent i samme grad som opplæring i ordinær virksomhet.»

I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* foreslås det utprøving av nye måter å gjennomføre alternativ V3-opplæring på, som gjør tilbudet mer arbeidslivsnært, og som tillater en lengre gjennomføringstid enn ett år. Forsøkene bygger på disse to elementene, at mye av opplæringen skal skje i arbeidslivet, og at det skal kunne gjennomføres over 18 måneder i stedet for 12 måneder.

1.1 Alternativ Vg3s rolle i det norske fagopplæringsystemet

Kjernen i det norske fagopplæringsystemet er lærefagene. Kompetansen i lærefagene utvikles på to ulike læringsarenaer med en kombinasjon av opplæring i skole og læretid i bedrift. Denne opplæringen er organisert i et samarbeid mellom det offentlige utdanningssystemet og arbeidslivet. Det norske fagopplæringsystemet kan ut fra dette betegnes som et *dualt* system, selv om staten har en relativt sterk rolle i Norge sammenlignet med andre land med duale systemer (Nyen & Tønder 2014; Olsen, Høst & Michelsen 2008).

Slike duale opplæringsmodeller finnes i flere land i Europa, blant andre Danmark, Tyskland og Sveits. En forutsetning for at slike modeller skal fungere, er at arbeidslivet tilbyr ungdom lærlingplasser. Hvert år er det imidlertid et betydelig antall elever i Norge som ikke får læreplass. Rundt regnet kommer tre av ti som søker læreplass, ikke ut i lære (Frøseth, Hovdhaugen, Høst & Vibe 2010).

I Norge tegnes lærekontrakten sent i løpet sammenlignet med andre land med lærlingordninger. Hovedmodellen med to år i skole fulgt av to år i lære i bedrift innebærer at lærekontrakten normalt først tegnes etter to år. I Tyskland tegnes lærekontrakten allerede ved oppstart av fagopplæringen. I Danmark tegnes lærekontrakt normalt etter et halvt til ett år. Dette innebærer at norsk ungdom kan bruke lengre tid enn tysk og dansk ungdom på å orientere seg mot et bestemt fag og yrke. Til gjengjeld løper de en risiko for ikke å få læreplass som gjør det mulig å fullføre opplæringen slik som tenkt. Mangel på læreplass er en av årsakene til at unge ikke fullfører den yrkesfaglige opplæringen og ikke oppnår fagbrev. Unge som ikke har gjennomført videregående opplæring, har en større risiko for å bli stående utenfor både arbeidsliv og utdanning (se bl.a. Falch & Nyhus 2011).

Søkere som ikke får tilbud om læreplass, har lovfestet krav på alternativ fagopplæring i skole. Det alternative tilbudet om Vg3 i skole har så langt ikke blitt sett på som et fullgodt alternativ til læretid i bedrift, verken i arbeidslivet eller blant elevene selv. I de fleste tilfeller har det vært sett på som en uønsket reserveløsning. Svært få av elevene som ikke får læreplass, oppnår fagbrev gjennom alternativ Vg3 i skole. Noen får av ulike årsaker ikke tilbud om alternativ Vg3. Samtidig takker over halvparten av dem som får tilbud, nei. Andelen som stryker til fagprøven, er dessuten høyere blant elever som har gjennomført Vg3 i skole, enn blant dem som har vært i lære (Utdanningsdirektoratet 2011). De som består og tar fagbrev gjennom alternativ Vg3, lykkes også noe dårligere med overgangen til arbeidsmarkedet enn de som tar fagbrev som lærlinger (Nyen, Skålholt & Tønder 2013).

Noe av årsaken til at alternativ Vg3 ikke har vært ansett som likeverdig med læretid i bedrift, er at yrkesfaglig kompetanse som oftest utvikles best i den konteksten kompetansen utøves i (Sfard 1998). Selv om det kan være forskjeller mellom fagene ut

fra deres egenart og opplæringstradisjoner, har lærlingordningen i mange fag et klart fortrinn i så måte framfor skolebasert opplæring. Å være lærling i en god lærebedrift innebærer at man bygger opp de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som ligger i faget i et miljø der faget utøves av kompetente arbeidskolleger, og hvor man jobber med reelle arbeidsoppgaver. Problemene med det tradisjonelt skolebaserte alternative Vg3-tilbudet er at det har vært vanskelig å gjenskape det samme læringsmiljøet på skolen. Det har for eksempel vært vanskeligere å gi den samme anerkjennelse av økende mestring i form av økende ansvar og økende kompleksitet i oppgavene som skal løses. Også generelle arbeidsplassnormer som oppmøte og omgangsformer er vanskelig å formidle på samme måte i skolen.

En annen grunn til at alternativ Vg3-opplæring har vært ansett som mindre attraktivt for elevene, er at det ikke har gitt det samme nettverket i arbeidslivet og muligheter for jobb som en lære plass. Kombinasjonen av at elevene i for liten grad knytter kontakter til arbeidslivet, og at elevene får for lite relevant yrkespraksis, kan gjøre at tilbudet oppleves som lite relevant for den enkelte elev. Elever som starter på en yrkesfaglig opplæring, er ofte ivrige etter å komme ut i arbeid etter to år på skole, og mange er lite motiverte for å tilbringe flere år på skolebenken. Elever som starter på en yrkesfaglig utdanning, ønsker seg ofte noe annet enn ordinær «teoretisk» undervisning som de kjenner det. Motivasjonen for «praktisk» læring er større enn for «teoretisk» læring (Olsen & Reegård 2013). Det kan være krevende å motivere for et tredje skolebasert år når klassekameratene begynner i lære. I tillegg kommer økonomiske vurderinger inn i bildet. For elever som i utgangspunktet er lite motivert for skole, kan det være mer attraktivt å jobbe og tjene penger.

1.2 Om forsøket

Utprøvingen av et forsterket alternativt Vg3-tilbud ble iverksatt fra og med skoleåret 2013–2014. Utprøvingen er begrenset til ett kull, men strekker seg over to skoleår ut skoleåret 2014–2015 ettersom gjennomføringstiden for elevene er utvidet til i utgangspunktet 18 måneder.

Fem fylkeskommuner deltar i forsøket. Det er Troms, Nord-Trøndelag, Telemark, Akershus og Østfold. Ytterligere fire fylkeskommuner søkte om å delta. Fylkeskommunene som deltar, får dekket et halvt års ekstra tilskudd per elev, det vil si cirka 70 000 kroner per elev samt 200 000 kroner i oppstartsmidler. Midlene skal også kunne dekke eventuelle kostnader i deltakende bedrifter. De fem fylkene ble lovet støtte for inntil 215 elever, hvorav 15 i Troms, 30 i Nord-Trøndelag, 45 i Telemark, 50 i Akershus og 75 i Østfold.

I utlysningen er det lagt til grunn at utprøvingen skal skje i samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og at deler av opplæringen skal skje i bedrift. Opplæringstiden er utvidet med minimum et halvt år, fra 12 til 18 måneder. I utlysningen ble det stilt krav om at fylkeskommunene i søknaden måtte kunne vise til avtaler om samarbeid med lokalt næringsliv, hvor også kostnadsfordelingen mellom skole og arbeidsliv ble spesifisert.

Utdanningsdirektoratet oppgir at de la vekt på at fylkene som skulle delta, hadde ulike modeller, slik at det ble variasjon innenfor forsøkene. Sammenlignet med ordinære alternative Vg3-tilbud er det særlig to viktige forskjeller i premissene for forsøket. For det første er *gjennomføringstiden lengre*, 18 måneder kontra 12 måneder, og for det andre er det et krav at *deler av opplæringen skal skje i bedrift*. Både kort gjennomføringstid og lite arbeidslivsnær opplæring har tidligere blitt trukket fram som medvirkende årsaker til at det ordinære alternative Vg3-tilbudet ikke har fungert etter hensikten.

1.3 Problemstillinger

Kartleggingen av forsøkene med forsterket alternativ Vg3-opplæring har hatt følgende problemstillinger:

- Hva kjennetegner elevgruppen som deltar i alternativ Vg3?
- Hvordan organiserer og gjennomfører fylkeskommunene forsterket og ordinær alternativ Vg3 i skole?
- Fører utprøvingen av forsterket alternativ Vg3 til at flere elever uten læreplass *deltar* i alternative Vg3-tilbud?
- Fører utprøvingen av forsterket alternativ Vg3 til at flere *oppnår læreplass* på et senere tidspunkt?
- Fører utprøvingen av forsterket alternativ Vg3 til at flere uten læreplass *tar fagbrev*?
- Hvilke aspekter ved opplæringstilbudet har betydning for hvorvidt ungdom som begynner i den alternative opplæringen, tar fagbrev?
- Hvilke andre forhold påvirker ungdommenes valg om å gjennomføre opplæringen og ta fagbrev?
- Hvordan vurderer bedrifter og opplæringskontorer ansettbarheten til dem som gjennomfører ulike typer alternativ Vg3-opplæring?

Problemstillingene dreier seg om resultatene av tiltakene og hvilke forhold som påvirker disse resultatene.

Det er rimelig å legge til grunn at det endelige suksesskriteriet for forsterket alternativ Vg3-opplæring er at flere kommer ut i varig arbeid som følge av opplæringen. Dette kan vi ikke observere innenfor kartleggingsperioden. Derimot kan vi observere i hvilken grad opplæringen fører til andre vellykkede utfall, det vil her si hvor mange som tar fagbrev eller får læreplass etter å ha deltatt. Å ta fagbrev og dermed gjennomføre videregående opplæring kan sees på som et mål i seg selv, og som noe som øker sannsynligheten for varig yrkesdeltakelse. Å ha læreplass er sterkt korrelert med høy grad av gjennomføring og har trolig en selvstendig betydning for jobbmulighetene. (Hvilken verdi fagbrev tatt etter henholdsvis forsterket alternativ Vg3-opplæring og etter lære har i arbeidsmarkedet, er et empirisk spørsmål som bare delvis kan besvares i rapporten.) Økt deltakelse i alternativ Vg3 i seg selv kan også sees på som positivt, men i svakere grad fordi mange faller fra underveis, også fra det forsterkede tilbudet.

I kartleggingen har vi forsøkt å identifisere hvilke aspekter ved opplæringstilbudet som har betydning for hvor vellykkede resultater det gir, og hvordan resultatene avhenger av øvrige forhold, som elevgruppens forutsetninger og lokale arbeidsmarkedforhold. Vi har fra før relativt lite kunnskap både om elevgruppen som står uten læreplass, og om hvem av disse som deltar i alternative Vg3-tilbud. Det har derfor hatt selvstendig interesse å kartlegge dette.

Endelig vurderer vi også hvilke konsekvenser forsterket alternativ Vg3-opplæring vil kunne ha for fagopplæringssystemet generelt.

1.4 Disposisjonen av rapporten

Rapporten bygger på delrapporten som kom høsten 2014 (Aspøy & Nyen 2014), og på intervjuer og tallmateriale som er samlet inn og analysert etter den tid. Vi gjengir ikke alle funn fra delrapporten på nytt, men trekker inn viktige punkt i analyser og oppsummeringer underveis.

I kapittel 2 gjennomgår vi forskning, evalueringer og systembeskrivelser fra Norge, Danmark og Tyskland, som er relevant for å gi en vurdering av forsterkede alternative Vg3-tilbud i Norge. Dette dreier seg blant annet om forskning på overganger mellom utdanning og arbeidsliv og forskning på tiltak for elever som ikke får læreplass. I kapittel 3 beskriver vi metoden for kartleggingen. I kapittel 4 beskriver vi elevgruppen som står uten læreplass, og hvem av disse som deltar i alternativ Vg3. I kapittel 5 gjennomgår vi hvordan de forsterkede alternative Vg3-tilbudene har blitt organisert i forsøksfylkene. Dette svarer på problemstillingen om organisering og gjennomføring av tilbudene. Det gir også et grunnlag for å se på sammenhengen mellom organisering og resultater i kapittel 6. Kapittel 6 beskriver resultatene av forsøkene på grunnlag av kvantitative og kvalitative data. Kapittelet svarer på problemstillingene om hva forsøkene fører til,

og hvordan dette henger sammen med organiseringen av tilbudet. I sluttkapittelet (kapittel 7) diskuterer vi hvilke avveininger og dilemmaer som ligger i alternativ Vg3 som et element i fagopplæringen som helhet.

Begrepsavklaring

I rapporten bruker vi uttrykkene ordinær alternativ Vg3 og forsterket alternativ Vg3. Uttrykket forsterket alternativ Vg3 viser til alternativ Vg3 i utprøvingen, som har en varighet på 18 måneder. Ordinær alternativ Vg3 viser til alternativ Vg3 slik det organiseres utenom utprøvingen, med en varighet på 12 måneder. Uttrykket alternativ Vg3 viser til tilbudet generelt. Flere steder snakker vi om alternativ Vg3 generelt uten å skille mellom forsterket og ordinært tilbud. Vi har valgt å kalle tilbudet alternativ Vg3 framfor alternativ Vg3 i skole. Dette er fordi tilbudet i praksis ofte ikke foregår primært på skolen, selv om det er i regi av skolen.

I rapporten nevner vi flere steder kvalifiseringsmodellene for elever mellom Vg2 og Vg3. Mer konkret snakker vi her om læreplasskursene (kvalifiseringsmodell 1 og 2). Disse kursene er en utprøving som alle fylkeskommuner nå deltar i, og som har sin bakgrunn i Meld. St. 20. Innholdet i kursene er beskrevet i Aspøy og Nyen (2015).

2 Tidligere forskning – relevante studier fra Norge og andre land

Hva gjør manglende læreplass med overgangen fra skole til arbeidsliv? Spørsmålet ligger utenfor dette prosjektets rammer. Det norske systemet for fagopplæring er unikt, og dette gjør det vanskelig å finne svar i internasjonal forskning. Slik forskning gir oss likevel kunnskap om betydningen av praksisnærhet i yrkesrettet utdanning.

I dette kapittelet vil vi kort gjøre rede for forskning på betydningen av læringsarena i fagopplæringen. Videre vil vi presentere eksempler på tiltak for elever som står uten læreplass i Tyskland og Danmark. Særlig legger vi vekt på eksempelet fra Danmark, der diskusjonen rundt mangelen på læreplass og hvilket opplæringstiltak man skal sette inn, har mange likhetstrekk med diskusjonen i Norge. I Danmark har imidlertid tilbudet for det som tilsvarer norske «alternativ Vg3-elever», blitt langt mer systematisert og institusjonalisert enn i Norge. Vi trekker fram noen sentrale likheter og forskjeller i tilbudene i henholdsvis Danmark og Norge.

2.1 Læringsarena: skole eller bedrift

Tidligere forskning viser at det er en sammenheng mellom læringsmiljø og «karrierekompetanse». Det å snakke med andre på jobb om framtidige planer er viktig for framtidig karriere (Kuijpers mfl. 2011). Dersom all yrkesopplæring foregår i skole, mister elevene muligheten for et kollegialt miljø. Forskning fra Sverige viser generelt at læretid gir positive utfall på arbeidsmarkedet (Lindahl 2011). Det svenske fagopplæringssystemet er i liten grad forankret i arbeidslivet. Et minimum av opplæringen skal likevel foregå i bedrift, men mange skoler lykkes ikke i å formidle elever til slik praksisnær læring. Lindahl (2011) påpeker at alternativet ofte er «arbeidstrening» på skolen. Dette alternativet er særlig utbredt blant minoritetsungdom. En konsekvens av dette er at en gruppe som i utgangspunktet står mest i fare for å møte problemer på arbeidsmarkedet, i tillegg har mindre arbeidsplassstrening (2011:10). Gangl (2003) sammenligner arbeidsmarkedsutfall av skolebasert og praksisbasert fagopplæring i tolv EU-land. Han finner at utfallet er bedre blant dem som fullfører læretid, enn blant dem

som fullfører skolebaserte alternativ. Forskning fra andre land viser dermed at praksisnærhet har stor betydning for hvordan det går med unge med en yrkesrettet utdanning.

I utprøvingen av forsterket alternativ Vg3 har ikke opplæringen først og fremst foregått i skole, men for det meste ute i bedrift. Uttrykket «alternativ Vg3 i skole» er dermed egentlig litt misvisende. Opplæringen har vært praksisnær, i det minste meste parten av tiden. Et mindretall av elevene i utvalget har likevel vært ute i praksis mindre enn halvparten av tiden. Dette kan, med noen unntak, forklares av problemer med å finne praksisplass eller spesielle utfordringer hos eleven. Et unntak er bedrift-i-skolemodellen ved skolen i Telemark. Også her hadde man imidlertid forsøkt å involvere en bedrift som kunne gi elevene praksisnærhet først.

I forskning på utdanning og overgang til arbeidslivet snakker man ofte om utdanningens *signaleffekt* på arbeidsmarkedet. En utdanning kan signalisere ferdigheter, enten generelle eller mer spesifikke ferdigheter. Samtidig kan utdanning signalisere «trainability» og indikere hvor lett kandidaten kan tilegne seg nye ferdigheter (Arrow 1973; Thurow 1975, her i Korpi mfl. 2003). I tilfellet med elever som har oppnådd fagkompetanse etter et alternativt Vg3-løp, kan vi etter samme logikk snakke om en mulig signaleffekt av et fagbrev oppnådd etter alternativ Vg3 framfor ordinær læretid. I Aspøy og Nyen (2014) kom det fram at både arbeidsgivere og lærere hadde delte meninger om hvorvidt fullføring i seg selv har betydning for sjansene for å få jobb. Noen arbeidsgivere påpeker at det å ikke ha tatt fagbrev etter læretid, signaliserer at eleven har vært lite attraktiv for lærebedrifter, noe som åpenbart oppfattes som negativt. Andre hevder at «en fagprøve er en fagprøve», og at fagbrevet har like stor verdi uavhengig av hvordan det har blitt oppnådd. Intervjuene viser tegn på at negative holdninger rundt alternativ Vg3 særlig eksisterer blant de tradisjonelle håndverksfagene.

2.2 Tiltak for elever uten lære plass

Hva gjøres i andre land for elever som står uten lære plass? Tyskland har i likhet med Norge et dualsystem, med en kombinasjon av skolebasert opplæring og læretid i bedrift. Det er likevel annerledes. Det er i enda større grad knyttet opp mot arbeidsmarkedet og i mindre grad styrt av utdanningssystemet, og lærekontrakt tegnes ved innledningen av yrkesfagløpet. Et generelt problem i Tyskland er at etterspørselen etter lære plasser innenfor mange fagfelt er større enn tilbudet. Flere delstater tilbyr derfor ulike typer forberedende kurs for ungdom som står i kø for å få lære plass. I delstaten Hamburg skiller man mellom to hovedårsaker til at ungdom står uten lærekontrakt: mangel på lære plasser (strukturelle årsaker) og mangel på «training maturity» (individuelle årsaker). Sistnevnte kan for eksempel være manglende språkkunnskaper eller manglende «sosial kompetanse». Dersom årsaken er manglende læringsmodenhet, kan elevene

skrives inn i en såkalt «preparatory vocational school» for å oppnå ønsket «modenhet». Elever som har nødvendig læringsmodenhet, men likevel mangler lære plass, går inn i den såkalte Hamburg-modellen. (Gröblichhoff 2015).

Hamburg-modellen innebærer at elevene i et år følger undervisning på en yrkesfagskole og gjør seg kjent med faget via bedrifter og bransjer. Skolen arrangerer dette. Elevene kan tegne ordinær lærekontrakt i løpet av denne perioden og starte i det duale systemet. En lærekontrakt er nødvendig for å komme inn i det duale systemet. Hvis elevene ikke lykkes i å tegne lærekontrakt i løpet av det forberedende året, kan en annen institusjon fungere som et substitutt for en arbeidsplass, og elevene kan følge kurs i en lengre periode, men med målet om lærekontrakt for øyet. For å få innpass i denne modellen må elevene blant annet kunne dokumentere at de har søkt om lære plass hos bedrifter, og kunne vise søknader og avvisningsbrev (Gröblichhoff 2015).

Også det danske fagopplæringsystemet er et dualt system som ligner det norske, men med kortere tid i skole først og flere vekslinger mellom skole og bedrift. Som i Norge har spørsmål om skolebasert erstatning for læretid vært et omstridt tema.

Ifølge Jørgensen og Juul (2009) har ordningen med skolepraksis (dansk: «skolepraktik» (SKP), som ble innført i 1991, fra starten av vært gjenstand for diskusjon. Diskusjonen har vært til forveksling lik diskusjonen i Norge. Den har handlet om hvorvidt rent skolebasert fagopplæring utgjør en trussel mot det danske duale systemet («vekseluddannelsesprincippet»). Videre har diskusjonen handlet om hvorvidt skolepraksis minsker virksomhetenes motivasjon for å tilby lære plasser. Det har også blitt diskutert om elever i skolebasert fagopplæring får en utdanning som holder like god kvalitet som opplæring gjennom læretid. I tillegg har det, også som i Norge, blitt stilt spørsmål om elever fra skolepraksis er like attraktive for arbeidsgiverne som elever som har vært i lære. I Danmark har diskusjonen også dreid seg om hvorvidt ordningen minsker skolens insitament til å prioritere det virksomhetsoppsøkende arbeidet (2009:2). Dette skiller seg litt fra den norske debatten, selv om problemstillingen prinsipielt sett er relevant i Norge også. I underveisrapporten beskrev vi imidlertid hvordan det å la skolene få ansvar for elever uten lære plass fungerte som et insentiv for skolene til å jobbe mer med å få elevene ut i lære. (Se mer om dette i Aspøy & Nyen 2014 og i kartleggingen av kvalifiseringsmodeller etter Vg2, Aspøy & Nyen 2015.)

Den danske undersøkelsen kan gi oss relevant kunnskap om elever som tar fagbrev uten lære plass, og hvilke arbeidslivsjanser de har. Jørgensen og Juul (2009) viser at danske elever i skolepraksis har foreldre med lavere utdanning enn elevene som begynner i lære. De klarer seg også dårligere på arbeidsmarkedet enn elever som har vært i ordinær læretid. Ifølge forfatterne er forskjellene likevel ikke så markante at rekruttering til skolepraksis kan karakteriseres som en sterk sosial sortering. Når det gjelder andelen som er i jobb, nærmer skolepraksiseleven seg nivået til elever fra ordinært løp etter få år (2009:52).

I Danmark har man fra 2013 opprettet såkalte *praktikcentre* for å bøte på manglende læreplasser for elever som har valgt en yrkesfaglig utdanningsretning på videregående skole. Disse sentrene har blitt evaluert av Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2015). De ble innført som et resultat av den politiske avtalen om bedre fagopplæring (dansk: *erhvervsuddannelser*) og styrket utdanningsgaranti fra november 2012 (2015:9). Skolepraksisen har i større grad blitt satt i system i et forsøk på å heve kvaliteten på utdanningen. I dag er det totalt 49 praksissentre i landet. Høsten 2014 var til sammen 6569 elever tatt opp ved slike sentre. Ikke alle fagretninger i Danmark tilbys med skolepraksis. Deltakerne ved praksissentrene tilsvarer 12,5 prosent av alle «hovedforløbs elever» på fag som tilbys med «skolepraktik». I fem fag utgjør elevene over halvparten av elevene på «hovedforløpet» (2015:19).

Sentrene drives hovedsakelig av yrkesfagskoler som tilbyr fagopplæring. I tillegg er det lokalisert fire sentre ved henholdsvis ett AMU-senter (*arbejdsmarkedsuddannelsescenter*), en høyskole og to universiteter. Sentrene skal bidra med praksistid for yrkesfagelever som mangler lærekontrakt (i Danmark kalles lærekontrakt for *uddannelsesavtale*) med en bedrift. Praksissentrene skal både øke kvaliteten på «skolepraktikken» og styrke utdanningsgarantien på yrkesfagene, og de skal fremme utnyttelsen av «praktikpladskapasiteten» i bedriftene (EVA 2015:9).

For å få opptak ved et praksissenter må elevene oppfylle fire kriterier¹: De må være «egnet», faglig mobile, geografisk mobile og aktivt søkende etter læreplass (utdanningsavtale). Det sistnevnte kriteriet må de kunne bevise. Ifølge lærerne som har blitt intervjuet er det her nødvendig å bruke et visst nivå av skjønn. Med strammere tolkning av kriteriene følger det at det skjer en viss seleksjon av elever, og at flere elever avslutter utdanningen. Samtidig fører kriteriene også til at elevene er mer seriøse, ifølge noen lærere (2015:23). Elevenes grad av «egnethet» for arbeidslivet blir vurdert før opptak. Denne helhetsvurderingen blir ved noen sentre gjort i samarbeid mellom praksissenteret og skolen der eleven tok den første delen av opplæringsløpet. Noen sentre har også jobbet aktivt med å informere elever på første år i videregående skole («grundforløpet») om praksissentrene, og hva som kreves for å få opptak (2015:24).

EVA påpeker at det er et stort spenn i størrelsen på sentrene, fra under ti til 500 elever. Sentrene er ikke nødvendigvis lokalisert i én fysisk bygning, men kan også være spredt på flere ulike adresser. Dette ansees ikke som avgjørende for kvaliteten så fremt ledelsesstrukturen er tydelig (EVA 2015:6). Antallet fagretninger varierer også, fra kun én til 18 ulike fag (EVA 2015:19).

Flere senterledere hevder at etableringen av praksissentrene har gitt skolepraksisen høyere status og ført til at flere elever som mangler læreplasser, deltar i skolepraksis. (2015:21). Frafallet i løpet av det første halvåret ligger på omtrent 20 prosent (2015:23). Evalueringen sier ikke noe om hvordan praksissentrene har påvirket antallet læreplasser.

¹ Disse kalles EMMA-kriteriene, se bl.a. EVA (2015).

Som med vår evaluering av forsterket alternativ Vg3 understreker de danske forfatterne at det er vanskelig å uttale seg med sikkerhet om hvilken virkning praksissentrene faktisk har hatt. Dette skyldes både den korte perioden mellom opprettelsen av sentrene og evalueringen (ca. ett år) og at variasjonen mellom sentrene er stor (EVA 2015:9). Vi trekker her fram noen sentrale likheter og forskjeller mellom Norge og Danmark når det gjelder selve organiseringen av tilbudene.

En likhet er at i begge landene er læreplass et eksplisitt formål. Likevel er dette formålet tydeligere uttrykt i målsetningen for praksissentrene i Danmark enn i norsk alternativ Vg3. Praksissentrene har som mandat å ri to hester samtidig og skal bidra til både opplæring og formidling til læreplass (*praktikplads*). Slik er det også med alternativ Vg3 i Norge, men hvordan disse målene står i forhold til hverandre, varierer både mellom fylker, skoler og lærere. Et poeng er uansett at i Danmark framstår løsningene som en mer gjennomorganisert og systematisk form for opplæring enn alternativ Vg3. I norsk alternativ Vg3 har skolene fått mye frihet, og fleksibiliteten oppleves på mange måter som en styrke. Mulighetene for å tilpasse underveis og fra år til år oppleves som avgjørende for å kunne gi elevene et godt alternativ.

Den danske evalueringen tyder på at det både i Danmark og i Norge, er viktig at faglærere har et nettverk i arbeidslivet for at de skal lykkes med å finne læreplasser eller alternative opplæringsplasser i bedrift (kalt *virksomhedsforlagt undervisning* (VFU) i Danmark). Men i motsetning til i Norge organiseres dette ofte sentralt hos ledelsen ved praksissenteret, der konsulenter har dette arbeidet som sitt hovedansvar. Noen praksissentre har latt være å la faglærere ha ansvaret for å formidle elevene til læreplass og opplæringsplasser. I stedet har flere av sentrenes ledere gått inn for å ansatte «praksisplassoppøkere» med kompetanse innenfor salg. Samtidig understreker en instruktør at virksomhetene selv har behov for å ha en dialog med en person med bransjekunnskap. Ved sentre der faglærerne har ansvaret for å finne læreplasser, er lærerne spesielt opptatt av å få til en god match mellom elev og bedrift. Lærerne spiller på det nettverket de allerede har. Elevene får også undervisning i hvordan de skal gå fram for å finne læreplass selv, med blant annet hjelp til å skrive CV og trening i jobbintervju. Det varierer hvor systematisert denne treningen er (2015:33–46).

En viktig forskjell fra Norge er at selv om praksissentrene i Danmark sender elevene ut i ulønnet praksisjobbing i bedrift (VFU), er dette ikke en ønsket løsning. I Danmark har utdanningsmyndighetene tvert imot stadfestet at slik praksisjobbing skal begrenses. Dette begrunnes med risikoen for misbruk fra bedriftenes side, særlig innenfor salgsfaget (EVA 2015:41). I tillegg til opplæringsutbytte, er formålet med bruken av VFU imidlertid også muligheten for lærekontrakt i praksisbedriften (2015:55). Her ser vi dermed klare likhetstrekk med alternativ Vg3 i Norge.

Som i Norge blir praksisnærhet prioritert ved de danske praksissentrene. Evalueringen av sentrene tyder likevel på at elevene i langt større grad kan få et tilbud inne på sentrene. Mange sentre har gjort forsøk på å skille praksissenteret fra resten av

skolen og gjøre det mer «bedriftsaktig». Her får elevene oppdrag fra både eksterne og interne (skolebaserte) kunder (EVA 2015:47–49). Elevene får også oppgaver i verksteder. Elevene har ulike oppfatninger av disse oppgavene. Noen påpeker at det er lite meningsfullt å «bygge opp ting du vet skal rives ned igjen». Andre påpeker at det er fint at de får øvd seg på relevante oppgaver (EVA 2015:52). Mulighetene for å lage relevante oppgaver på skolen varierer etter fag og er for eksempel vanskeligere innenfor merkantile fag. Evalueringen viser videre at selv om skolepraksisen utformes etter en «bedrift i skole»-modell, betyr ikke dette at skolepraksiselevne føler seg mindre som skoleelever (2015:59).

I Aspøy og Nyen (2014) beskrev vi hvordan både fylkeskommune og lærere forstår alternativ Vg3 som en nødløsning, et tilbud som ikke skal være for attraktivt og heller ikke for synlig. Dette knytter seg til en større debatt om hvilken rolle alternativ Vg3 skal ha, og hva tilbudet betyr for det norske fagopplæringssystemet som helhet. En tydelig forskjell mellom praksissentrene og alternativ Vg3 i Norge er at informasjon om praksissentrene er lett tilgjengelig, for eksempel på nettsiden www.skolepraktik.dk. I motsetning til i Norge ønsker man i Danmark å framheve praksissentrene som et fullgodt alternativ til læreplass for de elevene som står i fare for å ikke få fullført fagopplæring. Dette tyder på at man i Danmark har tatt en avgjørelse om at skolepraksisen har gått fra å være en uønsket nødløsning til å bli en mer inkorporert og akseptert del av fagopplæringen og et reelt alternativ til læretid.

En interessant forskjell mellom både Tyskland og Danmark på den ene siden og Norge på den andre siden er at det i opplæringstilbudene stilles krav om at elevene må ha forsøkt å finne læreplass selv. Slike krav finnes ikke i Norge.

3 Metode

Kartleggingen av forsøkene med forsterket alternativt Vg3-tilbud har skjedd på grunnlag av en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data, men med hovedvekt på de kvalitative dataene. De kvantitative dataene beskriver elevgruppen og hvordan det har gått med deltakerne i det forsterkede tilbudet. De kvalitative dataene består av personlige intervjuer med elever, lærere og andre og gir en mer inngående forståelse av tilbudene og hvilke forhold som påvirker hvordan det går med elevene som deltar. Kombinasjonen av ulike typer data gir med andre ord oversikt over utfallene kombinert med en forståelse av hvordan tilbudet virker, og hvorfor.

3.1 Kvantitative data

Det brukes to typer kvantitative data i kartleggingen, for det første data om hva som kjennetegner *elevgruppen* som står uten læreplass, og hva som kjennetegner de av dem som deltar i alternative Vg3-tilbud, og for det andre data om hvordan det har gått med elever i det forsterkede alternative tilbudet sammenlignet med elever i alternativ Vg3 tidligere år, altså data om *utfall*.

Data om elevgruppen

Formålet med disse dataene er å beskrive a) gruppen av elever som ønsker læreplass, men ikke får det, og b) gruppen av elever som deltar i alternative Vg3-tilbud (undergruppe av den første gruppen). Hva er det som kjennetegner disse to gruppene?

Vigo er fylkeskommunenes informasjonssystem for videregående opplæring. Vi har fått tilgang til historiske data om søkere til læreplass fra Vigo for årene 2012, 2013 og 2014. Disse er sammenkoblet med data fra sentraldatabasen til Vigo. I analysene bruker vi primært data fra 2014. Enheten i analysene av Vigo-data er søkere som har læreplass som førsteønske. De historiske dataene viser status per 1. oktober det enkelte år, som er sammenkoblet med informasjon om søkerne på uttrekkstidspunktet (2015) er registrert med lærekontrakt eller ikke. Ettersom slike sammenkoblinger i liten grad har vært foretatt tidligere, må det tas et generelt forbehold om at det kan forekomme feil.

Vi foretar i kapittel 4 en deskriptiv analyse av hvor stor andel i ulike grupper som ikke har fått læreplass, med andre ord hva som kjennetegner dem som ikke har fått læreplass. Vi ser her på variable som kjønn, alder, fylke, innvandringsstatus, karakterer med mer. Med de forbeholdene som er nevnt innledningsvis, må kvaliteten på dataene som ligger til grunn for disse analysene, regnes som god. Vi har også foretatt en multivariat analyse av hvilke forhold som påvirker sannsynligheten for å stå uten læreplass.

I kapittel 4 gjør vi også en deskriptiv analyse av hvor stor andel av ulike grupper søkere uten læreplass som deltar i alternative Vg3-tilbud. Vi ser her på de samme variablene, som kjønn, alder, karakterer med mer. Vi foretar også en multivariat analyse av hvem som deltar i alternativ Vg3. Det må imidlertid understrekes at dataene om hvem som deltar i alternativ Vg3, er klart mer usikre enn andre data, fordi rutiner og praksis for føring av alternativ Vg3 i skole i Vigo-systemet har variert mellom fylkeskommunene. For ytterligere informasjon om metode for disse analysene vises det til kapittel 4.

Data om hvordan det har gått med elevene (utfall)

Fra de fem fylkeskommunene som har deltatt i forsøkene med forsterket alternativt Vg3-tilbud, har vi fått data om hva som er status per 1.6.2015 for dem som var registrert som deltakere i alternativt Vg3-tilbud per 1.11.2013. Dataene gir med andre ord informasjon om hvordan det har gått med deltakerne drøyt halvannet år etter at de hadde begynt i tilbudet. Vi beskriver hvor mange som per 1.6.2015 har bestått fagprøve og fått fagbrev, hvor mange som er i lære, hvor mange som fortsatt er i det alternative Vg3-tilbudet, og hvor mange som har sluttet.

Vi sammenligner disse dataene med tilsvarende data for kullet som startet året før (2012) da fylkene hadde et ordinært alternativt Vg3-tilbud. Disse dataene har vi også fått fra de fem fylkeskommunene. Det mangler slike data fra to av fylkene, hvorav ett oppgir at de ikke hadde slike tilbud det året. Data for tidligere år enn 2012 har tidligere vist seg å være enda mer mangelfulle, og vi forsøkte derfor ikke å hente inn slike data. I en sammenligning med tidligere år må man være oppmerksom på muligheten for at det kan være andre årsaker til endringer i utfallene enn egenskaper ved selve opplæringstilbudet. Elevgruppen hvert år er liten. Tilfeldige forskjeller i elevgruppens sammensetning fra år til år vil derfor kunne slå ut i tallene.

