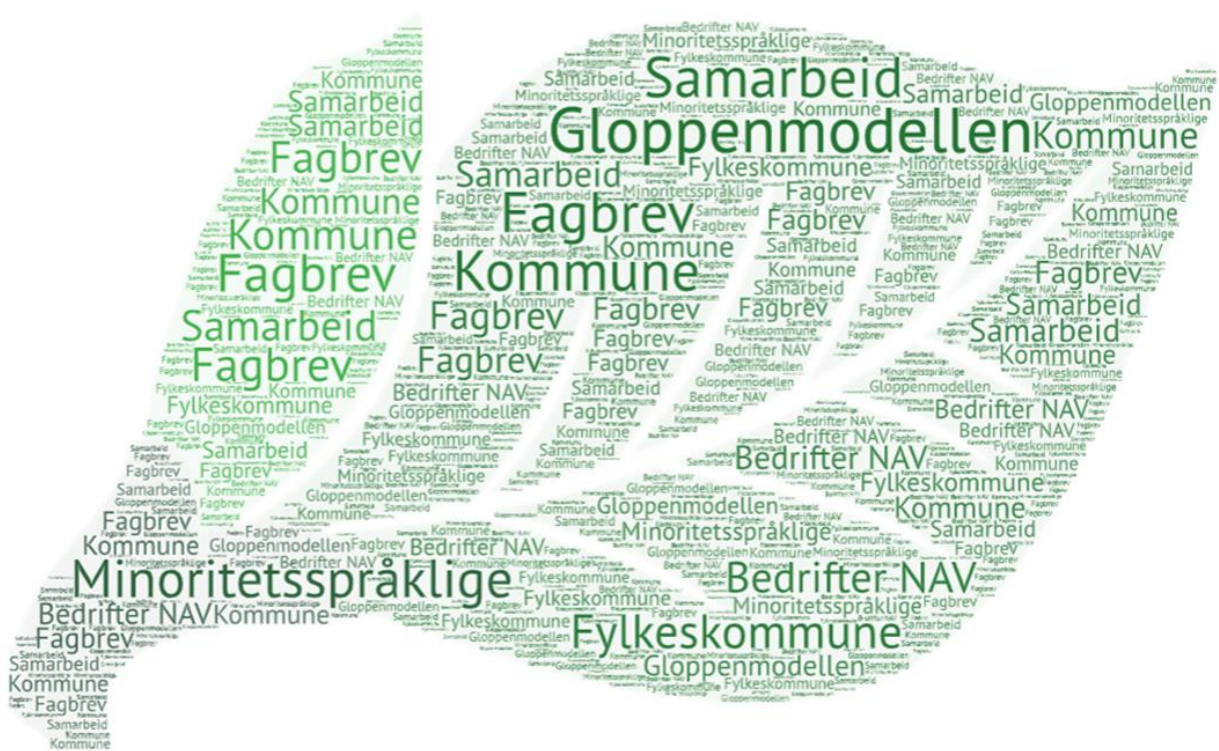


# Gloppenmodellen

- en fagutdanningsmodell for fremtiden

## Forfattere:

Øyvind Hellang og Astrid Espegren



Rapport nr. 6-2022, avdeling Helse og samfunn

Rapporttittel/ Report title	Gloppenmodellen – en fagutdanningsmodell for fremtiden
Prosjektnummer/ Project No	101712-1
Rapportnr/ Report No.	6-2022
ISBN	978-82-8408-205-9
Antall sider/ No. of pages	47
Publiseringsdato/ Date of publ.:	01.03.2022
Lisens/Licence	CC BY 4.0

## Forord

Denne fagrapporten er en del av leveransen fra prosjektet «Gloppenmodellen – ein fagutdanningsmodell for framtida», finansiert av Tilskudd til utvikling av kommunale integreringstiltak fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Vi ønsker å takke IMDi og våre partnere i prosjektet: Gloppen kommune, NAV Gloppen (NAV Nordfjord), Firda videregående skule sammen med deltakere, Vestland fylkeskommune, NAVs fylkesadministrasjon i Vestland, deltakende bedrifter og kommuner i Nordfjord.

Vi har fått følge og delta i dokumentasjonen og utviklingen av en spennende og nyttig fagutdanningsmodell over tre år. Dette har vært et tett FoU samarbeid og vi ønsker å takke spesielt prosjektleder Ann Iren Festervoll, Gloppen kommune og prosjektsekretær Anette Aske Sollid, Firda videregående skule for iherdig innsats gjennom Covid-19 restriksjoner og til tider sene kvelder. Takk til Nina Jentoft, Forsker II ved NORCE for hjelp med datainnsamling og kvalitetssikring.

Vi håper denne fagrapporten vil kunne komplementere de andre leveransene fra prosjektet som finnes på [www.gloppenmodellen.no](http://www.gloppenmodellen.no).

Kristiansand, 01.03.2022

Øyvind Hellang og Astrid Espegren

## Innhold

1	Innledning .....	1
2	Metode.....	3
2.1	Følgforskning.....	3
2.2	Intervjuer av sentrale aktører .....	4
3	Samarbeids- og vekslingsmodeller .....	6
3.1	Samarbeidsmodell Oslo, fagutdanning for voksne.....	7
3.2	Helsefagarbeiderutdanning for innvandrere (Heffi).....	8
3.3	Steigenmodellen .....	8
3.4	Gloppenmodellen sammenlignet med andre modeller .....	9
4	Gloppenmodellen 2013-2019 .....	13
4.1	Vurdering av behov.....	13
4.2	Oppstart av ny klasse .....	14
4.3	Gjennomføring.....	17
4.4	Brukerstyrt evaluering .....	18
4.5	Gloppenmodellen 2013-2019 .....	19
5