Dataene ble sendt inn fra fylkeskommunene sent i juni eller i begynnelsen av juli 2015.

3.2 Kvalitative intervjudata

Oversikt

De kvalitative dataene består av intervjuer med elever, lærere, dem som organiserer tilbud, bedrifter, fylkeskommuner med flere og gir en mer inngående forståelse av tilbudene og hvilke forhold som påvirker hvordan det går med elevene som deltar.

Evalueringen ble gjort i to omganger. Første intervjurunde ble utført høsten 2013 / våren 2014 og inkluderte ansvarlige sentralt i fylkeskommunen (heretter kalt «prosjektansvarlige»), avdelingsledere eller rektorer ved skolene i utvalget, kontaktlærere og faglærere, elever, representanter for bedrifter, opplæringskontorer og yrkesopplæringsnemnda (y-nemnd). Andre intervjurunde ble utført våren 2015. Her intervjuet vi igjen prosjektansvarlige og de lærerne som hadde vært tett på elevene i utprøvingen. Vi intervjuet også elevene på ny, i tillegg til å inkludere flere bedrifter og opplæringskontorer. Sluttrapporten bygger på intervjuer fra både første og andre intervjurunde. I det følgende gir vi en nærmere beskrivelse av hvem som utgjorde caseutvalget, hvordan vi rekrutterte informanter, og hva intervjuene inneholdt. Den første delen er dermed basert på kapittel 2 i underveistrapporten (Aspøy & Nyen 2014).

Innledningsvis i første runde utførte vi kvalitative intervjuer med prosjektansvarlige i hver av de fem fylkeskommunene. Dette var den personen som satt med hovedansvaret for alternativ Vg3 i administrasjonen. Her la vi vekt på arbeidet i forkant av søknadsprosessen og i implementeringen utover høsten. Hvilke aktører var involvert, hvordan ble det avgjort hvilke skoler som skulle delta, og hvordan gikk fylkeskommunene fram for å formidle informasjon om tilbudet til elevene? Videre ønsket vi å kartlegge innholdet i tilbudet og målene ved å gi et slikt tilbud.

Ut fra informasjon fra prosjektansvarlige gjorde vi et utvalg av caseskoler. Vi gjorde et utvalg med hovedsakelig to skoler innenfor hvert fylke. Kriterier for utvalget av skoler var geografisk spredning og variasjon i utdanningsprogram. Alle skolene vi kontaktet, sa seg villige til å delta. Ett unntak var en av skolene i Akershus – begrunnelsen for å takke nei til deltakelse var her at skolen ikke hadde kommet i gang med tilbudet høsten 2014. Vi valgte dermed en annen skole i en annen region. Ved hver av skolene ønsket vi å intervjuer både den som satt med hovedansvaret for alternativ Vg3, og en lærer som fulgte elevene tett. Vi ønsket også å intervjuer en faglærer. I tillegg hadde vi satt oss et mål om å intervjuer fem elever som deltok i det alternative Vg3-tilbudet ved hver skole.

Ut fra intervjuene med elever og lærere gjorde vi et utvalg av bedrifter. Vi foretok også kvalitative intervjuer med representanter fra opplæringskontorer og yrkesopplæringsnemndene i prosjektfylkene. Intervjuene i prosjektfylkene i første runde ble foretatt i perioden oktober 2013 til juni 2014. For å få en så bred kartlegging som mulig la vi vekt på å få en faglig spredning i intervjuene med både elever og bedrifter, i tillegg til at vi ønsket variasjon når det gjaldt elevenes bakgrunn og forutsetninger. Avdelingsledere eller lærer plukket ut elever til å delta i intervjuene basert på disse

kriteriene. Etter intervjuene spurte vi elevene om det var i orden at vi kontaktet dem igjen våren 2015. Alle samtykket til dette. Telefonnumre fikk vi stort sett fra elevene selv, men ved to skoler avtalte vi med elevene at vi kunne få dette av lærer. Alle elevene fikk et skriftlig notat om prosjektet i forkant av intervjuet, med informasjon om anonymitet og muligheten for å trekke seg underveis.

De fleste intervjuene med skoleledere, lærere og elever i runde én er personlige intervjuer ansikt til ansikt. I Troms ble intervjuene gjort over telefon, og det samme gjelder intervjuer med to elever i de andre fylkene.

Vi har også intervjuet de øvrige fylkeskommunene som *ikke* har deltatt i forsøket. Målgruppen for intervjuene var ansvarlige for organiseringen av Vg3 i sitt fylke. Disse intervjuene ble gjort over telefon. Her spurte vi først og fremst fylkeskommunene om de hadde et alternativt Vg3-tilbud for elever som ikke får læreplass. Deretter ba vi intervjupersonene om å gi en bred beskrivelse av organiseringsformer, involverte aktører og innhold i opplæringen og fulgte i stor grad samme mal som for intervjuene med prosjektfylkene. Dette inkluderte blant annet spørsmål om hvilket tilbud fylkeskommunen har til elever som ikke får læreplass, hvordan fylkeskommunen organiserer tilbudet, for eksempel ansvarsfordeling mellom skole og fylkeskommune, hvordan elevene rekrutteres til tilbudet, og hvordan de selv vurderer kvaliteten i alternativ Vg3 sammenlignet med læreplass. Vi spurte også om de hadde søkt om å delta i utprøvingen av forsterket alternativ Vg3, og hvorfor / hvorfor ikke. Disse intervjuene ble utført i oktober 2013. Funnene fra disse intervjuene kommer først og fremst fram i Aspøy og Nyen (2014).

Alle intervjuene i *runde to* ble gjort på telefon, med ett unntak. Vi startet med å kontakte de samme prosjektansvarlige som vi intervjuet i første runde. I fire av fem fylker intervjuet vi samme person. I ett av fylkene hadde en annen person overtatt ansvaret i løpet av Vg3-løpet. Disse intervjuene varte i 30 til 40 minutter og dreide seg om hvordan fylkeskommunen opplevde at Vg3-tilbudet hadde utviklet seg underveis, hvordan de hadde samarbeidet med skoler og andre aktører, og sentrale utfordringer og suksessfaktorer. Vi ba dem også om å beskrive tilbudet om alternativ Vg3 for kullet som stod uten læreplass høsten 2014.

Deretter kontaktet vi lærere og skoleledere fra første runde. I første runde intervjuet vi flere lærere enn hva vi la opp til i forkant. Dette skyldtes at de fleste intervjuene ble utført ved skolene, og det var naturlig å inkludere flere involverte lærere som var til stede. I andre runde valgte vi å kun intervju kontaktlærere eller avdelingsledere som hadde vært tett på elevene i løpet av de månedene som hadde gått siden sist, med unntak av en av skolene i Nord-Trøndelag der vi intervjuet to faglærere i stedet for én (her fungerte faglærerne som kontaktlærere). Vi la vekt på hvilken opplæring og oppfølging elevene hadde fått i praksis og i skole, hvordan eventuell overgang til lærekontrakt hadde fungert, og eventuelle utfordringer underveis. Vi ba også lærerne om å beskrive hva de anså som suksessfaktorene i et slikt tilbud. I tillegg spurte vi dem om hvilket

tilbud de ga til elever som stod uten lærepass høsten 2014. Intervjuene med lærerne varte i 30 til 45 minutter.

I juni 2015 startet vi med å kontakte elevene fra første runde. Vi satte et mål om å nå fem elever i hvert fylke, altså like under halvparten av de 51 elevene vi intervjuet i første runde. Dette viste seg å være et realistisk mål – i to av fylkene nådde vi seks elever i hvert fylke, mens i de tre andre fylkene lyktes vi med å intervjuer fem i hvert fylke, til sammen 27 elever. Før vi ringte elevene, sendte vi dem en SMS med en kort påminnelse om prosjektet og forespørsel om deltakelse i et kort telefonintervju. Der vi ikke fikk svar, forsøkte vi å ringe elevene inntil to ganger. Årsaken til frafallet var for det meste at vi ikke lyktes i å få tak i elevene, verken ved å ringe eller sende SMS. To av elevene ønsket ikke å bli intervjuet på nytt og formidlet dette til kontaktlærer. Fem elever sa seg villige til å bli intervjuet, men svarte ikke på avtalt tid.

Elevene ble spurt om hva de hadde gjort siden sist – hadde de vært i praksis, hadde de hatt et alternativt opplæringsopplegg, eller hadde de fått lærepass? Vi la vekt på hvordan de hadde opplevd opplæringen og oppfølgingen, både fra skolen og bedriften sin side. Vi spurte også om hvordan motivasjonen deres for faget og fagprøven hadde utviklet seg underveis. Noen elever hadde sluttet i alternativ Vg3, og vi ba dem fortelle om hva som var bakgrunnen for dette, og hva de gjorde på intervjutidspunktet. Intervjuene varte i 10 til 15 minutter.

Vi intervjuet bedrifter og opplæringskontorer både i første og andre intervjurunde, men hver bedrift ble intervjuet bare én gang. I utgangspunktet hadde vi planlagt å kun intervjuer bedrifter og opplæringskontorer i første del av evalueringen. Det viste seg imidlertid at det var vanskelig å få bedrifter til å stille til telefonintervju. I første runde lyktes vi ikke i å nå målet om å intervjuer ledere i minst fem bedrifter eller opplæringskontorer (to til fire bedrifter og én til fire opplæringskontorer) i hvert fylke. Dermed bestemte vi oss for å kontakte disse aktørene også i andre runde, men da med et nytt utvalg. Vi la vekt på å dekke en bredde av ulike fag. I første runde intervjuet vi ni bedrifter, og i andre runde intervjuet vi ytterligere seks. I tillegg fikk vi svar på sentrale spørsmål via e-post fra én bedrift. I intervjuene med bedrifter tok vi opp både motivasjonen for å ta inn elever i praksis, mulighetene for å få lærepass underveis, hvilken oppfølging de ga elevene, og hvordan de opplevde dialogen med skolene. Disse intervjuene varte i rundt ti minutter. Totalt i de to intervjurundene intervjuet vi ett til to opplæringskontorer i hvert fylke. Disse intervjuene varte i rundt 20 minutter. I intervjuene med ledere i opplæringskontorene var vi først og fremst opptatt av hvordan de var involvert i alternativ Vg3 i sitt fylke, og hvilke holdninger de hadde til alternativ Vg3.

Tabellen 3.1 gir en oversikt over hele det kvalitative utvalget. I tabellen har vi skilt mellom kontaktlærere og faglærere. Kontaktlærerne har imidlertid også funksjon som faglærere innenfor sitt eget fag, med unntak av på en av skolene i Østfold. Variasjonen i type lærere og antall skyldes både organisering og ansvarsfordeling ved skolen og hvilke

lærere som var tilgjengelige under skolebesøket i første runde. Der vi har intervjuet færre enn ti elever i første runde, skyldes dette at noen elever trakk seg i forkant av besøket.

Tabell 3.1 Oversikt over det kvalitative utvalget

Fylke		Skoler	Bedrift	Opplæringskontorer	Y-nemnd	Prosjektansvarlig
Akershus	Runde 1	2 skoler: 8 elever, 2 avd.-ledere, 2 kontaktlærere, 1 faglærer (des. 2013 og mars 2014)	2 bedrifter: 1 salg og 1 tømmer (mai 2014)	-	(aug. 2014)	(okt. 2013)
	Runde 2	2 skoler: 5 elever, 2 kontaktlærere og 1 rektor (april-juli 2015)	2 bedrifter: 1 elektro og 1 elektrooperatør (juni 2015)	1, elektrofag (juni 2015)	-	(april 2015)
Østfold	Runde 1	2 skoler: 9 elever, 1 avd.-leder, 2 kontaktlærere, 3 faglærere (des. 2013 og mars 2014)	1 bedrift: helsefag (mai 2014)	1, bilfag (aug. 2014)	(aug. 2014)	(okt. 2013)
	Runde 2	2 skoler: 6 elever, 2 kontaktlærere (april-juni 2015)	3 bedrifter: 2 salg og 1 kontor (juni 2015)		-	(april 2015)
Telemark	Runde 1	3 skoler: 15 elever, 1 avd.-leder, 1 kontaktlærer, 1 ansvarlig i o-kontor (des. 2013, feb. 2014 og mai 2014)	2 bedrifter: 1 industrimek. (feb. 2014), 1 helsefag (mai 2014)	1, helsefag (mai 2014)	(sep. 2014)	(okt. 2013)
	Runde 2	2 skoler: 6 elever, 1 avd.-leder, 1 kontaktlærer, 1 ansvarlig i o-kontor (april-juli 2015)			-	(april 2015)
Nord-Trøndelag	Runde 1	2 skoler: 11 elever, 3 avd.-ledere, 2 faglærere, 1 kontaktlærer (des. 2013)	1 bedrift: helsefag (mai 2014)	1, elektro (aug. 2014)	-	(okt. 2013)
	Runde 2	2 skoler: 5 elever, 1 avd.-leder og 2 faglærere (april-juli 2015)	2 bedrifter: 1 salg og 1 servitør (juni 2015)	1, salg og restaurant- og matfag (juni 2015)	-	(april 2015)
Troms	Runde 1	2 skoler: 8 elever, 1 avd.-leder, 2 kontaktlærere (mai 2014)	3 bedrifter: 2 IKT og 1 dataelektro-nikk (mai 2014)	1, salg og service (aug. 2014)	(aug. 2014)	(mars 2014)
	Runde 2	2 skoler: 5 elever, 2 kontaktlærere (mai-juli 2015)			-	(mai 2015)

Er funn fra casene gyldige utenfor utvalget?

Evalueringen er basert på et utvalg av skoler, lærere, elever, bedrifter og opplæringskontorer. I fylkene Telemark og Nord-Trøndelag deltar henholdsvis tre og to skoler – her har vi intervjuet et utvalg av lærere og elever ved alle disse skolene. I Troms deltar tre skoler, og her har vi intervjuet et utvalg ved to av dem. Det viste seg at den ene av disse gjennomførte alternativ Vg3 for en klasse som egentlig skulle hatt et ordinært Vg3-løp. Dette er beskrevet nærmere i Aspøy og Nyen (2014). Det er dermed mulig at den tredje skolen ville gitt bedre informasjon om hvordan alternativ Vg3 ble gjennomført i dette fylket. I Akershus og Østfold har henholdsvis fire og fem skoler deltatt, én i hver av fylkenes regioner. Her har vi intervjuet ulike aktører ved to skoler i hvert fylke. Det er dermed i de tre førstnevnte fylkene vi har den mest omfattende dekningen målt som andel av tilbudet i det enkelte fylket. Totalt vurderer vi det kvalitative datamaterialet som svært godt, med mange case i forhold til populasjonen av mulige case.

Når det gjelder bedrifter, lyktes vi ikke i å dekke et så bredt utvalg som vi ønsket i første intervjurunde. Det viste seg å være krevende å få tak i representanter fra bedriftene. Selv om vi nådde målet i runde 2, er det mulig at de bedriftene som satte av tid til å la seg intervjuet, også er de som har involvert seg mest i elevenes opplæring.

En innvending mot at vi har latt lærere stå for utvalget av elever, er at vi på denne måten risikerer å få en gruppe elever som presterer bedre enn gjennomsnittet i elevgruppen, er mer positive til tiltakene, eller som på andre måter skiller seg ut. Vi har understreket overfor lærerne at vi ønsker en bredde med hensyn til sammensetningen av elevene. I tre av elleve skoler har vi intervjuet nærmest alle elevene som deltok i tilbudet ved skolen i utvalget. Disse skilte seg ikke ut fra elevene i de øvrige casene når det gjaldt motivasjon for å gjennomføre. Intervjuene med elevene i de øvrige casene tyder på at vi har lyktes i å oppnå en slik bredde. Videre var vi opptatt av å formidle til lærerne at intervjuene skulle være frivillige. Frivillig deltakelse vil alltid medføre en viss selvsleksjon. Dette ville vært tilfelle også dersom vi selv stod for utvalget av elevene. Vi kan med andre ord ikke utelukke at elevene som ble intervjuet, skiller seg systematisk fra øvrige elever i forsøkene, men vi har ingen indikasjoner på at det er tilfelle. I andre intervjurunde fikk vi tak i om lag halvparten av elevene. Det er sannsynlig at det også her var en viss selvsleksjon, og at elevene med størst utfordringer i mindre grad sa seg villige til å la seg intervjuet en andre gang. Vi tar forbehold om dette i våre analyser.

4 Elevgruppen

I dette kapitlet vil vi beskrive elevgruppen som står uten læreplass i Norge (kapittel 4.1), og hvem av disse som deltar i alternative Vg3-tilbud (kapittel 4.2).

Det er viktig å forstå hva som kjennetegner elevene som står uten læreplass. De utgjør målgruppen for alternative Vg3-tilbud. Å vite hva som kjennetegner målgruppen, er interessant i seg selv og for bedre å kunne forstå hvordan ulike alternative Vg3-tilbud virker. Gruppen er sammensatt. Det er både strukturelle og individuelle årsaker til at noen står uten læreplass. Noen elever skiller seg lite fra elever som får læreplass. De kan ha gode karakterer og lite fravær, men være uheldige med at det er flere søkere enn ledige læreplasser innenfor deres fagfelt. Dette kan skyldes fylkeskommunens valg ved dimensjonering av Vg1- og Vg2-tilbudet eller endringer i bedriftenes etterspørsel etter lærlinger som det har vært vanskelig å fange opp. At elever ikke får læreplass, skyldes imidlertid også individuelle forhold. Noen elever har vært lite aktive i å finne seg læreplass eller vet ikke helt hvordan de skal presentere seg overfor arbeidsgiverne. Andre har høyt fravær eller lave karakterer. Deler av målgruppen kan derfor trenge tett oppfølging i det alternative Vg3-tilbudet for å lykkes.

Ikke alle elever ønsker å delta i det alternative Vg3-tilbudet. Andre får i liten grad tilbud. Vi vil derfor forsøke å analysere hva som kjennetegner elevene som deltar i alternative Vg3-tilbud. Datagrunnlaget er imidlertid her mer usikkert, slik som beskrevet i kapittel 3.

Kapittel 4.1 og 4.2 er basert på kvantitative data fra Vigo, fylkeskommunenes informasjonssystem for videregående opplæring. I kapittel 4.3 beskriver vi elevgruppen som deltar i alternative Vg3-tilbud ut fra de kvalitative intervjuene med elever, lærere og andre.

4.1 Kvantitativ beskrivelse av elever uten læreplass

Vi beskriver først hva som kjennetegner elevgruppen som ikke har fått læreplass, sammenlignet med elever som har fått læreplass. Datagrunnlaget er historiske data fra Vigo for søkeårene 2012–2014. Enhetene i utvalget er alle primærseekere til lærekontrakt per 1. oktober i søkeåret. Tallmaterialet gjelder hele landet, ikke kun de fem forsøksfylkene.

Tabellene 4.1–4.6 viser hvor stor andel av søkerne som har fått læreplass, og hvor stor andel som ikke har fått det. Gruppen som ikke har fått læreplass, er oppdelt i tre ulike kategorier: de som ikke deltar i noen tilbud, de som deltar i alternativt Vg3-tilbud, og de som har fått opplæringskontrakt i bedrift. Elever med opplæringskontrakt sikter mot kompetanseprøve, som gir kompetanse på et lavere nivå enn fagbrev/fullført videregående opplæring.

Tabellene viser fordelingen på disse fire utfallene etter kjønn, alder, fylke, utdanningsprogram, karakterer, fravær i timer og dager, fra Vg2-kurs samme år/annet inntaksgrunnlag, innvandrer/født i Norge og morsmål. Tabellene viser søkeråret 2014. Data for søkeårene 2013 og 2012 viser det samme mønsteret som i 2014 for alle variable vi har data for.²

Tabell 4.1 Andel med ulik status blant søkere til læreplass per 1.10.2014, etter kjønn og alder. Prosent.

	Lære- kontrakt	Alternativ Vg3	Opplærings- kontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Kvinne	61,6	4,1	3,2	31,1	6873
Mann	65,8	4,0	2,5	27,7	15519
18 år eller yngre	74,7	3,8	2,6	19,0	6632
19-20 år	64,1	4,2	2,9	28,8	11328
Over 20 år	50,4	4,2	2,2	43,1	4432

En større andel kvinner enn menn står uten læreplass. Det må understrekes at det her ikke er noen kontroll for samvariasjon mellom kjønn, utdanningsprogram og andre forhold. Det er en klar negativ sammenheng mellom alder og læreplass. Klart flere får læreplass i de yngste kullene enn i de litt eldre kullene (75 prosent kontra 50 prosent i gruppen som er over 20 år). Dette kan delvis ha sammenheng med at lærlinger med rett til videregående opplæring utløser et høyere lærlingtilskudd. At forskjellene er større etter alder enn etter rettighetsstatus, tyder likevel på at dette ikke er hele forklaringen. Søkere uten rett eller med voksenrett er noe overrepresentert i gruppen uten læreplass, sammenlignet med dem med ungdomsrett. 36 prosent av søkerne uten rett til videregående opplæring og 38 prosent av søkerne med voksenrett mangler læreplass, mot 28 prosent av dem med ungdomsrett (ikke vist i tabellen).

Tabell 4.2 viser hvordan andelen som er i lærekontrakt eller andre tilbud, varierer mellom fylkene. De fem fylkene som er med i utprøvingen, er markert med fete tall.

² Vi mangler data om fravær, rettighetsstatus og hvilket år de tok Vg2 for årene 2012 og 2013.

Tabell 4.2 Andel med ulik status blant søkere til læreplass per 1.10.2014, etter fylke. Prosent.

	Lære- kontrakt	Alternativ Vg3	Opplærings- kontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Rogaland	74,5	0,2	0,1	25,2	2379
Hordaland	68,6	3,3	0,8	27,3	2263
Akershus	68,0	1,0	1,6	29,4	1399
Møre og Romsdal	67,2	0,0	2,2	30,6	1314
Sogn og Fjordane	66,6	1,1	3,2	29,1	619
Sør-Trøndelag	65,7	1,8	3,3	29,3	1494
Oppland	65,5	0,3	3,7	30,5	990
Hedmark	65,4	6,4	2,5	25,7	923
Telemark	64,1	10,3	1,2	24,3	889
Troms	64,0	0,2	1,8	34,0	853
Oslo	63,7	4,6	0,7	31,0	1006
Vest-Agder	63,3	7,8	2,4	26,5	1055
Nordland	61,9	4,6	1,8	31,8	1427
Buskerud	60,2	6,4	5,2	28,2	1288
Aust-Agder	59,5	13,5	3,5	23,5	665
Nord-Trøndelag	58,7	6,1	3,9	31,3	923
Finnmark	57,1	3,8	2,7	36,4	448
Østfold	53,5	9,5	7,4	29,6	1285

Mellom fylkene varierer andelen søkere som ikke har fått læreplass, mye. Lavest andel søkere som ikke har fått læreplass, har Rogaland med 25 prosent, mens Østfold ligger høyest med 46 prosent. Østfold har en høy andel søkere i opplæringskontrakt eller i alternativ Vg3. Ser man kun på dem som ikke er i noe tilbud, er variasjonen mellom fylkene mindre, mellom 24 og 36 prosent. Høyest andel som ikke er i noen tilbud, finner man i Finnmark med 36 prosent og i Troms med 34 prosent. Tallene i tabell 4.2 vil avvike fra offentlig statistikk for lærlingformidling fra Utdanningsdirektoratet ettersom en del får læreplass etter 1. oktober.

Forskjellene mellom fylkene i andelen som har opplæringskontrakt eller er i alternative Vg3-tilbud, gjenspeiler reelle forskjeller mellom fylkene i bruken av disse ordningene.³ Det kan imidlertid tenkes at noen av forskjellene skyldes forskjeller i føringspraksis, jamfør også omtale i kapittel 4.2.

³ Vg3-tilbudene i andre fylker enn forsøksfylkene er beskrevet i delrapporten, se Aspøy og Nyen (2014).

Tabell 4.3 Andel med ulik status blant søkere til læreplass per 1.10.2014, etter utdanningsprogram. Prosent.

	Lære- kontrakt	Alternativ Vg3	Opplærings- kontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Bygg og anlegg	71,0	3,3	2,8	22,9	3438
Elektro	69,7	3,3	0,1	26,9	3569
Restaurant- og matfag	65,9	1,7	7,0	25,5	1393
Teknikk og industriell produksjon	65,8	4,9	1,8	27,6	5233
Naturbruk	65,1	0,5	7,1	27,2	602
Helse og oppvekst	61,6	4,5	2,7	31,2	4320
Design og håndverk	58,5	9,2	2,6	29,7	1000
Service og samferdsel	55,0	4,0	4,6	36,4	2697
Medier og kommunikasjon	26,4	4,3	1,4	67,9	140

Andelen søkere som ikke får lærekontrakt, er klart høyest i medier og kommunikasjon, men programmet har svært få søkere til læreplass.⁴ Også i større program står imidlertid mange søkere uten kontrakt. I service og samferdsel står 45 prosent uten plass, og i design og håndverk 41 prosent. Lavest andel uten læreplass finner man i bygg og anlegg og elektro med henholdsvis 29 og 30 prosent.

Tabell 4.4 Andel med ulik status blant søkere til læreplass per 1.10.2014, etter karakterpoeng fra avgiverkurs. Prosent.

	Lære- kontrakt	Alternativ Vg3	Opplærings- kontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Under 250 poeng	19,4	7,8	9,4	63,5	1513
250-300 poeng	46,2	6,8	3,3	43,7	3300
301-350 poeng	62,4	5,6	1,4	30,6	3951
351-400 poeng	74,8	3,5	0,5	21,2	4946
Over 400 poeng	84,8	1,2	0,1	13,8	6571

Gjennomsnitt: 361. Standardavvik: 95. Note: 1490 personer med verdien null er fjernet fra analysen. Disse kommer i tillegg til 622 personer det ikke fantes noen registrerte karakterpoeng på. 7148 personer har verdier mellom 25 og 60. Disse har blitt tillagt verdier tilsvarende ti ganger deres registrerte verdi. Det kan tenkes at noen med reelle verdier mellom 0 og 60 dermed har blitt tillagt feil verdi eller er fjernet fra analysen.

⁴ Programmet omgjøres til et studieforberedende program fra skoleåret 2016–2017. Tre lærefag flyttes til utdanningsprogrammet design og håndverk.

Det er en meget klar sammenheng mellom karakterer (normalt fra Vg2) og andelen søkere som mangler læreplass. Hele 81 prosent mangler læreplass av dem som har karakterpoeng under 250, det vil si et snitt under 2,5 dersom man ikke har tilleggspoeng.⁵ Denne andelen faller jevnt med økende karakternivå. Kun 15 prosent blant dem med snitt over 4 (400 karakterpoeng) mangler læreplass. Av dem som har fått læreplass, har faktisk hele 41 prosent et snitt på over 4 (ikke vist i tabell 4.4).

Søkere som har fått lærekontrakt per 1.10.2014, har gjennomsnittlig 387 karakterpoeng (tabell 4.4). De som er i alternativt Vg3-tilbud, har i gjennomsnitt 311 karakterpoeng, mens de som er uten noen tilbud, i gjennomsnitt har 314 poeng. Lavest gjennomsnitt har som ventet gruppen med opplæringskontrakt med 235 poeng.

Tabell 4.5 Andel med ulik status blant søkere til læreplass per 1.10.2014, etter fravær. Prosent.

	Lære- kontrakt	Alternativ Vg3	Opplærings- kontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Under 5 timer	76,9	3,2	1,5	18,4	5681
5-10 timer	74,3	3,4	1,7	20,6	4140
11-20 timer	67,6	4,1	1,9	26,4	4063
Over 20 timer	48,6	5,2	2,6	43,6	7151
Under 5 dager	77,0	3,3	1,4	18,2	9486
5-10 dager	66,3	4,3	2,0	27,4	5236
11-20 dager	54,8	5,3	2,4	37,6	3532
Over 20 dager	34,6	4,7	3,3	57,4	2781

Også mellom fravær og andel søkere uten læreplass er det en sterk sammenheng (tabell 4.5). Jo høyere fravær, desto lavere andel får læreplass. Dette er tydelig både når det gjelder fravær målt i timer og i dager, men det er sterkest målt i dager.

⁵ Utgangspunktet for karakterpoengene er gjennomsnittskarakteren ganget med ti. I tillegg kommer ulike tilleggspoeng, for eksempel for å ha tatt visse fag. Karakterpoengene er knyttet til «avgiverkurset», det vil for de fleste si Vg2. Noen følger imidlertid andre løp, for eksempel 1+3, og tegner lærekontrakt på andre tidspunkt enn etter Vg2. Karakterpoengene er i disse tilfellene basert på det siste kurset som ga grunnlag for å søke lære, for eksempel Vg1.

Tabell 4.6 Andel med ulik status blant søkere til læreplass per 1.10.2014, etter innvandring og morsmål. Prosent.

	Lære- kontrakt	Alternativ Vg3	Opplærings- kontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Født i Norge	65,2	4,0	2,7	28,1	21519
Innvandret	48,0	6,0	1,0	45,0	873
Norsk, samisk	66,5	3,5	2,7	27,3	18803
Europeisk språk	55,4	4,2	3,3	37,2	767
Ikke-europeisk språk	48,4	9,7	2,1	39,8	1861

Tabell 4.6 viser at andelen uten lærekontrakt er høyere blant personer som har innvandret, enn blant folk som har bodd i Norge hele livet. Andelen som ikke får lærekontrakt, er også høyere blant søkere med et annet morsmål, uavhengig av innvandringsstatus. Mens to av tre søkere med norsk som morsmål er registrert med lærekontrakt per 1. oktober, gjelder det samme litt under halvparten av søkerne med et ikke-europeisk språk som morsmål.

Logistisk regresjonsanalyse

En svakhet med de beskrivende analysene vi har foretatt så langt i kapittelet, er at tilsynelatende sammenhenger mellom x (kjønn) og y (stå uten læreplass) kan skyldes andre faktorer som samvarierer med både x og y . Når flere menn enn kvinner står uten læreplass, kan det for eksempel tenkes å skyldes at kvinner særlig befinner seg i utdanningsprogram hvor mange kommer ut i lære. Vi har derfor foretatt en logistisk regresjonsanalyse av 2014-dataene for å kontrollere for de innbyrdes sammenhengene mellom kjønn, alder, utdanningsprogram, fylke, karakterpoeng, fravær og morsmål.

Avhengig variabel i tabell 4.7 er om man står uten læreplass per 1.10.2014. De som står uten læreplass, er gitt verdien 1, mens de som har fått læreplass, er gitt verdien 0. Enhetene i analysen er alle søkere til læreplass i 2014, per 1.10.2014. Fortolkningen av koeffisientene (B) er ikke intuitiv i logistisk regresjonsanalyse, men et positivt fortegn angir, nokså omtrentlig uttrykt, at faktoren øker sannsynligheten for å stå uten læreplass, mens et negativt fortegn angir at faktoren reduserer sannsynligheten. (Koeffisienten viser formelt sett hvordan logaritmen av oddsen for å stå uten læreplass endres når den uavhengige variabelen endres med en enhet. Den viser ikke sannsynlighet i seg selv, men for gitte kombinasjoner av verdier på de uavhengige variablene kan man regne ut sannsynligheten for å stå uten læreplass og regne ut forskjeller i sannsynligheter når man forandrer verdien på en uavhengig variabel.)

Tabell 4.7 Logistisk regresjonsanalyse. Enhet i analysen: søkere til læreplass 2014 per 1. oktober. Avhengig variabel: søkere som står uten læreplass per 1. oktober. Signifikante estimater (minst 5 prosent-nivå) i fet skrift. N = 20 285.

	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Mann	-0,104	0,050	0,037	0,901
Alder 21 år eller mer	0,650	0,044	0,000	1,915
Bygg- og anleggsteknikk	-0,305	0,118	0,010	0,737
Design og håndverk	0,170	0,137	0,216	1,185
Elektrofag	0,247	0,117	0,034	1,281
Helse og oppvekstfag	-0,101	0,118	0,390	0,904
Medier og kommunikasjon	2,144	0,244	0,000	8,534
Restaurant- og matfag	-0,192	0,129	0,137	0,825
Service og samferdsel	0,327	0,118	0,006	1,387
Teknikk og industriell produksjon	0,162	0,114	0,154	1,176
Østfold	0,332	0,112	0,003	1,394
Akershus	-0,077	0,114	0,498	0,926
Oslo	-0,272	0,121	0,025	0,762
Hedmark	0,006	0,128	0,962	1,006
Oppland	-0,143	0,126	0,255	0,866
Buskerud	0,114	0,113	0,312	1,121
Vestfold	0,129	0,118	0,274	1,137
Aust-Agder	0,117	0,134	0,380	1,125
Vest-Agder	-0,014	0,119	0,905	0,986
Rogaland	-0,452	0,106	0,000	0,636
Hordaland	-0,131	0,106	0,217	0,877
Sogn og Fjordane	-0,088	0,134	0,511	0,916
Møre og Romsdal	-0,111	0,113	0,327	0,895
Sør-Trøndelag	-0,194	0,112	0,083	0,824
Nord-Trøndelag	0,231	0,121	0,057	1,260
Nordland	0,019	0,112	0,867	1,019
Troms	0,072	0,124	0,560	1,075
Finnmark	0,499	0,144	0,001	1,646
Karakterpoeng over 300	-1,500	0,040	0,000	0,223
10 fraværst dager eller mer	0,686	0,038	0,000	1,985
Europeisk morsmål (ikke norsk/ samisk)	0,237	0,089	0,008	1,268
Ikke europeisk morsmål	0,277	0,063	0,000	1,319
Konstant	0,161	0,170	0,345	1,175

Vi har omgjort alle uavhengige variable til dummy-variable med verdien 1 eller 0. Det betyr at størrelsen på koeffisientene (B) til en viss grad kan brukes for å vurdere hvilke faktorer som i størst grad påvirker om man står uten læreplass. Referansekategoriene for utdanningsprogram (naturbruk) og fylke (Telemark) er valgt fordi de ligger nær gjennomsnittet når det gjelder andelen søkere som står uten læreplass.

De klareste effektene i analysen er av karakterer, fravær, alder og å søke fag innenfor medier og kommunikasjon. Analysen viser at særlig karakterer har stor selvstendig betydning. Søkere med over 300 karakterpoeng har vesentlig lavere sannsynlighet for å stå uten læreplass enn søkere med færre poeng. Hvis man tar et tilfeldig valgt eksempel med en kvinne under 21 år fra Telemark med lavt fravær som søker læreplass i service og samferdsel, faller sannsynligheten for å stå uten læreplass fra 62 prosent til 27 prosent hvis man går fra gruppen med under 300 karakterpoeng til gruppen med over 300 karakterpoeng.

Søkere med fravær på over ti timer fra avgangskurset, normalt Vg2, har også klart større sannsynlighet for å stå uten læreplass enn de med mindre fravær. Ser man på fravær over 20 timer (ikke vist i tabell 4.7), blir effekten sterkere (0,793), men ikke mye sterkere. Det tyder på at selv et moderat fravær på 10–20 dager kan ha en negativ effekt på muligheten for å få læreplass. Fravær kan ha bakenforliggende helsemessige og sosiale årsaker, som ikke er med i analysen, men som kan spille inn på muligheten for å få læreplass.

Det er en klar effekt av alder, også kontrollert for andre variable. Søkere over 20 år har mindre sannsynlighet for å få læreplass. Kvinner har større sannsynlighet enn menn for å stå uten læreplass, også når man kontrollerer for at kvinner og menn befinner seg i ulike utdanningsprogram og med andre variable, men effekten er svært liten. I et tilfeldig valgt eksempel med en søker i bygg- og anleggsteknikk under 21 år fra Telemark med lavt fravær og gode karakter, øker for eksempel sannsynligheten for å stå uten læreplass bare med 2 prosentpoeng, fra 25 til 27 prosent.

Utdanningsprogram og fylke har også selvstendig betydning. Særlig i medier og kommunikasjon og, i langt svakere grad, service og samferdsel og elektro er det mer sannsynlig å stå uten læreplass enn i referansekategoriene (naturbruk). Derimot er det mindre sannsynlig i bygg og anlegg. I Rogaland og Oslo er det mindre sannsynlig å stå uten læreplass enn i referansefylket (Telemark), mens det er mer sannsynlig i Finnmark og Østfold.

Også når man kontrollerer for forhold som karakterer, fravær og program, er det en viss effekt av morsmål (eller etnisitet), der søkere med andre morsmål enn norsk/samisk har en noe større sannsynlighet for å stå uten læreplass enn andre søkere.

4.2 Kvantitativ beskrivelse av elever i alternative Vg3-tilbud

I dette avsnittet beskriver vi hva som kjennetegner *elevgruppen som deltar i alternative Vg3-tilbud*. Skiller de som deltar i alternative Vg3-tilbud, seg fra andre som ikke har fått læreplass? Hvem er det som velger å delta i slike tilbud? Hvem er det som velger å ikke delta, eller som fylkeskommunen ikke oppnår kontakt med?

Det kan være at det er fellestrekk når det gjelder hvilke ungdommer som takker ja til slike tilbud, uavhengig av fylke. En hypotese kan være at det er ungdom med gode forutsetninger, for eksempel gode karakterer og lite fravær, som velger slike tilbud. Men det er ikke gitt. Man kan anta at måten fylkeskommunene går fram på for å rekruttere elever til alternative Vg3-tilbud, vil ha betydning for hvem som deltar. Dersom det i utgangspunktet er en skjev rekruttering til slike tilbud, kan man anta at jo større anstrengelser fylkeskommunen legger ned for å rekruttere deltakere, desto mindre vil forskjellen være mellom bakgrunnen til deltakere og ikke-deltakere.

Enheten i analysen er primørsøkere til læreplass som per 1.10.2014 ikke har fått læreplass, altså en undergruppe av den som ble analysert i kapittel 4.1. I likhet med kapittel 4.1 er datagrunnlaget historiske data fra Vigo for søkeårene 2012–2014 hvor vi her viser resultater for søkeåret 2014. Datamaterialet gjelder hele landet, ikke bare de fem forsøksfylkene.

Datakvaliteten når det gjelder deltakelse i alternative Vg3-tilbud, er usikker fordi fylkeskommunene kan ha ført deltakere i alternative Vg3-tilbud ulikt. Det kan derfor være at vi ikke har fanget opp deltakere i alternative Vg3-tilbud i noen fylker (se også Høst mfl. 2014 for ytterligere vurderinger av Vigo som datakilde). Dessuten kan det være at ikke alle er overført til alternative Vg3-tilbud per 1. oktober, det kan være det kommer til elever senere som ikke er oppført i Vigo på dette tidspunktet. Oppstartstidspunkt for alternativ Vg3 kan avhenge av hvilke øvrige tiltak som er satt i verk for elever som mangler læreplass. Vi har likevel valgt å bruke dataene fordi de, tross usikkerheten, kan gi en pekepinn om hvem som rekrutteres til alternative Vg3-tilbud.

Tabell 4.7–4.12 viser hvor stor andel som deltar i alternative Vg3-tilbud, hvor stor andel som har fått opplæringskontrakt, og hvor stor andel som ikke deltar i noen av delene til tross for at de står uten læreplass. Tabellene viser for eksempel hvor stor andel av de kvinnelige søkerne uten læreplass som deltar i alternative Vg3-tilbud, og tilsvarende for andre grupper.

Det er ubetydelige kjønnsforskjeller i rekrutteringen til det alternative Vg3-tilbudet. 11 prosent av kvinnene og 12 prosent av mennene som mangler læreplass, deltar. Andelen som deltar i et alternativt Vg3-tilbud, faller derimot med økende alder, fra 15 prosent i den yngste gruppen til 9 prosent i gruppen over 20 år.

Tabell 4.7 Andel med ulik status blant søkere uten læreplass per 1.10.2014, etter kjønn og alder. Prosent.

	Alternativt Vg3-tilbud	Opplæringskontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Kvinne	10,8	8,3	81,0	2638
Mann	11,8	7,2	81,0	5305
18 år eller yngre	14,8	10,3	74,9	1678
19-20 år	11,7	8,1	80,2	4068
Over 20 år	8,6	4,5	87,0	2197

Tabell 4.8 Andel med ulik status blant søkere uten læreplass per 1.10.2014, etter fylke. Prosent.

	Alternativt Vg3-tilbud	Opplæringskontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Aust-Agder	33,5	8,6	58,0	269
Telemark	28,8	3,4	67,7	319
Vest-Agder	21,2	6,5	72,4	387
Østfold	20,4	15,9	63,7	597
Hedmark	18,5	7,2	74,3	319
Buskerud	16,2	13,1	70,8	513
Nord-Trøndelag	14,7	9,4	75,9	381
Vestfold	14,0	16,7	69,3	492
Oslo	12,6	1,9	85,5	365
Nordland	11,9	4,6	83,5	544
Hordaland	10,4	2,5	87,0	710
Finnmark	8,9	6,2	84,9	192
Sør-Trøndelag	5,3	9,6	85,2	513
Sogn og Fjordane	3,4	9,7	87,0	207
Akershus	3,1	4,9	92,0	448
Oppland	0,9	10,8	88,3	342
Rogaland	0,7	0,5	98,8	607
Troms	0,7	4,9	94,5	307
Møre og Romsdal	0,0	6,7	93,3	431

Tabell 4.8 gir inntrykk av at det er store forskjeller mellom ulike fylker i hvilken grad det gis et Vg3-tilbud i fylket. Det kan imidlertid være store feil i tabellen på grunn av mulig ulik føringspraksis i fylkene, som nevnt innledningsvis, slik at man ikke kan legge vekt på den.

Tabell 4.9 Andel med ulik status blant søkere uten læreplass per 1.10.2014, etter utdanningsprogram. Prosent.

	Alternativt Vg3-tilbud	Opplæringskontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Design og håndverk	22,2	6,3	71,6	415
Teknikk og industriell produksjon	14,2	5,2	80,6	1790
Helse og oppvekst	11,6	7,1	81,3	1659
Bygg og anlegg	11,3	9,5	79,1	996
Elektro	10,9	0,3	88,8	1081
Service og samferdsel	9,0	10,1	80,9	1214
Medier og kommunikasjon	5,8	1,9	92,2	103
Restaurant- og matfag	4,8	20,4	74,7	475
Naturbruk	1,4	20,5	78,1	210

I design og håndverk deltar over én av fem av uten læreplass i alternative Vg3-tilbud. De største utdanningsprogrammene har rundt 10 prosent i alternative Vg3-tilbud. I utdanningsprogrammene restaurant- og matfag og naturbruk, der færrest går i alternative Vg3-tilbud, har svært mange opplæringskontrakt i stedet. Rundt én av fem i disse programmene går i alternative tilbud. I alle program er imidlertid det store flertallet verken i et alternativt løp til yrkeskompetanse (alternativ Vg3) eller i et løp mot kompetansebevis (opplæringskontrakt).

Tabell 4.10 Andel med ulik status blant søkere uten læreplass per 1.10.2014, etter karakterpoeng. Prosent.

	Alternativt Vg3-tilbud	Opplæringskontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Under 250 poeng	9,7	11,6	78,7	1220
250-300 poeng	12,6	6,2	81,2	1776
301-350 poeng	14,9	3,6	81,5	1484
351-400 poeng	13,9	1,9	84,2	1247
Over 400 poeng	8,2	0,9	90,9	998

Det er de med middels gode karakterer som i størst grad deltar i alternative Vg3-tilbud. De med svært lave karakterer har i større grad opplæringskontrakter, mens de med de beste karakterene som oftest ikke er i noen tilbud mot yrkeskompetanse eller delvis yrkeskompetanse. Det kan være at denne gruppen har valgt å ta påbygg eller andre kurs i videregående opplæring i stedet.

Tabell 4.11 Andel med ulik status blant søkere uten læreplass per 1.10.2014, etter fravær. Prosent.

	Alternativt Vg3-tilbud	Opplæringskontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Under 5 dager	14,5	6,2	79,3	2183
5-10 dager	12,6	6,1	81,3	1766
11-20 dager	11,6	5,3	83,1	1597
Over 20 dager	7,2	5,1	87,7	1820
Under 5 timer	13,7	6,6	79,7	1314
5-10 timer	13,3	6,5	80,3	1064
11-20 timer	12,5	5,9	81,5	1316
Over 20 timer	10,1	5,0	84,9	3673

Tabell 4.11 viser at andelen av dem uten læreplass som deltar i alternative Vg3-tilbud, faller svakt med økende fravær i Vg2, og faller mye når man kommer til gruppen med mer enn 20 dager fravær. I denne gruppen deltar bare halvparten så mange som i gruppen med minst fravær. Fravær målt i timer har tilsvarende tendens, men svakere.

Tabell 4.12 Andel med ulik status blant søkere uten læreplass per 1.10.2014, etter innvandring og morsmål. Prosent.

	Alternativt Vg3-tilbud	Opplæringskontrakt	Ingen av delene	Antall (N)
Født i Norge	11,5	7,9	80,6	7489
Innvandret	11,5	2,0	86,6	454
Norsk, samisk	10,5	8,2	81,3	6302
Europeisk språk	9,4	7,3	83,3	342
Ikke-europeisk språk	18,8	4,2	77,0	961

Tabell 4.12 viser at søkere med ikke-europeisk morsmål deltar i høyere grad enn andre i alternative Vg3-tilbud. Derimot er det ingen forskjell i deltakelsen i alternative Vg3-tilbud etter hvorvidt søkeren er født i Norge eller innvandret. Få med et ikke-europeisk språk som morsmål har opplæringskontrakt.

Logistisk regresjonsanalyse

I dette avsnittet foretar vi en logistisk regresjonsanalyse av 2014-dataene for å analysere hvilke faktorer som påvirker hvorvidt en elev uten læreplass deltar i et alternativt Vg3-tilbud. I motsetning til tabell 4.7-4.12, kontrollerer vi her for at disse uavhengige faktorene også samvarierer, for eksempel at kvinner er i stort flertall i noen utdanningsprogram, mens menn er det i andre.

Vi vil gjenta at det er usikkerhet om dataene når det gjelder deltakelse i alternativ Vg3. Vi har valgt å holde fylke utenfor analysen ettersom det kan være ulikheter mellom fylkene i hvordan alternativ Vg3 er ført. Ulempen med dette er at vi fjerner en variabel som etter alt å dømme også bidrar til stor reell variasjon i den avhengige variabelen (deltakelse i alternativ Vg3). Variablene som inngår i analysen, er kjønn, alder over 20 år, utdanningsprogram, karakterpoeng over 300, fravær over ti dager og morsmål. Alle variablene er dummy-variable (med verdi 0 eller 1), inklusive den avhengige variabelen. Referanse kategorien for utdanningsprogram (bygg- og anleggsteknikk) er valgt fordi programmet ligger nær gjennomsnittet for alle program når det gjelder andel søkere i alternative Vg3-tilbud. For nærmere fortolkning av koeffisienter, se side 40.

Tabell 4.13 Logistisk regresjonsanalyse. Enhet i analysen: søkere som står uten læreplass per 1.10.2014. Avhengig variabel: søkere som deltar i alternativt Vg3-tilbud. Signifikante estimater (minst 5 prosent-nivå) i fet skrift. N = 7943.

	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Mann	0,298	0,118	0,012	1,347
Alder 21 år eller mer	-0,738	0,106	0,000	0,478
Design og håndverk	1,297	0,194	0,000	3,660
Elektro	-0,138	0,155	0,371	0,871
Helse og oppvekst	0,355	0,163	0,029	1,427
Medier og kommunikasjon	-0,693	0,476	0,146	0,500
Restaurant- og matfag	-0,615	0,278	0,027	0,541
Service og samferdsel	-0,132	0,160	0,409	0,876
Teknikk og industriell produksjon	0,404	0,132	0,002	1,498
Karakterpoeng over 300	0,025	0,085	0,766	1,026
Ti fraværsdager eller mer	-0,385	0,087	0,000	0,681
Europeisk morsmål (ikke norsk/ samisk)	-0,038	0,205	0,853	0,963
Ikke europeisk morsmål	0,832	0,111	0,000	2,299
Constant	-2,456	0,265	0,000	0,086

Et uventet tydelig funn i analysen er at søkere med et ikke-europeisk morsmål deltar hyppigere i alternative Vg3-tilbud enn andre søkere uten læreplass. For eksempel har en kvinne under 21 år i service og samferdsel med lite fravær og over 300 karakterpoeng 15 prosent sannsynlighet for å delta i alternativ Vg3 dersom hun har et ikke-europeisk morsmål. En tilsvarende kvinne med norsk som morsmål har bare 7 prosent sannsynlighet for å delta. Med andre ord er sannsynligheten mer enn dobbelt så stor for søkere som har et ikke-europeisk morsmål. Det endrer ikke effekten vesentlig å kontrollere for fylke (ikke vist i tabell 4.14). Å ha et europeisk morsmål utenom norsk eller samisk har ingen effekt på sannsynligheten.

Karakterer slår ikke ut i denne analysen, der skillet mellom høye og lave karakterer er satt til 300 poeng. Setter man imidlertid skillet på 400 eller på 200 poeng, får man signifikante effekter. Det tyder på at det er de med middels høye karakterer (mellom 250 og 400 poeng) som oftest deltar i alternative Vg3-tilbud. Høyt fravær fra skolen svekker sannsynligheten for å delta i alternativ Vg3 i tråd med hva vi fant i tabell 4.11. Som ventet deltar søkere over 20 år i mindre grad enn yngre søkere. Det er også en viss effekt av kjønn; menn deltar i noe større grad enn kvinner, kontrollert for andre variable.

Utdanningsprogrammet design og håndverk skiller seg ut ved at flere elever deltar i alternative Vg3-tilbud sammenlignet med referansekategori (bygg- og anleggsteknikk). Også de som søker læreplass i teknikk og industriell produksjon og helse- og oppvekstfag, deltar mer i alternativ Vg3-opplæring enn referansegruppen. I motsatt retning er søkere til fag innen medier og kommunikasjon og restaurant- og matfag, som deltar mindre i alternativ Vg3-opplæring.

4.3 Kvalitativ beskrivelse av elevene i tilbudet

I det følgende presenterer vi kjennetegn ved elevgruppen som deltar i forsterket alternativ Vg3 basert på intervjuene med elevene selv, lærere og andre involverte aktører. Hva kjennetegner elevene vi har snakket med, og hva er bakgrunnen for deres valg? Hvilke framtidsplaner har de?

Ut fra intervjuene med elevene er det vanskelig å avgjøre med sikkerhet hva som har vært den utslagsgivende faktoren bak mangelen på læreplass i hvert enkelt tilfelle. Intervjuene gir oss likevel en pekepinn om hva som kan ligge til grunn for at enkelt-elever står uten læreplass når høsten begynner. I tillegg bidrar intervjuene med lærerne til en mer helhetlig forståelse. Flere elever forteller åpenhertig om at de søkte mange læreplasser, men at det høye fraværet nok var grunnen til at de ikke fikk napp. Andre elever gir uttrykk for at de registrerte seg som søkere til læreplass i Vigo uten å ta et aktivt initiativ på egen hånd.

Intervjuene tyder på at lærerne ikke deler en felles forståelse av hvilke elever som bør være i alternativ Vg3, og hvem som bør få et annet tilbud. En lærer forteller at han var overrasket over det lave faglige nivået på elevene, og mener at de skulle ha blitt fanget opp tidligere. En annen lærer var tvert imot overrasket over at elevene var ressursterke og kunne gå rett ut i full praksis. Han hadde forventet en krevende gruppe med mye fravær og stryk eller manglende vurdering i flere fag. Vg3-elevne er ingen ensartet gruppe, og lærernes «overraskelse» viser hvor vanskelig det kan være å forutsi hva elevene trenger fra år til år. Generelt forteller likevel lærerne at elevene kjennetegnes av dårligere karakterer enn gjennomsnittet. Etter alt å dømme har dette ikke sammenheng med hvordan man rekrutterer til tilbudet, siden alle elever som står uten

læreplass etter Vg2, får et tilbud om alternativ Vg3. Svake karakterer er likevel ikke det viktigste – de fleste beskriver fravær som den største utfordringen. Videre er det noen elever som verken har dårlige karakterer eller mye fravær, men som ikke klarer å gi et godt inntrykk på jobbintervjuet. En prosjektansvarlig beskriver det på denne måten:

Det har ikke vært noe teknisk i veien, de har møtt opp og gjort jobben sin på skolen, men det er ingen som vil ha dem, for de greier ikke å gi et godt inntrykk av seg selv. De har vært på intervju etter intervju, men de greier på en måte ikke å overbevise arbeidsgiver om å ta dem inn. (Prosjektansvarlig)

I tillegg trekkes noen fag spesielt fram som vanskelige for søkere til læreplass på grunn av feil dimensjonering og få læreplasser. Dette gjelder særlig elektrofag, helsefag, tømrerfaget og fagene innenfor service og samferdsel.

Selv om elevene har ulike bakgrunn og forutsetninger, gir de generelt de samme begrunnelsene for at de valgte å takke ja til tilbudet om alternativ Vg3. Helt enkelt kan dette oppsummeres med at de ønsket å fullføre utdanningen sin, og de mente at alternativ Vg3 var en bedre løsning enn å ikke ha noe å gå til. Noen fortalte at de hadde vurdert å finne seg jobb, men foretrakk å bli fortest mulig ferdig med videregående skole. Begrunnelsene som kommer fram i sitatene under, er dermed representative for elevene i vårt utvalg:

Det er bedre enn å bare sitte hjemme, da. Man får faktisk en mulighet. (Elev, elektro)

Ja, jeg tenkte på å finne meg arbeid, men så fikk jeg alternativ Vg3, så da ble jeg litt lettet, da. (Elev, bygg)

Det var vel at jeg ville komme meg videre i utdanningen. Jeg satt jo og gjorde ingenting i nesten et halvt år. Det var på tide å gjøre noe! (Elev, IKT)

Som det også kommer fram i Aspøy og Nyen (2014), forteller de aller fleste at de ønsket å fullføre utdanningen sin, og at dette var eneste utvei når de ikke fikk læreplass. Noen få elever i utvalget forteller at de takket ja fordi de ikke hadde noe annet å ta seg til. De aller fleste virket i første intervjurunde motivert for å fullføre løpet. For de fleste elevene er lærekontrakt underveis drømmen, og for en håndfull elever i utvalget er det utenkelig å fullføre Vg3 uten å gå over til et ordinært lærlingløp underveis. I disse tilfellene deler lærerne i stor grad denne oppfatningen. I vårt utvalg er det ingen lærere som ikke ser læreplass som det beste, men de fleste anser fagprøve etter alternativ Vg3 som et reelt alternativ.

De fleste elevene forteller at de aller helst vil jobbe, og at de foretrekker praktisk framfor teoretisk læring. Intervjuene tyder på at informasjonen elevene fikk, ga dem en forventning om at opplæringen i alternativ Vg3 ville foregå på skolen og ikke ute i

praksis. Noen forteller at de nølte med å takke ja som følge av dette.⁶ Dette kan være en medvirkende årsak til at mange elever takker nei til alternativ Vg3.

Selv om majoriteten av elevene i utvalget forteller at de er motivert til å fullføre løpet og gå opp til fagprøven, tegner intervjuene med lærerne et noe annet bilde. De fleste lærerne i utvalget vårt har eksempler på elever som har vært lite motivert for faget. Samtidig er det ingenting som tyder på at dette er normalen. Men som vi også poengterte i Aspøy og Nyen (2014) og i kapittel 3 i denne rapporten, har vi ikke intervjuet alle elevene. Det er ikke umulig at de som har sagt ja til å la seg intervjuet, er mer motivert enn de som har sagt nei. I andre intervjurunde nådde vi over halvparten av elevene vi intervjuet første gang. Det er sannsynlig at det først og fremst er de mest motiverte som har takket ja til å la seg intervjuet enda en gang. Når det er sagt, er det også noen av disse elevene som forteller at de mistet motivasjonen underveis. Dette handlet primært om mangel på lønn kombinert med dårlig arbeidsmiljø. Noen har sluttet i alternativ Vg3 – årsakene til dette kommer vi tilbake til i kapittel 6. Der lærerne er usikre på om elevene vil bestå fagprøven, handler dette om både fysisk og psykisk helse og generell mangel på motivasjon for faget.

⁶ Dette gjelder i mindre grad i Nord-Trøndelag, der AOS-tilbudet allerede var kjent for mange av elevene.

5 Implementering, organisering og opplæring

I dette kapittelet beskriver vi hvordan tilbudene har blitt organisert i de fem fylkene. Beskrivelsene er mer kortfattede enn i Aspøy og Nyen (2014), og hovedsakelig beskriver vi tilbudene på tvers framfor å redegjøre for hva hvert fylke har gjort i detalj. Innledningsvis oppsummerer vi hva som kjennetegner de tre ulike organiseringsmodellene vi har identifisert. Videre gir vi en kortfattet presentasjon av tilbudene i hvert fylke, basert på utvalget vårt. Deretter beskriver vi sentrale faktorer i alternativ Vg3: prosess for etablering og gjennomføring, læringsarena, praksisnærhet og oppfølging i skole og i bedrift. Vi legger også vekt på bedriftenes motivasjon for å delta i tilbudene og skisserer det som vi har identifisert som tre ulike former for motivasjon. I tillegg gir vi en kortfattet beskrivelse av hvordan de økonomiske midlene har blitt brukt.

5.1 Tre modeller for organisering

Utdanningsdirektoratet la vekt på at fylkene som skulle delta i utprøvingen, hadde ulike modeller for organisering av alternativ Vg3. Dette ville gi variasjon i hvordan utprøvingen ble gjennomført. I Aspøy og Nyen (2014) beskrev vi tre ulike modeller for organisering av forsterket alternativ Vg3 i de ulike fylkene, både prosjektfylkene og landets øvrige fylker.

- *Avgiverskolemodellen* innebærer, som navnet tilsier, at avgiverskolen får ansvaret for sine elever fra Vg2. Skolen og lærernes kjennskap til elevene blir vektlagt. Samtidig tilbyr skolene alternativ Vg3 bare innenfor fag der de selv har fagkompetanse. Nettverk i arbeidslivet blir også vektlagt.
- *Fagkompetansemodellen* innebærer at faste skoler gir et tilbud, og bare én skole har et Vg3-tilbud i hvert enkelt fag. Kompetanse over tid blir vektlagt, og skolen tilbyr alternativ Vg3 innenfor fag de selv har fagkompetanse innenfor. De fleste fylkene i landet utenom de fem forsøksfylkene organiserer tilbudet på denne måten. (Vanligvis gir skolene et Vg3-tilbud utelukkende i fag de selv tilbyr.)

- *Regionmodellen* innebærer at faste skoler gir et tilbud i hver av fylkets regioner. Skolen tilbyr alternativ Vg3 også innenfor fag der de ikke har fagkompetanse. Faste skoler skal kunne bygge opp kompetanse knyttet til alternativ Vg3 over tid. Samtidig skal elevene få et tilbud i sitt nærområde.

I det følgende gir vi en kort oppsummering hentet fra Aspøy og Nyen (2014) av hvordan alternativ Vg3 ble implementert og gjennomført i de fem fylkene.

Akershus ga et tilbud om forsterket alternativ Vg3 ved fire skoler, én i hver region. Fylket fulgte regionmodellen og tilbød alternativ Vg3 i flere fag og utdanningsprogram ved hver skole. Noen elever var fulltid ute i praksis. En kontaktlærer hadde ansvaret for alle elevene, uavhengig av fag. I noen tilfeller ble faglærere koblet inn i tillegg. Skolene i utvalget hadde ingen utarbeidet plan B for elever som eventuelt ikke fikk praksisplass. Bortsett fra noen få unntak fikk bedriftene ikke økonomisk tilskudd, og de måtte ikke være lærebedrifter. Elevene forsøkte først å finne praksisplasser selv, men fikk hjelp fra læreren om de trengte det. Tilbudene ble primært gitt til elever med ungdomsrett. 120 elever fikk tilbudet, og 47 takket ja. 40 elever deltok i tilbudet per 1. november 2013. Dette utgjorde 6,8 prosent av elevene i fylket som stod uten lærekontrakt 1. november samme år.

Østfold ga et tilbud om forsterket alternativ Vg3 ved fem skoler, én i hver i region. Som Akershus fulgte de det vi har kalt for regionmodellen, og fylkeskommunen tilbød Vg3 i flere fag og utdanningsprogram ved én skole i hver region. En kontaktlærer hadde ansvaret for alle elevene, men også faglærer ble koblet inn om disse var ansatt på skolen. Heller ikke i Østfold hadde skolene i utvalget en plan B for elever som stod uten praksisplass. Noen bedrifter fikk økonomisk tilskudd, og fylkeskommunen lot dette være opp til den enkelte skole. Bedriftene skulle i utgangspunktet være registrerte lærebedrifter, men det ble gjort noen unntak.⁷ Elevene prøvde først å finne praksisplasser selv og fikk hjelp fra lærer om de hadde behov for det. Tilbudet ble gitt til elever med ungdomsrett. 575 elever fikk tilbudet, og 100 takket ja. 75 elever deltok i tilbudet per 1. november 2013. Dette utgjorde 10,1 prosent av elevene i fylket som stod uten lærekontrakt 1. november samme år.

Telemark organiserte forsterket alternativ Vg3 ved tre skoler i fylket, med ett fag ved hver av de tre skolene. Tilbudet ble utformet etter det vi har kalt fagkompetansemodellen. Fagene som ble tilbudt, var industrimekanikerfaget, helsefag og IKT. I industrimekanikerfaget tok én bedrift på seg en stor del av ansvaret for gjennomføring og oppfølging, i tett samarbeid med kontaktlærer ved skolen. All praksis foregikk i

⁷ Dette kom fram i andre intervjuer og avviker fra det som stod i underveistrapporten (Aspøy & Nyen 2014).

denne bedriften. I helsefag stod et opplæringskontor for gjennomføringen, selv om elevene var skrevet inn ved en skole. Opplæringskontoret skaffet praksisplasser til elevene. Alle bedrifter var registrerte lærebedrifter. I IKT-faget stod en faglærer for organiseringen av et skolebasert tilbud, utformet som en bedrift i skole-modell. Telemark ga et tilbud om forsterket alternativ Vg3 også til elever uten ungdomsrett. 104 elever fikk tilbudet, og 33 takket ja. 26 elever deltok i tilbudet per 1. november 2013. Dette utgjorde 7,3 prosent av elevene i fylket som stod uten lærekontrakt 1. november samme år.

Nord-Trøndelag ga et tilbud om forsterket alternativ Vg3 ved to skoler. Fylket fulgte fagkompetansemodellen, men til forskjell fra Telemark ga begge skolene tilbudet innenfor flere fag. Ved én av skolene hadde en kontaktlærer ansvaret for alle elevene i tillegg til at faglærere hadde ansvaret for å følge opp faglig og sørge for at elevene oppnådde målene i faget. Ved den andre skolen fungerte faglærere som kontaktlærere for elever innenfor sitt fag. Lærerne skaffet praksisplasser til elevene, og bedriftene var registrerte lærebedrifter. De mottok generelt ikke økonomisk tilskudd for å ta inn elever i praksis, men også her fantes noen unntak. Fylket ga tilbudet også til elever uten ungdomsrett. 243 elever fikk tilbudet, og 45 takket ja. 36 elever deltok i tilbudet per 1. november 2013. Dette utgjorde 9,5 prosent av elevene i fylket som stod uten lærekontrakt 1. november samme år.

Troms organiserte forsterket alternativ Vg3 ved tre skoler innenfor fagene dataelektronikk, IKT, elektrofag og tømrerfaget. Fylket ga tilbudet etter avgiverskolemodellen. Skolen kunne velge å benytte tilskuddet de fikk fra fylkeskommunen til å gi et tilskudd til bedriftene som tok inn elever i praksis, og mange bedrifter fikk et slikt tilskudd. Faglærere fungerte som kontaktlærere for elever innenfor sitt fag. Lærerne stod for arbeidet med å finne praksisplasser. Ikke alle bedriftene var registrerte lærebedrifter. I dataelektronikk erstattet alternativ Vg3 det ordinære Vg3-året i skole for disse elevene.⁸ 150 elever fikk tilbudet, og 18 takket ja. 14 elever deltok i tilbudet per 1. november 2013. Dette utgjorde 3,8 prosent av elevene i fylket som stod uten lærekontrakt 1. november samme år.

⁸ Dette faget avviker fra hovedmodellen og er et avviksfag med et skolebasert år med Vg3 i tillegg til læretid.

5.2 Oppstart og prosess – hvordan er ulike aktører involvert?

I underveisrapporten (Aspøy & Nyen 2014) ga vi en detaljert beskrivelse av hvordan forsøket med alternativ Vg3 ble utarbeidet og implementert i de ulike fylkene. Her gir vi en kort oppsummering av dette før vi går videre til å beskrive samarbeidet mellom fylkeskommune og skole gjennom perioden. Disse beskrivelsene baserer vi på intervjuene fra andre runde. Vi gjengir også framstillingen av hvorvidt opplæringskontorene var involvert i utprøvingen. Her supplerer vi med informasjon fra intervjuer med opplæringskontorer fra andre intervjurunde, våren 2015.

Implementering i regi av fylkeskommune og skole

Av de fem fylkene i utprøvingen av forsterket Vg3 var det fire som hadde organisert alternativ Vg3 det foregående året – Nord-Trøndelag, Telemark, Akershus og Østfold. Nord-Trøndelag hadde gjennomført alternativ Vg3, eller alternativ opplæring i skole (AOS) som de kaller det, flere år på rad. Utprøvingen ble organisert ved de samme skolene som i tidligere år. Også Telemark hadde organisert et lignende tilbud de siste seks årene. Forskjellen i 2013 er først og fremst at lengden på tilbudet øker fra 12 til 18 måneder. Østfold gjennomførte en utprøving av forsterket alternativ Vg3 i ett av fylkets regioner høsten 2012, og utprøvingen for kullet som startet i 2013, ble i stor grad formet etter samme lest. Prosjektleder i Akershus beskriver tidligere alternative Vg3-tilbud som et svært begrenset tilbud, selv om det målt i antall elever ikke skiller seg dramatisk fra Telemark og Nord-Trøndelag. Troms ga ikke et tilbud om alternativ Vg3 de to siste årene før utprøvingen, men har kjøpt plasser av nabofylkene.

I alle fylkene var det fylkeskommunen som stod for den første innkallingen av elevene som var aktuelle for alternativ Vg3. Utover dette er det, med unntak av Telemark, skolene som har primæransvaret for å organisere tilbudene. Akershus fylkeskommune hadde også omfattende kontakt med veiledningssentrene i de fire regionene i fylket, og disse bidro blant annet med kartlegging av elevene i forkant. Arbeidslivet ble ikke involvert i planleggings- og oppstartsfasen. I de fleste fylkene ble heller ikke yrkesopplæringsnemnda involvert. Unntaket er Telemark, der yrkesopplæringsnemnda forteller at det har hatt dialog med de enkelte skolene gjennom hele opplegget. I Aspøy og Nyen (2014) skriver vi mer detaljert om prosessen med implementering i hvert fylke.

Opplæringskontorenes rolle

Generelt er opplæringskontorene grunnleggende skeptiske til både alternativ Vg3 og forsterket alternativ Vg3. I Aspøy og Nyen (2014) beskrev vi hvordan opplæringskontorene grovt sett velger én av to ulike måter å forholde seg til tilbudet på. Den ene

løsningen er å ikke involvere seg på noen som helst måte. Den andre løsningen er å inngå et samarbeid med fylkeskommunen og forsøke å bidra til at tilbudet skal holde så god kvalitet som mulig. Intervjuene med flere opplæringskontorer våren 2015 gir oss grunn til å nyansere denne «todelingen». Heller enn å snakke om «enten eller» kan vi snakke om grader av involvering. Både intervjuer med opplæringskontorer og lærere tyder på at noen opplæringskontorer bidrar med blant annet lister over aktuelle praksisbedrifter og tilgang på kurs som lærlinger normalt deltar på. Vi finner ingen tegn til systematiske forskjeller mellom fylker. Intervjuene tyder til en viss grad på at opplæringskontorene innenfor tradisjonelle industri- og håndverksfag er noe mer skeptiske til alternativ Vg3 enn andre. Dette er fag med dypere røtter i fagopplæringen. Opplæringskontorenes holdninger til alternativ Vg3 kan få stor betydning for mulighetene for den praksisnærheten som er målet i opplæringstilbudet. Ifølge en avdelingsleder ved en av skolene har opplæringskontoret oppfordret sine medlemsbedrifter til å ikke ta imot elever fra Vg3. Dette fører til at døra stenges hos flere bedrifter.

Hva skyldes skepsisen hos opplæringskontorene? Flere av intervjuene tyder på at opplæringskontorene ønsker å være tyngre involvert, og at de velger å holde seg utenfor fordi de er misfornøyde med premissene for organiseringen, med skolen som styrende part. Et opplæringskontor innenfor bilfag forteller at selv om de var skeptiske, kom de fram til at de ønsket å ta mer ansvar, men hevder at dette stoppet hos fylkeskommunen. Et opplæringskontor innenfor elektrofaget mener at det er galt at skolene beholder tilskuddet til alternativ Vg3 – dette burde tilfalle bedriftene. Her er holdningen at hele ansvaret for alternativ Vg3 burde ligge hos opplæringskontorene, ikke hos skolene. Det er likevel ikke slik at dette er hovedforklaringen på at opplæringskontorene holder seg utenfor. Ifølge en avdelingsleder innenfor elektrofaget er holdningen til opplæringskontoret snarere at det ikke burde være et behov for alternativ Vg3 i det hele tatt – årsaken til at noen står uten lære plass, er at skolene utdanner for mange elektrikere. Dermed er det i dette tilfellet, ifølge avdelingslederen, en grunnleggende uenighet rundt dimensjonering som står i veien for samarbeid.

Som nevnt innledningsvis er det ikke slik at alle opplæringskontorene enten er så skeptiske at de holder seg helt utenfor, eller at de helst vil ta over hele organiseringen. Et opplæringskontor innenfor restaurant- og matfag understreker på sin side at de ikke har kapasitet til å ta over ansvaret for en slik organisering, og de foreslår heller ikke at dette kunne finansieres av et tilskudd fra fylkeskommunen. Samtidig er de ikke direkte negative til alternativ Vg3. I Troms er et opplæringskontor involvert i gjennomføringen av forsterket alternativ Vg3 og bidrar med undervisningsmateriell og andre ressurser.

Blant opplæringskontorene vi har intervjuet, hevder de som har inngått et samarbeid, at dette ble inngått etter lang diskusjon. Skepsisen til et alternativt Vg3-tilbud er stor. Som vi beskrev i detalj i underveisrapporten, valgte fylkeskommunen i Telemark å overføre gjennomføringen av Vg3-tilbudet i helsefag til opplæringskontoret. I dette tilfellet fungerer én skole som praktisk ansvarlig, mens opplæringskontoret

står for organisering, oppfølging og opplæring. I Telemark forteller både fylkeskommunen og opplæringskontoret selv at opplæringskontoret i utgangspunktet var meget skeptiske. Opplæringskontoret besluttet likevel å inngå et tett samarbeid om tilbudet fordi de innså at forsterket alternativ Vg3 uansett ville organiseres. I Østfold har syv opplæringskontorer inngått en skriftlig samarbeidsavtale med fylkeskommunen. Samarbeidet innebærer blant annet at én representant fra hvert opplæringskontor sitter i referansegruppen til hver av de fem skolene som deltar i utprøvingen. Disse referansegruppene har møter hver tredje måned. Likevel savner lærerne i det samme fylket et tettere samarbeid med opplæringskontorene. Dette gjelder også lærere i andre fylker. En struktur for samarbeid med opplæringskontoret på fylkesnivå sikrer derfor ikke nødvendigvis et samarbeid. En faglærer beskriver hvordan manglende involvering fra opplæringskontorene kan etterlate seg et «hull» i opplæringen:

Du skal henge ganske godt på bedriftene hele tiden for å få til å få den opplæringen de [elevene] har krav på. Og mange av bedriftene har ikke mulighet til å gi dem den opplæringen heller fordi de ikke har mange av de fagene som står i fagplanen. Og det er derfor opplæringskontorene som da kan flytte disse guttene over i andre bedrifter eller ta dem inn på kurs og sånt. Men hvordan man har tenkt at dette skal gi en fullverdig opplæring i skole, vet jeg ikke. Det er noen som tenker at bare de kommer inn på [skole], så får de en praksisplass, det er bra slik at de kan gå opp til fagprøven. (Faglærer, Akershus)

Ifølge både prosjektansvarlige og lærere lar bedriftene seg påvirke av holdningene hos opplæringskontorene. Dette er imidlertid ikke informasjon vi har fra bedriftene selv – de bedriftene vi har snakket med, er bedrifter som har sagt ja til å ta elever inn i praksis uten samtale med opplæringskontorene.

Dialog mellom fylkeskommune og skole underveis

Intervjuene vi gjennomførte våren 2015, tyder på at i de fleste fylkene har fylkeskommune og skole kommunisert om gjennomføringen av alternativ Vg3 med jevne mellomrom. Samtidig finnes det klare forskjeller. Ifølge prosjektansvarlig i Troms var det mindre kontakt underveis. Han begrunner dette med at skolene er selvstendige og har mye tillit hos fylket. Samtidig medgir han at fylket kunne ønsket seg bedre oversikt over hvordan skolene har benyttet de økonomiske midlene. I Nord-Trøndelag beskrives kontakten som hyppig, med kontakt mellom prosjektleder i fylkesadministrasjonen og både faglærere og avdelingsledere ved skolene. Både i Nord-Trøndelag og Akershus besøkte ansvarlige i fylkeskommunen skolene i løpet av 2014 for å se hvordan tilbudet fungerte. I Nord-Trøndelag er kontakten mellom fylkeskommune og skole tett, både i oppstarten og gjennom opplæringsløpet. Det arrangeres møter med både prosjektleder i fylket, lærere og avdelingsledere, der tilbakemeldinger fra elevene blir vektlagt.

Lærerne forteller selv at de setter pris på denne hyppige dialogen. Én lærer forklarer blant annet at det er en trygghet i å få bekreftet at han tar riktige valg når det gjelder elever med ulike utfordringer. I Østfold ble det organisert referansegruppemøter én gang i halvåret, der representanter fra alle skoler i utprøvingen deltok. I tillegg ble det organisert møter med fylkeskommune og enkeltskoler omtrent to ganger i halvåret, ifølge prosjektleder i fylkeskommunen. I Telemark har utformingen av to av de tre tilbudene ligget hos henholdsvis en privat bedrift og et opplæringskontor, mens det siste tilbudet ble utformet og gitt ved en skole. Dialogen mellom enten opplæringskontor eller skole og fylkeskommunen har foregått gjennom jevnlig rapporteringer gjennom hele løpet. I flere tilfeller har fylkeskommunen tatt på seg praktiske oppgaver. I Akershus har administrasjonen for eksempel bestilt kurs for elektroelever og dekket kostnadene til dette. Dette var noe fylkeskommunen tilpasset underveis.

Generelt tyder intervjuene på at de ansvarlige på skolene er fornøyd med det spillerommet de har fått. Et eksempel fra Akershus illustrerer at fylkeskommunen ikke har full innsikt i hvordan behovet er ved den enkelte skole. Ifølge en prosjektleder skulle det ikke være nødvendig å ha elever fra helse og oppvekst i alternativ Vg3 i fylket – her så man for seg at kommunen skulle kobles inn for å tilby læreplan. Likevel hadde i hvert fall én av skolene i vårt utvalg et tilbud for elever fra dette programområdet. At det er skolene, og først og fremst lærerne, som bør ha ansvaret, poengteres også av en faglærer i Troms:

De som sitter og er ansvarlige for prosjektet, de har jo kanskje ikke den faglige bakgrunnen til å organisere dette. Så derfor må det jo kanskje bli lærerne som blir ansvarlige på hver enkelt skole, som får det ansvaret. (Faglærer, Troms)

Samtidig er det et ønske blant lærerne om at fylkeskommunen skal være involvert og ha et overordnet ansvar. Naturlig nok gjelder dette spesielt der organisering og gjennomføring har gått mindre knirkefritt. Ved noen skoler, særlig i de fylkene som fulgte regionmodellen, var formidling til praksis noen ganger mer krevende. En kontaktlærer påpeker at det kunne være en fordel hvis de var flere på oppgaven om å finne praksisplasser, i stedet for at dette ansvaret var overlatt til én enkeltperson. I Østfold slet særlig én av skolene i utvalget med å knytte til seg faglærere fra naboskoler som kunne følge opp elever i praksis der skolen selv ikke hadde den riktige fagkompetansen:

Det er ingen forpliktelser knyttet til det. Hvis de andre skolene da kan si at «Nei, men vi har ikke tid nå», så står man der. Så jeg tenker at det må formaliseres i mye større grad (Kontaktlærer)

Utfordringene rundt dette er beskrevet i detalj i Aspøy og Nyen (2014). Problemet ble løst helt mot slutten av Vg3-perioden, da fylkeskommunen gikk direkte ut og avgjorde at naboskolen skulle stille faglærere til disposisjon. I Akershus var slikt samarbeid med naboskoler mindre problematisk og krevde ikke direkte føringer fra fylkeskommunen.

Vi har ellers ikke noe grunnlag for å si at det er noen sammenheng mellom valg av modell og dialog mellom fylkeskommune og skole.

Både på tvers av fylkene og innad i hvert fylke har lærerkapasiteten variert. De fleste kontaktlærerne har hatt en 50 prosent stilling eller mer til å følge elevene i oppstarten. Stillingsprosenten har vært fleksibel og blitt tilpasset underveis. I Akershus ble de fleste elevene ved de to skolene i utvalget vårt formidlet til læreplass i løpet av første skoleår. En av kontaktlærerne hadde en 85 prosent stilling til prosjektet i oppstarten. Etter sommeren 2014 hadde hun kun en liten prosentstilling til å følge opp de to elevene som var igjen i Vg3-løpet. I Troms hadde kontaktlæreren ved den ene skolen i utvalget en 20 prosents stilling som lærer kombinert med en 80 prosent stilling ved et opplæringskontor. Ved den andre skolen hadde kontaktlærer en 25 prosent stilling tilknyttet prosjektet.

Hvor går de økonomiske midlene?

De fleste fylkene, med unntak av Telemark, har valgt å la skolene selv bestemme hvorvidt de ønsker å gi bedriftene et økonomisk tilskudd for å ta inn elever i praksis.

Troms fylkeskommune oppfordret skolene til å gi bedriftene tilskudd for å ta inn elever, med et utgangspunkt på 3000 kroner i måneden for hver elev. Ved én av skolene i utvalget vårt i Troms forteller kontaktlærer at alle bedrifter som tok inn elever i praksis, fikk 2700 kroner per elev i måneden. Avdelingslederen ved skolen forteller at skolen delte beløpet med opplæringskontoret, for at de skulle foreta oppmelding til fagprøven. Opplæringskontoret delte deretter midlene videre med bedriften. Ved den andre skolen i utvalget var det ingen systematikk i hvor store økonomiske midler bedriftene fikk, men kontaktlærer anslår at det er snakk om 1500–2000 kroner i måneden. En av bedriftene hevder på sin side at de ikke fikk slike midler. Fylkeskommunen har ikke full oversikt over hvordan midlene har blitt brukt i detalj, men understreker at skolene har fått stort handlingsrom og frihet til å organisere tilbudet etter egne vurderinger.

I Østfold er det opp til skolene hvorvidt de vil gi midler til bedriftene. I vårt utvalg er dette gjort i ett tilfelle, der en bedrift har mottatt et tilskudd for å gi eleven faglig veiledning for å tilby fagkompetanse som manglet hos skolen. I Akershus har bedriftene generelt ikke fått et økonomisk tilskudd for å ta inn elever. Rektor ved én av skolene i utvalget vårt forteller likevel om tilfeller der bedriftene har fått et slikt tilskudd.

Heller ikke Nord-Trøndelag fylkeskommune oppfordret skolene til å gi et tilskudd til bedriftene, men som i Akershus finner vi også her et eksempel på at noe av midlene likevel har gått ut til en arbeidsgiver. Dette dreier seg om en fagperson i bedriften som har tatt på seg ansvaret for å følge opp eleven to timer i uken, fordi fagkompetansen manglet på skolen. Dette ligner dermed eksempelet fra Østfold. Prosjektlederen i Nord-Trøndelag fylkeskommune forteller at skolene ble fristilt til å bruke midlene

slik de hadde behov for. Samtidig ønsker fylkeskommunen generelt ikke at bedriftene skal få et tilskudd, og frykter at dette kan gå ut over kapasiteten til å ta inn lærlinger.

I utvalget vårt fant vi også et eksempel på at en ansatt i praksisbedriften fikk et tilskudd for å gi eleven faglig oppfølging, noe eleven og læreren mente fungerte. De ulike aktørene som er involvert i utprøvingen, har likevel ulike tanker rundt tilskudd til bedriften. En avdelingsleder ved en skole mener at bedriftene ikke nødvendigvis bør få et slikt tilskudd:

Det hadde for så vidt vært lettere hvis det hadde vært bedriften som hadde det formelle ansvaret for at kompetansen og dokumentasjonen var i orden. Men da begynner du å skli enda mer over i lærlingordning. (Avdelingsleder, skole)

Sitatet berører et sentralt dilemma i alternativ Vg3. Dersom bedriftene får tilskudd, innebærer dette at de er tyngre involvert i opplæringen. Dersom de er det, vil «praksisordningen» i alternativ Vg3 ligne lærlingordningen i større grad. Og da kommer spørsmålet: Hvorfor kunne ikke elevene være lærlinger i stedet?

Det er kun to av de 15 bedriftene vi har intervjuet, som har fått en form for økonomisk tilskudd. Én av disse er bedriften som organiserte opplæringen for TIP-elevene i Telemark, et tilbud som skiller seg tydelig ut når det gjelder involvering fra bedriftens side. Både i Akershus og i Telemark krevde Vg3-tilbudene mer enn det de statlige midlene dekket. Særlig tilbudet for TIP-elevene i Telemark var kostbart (se Aspøy & Nyen 2014 for en detaljert beskrivelse av dette tilbudet). Her utgjorde tilskuddet fra staten bare en liten andel av de totale kostnadene. En leder i bedriftene beskriver dette slik:

Vi føler at vi har det ansvaret vi har for lærlingene som vi har inne. Og det ansvaret vi har for dem, er så stort og krever så mye oppfølging at å ta inn Vg3-elever uten et tilskudd ville vært ytterst vanskelig for oss å kunne gjøre. Så det fylket har gjort her med å kunne låse en fagarbeider som er instruktør i hele perioden, jeg synes at det er veldig fornuftig, og så gjør det det lettere for oss som bedrift å kunne få til dette her. (Leder, bedrift)

Denne bedriften hadde flere lærlinger i tillegg til elever fra alternativ Vg3.

Spørsmålet om tilskudd til bedriftene kan på sett og vis forstås som et spørsmål om hvilket ansvar bedriftene tar på seg når de tar inn elever i praksis. I hvilken grad gir de dem oppfølging, og i hvilken grad kommer «praksiselevens» arbeid faktisk virksomheten til gode? Samtidig finner vi i intervjuer med bedriftene flere eksempler på at bedriften ikke mottar tilskudd, men likevel er tungt involvert i elevens opplæring, og der eleven heller ikke bidrar til verdiskaping direkte. En representant fra en slik bedrift sier det slik:

Det er klart at jeg kan ikke akkurat ta betalt for en som er på utplassering. (Leder, bedrift)

Siden bedriftene bare unntaksvis har mottatt økonomiske midler for å ta inn praksiselever, har dermed midlene til alternativ Vg3 først og fremst blitt på skolen og bidratt til å dekke arbeidet lærerne har utført i forbindelse med opplæringstilbudet. Hvor mye arbeid det faktisk dreier seg om, er vanskelig å tallfeste. Selv om kontaktlærernes stillingsprosent har vært fastslått, har også andre faglærere vært involvert. En faglærer gir et eksempel på dette.

Ja, de [skolen] har vel fått litt ekstra penger i forbindelse med Vg3 i skole-prosjektet. De har regnet ut at hver elev skal ha en to timer lærerressurs hver uke, og så har de regnet det ut ifra det. Så de 36 prosentene er egentlig på de fire elevene jeg hadde, men de satt og regnet på at jeg bruker nok mer enn to timer (Faglærer)

Også kontaktlærere synes det er vanskelig å oppgi med sikkerhet hvor stor stillingsprosent de har brukt til å følge elevene. Andre har fått mer eksakte stillingsandeler. Intervjuene viser at den tilmålte andelen ikke alltid er nok. Særlig i oppstarten kan dette kreve en fulltidsstilling for læreren dersom vedkommende sitter med hele ansvaret.

I Nord-Trøndelag kunne skolene søke om ekstra midler dersom de ikke fikk formidlet elevene til praksisplass. Slik kunne de gi dem et alternativt tilbud på skolen, uten praksis i bedrift.⁹ Våre intervjuer viser ingen eksempler på at dette ble gjort i andre fylker. En lærer i Østfold mener at dette kunne gitt noen elever et langt bedre tilbud. For elever som trengte å ta opp fag, kunne de leid inn lærere for å gi intensivundervisning, og de kunne gitt en tettere oppfølging av de elevene som sliter mest med å fullføre.

5.3 Formidling til praksis: bedriftenes motivasjon for å delta

I de fem fylkene kom bedriftene først på banen i prosessen med å formidle elevene ut i praksis. En av problemstillingene i evalueringen har vært hvilken motivasjon bedriftene selv har for å ta inn elever fra alternativ Vg3 i praksis. Intervjuer med både lærere og bedrifter synliggjør ulike forklaringer på hva som ligger bak bedriftenes beslutning om å åpne dørene for elevene.

For mange bedrifter er målet med å ta inn elever i praksis det å kunne tilby eleven ordinær lærekontrakt. Motivasjonen hos en bedrift med dette målet for øye er dermed ikke den samme som hos en bedrift der lærekontrakt ikke er aktuelt i utgangspunktet.

⁹ I Verdal, på industrimekaniker og IKT, hadde elevene opplæring i skole, enten i verksted med lærer eller på datalab. I slike tilfeller søkte skolen om ekstra midler fra fylkeskommunen (omtrent 100 000 kr til sammen).

Bedriftenes motivasjon for å ta inn elever i praksis i bedriften kan grovt sett deles inn i tre ulike typer:

1. Motivasjonen er først og fremst rekruttering, og lærekontrakt er et uttalt mål.
2. Motivasjonen er først og fremst rekruttering (av folk med fagbrev), via praksistid og ikke nødvendigvis lærekontrakt.
3. Motivasjonen er først og fremst følelsen av å ha et samfunnsansvar for elever som står i fare for å ikke få fullført utdanningen sin.

Motivasjonen er først og fremst rekruttering, og lærekontrakt er et uttalt mål

Noen av bedriftene vi intervjuet, fortalte at læreplass var et helt klart mål med å ta inn elever i praksis. Disse bedriftene hadde mer eller mindre likelydende forklaringer på hvorfor de ikke ga eleven lærekontrakt umiddelbart, men heller gikk veien om praksistid. De fleste begrunnet dette med usikkerhet rundt elevens kvalifikasjoner. Noen forklarte også at de var usikre på elevens motivasjon for faget og ville se hvordan denne utviklet seg først. For disse bedriftene fungerte alternativ Vg3 som en prøvetid før de ville tilby lærekontrakt. Sitatene under gir eksempler på hvordan ulike bedrifter tenker rundt dette:

Det er jo alltid spørsmålsteget rundt hvorfor er de Vg3. [...]. Så det er litt viktig at det er en fleksibilitet rundt denne ordningen med utvidet utplasseringstid, da. Da garanterer vi ingenting. [...] Derfor ble det litt lengre utplasseringstid for at vi skulle kunne se hvordan han fungerte i faget vårt. (Bedrift, byggfag)

Det var vel rett og slett fordi at denne gutten, kandidaten, han viste vel ikke de egenskapene før vi nærmet oss våren. Han trengte tid for å forstå hva han ville og for å bli motivert, og når han tok tak i det – hadde vist det en liten stund – så ga vi han muligheten til det. (Bedrift, elektrofag)

En avdelingsleder forklarer hvordan bedriftene tenker rundt det å ta inn en elev i praksis:

Det er noen som ser på det som positiv tilvekst. Og hvis de har kapasitet, at de føler at de får gitt en grei opplæring til guttene som kommer, så er de positive til det. De ser og at hvis de bruker det til en litt lang prøvetid, da, fram mot at de kanskje skal ha lærling om noen måneder, så er det en grei sak egentlig. (Avdelingsleder, elektrofag)

Disse bedriftene anså det som uaktuelt å la eleven fullføre løpet uten lærekontrakt. En arbeidsgiver forklarer:

Det er jo fordi at vi må jo se på: Hva er målet? Målet for oss er rekruttering, og elektrikere og det er jo et fagbrev, og for å få et fagbrev så må du gjennom et system, og da er det lærekontrakt som er det systemet som vi foretrekker på det. Og andre typer, for eksempel praksis[brev]kandidater som da avlegger praksiskandidatbrev og får begrenset – som ikke får et fullt fagbrev, det er ikke interessant for vår bransje. (Bedrift, elektrofag)

Dette synet ble også delt av elevene og i ett tilfelle også en kontaktlærer: Å gå et helt Vg3-løp uten lærekontrakt, og uten lønn, oppleves som utenkelig.

Det er ikke tilfeldig hvilket fagområde disse bedriftene er tilknyttet. Generelt ser vi et mønster der fag med sterke tradisjoner innenfor fagopplæring ser lærekontrakt som den eneste veien til fagprøve.

Motivasjonen er først og fremst rekruttering, men via praksistid og ikke nødvendigvis lærekontrakt

Ikke alle bedriftene mener at læretid er den eneste farbare veien fram mot fagbrevet. Noen bedrifter er opptatt av rekruttering av fagarbeidere samtidig som at de synes det er greit at elevene faktisk er elever i perioden og ikke lærlinger. En bedrift hevder at eleven de hadde inne i praksis, hadde lærekontrakt, men at det var skolen som dekket alle utgiftene. Dette var dermed en kontrakt med bedriften om praksistid, som bedriften tolket som en slags lærekontrakt der skolen dekket utgiftene. Bedriften selv opplevde dette som en god ordning.

Samtidig ønsker disse bedriftene elever som har en interesse for faget. En leder forteller at dette var én av hovedårsakene til at de tok inn en elev fra alternativ Vg3, men at utfallet ikke ble det han hadde trodd:

Jeg kommer nok til å tenke meg om hvis vi blir kontakta om Vg3 igjen, da må det være noen som er interessert i det faget. For vi kaster jo bort en del tid, sånn som han som kutta ut [...], som i utgangspunktet skulle tatt fagbrev nå, det er jo helt forferdelig. (Bedriftsleder, elektrooperatør)

Sitatet tyder på at bedriften ønsket en mulighet for rekruttering. På spørsmål om det var aktuelt for bedriften å tegne en vanlig lærekontrakt med eleven, svarer bedriften at de var usikre på elevens motivasjon. Bedriften balanserer dermed mellom tvil rundt elevens utsikter og et ønske om en mulig arbeidstaker.

Bedriftene som ser lærekontrakt som den eneste realistiske veien mot fagbrev, mener generelt at både 12 og 18 måneder er for kort tid til å lære seg faget. Bedriftene som

mener at praksistid er en mulighet, mener derimot at to år ikke nødvendigvis må til. En leder forklarer at 18 måneder kan være lang nok tid innenfor sitt fag, elektrooperatør:

Hvis du er motivert. Det er der vi er inne. Hvis det er det yrket du vil, så tror jeg ikke det er noe problem. Vi har hatt andre elever som vil det faget, som kunne gått opp til fagbrev lenge før 18 måneder. (Bedriftsleder, elektrooperatør)

Denne bedriften hevder at de fra dag én snakket om muligheten for framtidig arbeid:

[Vi sa at] vi kan godt ta inn en hvis han er interessert i vårt fag, så skal han alltid få lov å være med, vi har sikkert tid til å ta oss av en og få ham til å få et fagbrev. Men [...] to år er lang tid i vårt yrke. Masse kan skje. Vi sa helt åpent at er du rett mann for oss, kan det godt være at du får fast jobb her når du har fått fagbrev. (Bedriftsleder, elektrooperatør)

En annen bedrift begrunner inntaket av praksiselever både med et ønske om flere fagfolk og et ønske om å samarbeide med skolen, som bedriften har et nært forhold til:

Vi ønsker i hvert fall fagfolk selv, og da har vi jo et ansvar i forhold til rekrutteringen også. Det er jo derfor vi har tatt opp igjen det her med lærlingordningen; vi har stått uten servitørlærling i noen år, men nå er de på plass igjen. Men skolen er en viktig samarbeidspartner i næringen vår. Skolen er en ressurs egentlig. (Leder, bedrift servitørfaget)

I intervjuene finner vi også andre eksempler på at bedrifter har ønsket fagarbeidere uten å ha mulighet til å gi lærekontrakt. Intervjuene tyder på at disse bedriftene var involvert i elevens faglige utvikling.

Motivasjonen er først og fremst følelsen av å ha et samfunnsansvar for elever som står i fare for å ikke få fullført utdanningen sin

Den siste motivasjonstypen er av sosial art. At «alle fortjener en sjanse» er også et utsagn som går igjen blant bedrifter som har rekruttering som hovedmotivasjon. For denne tredje typen av motivasjon er rekruttering likevel mindre aktuelt, eller i det minste ikke et uttalt mål. Mulighetene for læreplass underveis er små. Noen arbeidsgivere forteller også at de var nysgjerrige på selve prosjektet. Særlig offentlige virksomheter mente i tillegg at de hadde et ansvar for å bidra. Dette ansvaret ble også nevnt i en privat bedrift. Sitatet under illustrerer dette:

Nei, jeg synes det er viktig at vi bidrar. Fra mitt ståsted er det viktig at vi bidrar. Jeg ønsker også at vi får inn folk her, lærlinger, som kan hjelpe til. (Leder, offentlig bedrift IKT-faget)

Denne arbeidsplassen hadde på intervjuetidspunktet (vår 2015) ikke råd til å ta inn lærlinger. Samtidig ansetter virksomheten folk som har fagbrev i det aktuelle faget. I en annen bedrift er det imidlertid ikke snakk om slike utsikter til framtidig jobb:

Det å bli tilsatt her, det er jo omtrent snart umulig, for som sagt så skal vi ikke bli flere. Så det mener jeg vi var ganske tydelig på, at det handlet ikke noe om å være sikret en jobb her hos oss etterpå. Langt ifra. (Leder, privat bedrift kontorlaget)

En privat bedrift forklarer hva som generelt er hans motivasjon for å ta inn elever i praksis:

Det er jo litt OK for meg også, som driver, å ha en i butikken å jobbe sammen med; og så synes jeg det er veldig OK, da – jeg har veldig sansen for de som kanskje faller litt mellom to stoler, da. (Leder, bedrift salgslaget)

Arbeidsgiverne ble spurt om hvordan mulighetene var for å heller gi eleven lærekontrakt. Ikke alle bedriftene var lærebedrifter, men vurderte å bli det og reflekterte rundt muligheten for at eleven kunne bli lærling. Samtidig var dette vanskelig:

Ja, nemlig, det er den biten vi stopper i, da, vet du. I vår bedrift så skal det være minimalt med timebruk, ikke sant. Og jeg skal jo egentlig gå mesteparten alene. Jeg har jo selvsagt kunnet tenke meg det, men ... (Leder, privat bedrift salgslaget)

Også en annen privat bedrift forklarer at det ikke finnes økonomi til å ta inn en lærling. Ettersom disse to bedriftene er filialer, er dette i tillegg en beslutning som må tas høyere oppe i systemet.

Et viktig spørsmål er hvorvidt opplæring i bedrift ikke blir opplæring, men snarere oppbevaring, hvis bedriften ikke investerer i opplæringstilbudet. Bedriftene vi har intervjuet, er generelt opptatt av at elevene skal få en god og variert opplæring:

Og det er derfor vi sier nei flere ganger, holdt jeg på å si, når det gjelder å ta inn et menneske på opplæring, arbeidstrening, for vi setter av ressurser til det. Vi tar dem ikke inn bare for å ha dem her. Vi legger vår ære i å gjøre så godt vi kan, vi gjør det. (Leder, privat bedrift kontorlaget)

5.4 Opplæring og oppfølging – forholdet mellom skole og bedrift

Opplæringsarena

Et viktig utgangspunkt for utprøvingen var at opplæringen skulle være mest mulig praksisnær. Deler av opplæringen skulle tilbringes ute i arbeidslivet. Som vi skrev i Aspøy

og Nyen (2014), ble dette kravet i stor grad innfridd. I de fleste tilfeller tilbragte eleven også mer enn halvparten av tiden i bedriften, og noen var fulltid i bedrift. Som en slags «hovedregel» ble praksis i bedrift kombinert med en form for organisert opplæring i skolen. Denne opplæringen varierte i både form og innhold. I underveistrapporten ga vi en detaljert beskrivelse av hvordan opplæringen ble organisert, og hva den inneholdt. I det følgende gir vi en kort oppsummering og beskriver hvordan dette i noen tilfeller endret seg i løpet av opplæringstiden.

I Akershus har den ene skolen i utvalget valgt å la elevene være fulltid ute i bedrift allerede fra starten. Ved den andre skolen var elevene som regel inne på skolen én dag i uken og fire dager i bedrift. Samtidig fikk de elevene som ønsket å være mer ute i bedrift, lov til det. I begynnelsen av Vg3-løpet var opplæringen på skolen organisert som fellesundervisning, med én klasse uavhengig av fag. Her jobbet elevene med kompetansemålene og skriftlig dokumentasjon av arbeidspraksis. Grundig skriftlig dokumentasjon skulle komme eleven til gode dersom hun eller han fikk læreplass og skulle få praksistiden godskrevet som en del av læretiden. Kontaktlæreren understreker også at skoledagen kan være gunstig for elevenes «sosiale kompetanse». Skolen beskrives i tillegg som en fin arena for å ta opp ulike problemer som skulle dukke opp underveis i praksistiden, som fravær.

Innen sommeren 2014 hadde de fleste av disse elevene ordinær læreplass, og noen få hadde sluttet. Våren 2015 var det dermed kun to elever igjen i alternativ Vg3. Den ene fikk fremdeles én til én-undervisning på skolen én dag i uken, med faglærer. Her fikk eleven anledning til å ta opp faglige og praktiske spørsmål, skrive logg og jobbe generelt mot kompetansemålene. Opplæringen hadde dermed stort sett det samme innholdet i hele opplæringsperioden. Skolen hadde imidlertid ikke fagkompetanse til å tilby den andre eleven opplæring. Dette ble løst ved at en av naboskolene ble koblet inn for å gi et tilbud.

Begge skolene i Østfold-utvalget vårt organiserte den skolebaserte opplæringen i tverrfaglige klasser. Ved den ene skolen var elevene inne på skolen hver dag de første 14 dagene. Elevene fikk da først og fremst sosial trening, blant annet i hvordan man skal opptre når man er ute i bedrift. I tillegg øvde de på jobbintervjusituasjonen, og det ble gjennomført dybdeintervjuer med hver elev for å kartlegge behov. Etter dette ble det lagt opp til at elevene skulle være inne på skolen hver 14. dag for å jobbe med målene i faget, uavhengig av om de hadde fått praksisplass eller ikke. Dette gjaldt begge skolene i utvalget. Her fantes det likevel unntak, og blant annet fikk elevene innenfor helsefag ved én av skolene et eget opplegg. Innenfor dette faget var elevene fire dager ute i praksis og én dag inne på skolen for å få teoriundervisning. I tillegg skrev elevene logg over arbeidet de gjorde. Ved den andre skolen var elevene på helsefag fire dager i praksis og vekslet i tillegg mellom å ha én studiedag og én skoledag annenhver uke. Ifølge lærerne ble undervisningen i skolen tilpasset elevenes behov. Ved den ene skolen var denne basert på teori fra Vg1 og Vg2. Elever innenfor andre fag var mer ute i praksis,

og for eksempel var elevene på bygg og anlegg fem dager ute hver uke. Kontaktlæreren ved en av skolene beskrev undervisningen i tverrfaglige klasser som en utfordring, siden læreplanene er ulike. De landet derfor på å kun gi undervisning i den generelle delen av læreplanen.

På første intervju tidspunkt høsten 2013 manglet fem av elevene på en av skolene praksisplass. Én av disse hospiterte på skolens Vg3-tilbud for det foregående kullet, som var et rent skolebasert opplæringstilbud med arbeidspraksis på skolen. Dette var samtidig kun et midlertidig tilbud, som skulle avsluttes. Eleven fikk praksisplass etter dette. De fire andre hadde ikke et alternativt opplæringstilbud utenom den ene skoledagen annenhver uke. I løpet av våren 2014 ble tre av disse imidlertid formidlet til praksisplass. Den fjerde fikk aldri praksisplass og heller ikke et alternativt opplegg. Dette skyldtes at fagkompetansen ikke fantes på skolen, og heller ikke naboskolen kunne stille med sin kompetanse. Denne eleven ble overført til oppfølgingstjenesten.

De tre tilbudene i Telemark hadde hver sin unike organisering. Elevene på IKT hadde all undervisning i skolen, ettersom deres opplæring var utformet etter en bedrift i skole-modell. Elevene kombinerte selvstendig praktisk arbeid med gruppearbeid, undervisning og opprettelsen av en ungdomsbedrift. Alle andre elever var nærmest fulltid i praksis. Elevene fra helsefag hadde organisert undervisning omtrent én gang i måneden. Elevene fra industrimekanikerfaget hadde fagundervisning sammen med lærlingene i bedriften, i regi av arbeidsplassen.

Verken innenfor IKT-faget eller industrimekanikerfaget ble det gjort noen endringer i organiseringen i løpet av Vg3-perioden. Innenfor helsearbeiderfaget sluttet flere av deltakerne underveis, av ulike grunner. Dette påvirket ikke hvordan den skolebaserte undervisningen ble organisert.

Begge skolene i Nord-Trøndelag organiserte skolebasert undervisning i tillegg til praksis i bedrift. De to skolene valgte en noe ulik organisering av opplæringen i skole. På den ene skolen gikk elever fra helse- og oppvekst i samme klasse og elever fra elektrofag og bilfag i samme klasse. Ved den andre skolen ble elevene i større grad organisert etter fag, slik at for eksempel elever fra salgsfaget fulgte et eget opplegg når de var inne på skolen. Ved den ene skolen var tanken at elevene på helse og oppvekst skulle ha jevnlike skoledager, med teori, oppsummering og dokumentasjon. Faglærer så for seg en dag i måneden som aktuelt og ønsket at elevene skulle få en klassefølelse. Etter hvert ble antallet skoledager redusert, fordi elevene selv foretrakk å først og fremst være ute i praksis. Elevene innenfor restaurant- og matfag hadde derimot jevnlig skolebasert undervisning i hele perioden, tre dager i uken. De dagene elevene var inne på skolen, var de sammen med Vg2-elevene, men fikk oppgaver tilpasset sitt behov. Også elever på industrimekanikerfaget og IKT hadde mer enn halvparten av opplæringen i skole, med undervisning og praksis i henholdsvis verksted og datalab flere dager i uken. Dette skyldtes at skolene ikke lyktes i å skaffe praksisplasser til disse elevene. Elever på salgsfaget hadde undervisning på skolen kun én dag i måneden og resten av tiden i

bedrift. Også i andre fag ble det gjort tilpasninger underveis i løpet. Utover dette hadde elevene tverrfaglige samlinger med fellesemner som etikk, arbeidslivets spilleregler og plikter som arbeidstaker.

Ved den ene skolen i Troms kolliderte praksisformidlingen med praksisoppholdet til elever på Vg2 som var i prosjekt til fordypning. Innledningsvis fikk de tre elevene på IKT et opplæringsopplegg de kunne gjennomføre i skolen. Denne perioden varte i tre og en halv måned. Resten av tiden jobbet elevene selvstendig på skolen med øvelsene de fikk tildelt. Fra april til juni 2014 hadde elevene praksis og fikk også oppgaver fra bedriften selv mens de var i praksis. Utover Vg3-løpet var de generelt fire dager ute i praksis og én dag inne på skolen. I den skolebaserte undervisningen fikk de også anledning til å øve seg på å servere, noe de ikke kunne gjøre ute i bedrift. Ved den andre skolen var elever fra dataelektronikerfaget på skolen én dag i uken, der de hadde både faglig teoriundervisning og gym.¹⁰

Oppfølgingen av elevene

Alternativ Vg3 i skole innebærer at skolen har ansvaret for å sørge for at elevene når kompetansemålene for sitt fag og gjennom praksis blir klare til å gå opp til fagprøven og bestå. Tanken har vært at oppfølgingen fra faglærer skal erstatte den oppfølgingen eleven ville fått av arbeidsplassen dersom han eller hun var lærling. Alle lærerne vi har intervjuet, fulgte elevene jevnlig, med både personlige møter, telefonkontakt og SMS. Selve omfanget av oppfølging varierte. Ressursene tillot ikke at læreren møtte elevene hver dag, slik som en veileder på arbeidsplassen ville ha gjort. Kontakt ukentlig eller annenhver uke var vanlig i de tilfellene der elevene var fulltid ute i bedrift. Der elevene tilbrakte mer tid på skolen, ble oppfølgingen selvsagt hyppigere. Nærmest alle elevene vi har intervjuet, beskriver oppfølgingen fra skolen som tilstrekkelig.

Samtidig tyder intervjuene på at lærerne mener at jo mer bedriften er involvert i elevens faglige utvikling, jo bedre er det for eleven. Intervjuene tyder på at det generelt eksisterer en tanke om at praksistiden skal ligne ordinær læretid så mye som mulig. Mange elever forklarer at de føler seg som lærlinger, og at den eneste forskjellen er at de ikke får lønn.

Enkelte bedrifter vi har intervjuet, hevder på sin side at praksiseleven får litt andre oppgaver enn en ordinær lærling. Dette er tilfeller der eleven blir vurdert til å ha behov for ekstra tilpasning og mer tålmodighet. En bedrift vedgår at en lærling antagelig ville fått bedre oppfølging:

Jeg vil tro at hvis han hadde vært ordinær lærling, så ville han nok ha fått en litt annen oppfølging. Det må jeg være ærlig og si. (Representant for bedrift, IKT-faget)

¹⁰ Tilbudet erstattet det ordinære løpet for dette faget, med Vg3 i skole før læretid. Se undervisningsrapporten (Aspøy & Nyen 2014:49–50) for en nærmere beskrivelse.

Denne eleven blir ikke forstått som en som har behov for ekstra tilrettelegging.

I de fleste tilfeller er det hyppig kontakt mellom lærer og bedrift. Mange lærere synes det er vanskelig å tallfeste kontakten, men én gang i uken eller annenhver uke beskrives som normalen. En bedriftsleder forteller at de setter pris på at skolen følger opp ukentlig:

Jo, det viser at de er interessert de også i kandidaten de har gitt oss. De er interessert i et videre samarbeid, og da må de være trygg på at de har sendt oss en kandidat som står til forventningene. (Leder, bedrift)

I bedriftene er oppfølgingen varierende. Noen elever forteller at de har faddere, andre beskriver nærmeste leder som den som følger dem opp. Intervjuene med bedrifter viser at de er klar over at noen elever trenger ekstra støtte:

Ja, altså han trengte jo litt ekstra oppfølging og opplæring der ute på plassen av de som hadde ham med, fordi han kunne vel ikke helt like mye som de aller beste elevene som går ut. Og da må det tas igjen. (Leder, bedrift)

Ja, vi må jo følge litt ekstra med dem og følge opp, da, fordi de [elever på Vg3] er som regel ikke så gode som de som vi ansetter som lærlinger, da. Alle bedriftene velger jo de bedriftene de mener er best for seg. Det er jo en årsak til at noen står igjen til slutt, dessverre. (Leder, bedrift)

Jeg tror det er viktig at de som tar inn praksiselever, også tenker at det faktisk er skoleelever som faktisk trenger å bli fulgt opp og sånn. At det ikke er noe man setter inn for å spare timelønn, hvis du skjønner hva jeg mener. (Leder, bedrift)

Sitatene viser at disse bedriftene ønsker å gi elevene faglig oppfølging og sikre god opplæring, samtidig som at de er innforstått med at elevene kanskje ikke har de samme forutsetningene som lærlinger.

Intervjuene med lærerne tyder på et generelt ønske om at bedriften skal ta ansvar, og at dette er gunstig for eleven. Tanken er at bedriftene er best skikket til å vurdere eleven faglig, fordi de er tett på eleven hver dag, samtidig som dette antageligvis gjør prosessen mer oversiktlig både for skole og bedrift. Selv om mange bedrifter er aktive i elevenes faglige utvikling, er det lærer som tar hovedansvaret. Oftest er det faglærere som vurderer om den enkelte elev er klar til å gå opp til fagprøven, og vurderingen blir tatt i dialog med bedrift og elev.

Av intervjuene kommer det fram at de fleste elevene har blitt forberedt på fagprøven underveis. Lærere forteller om hvordan de har satt seg inn i hva fagprøven innebærer, og hvordan de har vurdert om elevene har vært klare for å gå opp til prøven. Faglærerne har varierende kunnskap om hva fagprøven innebærer. Noen faglærere forteller at de har fulgt opp lærlinger tidligere og derfor kjenner godt til hvordan prøven fungerer. En faglærer forteller også at han kjenner prøvenemnda og kontakter dem for å få tidligere

fagprøver som har blitt gjennomført, for å teste elevene i forkant. Andre lærere har mindre erfaring med fagprøven og har måttet bruke tid på å lese seg opp og hente inn ressurser via for eksempel opplæringsbøker på Internett. Dette har likevel vært faglærer sitt ansvar. I vårt utvalg har også elevene ved skoler som manglet fagkompetanse, fått veiledning av faglærer fra andre skoler i perioden før de skulle opp til fagprøven. Forberedelsene har startet omtrent én måned før selve prøven.

Her er det viktig å merke seg at omfanget av lærernes arbeid med fagprøven er avhengig av hvilken grad av ansvar for eleven bedriften har tatt på seg. I flere tilfeller har bedriften likevel involvert seg mer i både opplæring og fagprøve. I noen tilfeller har også bedriftene involvert seg direkte i elevens forberedelser til fagprøven. En arbeidsgiver beskriver dette:

Det var jo prøvenemnda som kom og ordnet oppgave. Så den oppgaven vet ikke jeg hva egentlig gikk ut på. Men ettersom hun var helt ny, så spurte jeg lærerne om hun ikke kunne få en sånn «prøve-fagprøve», sånn at hun fikk se hva det gikk ut på – også for min egen del. Så det tok vi på høsten, da, en sånn todagers – en forenklet utgave. (Leder, bedrift salgsfaget)

Selv om elevene er klare for å bestå fagprøven, mener en faglærer at det er noe som mangler, sammenlignet med det å gå opp til fagprøven etter to år som lærling:

Men jeg føler at jeg spisser elevene på akkurat det jeg vet de blir prøvd på, og så blir det for lite tid på det som på et vis må modnes, må erfares, må læres, som må gjentas hundre ganger. Det må vi tenke er bra nok, og så spisser vi dem på akkurat det jeg vet at de blir målt på hvis målet skal være å bestå. (Faglærer)

Det er kjent at fagprøvene tilpasses litt til eleven og lokale behov. Slik sett er det pragmatisme i systemet rundt fagprøven. Spørsmålet er om det er enda større tilpasning eller «spissing» for elevene i alternativ Vg3, og om det er akseptabelt, noe som er vanskelig for oss å vurdere innenfor rammene av denne kartleggingen.

6 Gjennomføring og resultater

6.1 Innledning

I dette kapitlet beskriver vi i hvilken grad elevene som har deltatt i det forsterkede alternative Vg3-tilbudet, har lyktes i å få fagbrev eller lære plass. Vi tar utgangspunkt i elevene som var i et forsterket alternativt tilbud per 1. november 2013, og undersøker deres status per 1. juni 2015. Vi har skilt mellom seks ulike utfall per 1. juni 2015:

- har bestått fagprøve
- er i lære / har godkjent lærekontrakt
- har bestått kompetanseprøve (lærekandidat)
- er fortsatt i alternativt Vg3-tilbud
- har gått opp til fagprøve eller kompetanseprøve, men ikke bestått
- har sluttet

De to første utfallene, å ha bestått fagprøve eller å ha fått lære plass, regner vi her som «vellykkede» utfall. Nesten alle elever som hadde bestått fagprøve per 1. juni 2015, hadde gjort det etter alternativ Vg3-opplæring og ikke etter læretid. De som har gått over til lære, vil gå opp til fagprøve senere. Vi vet ikke sikkert om de faktisk vil fullføre og få fagbrev. Generelt fullfører imidlertid de fleste som har fått lærekontrakt.

Derimot regner vi det å avslutte opplæringen uten å ha fått lære plass som et mindre heldig utfall ut fra et mål om at flest mulig skal fullføre videregående opplæring og oppnå yrkeskompetanse. Også stryk på fagprøve regnes her som et mindre heldig utfall, selv om det kan tenkes at noen av disse elevene vil gå opp til ny fagprøve.

I en mellomposisjon kommer de som per 1. juni 2015 fortsatt er i et alternativt Vg3-tilbud. Vi vet at enkelte av disse på dette tidspunktet hadde kort tid igjen til fagprøven.

I en annen mellomposisjon kommer de som har bestått kompetanseprøve, det vil si en mindre omfattende prøve enn full fagprøve. De oppnår dermed en form for formell kompetanse, men ikke full yrkeskompetanse og fullført videregående opplæring. Av fylkene i utprøvingen bruker Østfold og Nord-Trøndelag lærekandidatordningen med kompetanseprøve i større grad enn de andre fylkene. I de øvrige tre fylkene var det ingen som per 1.6.2015 hadde bestått kompetanseprøve i stedet for vanlig fagprøve.

Hvordan et utfall som bestått kompetanseprøve skal vurderes normativt, er ikke opplagt. Det avhenger blant annet av verdien av denne delkompetansen i arbeidslivet, i hvilken grad elevene går videre og oppnår full fagprøve etter hvert, og hvilke konsekvenser ordningen har for fagopplæringen for øvrig. En ordentlig vurdering av dette går utover rammen for denne evalueringen. Det har vært uttrykt bekymring for at lære kandidatordningen kan undergrave fagene. I en evaluering av den beslektede forsøksordningen med praksisbrev finner Høst (2011) imidlertid ikke tegn til dette. Den samme evalueringen viser også at elevene i stor grad har gått videre og oppnådd fullt fagbrev etter først å ha oppnådd kompetansebevis. De generelt vellykkede resultatene av disse forsøkene hviler på en tett oppfølging av den enkelte elev i forsøkene, både i skole og bedrift.

En kvantitativ effektanalyse krever sammenligning i tid eller med andre fylker. Det har ikke vært mulig å gjennomføre en slik analyse. Det skyldes lave deltakertall i forsøkene, manglende data bakover i tid og at flere av fylkene som ikke deltar i forsøkene i samme periode, har hatt tiltak som ligner på den forsterkede opplæringen i forsøksfylkene.

Vi har likevel forsøkt å sammenligne andelen som etter drøyt halvannet år *har bestått fagprøve eller fått læreplass*, med tilsvarende tall for det ordinære alternative tilbudet foregående år i de samme fylkeskommunene. Vi har altså sammenlignet de samme enhetene (fylkene) over tid og sett om andelen av elevene som består fagprøve eller får læreplass, er høyere i forsøksgruppen i 2013 enn i tidligere år. Disse analysene begrenses av at ett av de fem fylkene ikke hadde et slikt ordinært tilbud de foregående årene, og at et annet fylke manglet data for hvordan det gikk med elevene fra disse årene. Det er derfor kun i tre fylker at vi har tall som gir grunnlag for sammenligning.

Det er viktig å understreke at det kan være andre årsaker til forskjeller i utfallene det enkelte år enn egenskaper ved selve tilbudet (Aspøy & Nyen 2014). Særlig kan forskjeller i sammensetningen av elevgruppen fra ett år til et annet ha betydning. Disse forskjellene kan være tilfeldige eller skyldes ulike måter å rekruttere elever til tilbudet på. Vi har ikke mulighet for å kontrollere for slike forhold på individnivå i analysen. I tillegg til forskjeller i elevgruppens forutsetninger for å bestå fagprøven eller få læreplass kan det være forskjeller i fordelingen av elever på fag fra år til år. Dessuten kan forskjeller fra år til år i bedriftenes interesse for å ta inn elever i praksis spille inn.

Vi har ikke sammenlignet resultatene i de fem forsøksfylkene med andre fylker. Intervjuer med ansatte i fylkeskommunen i de øvrige fylkene viser at enkelte av de øvrige fylkene også har hatt fleksible ordninger med muligheter for å gå opp til fagprøve en god stund etter 12 måneder. Flere av fylkene har også organisert opplæringen slik at det er et vesentlig innslag av praksis i bedrift (Aspøy & Nyen 2014). Flere av de andre fylkene har derfor alternative Vg3-tilbud som ligner mye på tilbudene i de fem forsøksfylkene, utenom Telemark.

Dataene om hvordan det har gått med elevene, er innhentet direkte fra de fem fylkeskommunene i juli 2015. Fylkeskommunene har svart på Fafos spørsmål i forbindelse med innrapporteringen fra fylkene til Utdanningsdirektoratet sommeren 2015. Det har vært innhentet tilleggsinformasjon fra de fleste fylkeskommunene gjennom direkte e-postkontakt i juli 2015.

6.2 Gjennomføring av forsterket alternativ Vg3

Antallet deltakere varierer mye mellom fylkene, fra 11 i Troms til 123 i Østfold, jmf tabell 6.1. Derimot er andelen deltakere som per 1. juni 2015 har bestått fagprøve eller fått lærekontrakt, omtrent den samme i de fleste fylkene. Den ligger mellom 50 og 55 prosent i fire av fylkene og på 38 prosent i Østfold. Sammenlignet med de andre fylkene har Østfold hatt en større andel lærekandidater med mer begrensede opplæringsmål enn fullt fagbrev. Legger man også til dem som har bestått kompetanseprøve (lærekandidater) eller fortsatt er i opplæring, er andelen mellom 51 og 60 prosent i alle de fem fylkene. Ser man på andelen som har sluttet, er den lavest i Nord-Trøndelag, med 25 prosent, mens den ligger mellom 36 og 46 prosent i de øvrige fylkene.

Tabell 6.1 Antall deltakere per 1. november 2013 og status for disse per 1. juni 2015.

	Østfold	Akershus	Telemark	Nord-Trøndelag	Troms
Antall deltakere 1. nov. 2013 ¹	123	47	26	36	11
Har bestått fagprøve 1. juni 2015	32	0	13	15	5
Har bestått kompetanseprøve 1. juni 2015 (lærekandidater)	11	0	0	3	0
Har lærekontrakt 1. juni 2015	15	24	0	4	1
Fortsatt i et alternativt Vg3-tilbud per 1. juni 2015	5 ²	4 ³	1	4 ⁴	1
Har gått opp til fagprøve, men ikke bestått	3	0	0	1	0
Har sluttet	57	19	10	9	4

¹ Tre av fylkene har endret opplysningene for antall deltakere per 1. november 2013. Vi har valgt å bruke de siste tallene fylkeskommunene har rapportert inn i juli 2015. Det innebærer at tallene for antall deltakere per 1. november 2013 avviker fra tallene som er oppgitt i delrapporten fra kartleggingen (Aspøy & Nyen 2014). Østfold har tidligere oppgitt 75 elever. Dette er antallet de har fått støtte for fra Utdanningsdirektoratet. Antallet 123 elever som er oppgitt i tabell 6.1, er det totale antallet elever som deltok. Akershus har oppjustert tallet fra 40 til 47 og oppgir ufullstendig registrering i Vigo forrige gang som årsak. Troms har nedjustert tallet fra 14 til 11 uten å oppgi årsak.

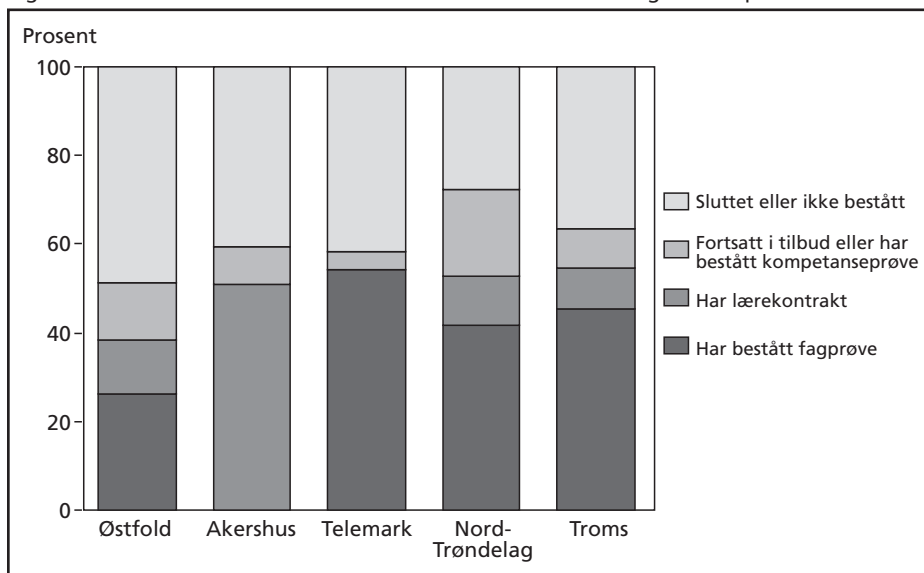
² Inkluderer fire personer som er lærekandidater og har opplæringskontrakt.

³ Inkluderer én person som er lærekandidat og har opplæringskontrakt.

⁴ Inkluderer én person som er lærekandidat og har opplæringskontrakt. De tre øvrige elevene er ikke lenger i opplæring, men venter per 1.7.15 på å gå opp til fagprøve.

Det er store forskjeller mellom fylkene i hvilken grad forsterket alternativ Vg3 har fungert som et eget løp fram mot fagbrev, eller om det primært har fungert som en formidling til lære. Akershus skiller seg ut med å ha en høy andel elever som har gått over til lære. Over halvparten har fått læreplass. Dermed har fylket også få som har fullført per 1. juni 2015. I motsatt ende ligger Telemark, Troms og Nord-Trøndelag der deltakerne i liten grad har gått over til lære, men opp mot halvparten har bestått fagprøven etter å ha gjennomført alternativ Vg3-opplæring. Figur 6.1 illustrerer forskjellene mellom fylkene.

Figur 6.1 Status 1.6.2015 for deltakerne i forsterket alternativt Vg3-tilbud per 1.11.2013.



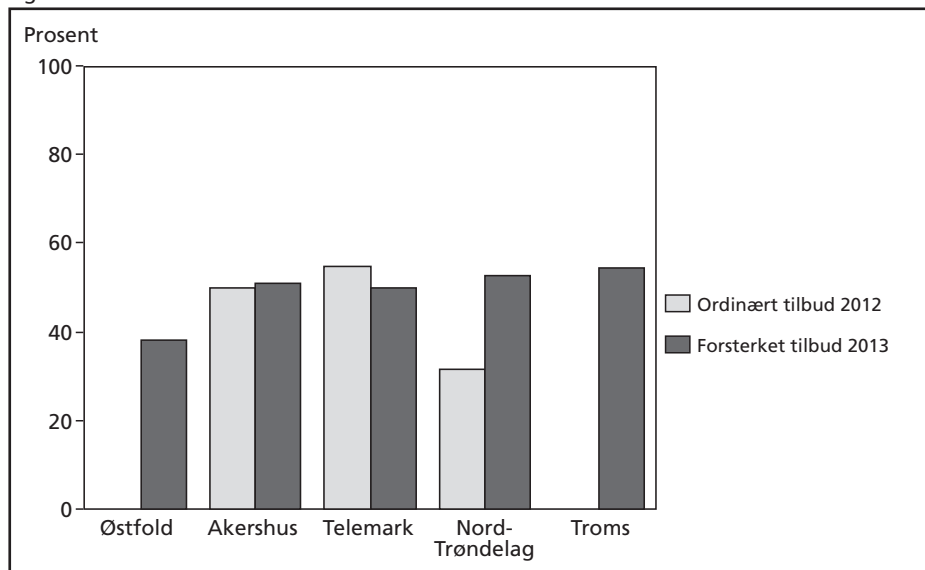
Forskjellene fylkene imellom må sees i sammenheng med hvilke andre tiltak fylkeskommunen har for elever som mangler læreplass. I Nord-Trøndelag ble det for eksempel organisert læreplasskurs før gjenstående elever ble gitt tilbud om forsterket alternativ Vg3. Potensialet for nye læreplasser var dermed i større grad allerede realisert enn i for eksempel Akershus der det høsten 2013 ikke ble organisert slike læreplasskurs. (Fylket har i senere år organisert slike kurs.) Dette innebærer også at elevgruppen varierer noe mellom fylkene, jamfør kapittel 4. Noen få av de forsterkede alternative Vg3-tilbudene har i liten grad hatt en åpning for overgang til lære, for eksempel opplæringsopplegget i industrifag i Telemark.

Tallene for det enkelte fylke kan skjule forskjeller mellom ulike tiltak innenfor det samme fylket. For eksempel har det i Telemark vært mange som av ulike årsaker har sluttet innenfor helsearbeiderfaget, mens fire av fem har fullført og bestått fagbrev innenfor industrifagene.

Vi har prøvd å sammenligne tall for gjennomføring av forsterket alternativ Vg3 med tall for ordinært alternativt Vg3-tilbud i de samme fylkene årene før. Imidlertid er det bare i tre av fylkene vi har pålitelige data for noen av de foregående skoleårene. Troms fylkeskommune oppgir at de ikke hadde noe alternativt Vg3-tilbud i årene forut. Østfold har hatt et tilbud, og har oversikt over hvor mange elever som har fått tilbud, men mangler data om hvordan det har gått med dem. De øvrige fylkeskommunene oppgir at de hadde et tilbud og har i hvert fall data for hvordan det har gått med elevkullet som startet i alternativ Vg3 i 2012. Datagrunnlaget for å kunne sammenligne med tidligere år må likevel betegnes som svært begrenset, og det er fare for at tilfeldigheter slår inn.

Figur 6.2 viser andelen av 2013-kullet som per 1. juni 2015 hadde bestått fagprøven eller hadde fått læreplass, og andelen av 2012-kullet som per 1. juni 2015 hadde bestått fagprøven, enten etter alternativ Vg3-opplæring eller etter læretid. En slik sammenligning forutsetter at alle som er i lære i 2013-kullet, vil bestå fagprøven mellom 1. juni 2015 og 1. juni 2016.

Figur 6.2 Andel elever som per 1. juni 2015 hadde bestått fagprøve eller hadde tegnet lærekontrakt (2013-kullet). Andel elever som per 1. juni 2015 hadde bestått fagprøve (2012-kullet). Prosentandel av elever som per 1. november det aktuelle året var registrert i det alternative Vg3-tilbudet.



Det kan ikke ved hjelp av dataene som er vist i figur 6.2, påvises noen generell endring fra 2012 til 2013 i andelen som består fagbrev etter å ha gjennomgått alternativ Vg3-opplæring. I Nord-Trøndelag er det en klar økning fra 2012-kullet til 2013-kullet, men ikke i de andre fylkene. Vi har derfor ikke grunnlag i det kvantitative materialet for

å konkludere med at forsterket alternativ Vg3 har gitt bedre resultater enn tidligere års tiltak.

Ser man kun på hvor mange som har bestått fagbrev per 1. juni halvannet år etter at alternativ Vg3 startet, er den andelen noe høyere i 2013-kullet enn 2012-kullet i Telemark (50 mot 40 prosent) og Nord-Trøndelag (42 mot 26 prosent), mens den er vesentlig lavere i Akershus (0 mot 42 prosent). Resultatet for Akershus for 2013-kullet skyldes imidlertid at svært mange i det forsterkede tilbudet i dette fylket har gått over til lære og dermed ikke har rukket å gå opp til fagprøven ennå.

Hva gjør de som slutter?

Det kvantitative datamaterialet gir oss informasjon om hvor mange elever som avsluttet alternativ Vg3 uten å ha gått opp til fagprøve eller fått lærekontrakt. Prosjektlederne i noen av fylkeskommunene har også oversikt over status for dem som har sluttet. I Nord-Trøndelag er fire av de ni som har sluttet, registrert som søkere til læreplass per juli 2015. Én har søkt påbygg. Noen er i tiltak via oppfølgingstjenesten, mens andre har takket nei til slike tiltak. Noen har begynt å jobbe. Sluttårsaker varierer mye. I noen tilfeller er det ulike personlige årsaker som ser ut til å dominere, i andre tilfeller at eleven har endret ønsker, eller at tilbudet ikke har blitt opplevd som relevant for det yrkesmålet eleven hadde, jamfør også kapittel 5.

De kvalitative intervjuene gir oss også informasjon om hva som kan forklare at noen av elevene har sluttet uten å fullføre. I runde to av intervjuene lyktes vi i å nå halvparten av elevene vi intervjuet i første runde. Blant disse var også noen av dem som ikke hadde fullført alternativ Vg3. I tillegg hadde lærerne god oversikt over flere av elevene, både når det gjaldt årsakene til at de sluttet og hva de gjorde videre. Intervjuer med både lærere og elever kan dermed bidra med å åpne opp denne «svarte boksen» i tallmaterialet. Årsakene til å slutte er sammensatte. I det følgende presenterer vi ulike eksempler fra intervjuene. Her gir vi ikke nøyaktige opplysninger om fag, tid i praksis osv. av hensyn til elevenes anonymitet. Hensikten er både å fortolke tallmaterialet og å synliggjøre kompleksiteten i det å fullføre videregående opplæring.

- En elev som sluttet etter omtrent én måned i praksis, forklarer at han mistrivdes i bedriften – arbeidsmiljøet var dårlig, og han fikk lite oppfølging i bedriften. Etter praksistiden var han lite motivert for faget, selv om han hadde vært motivert tidligere. Etter at han sluttet, gikk han tilbake til å jobbe hos arbeidsgiveren han hadde før han startet i alternativ Vg3. Han hadde også to andre jobber i ulike bransjer, og han er i full jobb på intervjuetidspunktet (mai 2015). Dette er likevel ikke bransjer han ønsker å utdanne seg innenfor. Han forteller at dersom han hadde blitt tilbudt læreplass i faget fra Vg3, hadde han takket ja til dette. Samtidig er tanken på å gå mye ned i lønn lite forlokkende (han tjener godt nå).

- En elev sluttet på praksisstedet etter omtrent fire måneder i bedriften. Han forklarer at bedriften av ulike grunner ikke hadde anledning til å ha ham der. Etter dette fikk han oppfølging fra NAV og ble formidlet til en praksisplass som var mindre relevant for faget. Han forsøkte å finne læreplass underveis. Ved hjelp fra NAV og et bemanningsbyrå lyktes han i å finne en bedrift som var mer relevant for faget. På intervjudtidspunktet (vår 2014) er planen at han skal jobbe i praksis der i to til tre måneder, for så å kanskje gå over til ordinær lærekontrakt. Han mottar tilskudd fra NAV i denne perioden. Han er usikker på om han får godskrevet tiden han var i praksis i alternativ Vg3.
- En elev var i praksis i nærmere ett år før hun gikk ut i fødselspermisjon. Hun er usikker på hvilke muligheter hun har videre. Hun har fått beskjed om at siden forsterket alternativ Vg3 kun var en utprøving, kan hun ikke returnere til samme tilbud etter endt permisjon og har i praksis ikke permisjon fra skolen.
- En elev var i praksis i omtrent tre måneder før han sluttet av uklare grunner. Han startet i en ny og mindre relevant bedrift etter dette og var i praksis der i omtrent tre måneder. Han forklarer at han valgte å slutte fordi praksisen var lite relevant for faget. Etter samråd med skolen startet han på et nytt Vg2-fag høsten 2014. Han er fornøyd med dette valget og planlegger å gå videre.
- En elev som ikke fikk praksisplass, forklarer at han sluttet fordi han ble demotivert av å ikke jobbe, selv om han hadde et alternativt opplæringsopplegg i skolen. Etter at han sluttet, har han jobbet i en attføringsbedrift. Han ønsker seg en vanlig jobb.
- En elev sluttet i praksisbedriften og alternativ Vg3 fordi han av økonomiske grunner måtte flytte. Arbeidsoppgavene han fikk der han var i praksis, var ikke direkte relevante for faget, og han tror ikke at dette vil være nyttig om han får mulighet til å gå opp til fagprøve etter hvert. På intervjudtidspunktet (våren 2015) er han i lønnet arbeid, uten at dette er relevant for faget hans. Han ser for seg at han vil jobbe et par år for å spare penger, for så å ta videre utdanning eller fullføre faget.
- En elev forteller at hun hadde litt arbeidserfaring fra tidligere, og jobbet to måneder i en relevant bedrift før hun startet på alternativ Vg3. Hun ble tilbudt lærekontrakt der hun jobbet, på hjemstedet, men takket nei fordi hun allerede hadde takket ja til alternativ Vg3. Hun sluttet på praksisstedet i Vg3 etter to måneder på grunn av en tids sykefravær. Etter dette gikk hun tilbake til jobben på hjemstedet, og på intervjudtidspunktet (våren 2015) er planen at hun skal starte som lærling der høsten 2015. Hun er fornøyd med dette.
- En elev måtte ta opp flere programfag før hun kunne bli formidlet til praksisplass. Hun forteller at kontakt med lærer annenhver uke følte for lite i denne perioden. Etter ett år fikk hun praksisplass innenfor et annet fag i samme utdanningsprogram.

På intervju tidspunktet (vår 2015) er hun i NAV-systemet og jobber som vikar der hun var i praksis. Hun vet ikke hvordan hun skal gå fram for å gå opp til fagprøve i det aktuelle faget.

- For én elev innenfor et smalere fag ble det for vanskelig å finne en relevant praksisplass. Skolen hadde ikke fagkompetanse til å gi et alternativt tilbud, og naboskolen kunne heller ikke bistå. Han ble overført til oppfølgingstjenesten og begynte deretter på et nytt Vg2-kurs.

Lærerne gir også flere eksempler på elever som har sluttet av personlige årsaker av mer sensitiv karakter, som psykisk sykdom, rus og familieproblemer. Felles for mange av disse elevene er at de forteller at de er fornøyde med oppfølgingen de fikk fra skolen sin side, men at praksisen i noen tilfeller ble opplevd som lite relevant.

6.3 Det alternative Vg3-tilbudet sin plass i helheten

I delrapporten fra evalueringen har vi argumentert for at det også er viktig å vurdere hvor stor målgruppen som ikke har fått læreplass, er, og hvor mange i målgruppen som deltar i det forsterkede alternative Vg3-tilbudet (Aspøy & Nyen 2014). Dette sier noe om tiltakets plass i helheten av tiltak i den enkelte fylkeskommune. Størrelsen på målgruppen og hvor mange i målgruppen som deltar, vil påvirke sammensetningen av elevgruppen og forutsetningene for å få gode resultater. Hvis tilbudet gis til en relativt stor gruppe, kan for eksempel overgang til lære være lettere å få til enn dersom tilbudet treffer en liten «restgruppe» etter at de fleste andre er formidlet gjennom andre tiltak.

I dette avsnittet vil vi kort gjenta hovedfunnene fra analysene av dette i delrapporten. (Endringer i tall her skyldes kun korreksjoner i det oppgitte deltakerantallet fra fylkeskommunen.) I denne sluttrapporten har vi i kapittel 4 dessuten en egen analyse av elevgruppen som deltar i alternativ Vg3.

Målgruppen for et alternativt Vg3-tilbud er i utgangspunktet alle elever som har fullført Vg2 og har søkt læreplass, men som ikke har fått det. Vi har derfor valgt å se på antallet søkere per 1. mars som ikke har fått godkjent lærekontrakt per 1. november, som uttrykk for hvor stor den maksimale målgruppen for alternativ Vg3 er. For metodiske begrunnelser for dette valget, og forbehold, vises det til delrapportens kapittel 5 (Aspøy & Nyen 2014).

Deretter ser vi på andelen av denne teoretiske målgruppen som faktisk deltar i forsterket alternativ Vg3. Mange elever i denne målgruppen vil ikke ha fått tilbud om alternativ Vg3-opplæring fordi fylkeskommunen per 1. november ikke regner dem som interessert i en læreplass.

Tabell 6.2 Søkere uten godkjent lærekontrakt per 1. november 2013. Antall og andel i prosent.

	Antall søkere uten godkjent lærekontrakt 1. november 2013	Andel søkere uten godkjent lærekontrakt 1. november av antall søkere 1. mars	Antall deltakere i alternativ Vg3 1. november 2013	Andel deltakere av antall søkere uten godkjent lærekontrakt 1. november
Østfold	743	67,5	123	16,6
Akershus	586	48,6	47	8,0
Oslo	411	49,6		
Hedmark	360	54,1		
Oppland	323	48,9		
Buskerud	602	62,3		
Vestfold	537	60,0		
Telemark	355	42,4	26	7,3
Aust-Agder	239	45,0		
Vest-Agder	416	46,4		
Rogaland	686	32,5		
Hordaland	707	41,2		
Sogn og Fjordane	216	42,9		
Møre og Romsdal	455	40,0		
Sør-Trøndelag	498	43,2		
Nord-Trøndelag	377	52,9	36	9,5
Nordland	583	51,2		
Troms	368	52,3	11	2,8
Finnmark	183	51,0		
Alle fylker	8645	47,7		

Tabell 6.2 viser at de fleste av forsøksfylkene ligger rundt gjennomsnittet for alle fylker når det gjelder andel av søkerne som står uten godkjent lærekontrakt 1. november. Østfold skiller seg ut fra de andre forsøksfylkene med en svært høy andel av søkere uten godkjent lærekontrakt 1. november. Målgruppen for et tilbud om alternativ opplæring er derfor stor i Østfold. Det høye antallet i et forsterket alternativt Vg3-tilbud må delvis sees i sammenheng med dette. Samtidig deltar en høy andel av målgruppen i det alternative Vg3-tilbudet i Østfold sammenlignet med de andre forsøksfylkene. Østfold kan derfor sies å ha en ekstensiv strategi, der tilbudet gis til mange elever i målgruppen. Andre fylker har en mer intensiv strategi, der ressursene brukes på færre elever. Særlig gjelder dette Troms der kun 3 prosent av den teoretiske målgruppen deltar i et forsterket alternativt Vg3-tilbud. Intensive strategier kan isolert sett antas å gi bedre resultater for

dem som faktisk deltar, enn mer ekstensive strategier, ulempen er at mange da faller utenfor tiltaket. At Østfold har noe lavere andel deltakere som har bestått fagbrev eller er i lære per 1.6.2015, kan derfor delvis skyldes at de har valgt en ekstensiv strategi der de gir mange elever et tilbud, men det må også sees i sammenheng med at de oftere enn andre fylker synes å satse på å få bedriftene til å tilby opplæringskontrakt.

6.4 Hva sier de kvalitative dataene?

De kvantitative analysene gir oss et overblikk over utfallene på et aggregert nivå. Samtidig forteller de oss lite om hvilke mekanismer som ligger bak resultatene. Denne delen er basert på det kvalitative intervju materialet. Her legger vi stor vekt på elevenes egne erfaringer.

Ved hver skole i utvalget vårt finner vi et knippe av ulike «utfall» for elevgruppen. Noen har bestått fagprøven, andre har fått læreplass, noen er fremdeles i praksis, mens noen har sluttet og er fanget opp av oppfølgingstjenesten. Vi stiller her disse spørsmålene: Hvilke organiseringsformer fungerer, og for hvem? Hvordan treffer ulike ordninger ulike elever? Hvordan møter tilbudene elevene og deres livsverden? Vi tar for oss fem sentrale elementer i utprøvingen: formidling til praksisplass, selve praksistiden i bedrift, faglig og sosial oppfølging, opplæring i skole, hvordan eventuell overgang til lærekontrakt skjer, og tidsrammen på 18 måneder. Vi drøfter også betydningen av valget av organiseringsmodell: regionmodellen, fagkompetansemodellen eller avgiver-skolemodellen. Betydningen av de ulike modellene kommer også fram underveis under de andre temaene. Etter hvert delkapittel gir vi en punktvis oppsummering av de mest sentrale vilkårene for gode resultater og knytter disse opp til de tre ulike modellene der vi mener det er relevant. Avslutningsvis gir vi en kort beskrivelse av hvilke endringer noen av prosjektfylkene har gjort for kullet som begynte året etter, høsten 2014. Noen skoleledere, lærere og prosjektansvarlige fortalte om slike endringer. Dette var ikke en del av evalueringen, men opplysningene er nyttige for å belyse potensialet for endring i organiseringen av dette tilbudet. Endringene illustrerer også fylkeskommunenes egen opplevelse av hvordan forsøksåret har fungert, og kan tolkes som oppfølging av tilbakemeldinger fra lærerne. Samtidig bidrar denne informasjonen til å tydeliggjøre dilemmaer i ulike organiseringsformer. Dette gjelder spesielt ansvarsfordelingen mellom skole og fylke.

I dette kapittelet vurderer vi erfaringene med forsøk med forsterket alternativt Vg3-tilbud isolert sett. Hva bidrar til å gi gode resultater for elevene som deltar? Vi vurderer ikke her de prinsipielle sidene av alternativ Vg3 i en større utdanningspolitisk helhet. Dette vil bli diskutert grundig i kapittel 7.

Formidling til praksisplass

Som vi har nevnt tidligere, er et av de viktigste kjennetegnene ved utprøvingen av forsterket alternativ Vg3 kravet om at elevene skulle tilbringe en del av tiden i bedrift. I skolene i vårt utvalg har de fleste elevene vært 50–100 prosent av tiden i bedrift. Fordelingen mellom andel opplæring i bedrift og andel opplæring i skole har variert, først og fremst etter elevenes behov. En vanlig fordeling mellom praksis i bedrift og opplæring i skole har imidlertid vært fire dager i bedrift og én dag i uken inne på skolen. Vi finner også flere eksempler på at elevene ikke har hatt noen undervisning på skolen i det hele tatt, eller at undervisningen har vært begrenset til én gang i måneden. I tillegg finner vi mer variasjon i Nord-Trøndelag enn i de andre prosjektfylkene når det gjelder hvordan opplæringen er fordelt mellom bedrift og skole. Et viktig poeng er at dette gjelder de elevene som faktisk ble formidlet til en praksisplass. De fleste lyktes underveis i Vg3-løpet i å finne en praksisplass, men for noen tok det lang tid, og noen få kom aldri ut i praksis. I første intervjurunde var det for eksempel flere elever i Østfold som stod uten praksisplass (Aspøy & Nyen 2014). De fleste av disse fikk praksisplass i etterkant. I Nord-Trøndelag var det noen elever som ikke ble formidlet til praksisplass i det hele tatt. Disse fikk et alternativt opplæringsopplegg i skolen.

For aktørene ved skolene var det et ønske om at elevene skulle bli formidlet til praksisplass så snart som mulig etter de første kartleggende samtalene inne på skolen. En lærer forklarer at om elevene ikke kommer ut i praksis raskt, kan han ikke tilby dem opplæring:

Utfordringen med disse [elevene] er at jeg må få dem ut i praksis så fort som mulig. De er ute i praksis tre dager i uken. Men når de begynner hos oss, så må jeg få dem ut i praksis raskt, ellers har jeg ikke noe tilbud til dem de resterende dagene. (Faglærer, Nord-Trøndelag)

Dersom lærerne ikke kjenner elevene på forhånd, tar det lengre tid å skaffe praksisplass. Læreren kan ikke avtale med bedrifter uten å kjenne eleven:

Nei, det kan jeg ikke gjøre før jeg ser hvordan de fungerer. (Faglærer, Nord-Trøndelag)

Dette er et problem som kan oppstå i de fylkene som organiserer alternativ Vg3 etter regionmodellen eller fagkompetansemodellen. En lærer i et fylke som følger regionmodellen, mener på sin side at praksisplassene bør være mer på plass før elevene kommer. Dette synliggjør dilemmaet i at alternativ Vg3 ofte er så uforutsigbart. På den ene siden er det langt fra ønskelig at elevene må vente lenge før de har et opplæringsopplegg. På den andre siden er det vanskelig, for ikke å si risikabelt for både eleven og relasjonen til bedriften, å overbevise bedrifter om å ta imot elever som er ukjente både for lærer og bedrift. Å ha praksisplasser klare før elevene kommer ville trolig kreve en langt mer omfattende involvering fra arbeidslivet om alternativ Vg3.

Generelt har arbeidet med å finne praksisplasser vært lærernes ansvar. Ved skolene som fulgte fagkompetansemodellen og avgiverskolemodellen (Telemark, Nord-Trøndelag og Troms), ble oppgavene med å finne praksisplasser hovedsakelig delegert ut til aktuelle faglærere. I fylkene som fulgte regionmodellen (Akershus og Østfold), var det i stor grad kontaktlærerne som fikk ansvar for å finne praksisplasser til elevene, med hjelp fra faglærere der disse var koblet på prosjektet. Vi fant klare forskjeller i elevenes rolle i denne formidlingsdelen av prosjektet. Noen elever fortalte at de selv hadde gått aktivt ut for å finne praksisplass, men de færreste i vårt utvalg lyktes uten hjelp fra lærerne. I alle tilfeller var lærerne til stede i prosessen. I Nord-Trøndelag og Telemark ble det forstått som utelukkende lærernes jobb å kontakte mulige praksisbedrifter, blant annet for å ikke «slite ut» bedriften:

Vi prøver å være ryddige på det sånn at ikke en institusjon skal få 50 telefoner og henvendelser om en praksisplass. (Avdelingsleder, Nord-Trøndelag)

Elevene i Akershus og Østfold og til en viss grad Troms ble derimot oppfordret til å selv kontakte aktuelle bedrifter. Noen ser på selve arbeidet med å finne praksisplass som en nyttig læringsprosess:

Vi ønsker veldig gjerne at de skal prøve å finne seg plass selv. Men noen er veldig sjenerte. Og noen, når jeg hadde dem på det kurset i høst, så fikk jeg dem til å begynne å ringe rundt, og oppdaget jo da at elevene begynte å bli så nervøse fordi de skulle ta en telefon. Men i løpet av kurset, den siste uken, så turte de. Så det handler om å gi dem litt selvtillit. (Faglærer)

Sitatet tyder på at noen av elevene kan ha nytte av å bli utfordret til å prøve seg fram og på den måten bli bedre kjent med arbeidslivet. Samtidig påpeker en annen kontaktlærer det paradoksale i at elever som i utgangspunktet har dårligere forutsetninger, skal formidle seg selv til en praksisplass. Ikke alle elevene var klar over at de faktisk måtte finne praksisplass selv. Både lærere og elever opplevde dette som problematisk. Elevene ved en av skolene i Østfold mente selv at de hadde blitt forespeilet at dette var et opplæringstilbud helt i regi av skolen, og at alt ville være tilrettelagt på forhånd. Våre intervjuer viser noen eksempler på elever som har funnet praksisplass på egen hånd. Både intervjuer med lærere og elever tyder på at dette først og fremst dreier seg om ressurssterke elever. Det er likevel ikke slik at de mest ressurssterke elevene i Vg3-tilbudet alltid lykkes i å formidle seg selv.

Det er store forskjeller mellom fagene når det gjelder tilgangen på praksisplasser. Ifølge en faglærer er det for eksempel langt vanskeligere å finne en aktuell arbeidsplass innenfor helsearbeiderfaget enn i barne- og ungdomsarbeiderfaget. I noen tilfeller handler dette også om særegenheter ved faget. I for eksempel bilskade kan det være vanskelig å ta inn en elev i praksis i tillegg til den eller de lærlingene som allerede er i bedriften. Den fysiske plassen gir nemlig begrensninger, og faget krever en arbeidsplass

for at opplæringen skal være reell. I tillegg er det mer problematisk å få andre ansatte til å følge opp elever når de selv går på akkordlønn. En faglærer beskriver dette:

Altså, det som er dilemmaet for bedriftene, er jo plass, en arbeidstaker skal jo ha en arbeidsplass hvor han skal ta inn bilen. Han må gjerne ha en bukk for å løfte opp og så videre. Og så kommer disse guttene våre inn i tillegg til de som allerede er der, og som har skrevet kontrakter, hvor bedriftene har forpliktelser. For å kunne gi dem opplæring ifølge opplæringsplanen, så er det et spørsmål om de har fysisk arbeidsforhold for å kunne tilby dem det. (Faglærer)

Sitatene viser at dersom praksistiden skal være opplæring og ikke oppbevaring, er det helt nødvendig at arbeidsplassen har nødvendig utstyr og kapasitet. Dette er en begrenset ressurs i bilverkstedet. Også industrimekanikerfaget beskrives som et vanskelig fag å finne praksisplass i, og innenfor mindre tradisjonelle lærefag kan det være vanskelig å finne egnede bedrifter. Sitatet under illustrerer at manglende tilgang på arbeidsplasser potensielt kan være et hinder for god opplæring:

Det er veldig forskjellig fra fag til fag. I noen fag, sånn som IKT, så er det kjempevanskelig å finne bedrifter. Der må vi ta det vi får. (Avdelingsleder)

Elevenes forutsetninger har også betydning for hvor mye arbeid som kreves for å finne en praksisplass. Ifølge lærerne er bedriftene skeptiske til elever med mye fravær, også når det er snakk om «bare» praksisplass, ikke læreplass. De fleste lærerne ved skoler som ikke følger avgiverskolemodellen, mener at det er problematisk å ikke ha innsikt i elevens forutsetninger når man skal finne praksisplasser til dem. En beskriver det slik:

Jeg vet ikke hvorfor de ikke har fått læreplass, men det er et problem fordi jeg ikke kjenner bakgrunnen til disse guttene. Du må på en måte selge en vare du ikke har så veldig god kjennskap til. (Kontaktlærer)

I de fleste fylkene ble det stilt krav om at bedriftene skulle være registrerte lærebedrifter. Akershus og Troms åpnet imidlertid for at også andre bedrifter kunne ta inn elever i praksis. I den innledende fasen av utprøvingen mente prosjektansvarlig i Akershus at dette potensielt kunne bidra til bevisstgjøring av bedriftene, og kanskje gi flere lærebedrifter. Vår kartlegging viser noen beskjedne tegn på at dette har skjedd. I den andre intervjurunden hadde én av bedriftene tilknyttet den ene skolen blitt lærebedrift. Ifølge kontaktlæreren var dette et resultat av at eleven selv hadde «pushet på». Også i Troms ble én av bedriftene lærebedrift. I Østfold var det i utgangspunktet et krav om at bedriftene skulle være godkjente lærebedrifter. Intervjuene våre tyder på at det ble gjort et par unntak fra dette kravet. Én av bedriftene vi intervjuet, vurderte mulighetene for å bli godkjent lærebedrift etter å ha hatt en elev inne i praksis.

I underveisrapporten (Aspøy & Nyen 2014) pekte vi på noen fordeler og ulemper ved de ulike modellene når det gjaldt arbeidet med å formidle elevene til praksisplass.

Nært kjennskap til arbeidslivet har også betydning for muligheten til å i det hele tatt få elevene ut i praksis, noe som er et mål i de aller fleste tilfellene. I prosessene med å finne praksisplasser til elevene og å følge opp elevene når de er ute i bedrift, kan det være vanskelig å ikke ha en utstrakt kontaktflate i arbeidslivet. Ifølge faglærerne i Nord-Trøndelag, som følger fagkompetansemodellen, var det av avgjørende betydning at de hadde et nettverk av bedrifter å benytte seg av. Regionmodellen innebærer at skolene må tilby alternativ Vg3 også innenfor programområder som ligger utenfor deres fagkompetanse. Dette er ofte krevende for lærerne. Skolene som fulgte denne modellen, ga Vg3-tilbud i svært mange fag. Selv der kontaktlærerne samarbeidet med én eller flere faglærere ved skolen om å finne bedrifter som kunne tenke seg å ta inn elever, var dette arbeidet krevende. Lærernes nettverk begrenser seg som regel til eget fag eller programområde. En kontaktlærer forteller at hun ønsker seg mer samarbeid på tvers av skoler og med flere lærere om å finne praksisplasser, og hun ønsker mindre sprik i fag:

Det krever jo fryktelig mye fordi at man har så mange funksjoner i forhold til dette, og det at det er så mange fag. Det tror jeg ikke er bra. (Kontaktlærer, Akershus)

Alle lærere vi har snakket med i Akershus og Østfold, deler dette synet.

Oppsummering: vilkår for god formidling til praksisplass

- Selv om elevene i noen tilfeller har klart å finne praksisplass selv, er det først og fremst læreren som har dette ansvaret, og som i de fleste tilfeller har fått dette på plass. For at dette skal være overkommelig for læreren, er det viktig at han eller hun har bred kontaktflate i arbeidslivet og kan benytte seg av sitt nettverk. Med regionmodellen er det en klar fordel om læreren kan gjøre seg nytte av ressurser fra naboskoler med riktig fagkompetanse.
- Det er en fordel om læreren kjenner elevens forutsetninger. Dette er ikke alltid tilfelle der tilbudet organiseres etter regionmodellen eller fagkompetansemodellen.
- Det er en klar fordel om læreren har andre samarbeidspartnere å spille på i arbeidet med å finne praksisplasser, som opplæringskontor eller veiledningssentre. Dette gjelder uavhengig av modell.
- I noen bransjer kan det være svært vanskelig å skape rom for å gi en praksiselev god opplæring. Hvis det skal gis et tilbud om praksisnær alternativ Vg3 innenfor slike fag, må arbeidslivet bli involvert på et tidligere tidspunkt og i langt større grad.

Praksistid i bedrift

Relevans og trivsel

Intervjuene viser at elevene har ulike erfaringer med å være i praksis i bedrift. Hva som fungerer for den enkelte elev, avhenger i stor grad av elevenes forutsetninger. Det finnes likevel et poeng som kan betraktes som felles for alle elever, uavhengig av hva som kjennetegner eleven. Dersom elevene skal holde motivasjonen oppe til å fullføre alternativ Vg3 med praksistid uten lønn, må det sosiale miljøet på arbeidsplassen oppleves som godt, og arbeidsoppgavene må oppleves som relevante. Dette kan virke innlysende, men intervjuer med elever viser at disse faktorene ikke alltid er til stede.

I noen tilfeller har eleven blitt formidlet til et lite faglig relevant praksissted. Dette er ikke den generelle tendensen i vårt empiriske materiale, men intervjuene gir likevel noen klare eksempler. I ett tilfelle begrunnet læreren dette med at eleven hadde godt av å være ute i arbeidslivet selv om arbeidsoppgavene ikke var faglig relevante, rett og slett fordi arbeidstrening var et slags «gode i seg selv» for denne enkelteleven. Eleven selv hadde lite forståelse for dette:

De var veldig opptatt av at jeg skulle være ute på utplassering. Jeg vet ikke hvorfor det var så viktig at jeg skulle være på en plass som ikke hadde noe med IKT å gjøre. (Elev, IKT)

Intervjurunde nummer to tyder på at dette ikke fungerte etter intensjonen, og eleven ble etter en tid formidlet til en mer relevant arbeidsplass. En annen elev forklarer hvordan han opplevde det å være i praksis i en bedrift uten å få oppgaver som var relevante for sitt fag:

De første månedene så var jeg jo der hele tiden og ikke fikk noe [faglig relevante arbeidsoppgaver]. Det var derfor jeg begynte å bli litt lei. (Elev, TIP)

Han opplevde heller ikke at noen på arbeidsplassen hadde tid til å følge ham opp. Han forteller at dette gjorde at han mistet motivasjon og etter hvert sluttet å møte opp. Etter ett år sluttet han helt:

Jeg snakket litt med læreren, og han ville at jeg skulle søke videre og få gjort ferdig de siste månedene. Men så lenge jeg har fått så lite opplæring, så tenkte jeg egentlig på noe intensivkurs eller noe lignende. (Elev, TIP)

På intervjutidspunktet (vår 2015) hadde han ikke funnet ny praksisplass for å kunne fullføre, og han følte heller ikke at opplæringen han hadde fått, var tilstrekkelig for å kunne gå opp til fagprøven.

Noen lærere mener dermed at for en del elever er arbeidstrening i seg selv viktig, selv om det ikke er relevant for faget. I andre tilfeller er det manglende alternativer som er årsaken til at praksisstedet ikke er relevant, uten at praksisen forstås som særlig gunstig.

Intervjuene tyder på at i de tilfellene der elever kommer i praksis som ikke er relevant, er dette uansett ment som en midlertidig løsning, eller en nødløsning, fordi det ikke finnes andre muligheter for praksisplass. Dersom mulighetene for full opplæring ikke er til stede, blir arbeidstrening en plan B. Våre intervjuer tyder på at uansett årsak, er dette demotiverende for elevene, særlig der de føler at de utfører et arbeid uten å få lønn. I sitatet over er eleven også usikker på om arbeidserfaringen hans er tilstrekkelig for at han skal kunne gå opp til fagprøven.

Ellers kan arbeidstrening i seg selv kanskje fungere positivt for noen. Våre intervjuer viser imidlertid ingen eksempler på at elever har foretrukket å arbeide uten lønn i irrelevant praksis framfor andre alternative løsninger.

En elev beskriver hvordan relevant praksis gir ham motivasjon:

Du får faktisk holde på med det du skal jobbe med, det er en god følelse. Du kan hjelpe til på arbeidsplassen og får bidratt litt. (Elev, HO)

Følelsen av motivasjon henger sammen med at praksisen faktisk er relevant for det han vil jobbe med i framtiden.

Samtidig gir intervjuene et par eksempler på at elever har bestått fagprøven til tross for at praksisen kun var delvis relevant. Intervjuene tyder på at disse elevene har vært ressurssterke. I tillegg har de fått relevant opplæring i skolen, noe som har dekket «hull» i praksisen.

Faglig relevans er likevel ikke tilstrekkelig. Eleven må også trives på arbeidsplassen. Sitatet under illustrerer at noen skoler har erfart at interesse for både fag og praksissted er viktig for at eleven skal lykkes ute i praksis:

Det som er viktig for oss, er at eleven også kommer med innspill, at de skriver liste over hva slags bedrifter de ønsker. Ønsker du kosmetikk, klær, sko? Vi vil at de skal få et område de synes er mest interessant. I stedet for at vi setter en som ikke liker noe med bygg, på Bygg Max. Vi ønsker at de skal få en opplæringsplass som de har interesse for. (Faglærer, Nord-Trøndelag)

Særlig for de elevene som har størst utfordringer er det avgjørende å komme til riktig sted når det gjelder det sosiale arbeidsmiljøet:

Ja, som sagt, alle har jo godt av å være ute, men det er noen faktorer du må ha i bakhodet, da, for de må komme på de rette stedene. Hvis de ikke kommer på de riktige stedene, så bryter de seg jo ned enda mer. Og vi har jo sett mange eksempler på at det skjer. (Faglærer, Nord-Trøndelag)

Dette kan også være et tegn på at skolens erfaring med alternativ Vg3 har en del å si for hvor godt man lykkes med å formidle elevene til «riktig» praksissted. Nord-Trøndelag har allerede organisert alternativ Vg3 på samme måte i fire år før utprøvingen.

De fleste elevene har ikke fått noen lønn når de har vært i praksis som elever. Et intervju med en bedrift viser ett unntak – her fikk eleven lønn direkte fra bedriften, i påvente av lærekontrakt. Hvorfor synes noen elever at det er i orden å jobbe uten lønn, mens det er utenkelig for andre? For mange elever er det uinteressant å «jobbe gratis». Dette gjelder først og fremst elever som opplever praksisen i alternativ Vg3 som en form for prøvejobbing, der lærekontrakt er målet. Disse elevene opplever det som uaktuelt å jobbe gratis gjennom hele løpet i stedet for å gå over til lære. For andre oppleves dette som et holdbart alternativ. Sitatene under illustrerer ulike syn:

Jeg vet ikke om hun [leder i bedrift] skulle tenke litt på det [lærekontrakt]. Men jeg er glad jeg fikk praksisplass. Jeg har bare tenkt at det går fint, jeg skal opp i fagbrevet, så det er greit for meg. (Elev, SS)

Det er surt å skulle arbeide et år uten betaling, men det er fortsatt bare ett år i stedet for to. Jeg får jo stipend. Det er ikke noe problem. Det er bedre å begynne i stedet for å stå uten noen ting. (Elev, SS)

Jeg kommer ikke til å jobbe hele tiden uten å få betalt. Sånn er jeg ikke som person. Det er greit å få litt erfaring med jobben og sånn, men om det er for to år eller hvor lenge det er gratis, det vet jeg ikke. (Elev, TIP)

Jeg trenger vel en inntekt, men det er bedre å ta praksisen enn ikke noe. (Elev, BA)

Noen elever opplever selv at de gjør en jobb helt gratis, og at bedriften tjener på dette. Det er ikke dermed sikkert at elevene faktisk bidrar til verdiskaping i bedriften, men elevenes subjektive opplevelse av egen situasjon er uansett av betydning for om de gjennomfører eller ikke.

En leder i en bedrift forteller om en elev som var demotivert mot slutten, men som bestod fagprøven. Han vedgår at mangel på lønn kan ha vært en av årsakene til elevens manglende motivasjon:

Joda, men jeg kan liksom skjønne det også. Når man jobber mer eller mindre fullt da, og så får ikke noen penger for det. (Leder, bedrift salgsfaget)

Også en annen bedriftsleder reflekterer rundt hva det innebærer for elevene å ikke få lønn:

Jeg ser jo det på de jeg har hatt, det som går igjen, er jo at de jobber, jo – det skal jo tilsvare en skole, da, og de jobber fullt og sånn, og etter hvert så ser jeg jo det at det kan være litt demotiverende å ikke få noe lønn. (Leder, bedrift kontorlaget)

En elev forteller at han valgte å avslutte Vg3 fordi han mistrikket i bedriften. Sammen med mangel på lønn ble alternativ Vg3 veid og funnet for lett. En lærer forteller om en

annen elev som avsluttet fordi han ikke ville «jobbe gratis». Han fikk ordnet læreplass av en veiledningsbedrift:

Vi hadde én i [fag] som var litt sånn til og fra, som til slutt valgte å avslutte fordi at han ville ikke jobbe gratis, da, som han sa. Og han ble da overført til oppfølgings-tjenesten, de har litt andre samarbeidspartnere, sånn at gjennom [veiledningsbedrift] så fikk de ordnet en plass på et verksted som han hele tiden har lyst til å være, og han har fått lærlingplass der, da.

Dette sitatet berører også et annet viktig poeng. I et bredere samarbeid mellom flere ulike aktører med hvert sitt nettverk i arbeidslivet ligger det et potensial for bedre formidling.

Faglig og sosial oppfølging og støtte

Avtalene mellom skole og bedrift er ulike. Lengden på avtale om praksis varierer fra «fram til sommeren», det vil si omtrent seks måneder, til løpet ut, altså 18 måneder. At avtalene med bedriftene noen ganger er korte, skyldes at det kan være vanskelig å få bedriftene til å forplikte seg til noe mer. I tillegg blir praksisen særlig i Akershus forstått som en form for prøvejobbing med lærekontrakt som mål. Noen lærere er helt tydelige på at det skal være ukomplisert for bedriftene å «sende elevene tilbake» dersom forholdet ikke fungerer. I vårt elevutvalg er det fem av de 27 elevene vi nådde i andre intervjurunde, som fortalte at de hadde skiftet praksisplass underveis. For elevene kan det være en stor fordel å være i samme bedrift i hele perioden:

Hvis de finner seg til rette der, så kan de også ta fagprøve der, de trenger ikke å bytte. Og det tror jeg, ut fra det jeg har snakket om tidligere, at disse er ofte ikke de sterkeste elevene, så det å få være i ro på et sted, få tryggheten. Det handler veldig mye om det, vet du. Hvis de finner et sted de trives, de har det bra, og det er noen voksne som ser dem og hjelper dem, så kan det være veldig bra. (Avdelingsleder, Nord-Trøndelag)

Dette forutsetter selvsagt at eleven trives i bedriften i utgangspunktet, både faglig og sosialt.

Arbeidslivet er ikke involvert i organisering og utforming av alternativ Vg3, og mange bedrifter er heller ikke fullt orientert om hva ordningen faktisk innebærer. Elevene har en uklar status i bedriften. Skal elevene for eksempel følge skoleåret? For lærerne er dette åpenbart, siden deltakerne i tilbudet er elever. Det oppstår et dilemma når bedriftene ikke tar innover seg, eller ikke blir godt nok informert om tilbudet, samtidig som de behandler elevene som arbeidstakere. Det første kan komplisere dialogen mellom skole og bedrift, mens det siste mest sannsynlig er fordelaktig for elevens læring. Et sitat fra en faglærer oppsummerer de mest påfallende uklarhetene:

Hva er kravet til bedriften, hva er oppfølgingen vår, ikke sant, hva er rettighetene, hva er pliktene? Har de skoleferie, eller skal de jobbe eller, har de lov til å jobbe ekstra. Det er litt sånn, det er sånn udefinert gruppe, egentlig, på forskjellige ting. (Faglærer)

En lærer mener at bedriftene burde være involvert tidligere, og kanskje blitt invitert til et informasjonsmøte i regi av fylkeskommunen.

I kapittel fire beskrev vi arbeidsgivernes motivasjon for å ta inn elever i praksisarbeid. Ut fra intervjuene med bedriftene selv kan vi ikke konkludere med at motivasjonen deres har noen direkte sammenheng med engasjement i elevenes faglige opplæring og progresjon. Samtidig er det sannsynlig at de bedriftene som har takket ja til å la seg intervjuet, også er de som har involvert seg mest i elevenes opplæring. Intervjuene med elevene tyder likevel på at de fleste mener at de har fått tilstrekkelig med oppfølging i bedriften. Når det er sagt, påpeker flere lærere at det er helt nødvendig at de er tungt involvert for å sikre at elevenes kompetansemål nås. Andre lærere mener at det er tilstrekkelig at de besøker bedriften innimellom og har telefonkontakt hver 14. dag eller én gang i måneden.

De fleste elevene er fornøyde med oppfølgingen de får fra skolen. Nærmest alle elevene vi har snakket med, skryter av den læreren som følger dem opp. Intervjuene med ulike aktører gir grunn til å tro at lærernes skjønne som regel er tilstrekkelig for å sikre god oppfølging – oppfølgingen tilpasses behov hos både elev og bedrift, uten noen klar mal. I noen tilfeller beskrives oppfølgingen som noe mangelfull, både fra elevens og bedriftens side. I de tilfellene, først og fremst i Østfold, der skolen har manglet faglærer til å følge opp eleven, har dette vært et savn både hos arbeidsgiver, lærer og elev. I tillegg forklarer én bedriftsleder at det hadde vært en fordel for elevens opplæring med flere tydeligere delmål og småprøver underveis, før fagprøven. I Nord-Trøndelag og Troms har noen få elever praksis langt unna skolen. Dermed blir det vanskeligere for lærerne å gi elevene tett og personlig oppfølging. Lærerne ønsker derfor at elevene skal flytte på hybel et sted i skolens nærrområde framfor å ha praksis på hjemstedet.

Både faglig og sosial oppfølging har betydning for eleven. En lærer forteller at en av elevene var demotivert i begynnelsen av praksistiden. Med støtte og oppmuntring fra både lærer og bedrift fikk han mer motivasjon. Eleven beskriver det slik (denne eleven fikk lærekontrakt i samme bedrift etter omtrent seks måneder):

I starten var det faktisk en stor faktor at jeg hadde ikke så mye vilje til å gå på jobb, for jeg hadde – jeg hadde jo lyst på disse pengene, det var jo det eneste. Ellers var alt greit, men jeg hadde lyst til å tjene penger, få noe ut av at jeg jobber, da. [...] Det var det hardeste egentlig å holde motivasjonen oppe til å gå på jobb. Men det forsvant fort, da, bare du får sånne kollegaer som blir venner istedenfor bare kollegaer. (Elev, elektro)

Dette eksempelet viser at så lenge eleven har interesse for faget, kan manglende motivasjon i praksistiden bøtes på med støtte og tett veiledning fra lærer og bedrift. Noen elever klarer seg også gjennom Vg3-løpet uten spesielt mye oppfølging fra bedriftens side. En elev fra salgsfaget forteller at praksisstedet ikke var vant til å ha utplasserings-elever, og det merket han på opplæringen – for det meste spurte hun og tok initiativ selv:

De vet ikke helt hvordan de skal gjøre det. Men jeg spør veldig mye, så jeg lærer jo ganske mye gjennom det. (Elev, salg)

Samtidig viser intervjuene med lærere at de tilpasser oppfølgingen etter elevenes behov. En mindre motivert eller mindre ressurssterk elev ville antageligvis trengt, og fått, langt tettere oppfølging fra skolen.

I de fleste fylkene har tanken vært at lærerens oppfølging skal kompensere for oppfølgingen eleven ikke får i bedriften. En kontaktlærer forteller at mange elever trenger ekstra tålmodighet og oppfølging, noe bedriftene ikke alltid gir dem:

Og også en del av de bedriftene krevde veldig tett oppfølging fordi – i og med at ikke de hadde noe ansvar, da, noe opplæringsansvar, så tok de det heller ikke så veldig alvorlig. Sånn at elevene liksom ikke ble ivaretatt som de egentlig skulle blitt hvis de kanskje hadde vært lærlinger. (Kontaktlærer)

Våre intervjuer viser at det kan være svært vanskelig å lykkes med tett oppfølging, særlig når elevene trenger ekstra støtte. Selv om eleven får oppfølging av kontaktlærer og faglærer, er ikke disse til stede i bedriften i det daglige. Det er bedriften som er elevens daglige møte med fag og opplæring. Opplevs ikke dette miljøet som støttende, kan det være vanskelig å gjennomføre alternativ Vg3.

Noen lærere mener at enkelte elever har så store utfordringer at det er for vanskelig for dem å gjennomføre alternativ Vg3. Det påpekes at disse elevene egentlig burde ha vært fanget opp tidligere, på Vg1 eller Vg2. Mellom første og andre intervjurunde hadde disse i stor grad blitt overført til oppfølgingstjenesten. En kontaktlærer påpeker at noen elever trenger et annet tilbud enn alternativ Vg3. Dette krever kartlegging i forkant, noe som er mer problematisk hvis avgiverskolen ikke er involvert. De som har størst utfordringer, er det vanskelig å få formidlet. Ofte fungerer praksisoppholdet heller ikke godt når de først er formidlet. Sitatet under illustrerer dette:

Én ting er de elevene som ikke har fått læreplass fordi at de har høyt fravær, eller at de ikke har søkt så mange læreplasser. Gjennom dette her så fikk de jo en mulighet til å rette på det, vise at de ikke har fravær, at de kan komme på tiden og litt sånne ting. Men de som i utgangspunktet sliter, de har gjerne høyt fravær, det er andre ting – de sliter på skolen, har sosiale vansker, den type ting, det er veldig utfordrende. Så jeg tror også man må være veldig bevisst på hvem som blir tatt opp på alternativ Vg3 i skole. (Kontaktlærer, Akershus)

I alternativ Vg3 er det skolene som har ansvaret for å følge opp elevene, både faglig og sosialt. Samtidig tyder intervjuene på at det er «naturlig» å tenke lærlingløp, og det er et ideal at praksistiden ligner læretiden mest mulig. Dette skjer ikke alltid, men i de tilfellene det skjer, har bedriftene tatt på seg en stor del av ansvaret for elevens opplæring. Hvis vi ikke tar høyde for hvilke implikasjoner dette har for eleven (som ikke får lønn) og lærlingordningen for øvrig, er eleven i disse tilfellene sikret god opplæring og faglig oppfølging. Det er først og fremst i de tilfellene der elevene ikke får like grundig oppfølging som en lærling, og heller ikke får dette dekket av skolen, at kvaliteten på opplæringen blir svekket.

Oppsummering: gode vilkår for praksistiden

- Eleven opplever praksisen som faglig relevant og arbeidsmiljøet som godt. Ren arbeidspraksis uten faglig opplæring oppleves ikke som nyttig. Formidling til slik praksis kan heller ikke sees som skolens oppgave.
- Eleven blir tett fulgt opp av enten en faglærer eller en ansatt i bedriften som helt eksplisitt har fått dette ansvaret. Innenfor regionmodellen kan dette bli en utfordring, og det krever at naboskoler er involvert og bidrar med sin kompetanse.
- Eleven får, i tillegg til faglig, også ren sosial oppfølging av kontaktlærer eller annen ressursperson.
- Oppfølgingen tilpasses elevens behov. Det forutsetter at læreren er godt kjent med hva eleven trenger. Det krever også at læreren har en stillingsprosent satt av til tilbudet, som tillater dette.
- Bedriften er involvert i elevenes faglige utvikling og gir hyppige tilbakemeldinger til lærer om dette.
- Det er en klar fordel om bedriften er innforstått med hva alternativ Vg3 innebærer, og at alle parter er enige om hvilken status eleven har. Dette letter dialogen mellom bedrift og skole, og det gjør eleven tryggere i bedriften.

Opplæring i skole

I tillegg til praksis

Opplæringen inne på skolen tjener ulike funksjoner. Her kan elever og lærere ta opp ulike utfordringer, som for eksempel fravær meldt fra praksisbedriften. De fleste elevene bruker skoledagene til å skrive logg og jobbe med oppgaver innenfor kompetansemålene fra Vg3-læreplanen. Der klassene er tverrfaglige, går innholdet i skolen på etikk,

rettigheter og plikter som arbeidstaker samt spesialundervisning der det trengs. Dette var først og fremst aktuelt i den første fasen av Vg3.

Intervjuene tyder på at ren, faglig undervisning heller er unntaket enn regelen. Dette avhenger imidlertid av fag og av hvor opplæringen foregår. Både i salgsfaget og IKT-faget er den skoleopplæringen elevene får i tillegg til praksis, gjerne klasseromsbasert. I begge fagene oppleves dette som gunstig, både av elev, lærer og bedrift. En leder i butikk beskriver dette slik:

Det er klart, det er jo begrenset hvor mye jeg kan lære henne i løpet av to år. Selv om man gjør mye, blir det jo mye det samme med kundeeksponering og varepakking og alt dette her. Men når man kommer og får en dag på skolebenken, så må man faktisk tenke. (Leder, bedrift salgsfaget)

I salgsfaget kan undervisning i skolen gi eleven nyttig, faglig påfyll. Intervjuer med lærere og elever fra IKT-faget viser at tilleggsopplæringen i skolen gjør at elevene kan øve seg på arbeid med servere, en sentral del av faget. Dette er det vanskeligere å få til i bedriften. En elev innenfor helsefag opplever det som en stor fordel å få jobbe med oppgaver én dag i uken, med støtte fra faglærer. Dette er en mulighet lærlingen ikke har – de må løse de samme oppgavene i tillegg til å gjøre en fulltidsjobb.

Samtidig er det noen elever som ønsker å tilbringe minst mulig tid på skolen. Disse har i stor grad fått mulighet til å jobbe fem dager i uken. En faglærer uttrykte i første intervjurunde at det var viktig for elevene å få en følelse av gruppetilhørighet, og at faste samlinger kunne være positivt også for oppfølgingen:

Da vil jeg ha en mye bedre dialog med dem hvis jeg tar dem inn på min arena, som er skolen. Der har de mer en elevfunksjon enn om jeg kommer på besøk ut på deres arbeidsplass. Så det er litt sånn i forhold til at de går inn i elevrollen, og at jeg føler at jeg kanskje veiledet enda bedre, både i fellesskap og også én og én før jeg linker dem inn på den teorien hvis det er sånne ting som er utfordringer (Faglærer)

I andre intervjurunde (våren 2015) fortalte hun at klassefølelsen ikke kom, og samlingene føltes ikke viktige for elevene. De ønsket å jobbe mest mulig og fikk lov til det:

Det er en ønskedrøm å tenke at de kan ha et lite sånn klassemiljø, at de kan bygge opp noen relasjoner til hverandre og liksom bruke hverandre. Det hadde jeg som et mål i starten, men det ser jeg at det har jeg gått mer og mer bort fra, for det er i praksis de fungerer, og det er det de ønsker: å være en arbeidstaker i større grad enn en skoleelev. Og så har de vært såpass ulike, med ulike forutsetninger, at det har vært vanskelig, synes jeg, å lage et fellesopplegg på skolen [...]. Jeg har gjort det delvis, men ikke mer enn en gang i måneden. (Faglærer)

Samtidig kan skolebasert opplæring i tillegg til praksis være nødvendig for å få anledning til å gi elevene tett nok oppfølging. En lærer forklarer at for mange av elevene er det helt nødvendig med tett oppfølging fra lærerens side når eleven er ute i praksis:

Jeg tenker at her er det en elevgruppe hvor i hvert fall 50 prosent har behov for ekstra støtte for å skjønne hvordan man skal komme i mål. Og det tenker jeg at bedriften ikke bestandig har tid til. Og så kan man lure på hvorfor man ikke har fått det i skolen før, men det er noe annet å gå i en klasse der du er 15 eller 30. Her er de en gruppe med kanskje fire. Så de får veldig tett oppfølging. Da kan man ta tak i det som er for vanskelig, få øve litt på det. Og det er en fordel. (Faglærer, Nord-Trøndelag)

Sitatet tyder på at opplæring i skole kan ha en sentral funksjon. Samtidig kan man se for seg at disse elevene kunne fått samme oppfølging av kontaktlæreren i bedrift. Dette ville imidlertid vært svært tidkrevende for læreren og mest sannsynlig svært vanskelig å få til innenfor tidsrammene.

Noen elever mener at det var lite å gjøre på skolen, og at opplæringen virket uorganisert og lite planlagt. Et unntak der elevene har ønsket mer undervisning, er elever innenfor elektrofaget – to av disse fortalte at de ønsket seg mer teori om faget.

Andre følte at det var nyttig med én skoledag i uken eller hver 14. dag. Intervjuene tyder uansett ikke på at elevene har veldig sterke negative følelser rundt det som skjer på skolen. Et unntak er der elevene har hatt lang reisevei for å komme seg til opplæringsstedet. Dette opplevde elevene som negativt og uforholdsmessig krevende med tanke på hva de fikk ut av skoledagen. Ellers viser intervjuene at der elevene har ønsket å tilbringe mer av tiden ute i praksis, har de fått lov til det (så sant de har hatt mulighet til det).

I stedet for praksis

Som nevnt flere ganger var et av kriteriene i utprøvingen med forsterket alternativ Vg3 at deler av opplæringen skulle foregå i bedrift. Mye tyder på at i Østfold og Akershus har all innsats blitt lagt på dette målet, uten at det har blitt tilrettelagt for en plan B for elever som ikke fant relevant praksisplass eller praksisplass overhodet. De som fikk praksisplass sent i løpet, hadde heller ikke et alternativt tilbud i påvente av praksisplass og opplevde dette som svært vanskelig. Noen elever avsluttet Vg3 på grunn av manglende praksisplass. Kravet om praksisnærhet gjorde at det ble naturlig at de elevene som stod igjen, ble overført til oppfølgingstjenesten. I Nord-Trøndelag ble det opprettet alternative løsninger, enten med noe mindre praksis kombinert med opplæring organisert av skolen eller all opplæring i skolen. Et intervju med en elev tyder på at sistnevnte løsning er lite attraktiv for elever som helst bare vil jobbe. Elevene er ulike, og for noen kan det oppleves som OK å være inne på skolen, mens det for andre fungerer direkte demotiverende.

I Telemark ble alternativ Vg3 i IKT organisert som bedrift-i-skole, og både elever og lærer opplevde dette tilbudet som svært positivt. De fleste elevene gjennomførte.

Intervjuene tyder på at elevene til og med fikk bredere opplæring i skole enn hva de ville fått i bedrift. Elevene fikk oppdrag på skolen og utdyping etter eget ønske. Med opprettingen av en ungdomsbedrift lærte elevene om kundebehandling og service. De fleste var fornøyde med dette, selv om markedsføringsdelen var mindre faglig relevant. Ifølge læreren skortet det kanskje mer på mengdetrening og tidspres, men elevene lærte mye. Elevene jobbet også på egen hånd. Det hele fungerte likevel mindre bra for neste kull. Dette viser at hvordan læringsopplegget treffer, er avhengig av elevgruppen. Elevene i prosjektkullet ble beskrevet som svært motiverte og positive.

Det er forskjeller på fag i hvilken grad opplæringen kan gis på tilfredsstillende vis i skolen. Trolig er IKT-faget blant de fagene hvor kompetansen også i ganske stor grad kan utvikles på skolen.

Oppsummering: gode vilkår for opplæring i skole

- Dersom alternativ Vg3 skal være et reelt alternativ til læreplass, må det finnes en skolebasert plan B for elevene som ikke blir formidlet til praksisplass. Dette gjelder både i oppstart og underveis, og det må også finnes et opplegg på skolen for elevene i påvente av praksisplass, slik at de ikke blir gående hjemme uten et faglig tilbud. Samtidig må et slikt opplegg fungere kvalifiserende og være noe annet enn bare oppbevaring. Å lære om arbeidslivets spilleregler kan være nyttig for elevene i denne perioden, noe som ligner innholdet i læreplasskursene (kvalifiseringsmodellene 1 og 2, se Aspøy & Nyen 2015).
- Dersom eleven skal ha ekstra opplæring i skole i tillegg til praksis, er det viktig at eleven selv ser hensikten med denne opplæringen, og at den inngår i en faglig plan. Klassefølelse i seg selv er ikke nødvendigvis viktig for elevene.
- Elevene bør ikke ha for lang reisevei til opplæringsstedet. Her bør andre metoder (for eksempel nettundervisning) vurderes. Dette er særlig en ulempe med fagkompetansemodellen. I Nord-Trøndelag hevder lærerne at elevene er villige til å flytte på hybel for å delta i tilbudet, men ikke alle elever har mulighet til eller ønsker å gjøre dette.

Hvordan fungerte overgangen til lærekontrakt?

Et sentralt poeng som har kommet fram i evalueringen, er at læreplass ikke bare forstås som en gunstig bieffekt av alternativ Vg3. Flere intervjuer, med både lærere, elever og bedrifter, tyder på at mange forstår læreplass som selve hovedmålet. Særlig gjelder dette i Akershus, men også i Østfold og til en viss grad i Troms og Nord-Trøndelag. Særlig i Akershus og Østfold forteller lærerne at de formidlet dette til bedriftene. En lærer beskriver det slik:

Da går de gratis fram til våren, og så søker de. Det er ofte opptak før sommeren i disse bedriftene. Så hvis de da får den, så kan de jo da søke om å få fratrekk fra læretiden den tiden fram til våren. Det er sånn jeg har forstått det (Kontaktlærer)

En elev forklarer hvordan han gikk fram for å søke om læreplass i bedriften:

Jeg syntes jeg hadde jobbet der ganske lenge, for åtte måneder er jo ganske lenge, så tok jeg bare og bestemte meg en kveld for at «jeg skal sende inn søknad, det gjør jo ingenting om jeg får avslag, da kan jeg bare fortsette å jobbe her uansett». (Elev, elektrofag)

Sitatet tyder på at eleven selv tok initiativ til å søke om læreplass. Selv om dette fungerte for denne eleven, er det grunn til å tro at noen elever har behov for å helt eksplisitt bli oppmuntret til dette. Dette bør være lærerens ansvar. Ved de to skolene i Akershus har mange blitt formidlet til læreplass underveis. De fleste av disse elevene hadde blitt forespeilet læreplass som en mulighet allerede fra begynnelsen av. Generelt har disse en oppfatning om at dersom de gjør en god jobb og bedriften liker dem, vil de få lærekontrakt underveis:

Det avhenger av at jeg gjør en god jobb, at jeg gir et godt bilde og gjør det jeg skal gjøre. (Elev, byggfag)

En elev i et annet fylke forteller at han sluttet på praksisstedet fordi mulighetene for lærekontrakt ikke var til stede:

Nei, det var ikke mulighet til å få læreplass, så da var det ikke så mye vits å jobbe der, da. (Elev, elektrofag)

Et viktig spørsmål blir dermed: Under hvilke forutsetninger leder praksistiden til lærekontrakt? Mye tyder på at dette har sammenheng med bedriftenes motivasjon for å ta inn elever i praksis i utgangspunktet. Der motivasjon først og fremst har vært rekruttering, ønsker bedriften at eleven skal få ordinær lærekontrakt så fremt han eller hun fungerer godt på arbeidsplassen. Intervjuene med bedrifter viser at i disse bedriftene handler sjansen for å gå over til lære om å være motivert for faget, vise en viss grad av selvstendighet og generelt at man forholder seg til arbeidslivets spilleregler.

Mulighetene for overgang til ordinær lærekontrakt er naturlig nok avhengig av at elevene faktisk er ute i praksis. En konsekvens av dette er at de elevene som får et rent skolebasert tilbud, mister denne muligheten allerede fra begynnelsen av. Dette gjelder dermed IKT-elevene i Telemark. I tillegg gjelder det TIP-elevene i samme fylke, som har fått et spesialtilpasset opplegg ute i en bedrift som allerede hadde tatt inn så mange lærlinger de hadde kapasitet til å følge opp. Samtidig har disse elevene deltatt i et faglig og pedagogisk gjennomført og ikke minst forutsigbart opplæringstilbud, der de aller fleste gjennomførte og bestod fagprøven. Noen av elevene fra TIP har også fått avtale

om én måneds jobbing i bedriften etter å ha fått fagbrevet. Det er dermed ikke slik at manglende utsikter til læreplass betyr at opplæringen har hatt dårlig kvalitet.

Det kvalitative materialet tyder på at mulighetene for læreplass underveis først og fremst er til stede i bedrifter innenfor industri og håndverksfag. Samtidig viser intervjuene at også elever innenfor salgsfaget og helsearbeiderfaget har tegnet lærekontrakt med bedriften i perioden. Elevene har loggført opplæringen de har hatt i praksis, og de fleste elevene vet at de kan få godskrevet denne tiden som en del av læretiden. Samtidig forteller en elev at han gjerne skulle hatt skriftlig, formell dokumentasjon på at han får godskrevet tiden han gikk i praksis i den bedriften der han nå er lærling. Han er også usikker på når han kan gå opp til fagprøve.

I flere tilfeller har elevene gått hele Vg3-løpet uten å få lærekontrakt underveis. Dette kan forklares av elevenes forutsetninger eller av bedriftens vilje og/eller muligheter eller begge deler. I noen tilfeller har bedriften vært tungt involvert i elevenes opplæring og utvikling uten å gi eleven lærekontrakt. Dette har dreid seg om elever som i praksis både har gjort det samme som en lærling, blitt behandlet som en lærling og følt seg som en lærling. Det er først og fremst arbeidsplassens økonomi og handlingsrom som har vært årsaken til at lærekontrakt likevel ikke har vært resultatet. Særlig gjelder dette fag med en svakere forankring i lærlingordningen (for eksempel salgsfaget og kontorfaget). Innenfor tradisjonelle fag gjelder dette også bedrifter som allerede har fullt opp med lærlinger, som industribedriften i Telemark. Våre intervjuer gir minst tre eksempler på at bedriften enten har lovet eleven jobb etter fagbrevet eller anser dette som realistisk, men uten å tilby lærekontrakt. Samtidig har disse elevene utført et arbeid uten å få lønn. Dersom en slik modell blir utbredt, kan konsekvensen bli at lærlingordningen vannes ut.

Oppsummering: viktige vilkår for overgang til lærekontrakt

- Læreren oppmuntrer til å søke om lærekontrakt på riktig tidspunkt og informerer eleven om hvordan han eller hun skal gå fram.
- Læreren sørger for at eleven er informert om at eleven får praksistiden godskrevet. Det kan være en trygghet for eleven om han eller hun får et offisielt papir på dette.

Tidsrammen – fra 12 til 18 måneder

I Aspøy og Nyen (2014) beskrev vi hvordan andre fylker organiserte sitt tilbud om alternativ Vg3 for elever som stod uten læreplass. Beskrivelsene var basert på intervjuer med ansvarlige for fagopplæring / videregående utdanning i de av landets fylkeskommuner som ikke deltok i utprøvingen. Fylkene har valgt ulike modeller for organisering: avgiverskolemodellen og fagkompetansemodellen. Her er det viktig å merke seg at tilbudene og modellene endres fra år til år, alt etter hvilke og hvor mange elever som står uten læreplass. Samtidig legger de som gir et gjennomarbeidet tilbud, stor

vekt på praksisnærhet. I flere fylker, blant annet i Aust-Agder, Hedmark og Møre og Romsdal, er det alternative Vg3-tilbudet til forveksling likt det forsterkede tilbudet i prosjektfylkene, med unntak av Telemark. Den viktigste forskjellen er ofte tidsrammen.

I utprøvingen ble lengden på Vg3-løpet økt fra 12 måneder til 18 måneder.¹¹ Flere involverte beskriver 18 måneder som et minimum av tid for å kunne bestå fagprøven. Ifølge en faglærer innenfor helsefag er det viktig for elever på helsearbeiderfaget å få mer tid, og 18 måneder blir forstått som helt nødvendig. En faglærer innenfor et annet fag anser de seks ekstra månedene som avgjørende for sine elever, selv for å gå opp til kompetanseprøve framfor fagprøve:

Det har gjort veldig mye forskjell. Hun som skal opp [til kompetanseprøve] neste uke, jeg er sannelig ikke sikker på om jeg har fått henne igjennom på kompetanseprøven etter tolv måneder her. (Faglærer)

Også bedrifter i utvalget forstår 18 måneder som langt mer realistisk, for ikke å si forsvarlig, enn tolv måneder:

Jeg tror det er vanskelig å ta fagbrevet etter endt videregående skole uten å ha mer praksis. Det er jo kanskje sånn at det er de svakeste kandidatene som ikke får læreplass, i hvert fall i enkelte fag; og det er klart, å forvente at de skal ta det samme på ett skoleår, som lærlingene skal ta på to år i bedrift, det synes jeg er litt rart. (Leder, bedrift)

Nei, ikke tolv måneder. For noen kan det være greit. Men for en gruppe hvor du får alt fra de dårligste, jeg kan ikke forsvare det. Det blir for lite. Jeg kan ikke si at han eller hun er en fagarbeider. Jeg kan få dem til å gjøre fem oppgaver på en fagprøve, men hva hjelper det når han skal ut i jobb og ikke kan verken det ene eller det andre fordi de ikke har vært borti det. Og det må vi være helt klare på. (Leder, bedrift)

Den siste lederen kommer her inn på et annet viktig poeng. Er det slik at det å stå på fagprøven betyr at man mestrer faget like godt som en som har vært to år i lære? En faglærer innenfor et annet fag forteller at fagprøven for hennes Vg3-elever blir smalere enn en ordinær fagprøve, fordi opplæringen har hatt et mindre omfang.

Samtidig gjøres det også unntak fra rammene på 18 måneder. Som tidligere nevnt kjennetegnes alternativ Vg3 flere steder av en utstrakt fleksibilitet. Noen elever har gått opp til fagprøven før de 18 månedene har gått. Ifølge lærer har dette blitt avgjort etter en individuell vurdering der både elev og bedrift har vært enige. Andre har fått lengre tid, enten fordi de strøk på første forsøk, eller fordi de rett og slett ikke ble ansett som klare da 18 måneder hadde gått.

¹¹ Ikke alle elevene i prosjektfylkene var inkludert i utprøvingen, og Østfold og Nord-Trøndelag ga også noen elever et ordinært Vg3-tilbud på 12 måneder.

At tidsrammen *formelt* sett økes fra 12 til 18 måneder behøver ikke nødvendigvis å ha avgjørende betydning for elevene. Dette gjelder særlig i Nord-Trøndelag, der erfaringen med praksisnær alternativ Vg3 har fått utvikle seg gjennom flere år. Ifølge prosjektlederen i fylkeskommunen har praksisen tidligere vært at hvis en elev skulle ha behov for litt lengre tid enn tolv måneder, kunne skolene søke om forlengelse, men da med en sakkyndig vurdering fra PPT som fortalte noe om hvorfor eleven trenger lengre tid. I slike tilfeller hadde det vært vanlig å søke om tre måneder, men i enkelttilfeller kunne skolene også søke om seks måneder forlengelse. Skolene har, ifølge prosjektleder, ikke fått nei når de har søkt. Prosjektlederen hevder også at en avdelingsleder ved en av skolene mener at utvidelsen i «prosjektkullet» har ført til at de har fått flere gjennom Vg3. Hun mener at dette kan forklares med at noen elever ikke fikk utvidet tid tidligere fordi de ikke kunne få sakkyndigvurdering. Disse elevene kunne også hatt nytte av lengre tid enn tolv måneder. Det er dermed ikke nødvendigvis slik at det bare er elever med ekstra utfordringer som ikke klarer å fullføre på tolv måneder. Prosjektlederen beskriver hvordan 18 måneder kan ha mye å si:

Man ser at de har nytte av et opplegg som varer lenger. De blir mer voksne før de skal opp til prøve, og er tryggere på seg selv. For det er jo noen elever som ikke akkurat er – de står ikke først når det blir delt ut læreplaner, og det er jo en grunn til det; og det trenger ikke være faglige grunner, det kan jo være det at de er beskjedne. Og det er klart at hvis de faktisk tør å ta kontakt for å få seg arbeid etter ett og et halvt år, så har de jo vokst veldig. (Prosjektleder, Nord-Trøndelag)

Intervjuer med både lærere, elever og bedrifter tyder på at dette også avhenger av fag. Innenfor noen fag er det kanskje mer realistisk å oppnå nok kompetanse til bestå fagprøven etter bare tolv måneder. Salgsfaget, IKT, elektroautomasjon og barne- og ungdomsarbeiderfaget beskrives for eksempel som mer overkommelig enn for eksempel elektrofaget, industrimekanikerfaget og servitørfaget. Dette varierer dermed også innenfor utdanningsprogram. Samtidig avhenger også dette naturligvis av elevenes forutsetninger.

Noen av elevene går opp til kompetanseprøve i stedet for fagprøve. Ifølge lærerne gjelder dette elever som læreren tidlig så at kom til å slite. En faglærer forteller at for hans elever var praksistid ikke tilstrekkelig. Selv om elevene blomstret i bedriften, trengte de omtrent tre måneder på å bli komfortable. De seks ekstra månedene hadde mye å si for disse elevene. Dette gjaldt imidlertid Nord-Trøndelag, der mulighetene for utsettelse allerede var til stede. At 18 måneder var satt som en formalisert tidsramme, hadde derfor mindre å si:

En av fordelene nå er jo at vi slipper å søke, men vi fikk jo bestandig ja, sånn at det er ikke der utfordringene ligger for oss, tenker jeg. (Faglærer, Nord-Trøndelag)

Dette er dermed helt i tråd med hva prosjektlederen i fylkeskommunen forteller.

Så langt har vi skissert betydninger av tidsrammen for den enkelte elev. En mulig utfordring på systemnivå blir belyst av en representant fra en y-nemnd. Han påpeker at når Vg3-løpet økes fra 12 måneder til 18 måneder, bidrar dette til å «forstyrre inntaksbildet»: Opplæringsløpet følger ikke skoleåret og overlapper med inntaket av lærlinger. Ifølge ham stiller dette store krav til å finne nye bedrifter. Dette opptar bedriftenes kapasitet et ekstra halvår. I tillegg skal elevene komme ut i praksis på et tidspunkt der de må «konkurrere» med elever som skal ut i prosjekt til fordypning. Erfaringen fra en av skolene i Troms viser et eksempel på dette: her ble praksistiden i alternativ Vg3 forsinket på grunn av praksis i prosjekt til fordypning hos Vg2-kullet.

Oppsummering

- 12 måneder forstås som for lite av både lærere og bedrifter, særlig når det gjelder elever med utfordringer. 18 måneders tid gir derfor mulighet for å få flere elever til å bestå fagprøve og dermed fullføre videregående opplæring.
- Det finnes likevel visse muligheter for å få lengre tid, selv i det ordinære alternative Vg3-løpet.
- Noen fag er mer gjennomførbare i et 12 måneders løp enn andre.

Hvor stor betydning har modell for organisering?

I Aspøy og Nyen (2014) redegjorde vi for fordeler og ulemper ved de ulike modellene for organisering: fagkompetansemodellen, regionmodellen og avgiverskolemodellen. I drøftingen tok vi utgangspunkt i intervjuene både med prosjektansvarlige i fylkeskommunene, ansatte ved skolene som deltok, og elevene selv. Disse fordelene og ulempene var knyttet til faglig kompetanse, nettverk i arbeidslivet, kjennskap til elevene og ansvarsfordelingen mellom skole og fylkeskommune. Andre intervjurunde bekrefter de samme fordelene og ulempene, og vi oppsummerer de viktigste her.

En tydelig ulempe ved både fagkompetansemodellen og regionmodellen var at lærerne ikke alltid kjente elevene. Dette kompliserte både formidlingen til praksisplass og til en viss grad oppfølgingen – lærerne visste ikke alltid hvor store utfordringer elevene hadde. I Troms ble det beskrevet som nærmest utenkelig å ta imot «ukjente» elever.

Fra fylkeskommunens ståsted var en av de viktigste grunnene for å bruke regionmodellen at elevene skulle få et tilbud i sitt nærområde, samtidig som at utvalgte skoler ble spesialisert på alternativ Vg3. Erfaringer fra tidligere tilsa at lang reisevei ville være et stort hinder for deltakelse. En ulempe med regionmodellen er at skolene også tilbyr alternativ Vg3 i fag som ikke egentlig tilbys på skolen. Konsekvensen er dermed at skolen ikke har fagkompetanse til å gi faglig oppfølging av elevene. Med regionmodellen kan det i verste fall bli slik en lærer i Østfold beskriver det:

Når skoler da får elever som har gått på andre skoler, og man ikke har kompetanse eller man har verksteder til å få gjennomført noe fagopplæring, og ikke får noe hjelp, da blir det litt vanskelig. (Kontaktlærer, Østfold)

Et helt klart kriterium for at denne modellen skal kunne gi en tilfredsstillende opplæring for alle elever, er at skolen kan benytte seg av fagkompetansen ved en annen skole. I vårt utvalg fungerte dette i Akershus, der samarbeidet mellom naboskoler allerede var godt. I utvalget vårt i Østfold krevde dette at fylkeskommunen gikk eksplisitt ut og bestemte at en naboskole skulle stille sin kompetanse til rådighet. Lærerne ved skoler som fulgte regionmodellen, påpekte at det å ha ansvaret for så mange ulike fag, var krevende, særlig der elevene hadde behov for noe ekstra støtte. Det å finne praksisplasser innenfor fag som ikke var lærernes egne, var heller ikke gunstig. Samtidig viser intervjuene at kontaktlærerne likevel har lyktes med dette – om enn etter en del mer arbeid enn en faglærer, med et nettverk, ville ha brukt.

Alternativ Vg3 er uforutsigbart – det er vanskelig å planlegge i detalj hvilke elever som vil trenge et tilbud, hvor mange det gjelder, og fra hvilke fag de kommer. I alle de fem fylkene kjennetegnes alternativ Vg3 av en stor grad av fleksibilitet. Mangelen på klare retningslinjer kan tidvis være forvirrende og kompliserende. Intervjuene viser at tilbudet bærer preg av at lærerne ofte må føle seg fram og ta tingene som de kommer – veien blir til mens man går. Samtidig er denne fleksibiliteten en av styrkene ved tilbudet. En lærer beskriver alternativ Vg3 på denne måten:

Derfor så er det – det er litt sånn, det er en jobb hvor du bare må hoppe i det. Og jeg tenker, å tilpasse det, til hver og en gruppe, for de er så ulike og – det må bli veldig individuelt. Derfor er det veldig flott at det settes mye ressurser til det, for ellers hadde jeg ikke orket å holde på med det. (Faglærer, Nord-Trøndelag)

Læreren påpeker også at en slik fleksibilitet krever tilstrekkelige økonomiske rammer. At Vg3-tilbudet skal være individuelt tilpasset, er også grunnholdningen i Troms fylkeskommune. Våre intervjuer viser helt tydelig at for at dette skal fungere, er det avgjørende at lærerne som har ansvaret for gjennomføringen, både kontaktlærere og faglærere, møter elevene der de er. De må også ha et sosialt engasjement for elever som trenger ekstra oppfølging. Videre bør lærerne ha et bredt nettverk i arbeidslivet. I denne «lærerorienteringen» ligger det imidlertid også en sårbarhet. Ofte er det faglærer som eier relasjonen til bedriften, og dermed også grunnlaget for formidling til praksis og dialog med bedriften underveis. Om faglærer slutter, forsvinner også relasjonen. Dermed alternativ Vg3 kun står og faller på enkeltlærere, uten å være forankret i skolens praksis, kan det bli vanskelig å alltid gi et godt tilbud.

Oppsummering – betydningen av modell for organisering

- Regionmodellen og fagkompetansemodellen innebærer at lærerne ikke alltid kjenner elevenes forutsetninger. Dette gjør formidling og tilpasning mer komplisert. Kartlegging på forhånd kan bøte på dette. Samtidig ønsker flere av lærerne å begrense «sin» elevgruppe til å kun å bestå av elever innenfor sitt fag. Evalueringen viser at dette gir bedre vilkår for god opplæring. Dette gjøres i fagkompetansemodellen, der kontaktlærer også er faglærer.
- Regionmodellen innebærer at skolen må følge opp elever innenfor fag skolen ikke tilbyr. Dette betyr at skolen vil være nødt til å gjøre seg nytte av ressurser ved nabo-skoler for å gi et tilfredsstillende tilbud.
- Avgiverskolemodellen innebærer at skolen får en større del av ansvaret for hele den videregående opplæringen. Fordelen med dette er at det blir i skolens egen interesse at elevene kommer ut i lære etter Vg2. Ulempen er at det gjerne blir enkeltpersoner på skolene som blir sittende med ansvaret alene.

Endringer – hva skjedde med neste kull?

Også fylkeskommunene og skolene selv har vurdert kvaliteten på hvordan utprøvingen med forsterket alternativ Vg3 ble organisert. Vurderinger i fylkene av både prosesskvalitet og resultat kvalitet ligger til grunn for noen vesentlige tilpasninger og endringer av tilbudet.

I Aspøy og Nyen (2014) trakk vi fram fordeler og ulemper ved avgiverskolemodellen. I utprøvingen er det bare Troms som organiserer Vg3-tilbudet på denne måten, men også fylker i resten av landet har valgt denne modellen. Ansvarlig i Troms fylkeskommune begrunner dette først og fremst med at det blir i skolens egen interesse å få elevene ut i lære, slik at de ikke kommer i retur til høsten. For lærerne selv er kanskje den største fordelen, slik de selv beskriver det, at de får ansvaret for elever de kjenner fra før, i tillegg til at skolen har den riktige fagkompetansen til å følge opp eleven.

Prosjektansvarlig i Østfold fylkeskommune forklarer at de ønsker at avgiverskolen i større grad skal få ansvaret. En lærer ved en av skolene i utvalget beskriver dette som en bedre løsning enn regionmodellen. Dette tyder på at tilbakemeldingen fra lærerne i Østfold har blitt hørt. Samtidig opprettet fylket et interregionalt samarbeid for elektrofaget, der én skole har ansvaret for å gi elevene nødvendig teoretisk undervisning. Prosjektansvarlig trekker likevel fram at det kan være en ulempe å sentrere fag ved én skole i fylket, etter det vi har kalt fagkompetansemodellen. Dette gjør at mange elever må reise mer, noe som kan være en hindring for deltakelse. I utprøvingen av forsterket alternativ Vg3 ble dette trukket fram som en utfordring i Telemark, der flere elever

innenfor helsearbeiderfaget hadde lang reisevei for å møte opp til undervisning. I Nord-Trøndelag ble dette i langt mindre grad forstått som problematisk.

Også Akershus fylkeskommune har involvert avgiverskolene. Fremdeles følger fylket regionmodellen, men elevene blir nå sendt til avgiverskolen for å bli kartlagt før de starter på Vg3. Det bevisstgjør skolene, ifølge en rektor i utvalget. I Akershus har man nå inkludert også de med voksenrett og de uten rett. Hvis disse kommer gjennom NAV, er det mulig å plukke dem opp og skaffe informasjon om dem først. Ved den ene skolen har avtalene med bedriftene blitt mer systematiske: Skolen lager en kontrakt med bedriften på tre måneder med «henblikk» på lærekontrakt.

Alle prosjektfylkene arrangerte læreplasskurs (kurs på omtrent én til tre måneder, se Aspøy & Nyen 2015) høsten 2014. I forbindelse med dette ble alternativ Vg3 i Akershus og Østfold startet opp først rundt årsskiftet 2014/2015, mens det i forsøksåret startet tidligere på høsten. I begge fylkene beskrives 2014/2015-løsningen som en bedre løsning. Prosjektansvarlig i Akershus forklarer hvordan det «beste» av alternativ Vg3 nå er tatt ut i læreplasskursene:

Vi ser at det er en suksessfaktor når vi får elevene ut i praksis, og at den oppstartperioden som alle skolene hadde med tetting av hull, jobbing med CV, intervjueteknikker, alle disse tingene, det er veien å gå. Vi synes på en måte at det beste av det alternative Vg3 er nå tatt ut i «Veien til læreplass» og læreplasskursene. (Prosjektansvarlig, Akershus)

Også Telemark organiserte læreplasskurs på tre måneder. I Telemark ble det for kullet 2014/2015 gitt et tilbud om alternativ Vg3 i IKT og TIP, men ikke helse og oppvekst – i dette faget lyktes fylket i å formidle alle til læreplass. Læreplasskurset høsten 2014 løftes fram som en av årsakene til dette. Det gis også et tilbud innenfor tømrefaget. Her var det ikke mulig å få elevene samlet ut i bedrift, og skolen leide seg inn i en bygningshall, der elevene blant annet bygget hytter som kunne selges. I industrimekanikerfaget ble det for dyrt å gi tilsvarende tilbud som for kullet høsten 2013. Disse elevene fikk et tilbud som etter alt å dømme lignet mer på opplæringen i de andre fylkene, med vekslning mellom praksis i bedrift og opplæring i skole.

Oppsummert kan vi si at endringene i Østfold og Akershus må forstås som et tegn på at både lærere og fylkeskommune erkjenner at den «rene» regionmodellen har flere ulemper. For å bedre selve prosessen med formidling til praksis og oppfølging var det derfor nødvendig å gjøre noen tilpasninger. I disse to fylkene er det også en dreining mot at avgiverskolene skal få en større del av ansvaret, selv om man ikke har lagt seg på en ren avgiverskolemodell, som i Troms. Troms og Telemark kan i dette henseende forstås som to motsetninger. Der Troms fylkeskommune anser skolene som den mest egnede aktøren, har Telemark fylkeskommune i langt mindre grad denne oppfatningen. Dette kommer vi tilbake til i oppsummeringen under.

Merk at selv om det ordinære tilbudet om alternativ Vg3 gir elevene rett til opplæring i 12 måneder, er mulighetene for et forlenget løp fremdeles til stede for elevene som startet skoleåret 2014–2015. Nord-Trøndelag har fortsatt å praktisere dette. Den nevnte rektoren i Akershus fastslår at de akter å gi elevene muligheten til å bruke lengre tid, og skolen har en ambisjon om å følge elevene til de er klare til å gå opp til fagprøven.

6.5 Oppsummerende drøfting

Egner forsterket alternativ Vg3 seg for elever som står uten lære plass?

Elevene som deltar i alternativ Vg3, har ofte noe mer fravær og noe lavere karakterer enn de som har fått lære plass. Blant elevene som står uten lære plass, er deltakerne i alternativ Vg3 verken de mest ressurssterke eller de som har lavest karakterer. Den høyeste andelen deltakere finner man i gruppen med middels karakterer, men med lavt fravær.

Dersom elevene kommer seg ut i praksis raskt, er motivert for faget og opplever arbeidsplassen som faglig relevant samtidig som faglig og sosial støtte er til stede, er vilkårene for gjennomføring gode. Mange av de elevene som var lite attraktive for arbeidsgiverne i utgangspunktet, får økt motivasjon av å være ute i jobb og lykkes i å få lære plass eller fullføre alternativ Vg3 som praksiselever. At lengden på alternativ Vg3 økes fra 12 til 18 måneder, er en tydelig fordel, skal vi tro intervjuene med lærere og elever. Dersom elevene skal gjennomføre på kortere tid, må dette gjelde de aller mest ressurssterke elevene. Intervjuene med lærerne viser at ikke alle elever kommer seg gjennom alternativ Vg3, selv med 18 måneders gjennomføringstid. Noen har utfordringer som ikke kommer fram av høyt fravær eller strykkarakterer. Flere av disse elevene har sluttet underveis, eller de har fått tilbud om opplæringskontrakt og gått opp til kompetanseprøve i stedet. Fylkene bruker her muligheten til å tilby opplæringskontrakt ulikt, en god del har gått over til slike tilbud i Østfold, og noen også i Nord-Trøndelag, mens de øvrige fylkene i hovedsak ikke har gitt slike tilbud innenfor rammen av alternativ Vg3-forsøket.

For noen elever er følelsen av å utføre et arbeid uten lønn demotiverende. Viktigheten av lønn for praksisarbeid varierer samtidig mellom elevene, og det er vanskelig å forstå hvilke mekanismer som gjør at noen synes det er i orden å «gå gratis», mens andre opplever det som uakseptabelt, bortsett fra at alder og det å bo for seg selv har betydning. Gjennom enkelte av intervjuene kommer det helt tydelig fram at noen elever faktisk bidrar til verdiskaping uten å få betalt, særlig i salgsfaget og blant de elevene som er mest ressurssterke. Flere av disse elevene er likevel fornøyde all den tid de får muligheten til å gjennomføre utdanningen de har begynt på. Praksis plass uten lønn kan sies å være et akseptabelt alternativ i den grad elevene opplever at praksisen er relevant for faget, og at de er i en reell opplærings situasjon. Om elevene opplever at

praksisen reelt sett er arbeid uten opplæring, blir det vanskelig å akseptere at de ikke får lønn for den jobben de utfører. Flere elever kan ikke sies å bidra til verdiskaping i bedriften, ut fra intervjuer med elev og bedrift. Likevel kan vi ikke utelukke at noen av disse elevene ville vært mer motiverte dersom de hadde fått lønn.

Holder opplæringen god nok kvalitet?

Intervjumaterialet vårt tyder på at alternativ Vg3 i de fleste tilfeller holder god nok kvalitet til at elevene kan gå opp til fagprøve og bestå etter omtrent 18 måneder. Samtidig viser intervjuene flere tilfeller av at elevene har fått mangelfull opplæring i påvente av praksisplass, særlig ved skoler med regionmodellen. Vi finner også eksempler på at elevene har vært i praksis i en lite faglig relevant bedrift. Dette har vært nødløsninger. Både bedrifter, opplæringskontorer og lærere forteller at det i noen fag er ekstra vanskelig å formidle elevene ut i praksis, og sammen med prosjekt til fordypning og vekslingsmodellen som andre tilbud kan bedriftene bli «mettet». Kravet om praksisnærhet har noen ganger gått på bekostning av kvaliteten i opplæringen og relevansen av arbeidet. Alternativ Vg3 kjennetegnes av en individtilpasning og en fleksibilitet som kan karakteriseres som en styrke. Denne fleksibiliteten gjør det likevel vanskelig å gi en god vurdering av kvaliteten i tilbudet generelt sett. Det vi kan konkludere med her, er at dersom arbeidsplassen ikke er faglig relevant, og eleven ikke får mulighet til å utføre et spekter av arbeidsoppgaver som dekker opplæringsmålene, må tilbudet organiseres på en annen måte. Selv om arbeidstrening kan være positivt «i seg selv», er formidling til generell arbeidspraksis ikke skolens oppgave.

I flere tilfeller fungerer alternativ Vg3 som prøvejobbing heller enn et alternativt opplæringstilbud. Det gir arbeidsgiver mulighet til å teste ut arbeidstakeren, og det gratis, før ansettelse. Om dette kan karakteriseres som et eksempel på god kvalitet i alternativ Vg3, er ikke selvsagt. Likevel: All den tid fagbrev etter læretid oppleves som det mest ønskelige av alle involverte aktører, er dette kanskje for mange elever en god løsning. Særlig må dette sies å gjelde i for eksempel elektrofaget, der både opplæringskontorene og arbeidslivet stiller seg sterkt kritiske til at fagbrev etter alternativ Vg3 representerer god kvalitet, på grunn av både lengden på Vg3 (der også 18 måneder forstås som for kort) og innholdet i opplæringen. Med utprøvingen av kvalifiseringsmodeller for elever uten læreplan (se Aspøy & Nyen 2015) ser det ut til at «formidlings»-delen av alternativ Vg3 har blitt tatt ut i det lange læreplanet (kvalifiseringsmodell 2). Vi ser også eksempler på at fylker som ikke før har hatt læreplanet, nå har innført det og først gir tilbud om alternativ Vg3 etter at læreplanet er avsluttet. Dette gjør Vg3-tilbudet mer forutsigbart for både elev, skole og bedrift og er sannsynligvis en bedre løsning. En fordel med dette er at man kan jobbe tydeligere mot ett mål av gangen. Formidling til lære gjennom praksis, enten det skjer i et læreplanet eller i alternativ Vg3, kan imidlertid også sees som en indirekte innføring av prøvetid for

lærlinger. Dette er positivt hvis det hjelper elever å få læreplass som ellers ikke får det, men negativt hvis det reduserer tilbudet av læreplasser (uten «prøvetid» i form av praksis) i første omgang.

Er organiseringen av alternativ Vg3 holdbar for skolene?

Organiseringen av alternativ Vg3, både ordinært og forsterket løp, er et uforutsigbart tilbud som i stor grad baserer seg på fleksibilitet. Man vet ikke fra år til år nøyaktig hvor mange elever som vil stå uten læreplass, hva som kjennetegner disse elevene og deres behov, og hvilke fag de vil søke. For skolene som får ansvaret, innebærer dette et omfattende arbeid både i oppstart og i mange tilfeller også gjennom løpet. Intervjuene viser at der elevene har strøket på førstegangs fagprøve, har lærere fulgt opp elever også etter at de er ferdige med Vg3.

Blant de fem fylkene er det bare Telemark fylkeskommune som har valgt å ikke la skolene få ansvaret for organiseringen av alternativ Vg3. Fra fylkeskommunens side begrunnes det med en usikkerhet om hvorvidt skolene er de som kan gi elevene det beste tilbudet. Dette ligner argumentasjonen rundt det å la eksterne aktører stå for gjennomføringen av læreplasskurset som flere fylker organiserte høsten 2014 (se Aspøy & Nyen 2015). Der man i Telemark (og også andre fylker) hadde et elevorientert blikk og la vekt på å gi det beste tilbudet til elevene her og nå, var andre fylker mer skoleorienterte og hevdet at det å la skolene få ansvaret for læreplasskurset ville bidra til å bevisstgjøre skolene på sikt, og føre til bedre formidling til lære på Vg2 i det lange løp. Trekker vi paralleller mellom læreplasskursene og alternativ Vg3, ser vi at det særlig er Troms som legger et slikt syn til grunn i sitt valg av gjennomføringsmodell. Med avgiverskolemodellen blir det i skolenes egen interesse at elevene blir formidlet til læreplass før alternativ Vg3 blir aktuelt, ifølge fylkeskommunen. Intervjuene med lærerne tyder på at meningene om dette er delte. Det er krevende å gi et tilbud både til elever på Vg3 og et nytt elevkull om høsten. Våre intervjuer i Troms gir ikke grunnlag for å si om elevene i dette fylket har fått et dårligere tilbud enn i andre fylker. Vårt utvalg i Troms har vært spesielt: Ved den ene skolen ble alternativ Vg3 organisert for elever på dataelektronikk som egentlig hadde søkt seg inn på Vg3 i skole som en del av normalløpet, med planer om å søke læreplass året etter. Her ble alternativ Vg3 brukt i stedet for ordinær Vg3 i skolen, og ikke som alternativ til læreplass, noe mange reagerte negativt på, og som ligger litt på siden av intensjonen med utprøvingen. Ved den andre skolen skiller ikke selve innholdet i tilbudet seg nevneverdig fra det vi finner i Nord-Trøndelag, Akershus og Østfold, og resultatene er gode. Om skolene jobber mer aktivt med å få elevene ut i lære i løpet av Vg2 som følge av denne modellen, har vi ikke hatt mulighet til å undersøke ettersom vi har kartlagt opplæringen for Vg3-elevenne.

En lærer i Troms understreker at han ikke ville tatt imot elever som ikke var kjent på skolen fra før, rett og slett fordi det ville blitt for vanskelig å tilpasse tilbudet. Det

å ikke kjenne elevene oppleves som en utfordring hos lærere i andre fylker også. Slik sett kan avgiverskolemodellen være en fordel når tilbudet skal tilpasses hver enkelt elev. Flere lærere opplever at fylkeskommunen fraskriver seg en del av sitt eget ansvar ved å velge denne modellen. Det samme kan man imidlertid i prinsippet hevde om både fagkompetansmodellen og regionmodellen. Lærerne i Østfold ga uttrykk for at fylkeskommunen nettopp fraskrev seg ansvaret for gjennomføringen av alternativ Vg3. Oppgavene fylket påla skolene opplevdes som uforholdsmessig krevende, uten at skolene fikk nødvendig støtte fra fylkesadministrasjonen. Om alternativ Vg3 er holdbart for skolene, er dermed ikke bare et spørsmål om organiseringsmodell, men også hvilket ansvar fylkeskommunen tar innenfor gitt modell, blant annet når det gjelder tildeling av midler og personalressurser.

Gjennomgangen viser at lærerne legger ned et stort arbeid i både formidling og oppfølging av elevene. Særlig når det gjelder formidlingsdelen i oppstarten, ser vi et stort potensial for samarbeid mellom flere aktører. I utprøvingen har yrkesopplæringsnemnda i svært liten grad blitt involvert, selv om flere av nemndlederne forteller at de kunne tenke seg å både være mer informert og å bidra direkte til organiseringen. Det ville både lettet arbeidet for lærerne og ført til bedre formidling for elevene dersom det ble trukket veksler på nettverket til flere aktører i tillegg til lærernes. Det krever et bredere samarbeid med arbeidslivets parter lokalt.

I alle fylkene der skolene står for gjennomføringen, kjennetegnes lærerne i vårt utvalg av at de har et stort sosialt engasjement for sine elever. Dette engasjementet synes å være en viktig bærebjelke i alternativ Vg3. Lærerens nettverk i arbeidslivet er en annen bærebjelke. En ulempe med dette kan imidlertid være at kvaliteten i alternativ Vg3 blir for læreravhengig, noe som gjør tilbudet sårbart for endringer i lærerstaben.

7 En framtid for forsterket alternativ Vg3?

I de foregående kapitlene har vi hatt som siktemål å beskrive de forsterkede alternative Vg3-tilbudene og å analysere hvilke effekter tilbudene har på elevenes motivasjon, læring, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. I dette avslutningskapittelet ønsker vi å analysere forsterket alternativ Vg3 i et mer overordnet perspektiv, der vi drøfter hvilken rolle tilbudet kan/bør spille i fagopplæringen som helhet. Analysen vil være teoretisk og prinsipiell, men også i en viss grad bygge på data fra kartleggingen. Det korte tidsspennet både på forsøket (ett kull) og på kartleggingen (to år) innebærer at vi nødvendigvis ikke kan ha empiriske data for alle forhold vi omtaler i dette kapittelet, men vi vil trekke inn empiri fra kartleggingen der det er mulig.

7.1 Hvilken rolle bør alternativ Vg3 spille?

Vil et bedre alternativ Vg3-tilbud undergrave lærlingordningen?

Det hersker ulike syn på hvilken rolle alternativ Vg3 bør spille innenfor fagopplæringen. Dette kommer så vidt til uttrykk i offentlig debatt om dette, blant annet på fylkesnivå.¹² Vi har også møtt ulike syn underveis i kartleggingen, der noen ønsker å styrke tilbudet for å gi flere mulighet til å fullføre videregående opplæring, mens andre, særlig fra fag med lange læretradisjoner, uttrykker skepsis til verdien av tilbudet i arbeidsmarkedet og frykter at det skal undergrave lærlingordningen som opplæringsform og rekrutteringsvei.

De fleste anser læreplass som klart bedre enn et alternativt Vg3-tilbud, selv om dette varierer litt mellom fagområder. Samtidig får ikke alle læreplass etter Vg2 i dag og er avhengige av et alternativt tilbud dersom de skal fullføre videregående opplæring innenfor normert tid. Dette reiser et dilemma. Å styrke det alternative Vg3-tilbudet kan få flere til å fullføre, men det kan også svekke den enkeltes og fylkeskommunens innsats for å skaffe læreplasser. Dermed kan rekrutteringen til det «dårligste» tilbudet øke, mens lærlingordningen som institusjon svekkes. Også bedriftenes tilbud av læreplasser kan bli påvirket negativt. Samtidig er det problematisk å ta inn elever i yrkesfaglig videregående opplæring og ikke gi dem mulighet til å fullføre opplæringen.

¹² Et eksempel: <http://www.nrk.no/sognogfjordane/tek-utdanning-bransjen-ikkje-vil-ha-1.10892431>

Et bedre samarbeid med arbeidslivet om dimensjoneringen av Vg1- og Vg2-tilbudene burde kunne redusere antallet det gjelder, men man kan neppe dimensjonere seg helt bort fra problemet.

I denne diskusjonen er det premisser som ikke er rene normative verdistandpunkt, men som kan kartlegges empirisk. Vil et bedre alternativt Vg3-tilbud få flere til å fullføre yrkesfagopplæringen? Vil et bedre alternativt Vg3-tilbud redusere antallet læreplaner? I vår kartlegging har vi ikke kvantitativt belegg for å si at det forsterkede alternative Vg3-tilbudet får flere til å delta i tilbud og bestå fagprøven. (Mangelen på belegg skyldes her delvis at det mangler pålitelige historiske data.) Det kvalitative materialet indikerer likevel at både forlenget tid (18 måneder i stedet for 12 måneder) og visse typer praksisbasert opplæring i bedrift med tett oppfølging av den faglige progresjonen øker sannsynligheten for at flere fullfører slike alternative Vg3-løp. Derimot har vi på grunn av den korte tiden som har gått siden forsøket ble iverksatt, i liten grad data som kan si noe om et forbedret alternativt Vg3-tilbud vil føre til færre læreplaner, noe som er et svært viktig premiss i en samlet vurdering.

Samtidig hviler forskjellene i syn ikke bare på empiriske spørsmål, men også på forskjellig vektlegging av ulike hensyn. Noen aktører vektlegger tyngst elevens muligheter for å fullføre videregående opplæring (og er kanskje mindre opptatt av om eleven får relevant jobb etterpå, eller om lærlingordningen svekkes). Andre er mer opptatt av å sikre rekruttering av kompetent og ansettbar arbeidskraft til arbeidslivet (og er kanskje mindre opptatt av hvor mange som fullfører videregående opplæring).

Forskjellene i syn avhenger av hvor stor forskjell man mener det er i kvalitet mellom læretid og forsterket alternativ Vg3, noe som varierer mellom fagene. Innenfor for eksempel elektrofagene finnes det klar skepsis til om et 18 måneders tilbud «i skole» kan erstatte læretid. Det finnes eksempler på at bransjen har vært lite innstilt på å samarbeide med fylkeskommunen om forsterkede alternative Vg3-tilbud. Også innenfor etablerte fag som følger hovedmodellen (2+2), er det skepsis til om forsterket alternativ Vg3-opplæring kan erstatte den læringen og utviklingen av en yrkesidentitet som skjer gjennom læretid i bedrift. Innenfor andre fagfelt igjen oppleves imidlertid forskjellen som mindre, for noen kommunale enheter innenfor helse og omsorg oppleves ikke nødvendigvis praksis kombinert med skoleopplæring som en dårligere løsning enn læreplan. Den tidligere hjelpepleierutdanningen var en skolebasert yrkesutdanning med innebyggede praksisperioder. I denne sektoren er derfor ikke et alternativt Vg3-tilbud, selv uten «forsterkning», så fremmed. Det betyr imidlertid også at et utbygget og synlig alternativ Vg3 lettere kan konkurrere med og svekke tilbudet av læreplaner, selv om beslutninger om inntak av lærlinger i kommunesektoren er mer komplekse enn i privat sektor og ikke alltid er styrt av behovene på det enkelte tjenestested/i den enkelte enhet (Hagen & Nyen 2006; Høst, Skålholt, Reiling & Gjerustad 2014).

Bedriftenes vilje til å stille læreplaner til disposisjon kan svekkes av alternative Vg3-tilbud av flere årsaker. Intervjuene med bedriftene i kartleggingen viser tydelig at

opplæringskapasitet er et knapt gode. Det finnes eksempler på bedrifter som har tatt inn en praksiselev og derfor ikke har ledig kapasitet til å ta inn lærling (men som ikke nødvendigvis ville ha tatt inn praksiseleven som lærling). En slik fortrenningseffekt er derfor en mekanisme der alternativ Vg3 kan svekke inntaket av lærlinger. En annen mulig mekanisme er de insentiveffekter det kan gi at praksiselever er gratis for bedriftene. For en av bedriftslederne vi intervjuet i første runde av kartleggingen, var det svært problematisk at eleven utførte de samme arbeidsoppgavene som en ordinær lærling, uten å få lønn. I denne bedriften hadde de derfor bestemt seg for å gi eleven lønn fra egen lomme. I tillegg skulle eleven over på ordinær lærekontrakt. Et viktig spørsmål blir om det lar seg forsvare at elevene på forsterket alternativ Vg3 jobber gratis i opptil 18 måneder. Det er også naturlig å spørre seg om hvorvidt gratis arbeidskraft kan være en motivasjon for bedriftene til å ta inn elever i praksis. Våre intervjuer gir ikke grunnlag for en slik påstand, her var det snarere viljen til å stille opp for å gi ungdom en sjanse som fikk bedriftene til å ta inn elever i praksis. Likevel åpner ordningen opp for denne muligheten. Kanskje særlig i de bransjene hvor lærlingordningen har en svak forankring, er det tenkelig at bedrifter kan spekulere i å tilby ulønnede praksisplasser framfor lønnede læreplasser, særlig hvis man trenger relativt lite opplæring for å bidra til verdiskapingen. Dermed vil et praksisbasert alternativt Vg3-tilbud som primært skjer i bedrift, kunne svekke tilbudet av læreplasser og mer generelt svekke forutsetningene for å etablere lærefag innenfor disse arbeidsfeltene. Noen bedrifter sier også at de ikke har råd til å ha lærlinger selv om de trenger kompetansen. En viss begrensning på slike uønskede tilpasninger ligger i at bedriftene som tilbyr læreplasser, kan velge blant hele kullet når de skal ansette en lærling, mens bedrifter som måtte spekulere i å kun tilby ulønnede praksisplasser, vil få færre kandidater å velge blant. Jo mer «likestilt» alternative Vg3-tilbud er med læreplass, det vil si jo lettere elevene havner i alternativ Vg3, desto svakere er imidlertid denne begrensningen.

A-lag og B-lag?

Et annet spørsmål som reiser seg, er: Vil arbeidslivet ta imot dem som tar fagbrev gjennom et forsterket alternativt Vg3-tilbud, eller vil det uansett danne seg et A- og et B-lag av faglærte, hvor den siste gruppen vil ha vanskelig for å finne relevant jobb? I så tilfelle vil det også kunne svekke fagbrevets status i arbeidsmarkedet. Vi har ikke data som kan belyse dette direkte. De som har tatt fagbrev som alternativ-Vg3-elever, har historisk sett klart den direkte overgangen til arbeidsmarkedet noe dårligere enn lærlinger (Nyen, Skålholt & Tønder 2013:163–165 og 183). Det er derfor i en viss grad et A-lag og et B-lag av faglærte i arbeidslivet, men forskjellen i arbeidsmarkedsutfall har vært ganske liten, og antallet personer som har tatt fagbrev som elever, har hittil vært lavt (godt under 1000 i året). Vi vet ikke om forskjellene vil vedvare eller endres framover, eller i hvilken grad de skyldes opplæringsform eller ulik rekruttering. De

relativt få bedriftene vi har intervjuet i forbindelse med kartleggingen, skiller i liten grad mellom hvorvidt fagbrevet er tatt etter læretid eller etter alternativ Vg3, men det er få innenfor de tradisjonelle lærefagene blant disse. Hvorvidt fagprøven vurderes etter arbeidslivsrelevante kriterier også når den er tatt etter alternativ Vg3-opplæring, vil være viktig for fagbrevets status. Det er avgjørende at elever som tar fagbrev etter alternativ Vg3-opplæring, har muligheter for varig sysselsetting på omtrent lik linje med lærlinger som tar fagbrev. Dersom de ikke ansees som ansettbare, vil det være uriktig å råde dem til å ta et alternativt Vg3-løp.

Kan praksiselever være lærlinger i stedet?

De fleste bedriftene, men ikke alle, sier at elevene som er ute i «fast praksis», gjør de samme arbeidsoppgavene som lærlingene. Det framstår som et ideal at det alternative Vg3-tilbudet skal ligne mest mulig på lærlingløpet. I forsøksfylkene har om lag en fjerdedel av elevene per juni 2015 bestått fagprøve etter praksis i et alternativt Vg3-løp (uten lære). I underveisrapporten (Aspøy & Nyen 2014) kommenterte vi at dersom elevene som følger et slikt alternativt opplæringsløp i bedrift, går opp til fagprøve og består, kunne de kanskje ha vært lærlinger fra starten? Eller i det minste etter relativt kort tid? Det er ingen prøvetid for lærlinger med ungdomsrett, men alternativ Vg3 fungerer som en de facto prøvetid for i hvert fall noen av elevene som går over til lære etter å ha vært i praksis en stund. Likevel går de fleste elevene i forsøket med unntak av Akershus gjennom hele løpet som praksiselev, uten å gå over til lære. Dette har ulike begrunnelser, blant annet økonomi hos praksisbedriften eller at eleven ikke eigner seg for læreplass, noe som begge deler er problematisk med tanke på fagbrevet og lærlingordningens stilling. Det forekommer imidlertid eksempler i kartleggingen på at alternativ Vg3-opplæring med praksis i bedrift utgjør et godt organisert og tydelig annerledes tilbud enn en læreplass – først og fremst gjelder det tilbudet i industrifag i Telemark. Dette tilbudet ble imidlertid ikke videreført året etter fordi det ble for dyrt.

Alternative Vg3-tilbud og læreplasskurs

I de fem forsøksfylkene har det vært ulik vektlegging av de to formålene å skaffe læreplass og å gi opplæring for å dekke Vg3-kompetansemål. Det synes imidlertid å skje en utvikling i retning av at fylkene nå tilbyr læreplasskurs først og alternativ Vg3-opplæring deretter. I Akershus var læreplassformidling et viktig formål for alternativ Vg3-tilbudene i 2013. Fra 2014 har man imidlertid lagt om til den modellen som er vanlig i flere andre fylker, blant annet Nord-Trøndelag, hvor man tilbyr læreplasskurs først og alternativ Vg3 etterpå til de elevene som ikke fikk læreplass gjennom kurset. En slik modell har klare fordeler ved at man kan konsentrere innsatsen mot ett formål av gangen, og at det tydelig signaliserer at læreplass er hovedmålet.

Hvem bør tilby alternativ Vg3?

Vi har i kapittel 6 drøftet fordeler og ulemper med de tre modellene for organisering av tilbudet, henholdsvis regionmodellen, fagkompetansemodellen og avgiverskolemodellen. Mangel på kjennskap til elevene er her en svakhet med regionmodellen og fagkompetansemodellen, mens manglende nettverk i arbeidslivet og faglærere som kan drive oppfølging, kan være en svakhet ved regionmodellen. Alle de tre modellene har imidlertid til felles at det er skoler som organiserer tilbudet. Særlig avgiverskolemodellen rendyrker dette, hvor fylkeskommunen spiller en perifer rolle til tross for at den er formelt ansvarlig for tilbudet. Telemark skiller seg imidlertid ut ved at fylkeskommunen tar ansvaret for å organisere tilbudet, men ved hjelp av tett samarbeid med opplæringskontor og en privat bedrift. Det er fordeler ved at arbeidslivet er så tungt inne ved at de kan ha bedre forutsetninger for «å rigge et godt tilbud», som en informant uttrykker det. Samtidig gir det tilbudet en forankring i arbeidslivet og en viss sikring mot rekruttering av bedrifter med feil motiver. Ulempen er at slike tilbud kan bli for dyre til at de videreføres, slik vi så eksempel på i kartleggingen. Hvis skolene skal ta ansvaret for tilbudet, er det viktig at de bygger opp en kompetanse og en struktur fra år til år, og ikke lar det bli hvilende på enkeltpersoner som tar med seg kompetansen hvis de slutter.

Tre retninger for alternativ Vg3

Vi vil nedenfor skissere tre ulike modeller for hvilken rolle alternativt Vg3-tilbud kan ha i helheten, med utgangspunkt i dagens situasjon. Vi vil skille mellom tre modeller: a) status quo/dagens mellomløsning, b) sterkere institusjonalisering/«normalisering» og c) reduksjon av tilbudet kombinert med andre tiltak. Hensikten er å vise hvilke verdier ulike modeller ivaretar, og hvilke fordeler og ulemper endringer i ulike retninger har. De tre modellene kan sees på som et kontinuum langs en linje mer enn et uttømmende sett av muligheter, og elementer fra ulike modeller kan i noen tilfeller kombineres.

a) Status quo: dagens mellomløsning

I dag er alternativ Vg3 ofte et «bortgjemt tilbud», som fylkeskommunene i varierende grad og på litt ulike tidspunkt gir når læreplass ikke lenger ansees som realistisk. Tilbudet markedsføres ikke før høsten kommer, for å unngå at det skal framstå som likeverdig med læreplass. Noen fylkeskommuner har i svært liten grad gitt alternative Vg3-tilbud, enten av prinsipielle eller økonomiske grunner, mens andre har organisert Vg3-tilbud fra starten av høsten, både klasser og individuelle tilbud. Det forekommer at det tidlig organiseres egne Vg3-klasser i større lærefag dersom antallet elever uten læreplass viser at det er grunnlag for det. Dagens løsning kan sees på som en avveining

mellom hensynet til å gi ungdom muligheten til å fullføre og å bevare lærlingordningens posisjon i fagene. Den gir også fylkene stor frihet til å velge ulike løsninger.

b) Utvide: sterkere institusjonalisering av alternativ Vg3

Kartleggingen viser at alternativ Vg3 organiseres ulikt mellom fylkene. Den viser også at organiseringen er lite stabil i det enkelte fylket, og at tilbudet i noen tilfeller kan bære preg av en ad-hoc-organisering. I flere fylker har det skjedd endringer i løpet av de senere årene når det gjelder hvem som tar ansvar for tilbudet, og hvilken organisasjonsmodell som velges (region, fagkompetanse, avsenderskole). Ofte hviler tilbudet dessuten tungt på noen få enkeltpersoner og deres nettverk. Noen vi har intervjuet, mener at tilbudet bør settes mer i system og ikke basere seg på velvillighet.

En mulig vei å gå er å ta et skritt i retning av en sterkere institusjonalisering eller «normalisering» av alternative Vg3-tilbud som inneholder ett eller begge av de to forsterkende elementene: praksis i bedrift og 18 måneders opplæringstid. Det mest radikale skrittet vil være å tenke seg en felles organisatorisk form i hele landet, mens et litt mindre radikalt skritt vil være å etablere en stabil organisatorisk form i det enkelte fylke framfor å organisere det ad-hoc, og gjerne forskjellig fra skole til skole, ettersom den konkrete løsningen ofte er desentralisert fra fylke til skole. I Danmark innførte man en nasjonal modell med praksissentre i et forsøk på å styrke kvaliteten i det alternative tilbudet til dem som ikke får lære plass, men det er likevel store variasjoner fra senter til senter. Sentrene drives hovedsakelig av yrkesskoler og skiller seg fra forsterket alternativ Vg3 ved at praksisen hovedsakelig skjer i skole, selv om noe også kan skje i virksomhetene. Også i Danmark har man hatt de samme diskusjoner om faren for å svekke lærlingordningen som vi har tatt opp i dette kapittelet, selv om de negative insentivene for bedriftene burde være mindre i Danmark enn i Norge (siden de ikke tilbys gratis arbeidskraft i samme omfang). Eksempelet med praksissentre i Danmark viser også at det går an å legge inn krav som betoner at lære plass er den foretrukne løsningen, for eksempel må de som får et tilbud av praksissentrene, vise at de har forsøkt å skaffe lære plass.

I tillegg til en fastere og tydeligere organisering av tilbudet, med bestemte stillingsressurser avsatt på ulike nivå, kan en sterkere institusjonalisering av alternativ Vg3 også bestå i at det gis informasjon tidligere om tilbudet overfor elevene. Oppland, som før har hatt en restriktiv linje med å tilby alternative Vg3-tilbud, har for skoleåret 2015–2016 for eksempel gått ut med en «yrkesfagaranti» om at alle skal få et tilbud om alternativ Vg3-opplæring dersom de mangler lære plass.

Fordelen med å gjøre slike endringer er å styrke det alternative Vg3-tilbudet slik at flere kan bestå fagprøven og fullføre videregående opplæring. Selve modellen med at bedriftene står for den daglige opplæringen kombinert med at skolen har det formelle (og faktiske) faglige oppfølgingsansvaret, er imidlertid problematisk. Men ikke mer

problematisk enn at modellen tidligere var standardmodellen for f.eks. hjelpepleierfaget og at den brukes innenfor høyere utdanning. Imidlertid er høyere utdanning i motsetning til fagopplæringen ikke et felles eid system mellom utdanningsmyndigheter og arbeidslivets organisasjoner. Den vesentligste ulempen er likevel faren for at institusjonalisering av tilbudet kan svekke tilbudet av læreplasser. Skal man bevege seg i retning av sterkere institusjonalisering, er det viktig at det legges inn noen mekanismer som begrenser risikoen for dette, for eksempel krav til søkere og bedrifter om vilje til å søke/tilby læreplass eller et samarbeid med arbeidslivet som setter opp en felles forståelse / normative beskrankninger mot et «overforbruk» av alternativ Vg3.

c) Redusere: begrense alternativ Vg3, kombinere med andre virkemidler

En annen vei å gå er å rendyrke lærlingordningen i fagopplæringssystemet ved å redusere det alternative Vg3-tilbudet og å kombinere dette med sterkere tiltak for å sikre nok læreplasser. Det er som tidligere nevnt et særtrekk ved det norske fagopplæringssystemet at man ikke vet før etter to år om eleven får lærekontrakt. I andre land med lærlingordninger avklares dette før utdanningen starter eller vesentlig tidligere i løpet. Den tyske modellen hvor lærekontrakt foreligger før man begynner på skoleopplæringen, er et eksempel på dette. En vei å gå i Norge kan derfor være å diskutere om behovet for alternative Vg3-tilbud kan reduseres ved ulike tiltak for å forplikte bedriftene til å tilby læreplasser og å dimensjonere kurstilbudet mer etter tilgang på læreplasser. Dette forutsetter at arbeidslivet trekkes mer systematisk inn i fylkeskommunenes dimensjonering av Vg1- og Vg2-tilbudet enn tilfellet er i dag (Høst & Evensen 2009), men en utfordring kan ligge i at fylkeskommunene ofte har opplevd det som vanskelig å få arbeidslivet til å gi tydelige signaler om rekrutteringsbehovet selv på kort sikt. En politikk hvor alternative Vg3-tilbud skal holdes på et minimum, har den fordel at den vil styrke lærlingordningen, og at den vil kunne tvinge fram bedre samarbeid mellom skole/fylke og arbeidslivet for å redusere problemet med elever som står uten læreplass. Den negative siden er at de gjenværende elevene i liten grad vil få et tilbud, og at de vil stå uten fullført videregående opplæring. Hvis man mener at det alternative Vg3-tilbudet uansett ikke vil kunne ha en kvalitet som gir en kompetanse tilsvarende et fagbrev, er det imidlertid heller ikke noen sterk grunn til å tilby det.

7.2 Avslutning

Et forsterket tilbud med praksis i bedrift og lengre gjennomføringstid (18 måneder) kan få flere til å lykkes med å oppnå fagbrev gjennom et alternativt Vg3-tilbud. Kartleggingen gir ikke entydig kvantitativt belegg for at flere lykkes, men aktørenes oppfatninger

peker i denne retningen. Samtidig må denne gevinsten avveies mot potensielle ulemper for fagopplæringen som helhet. For fagopplæringen som helhet er det avgjørende at et alternativt Vg3-tilbud ikke undergraver lærlingordningen og svekker arbeidet med å skaffe læreplasser. Alternativ Vg3 må ikke friste bedriftene til å tilby ulønnede praksisplasser framfor læreplasser. Elever bør ikke velge alternativ Vg3 framfor å forsøke å få læreplass, og alternativ Vg3 bør ikke være en sovepute for fylkeskommuner og skoler. Alternativ Vg3 har klare svakheter sammenlignet med læreplass, blant annet ser vi at bedriftene tar et annet ansvar for opplæringen og den faglige framdriften til en lærling enn en praksiselev. Hvis alternativ Vg3 skulle vinne plass på bekostning av læreplasser, svekkes fagopplæringens forankring i arbeidslivet. Kartleggingen gir ikke belegg for at det forsterkede tilbudet så langt har svekket tilbudet og etterspørselen etter læreplasser, men insentivene til det ligger der, særlig for bedrifter i servicenæringene som har få lærlinger og mange ufaglærte. Også blant fylkeskommunene og skolene kan det skje en dreining av hva som er i fokus, i retning av å si seg fornøyd med å kunne tilby alternativ Vg3 framfor å prioritere å skaffe flere læreplasser.

Hvilken linje fylket skal følge for alternative Vg3-tilbud, bør forankres hos arbeidslivets organisasjoner, blant annet når det gjelder hva som skal til for at alternativ Vg3 bør tilbys, og hvilke kriterier opplæringen må tilfredsstillende for å være akseptabel for arbeidslivet. Kartleggingen viser at y-nemndene i liten grad er involvert i spørsmål rundt alternativ Vg3 (Aspøy & Nyen 2014), i tråd med den lite sentrale rolle de også spiller i andre spørsmål (Michelsen & Høst 2013). Politikken bør også ha en forankring innenfor det enkelte fagområde/den enkelte del av arbeidslivet. Noen forsøksfylker har avtaler med opplæringskontorene, noe som gjør at opplæringskontorene føler at de har muligheter til å påvirke. Et tettere samarbeid mellom skole/fylke og arbeidsliv om Vg3 vil trolig også kreve et tettere samarbeid om dimensjoneringspolitikken. Praksisen i noen fylker med å skaffe deltakerne opplæringskontrakt som leder til kompetansebevis, bør også være forankret i en uttrykt interesse fra arbeidslivet for slik kompetanse. Kanskje kan det på enkelte fagområder også være behov for en drøfting mellom utdanningsmyndigheter og partene på nasjonalt nivå om alternativ Vg3, særlig hvis holdningene varierer mellom fylkene.

Referanser

- Arrow, K. J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* 2, 193–216.
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2014). *Alternativ VG3 for elever som ikke får lære plass. Underveisrapport*. Fafo-notat 2014:12.
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2015). *En ekstra dytt – eller mer? Delrapport fra evalueringen av ulike tiltak for å kvalifisere elever etter Vg2*. Fafo-notat 2015:02.
- EVA 2015 (2015). *Evaluering af praktikcentre del 1. Analyser på tværs af centre og uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(4), 285–301.
- 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 STEP Rapport 21/2010.
- Gangl, M. (2003). Returns to Education in Context: Individual Education and Transition Outcomes in European Labour Markets. I W. Muller & M. Gangl (red.), *Transitions from Education to work in Europe – the Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Gröblichhoff, B. (2015). From School to Labour Market: “The Hamburg Model”. I P. Jarke & M. Hogeferster (red.), *Work-based Learning around the Mare Balticum*.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2006). *Lære plasser i kommunesektoren – omfang og utfordringer*. Fafo-rapport 540.
- Høst, H. (2011). *Praksisbrev. Et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene? Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev 2008-2011*. NIFU-rapport 27/2011.
- Høst, H. & Evensen, M. (2009). *Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene*. NIFU-rapport 28/2009.
- Høst, H., Seland, I., Sjaastad, J. & Skållholt, A. (2014). *Kan organisering av lærlingformidling forklare store ulikheter i resultat? En studie av lærlingformidling i 3 fylker*. NIFU Rapport 7/2014.

- Høst, H., Skålholt, A., Reilling, R. B. & Gjerustad, C. (2014). *Hvorfor blir lærlingordningen annerledes i kommunene enn i privat sektor? Sentrale utfordringer for kommunesektoren i arbeidet med fagopplæring*. NIFU-rapport 22/2014.
- Jørgensen, C. H. & Juul, I. (2009). *Bedre samspill mellom skolepraktik og ordinær virksomhetspraktik*. Undervisningsministeriets centrale analyse- og prognosevirksomhed for erhvervsuddannelserne 2009-10.
- Korpi, T., de Graaf, P., Hendrickx, J. & Layte, R. (2003). Vocational Training and Career Employment Precariousness in Great Britain, the Netherlands and Sweden. *Acta Sociologica*, 46(1).
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationships between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78.
- Lindahl, L. (2011). *Improving the school-to-work transition for vocational students – what can we learn from research?* Working paper 13/2011. Stockholm University.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*.
- Michelsen, S. & Høst, H. (2013). Nasjonalt system og lokalt arbeid. I H. Høst. (red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen*. Rapport 2. Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NIFU-rapport 21/2013/ Fafo-rapport 2013:23.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyen, T., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2013). Overgangen fra fagopplæring til arbeidsmarkedet og videre utdanning. I H. Høst. (red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen*. Rapport 2. Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NIFU-rapport 21/2013/ Fafo-rapport 2013:23.
- Olsen, O. J. & Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp. I H. Høst. (red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen*. Rapport 2. Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NIFU-rapport 21/2013/ Fafo-rapport 2013:23.
- Olsen, O. J., Høst, H. & Michelsen, S. (2008). Veier fra yrkesopplæring til arbeidsliv. En studie av det norske overgangsregimets effektivitet. I J. Olofsson & A. Panican (red.), *Ungdomars väg från skola til arbetsliv. Nordiske erfarenheter* (s. 249–332). TemaNord 2008: 584. København: Nordisk ministerråd.
- Samfunnskontrakten for flere læreplaner. Avtale mellom myndigheter og organisasjoner i arbeidslivet. 2012.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Thurow, L. (1975). *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*. New York: Basic Books.

Godt, men ikke for godt

Elever som står uten læreplass har rett på alternativ opplæring i skole. Slik opplæring har til nå ikke fungert tilfredsstillende, få deltar og enda færre fullfører. Det har vært gjennomført et forsøk i fem fylker med forsterket alternativ opplæring, hvor elevene skal få mye av opplæringen i bedrift og kan bruke lengre tid (18 måneder) på å fullføre. I denne evalueringsrapporten har vi kartlagt disse forsøkene, hvordan de har vært gjennomført, og hvilke erfaringer man har hatt. Vi diskuterer også hva forsterket alternativ Vg3 kan bety for systemet for fagopplæring som helhet. Rapporten bygger på et omfattende kvalitativt intervjumateriale og på kvantitative data om elevgruppen og om hvordan det har gått med elevene.



Fafo

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

Fafo-rapport 2015:46
ISBN 978-82-324-0251-9
ISSN 0801-6143
Bestillingsnr. 20551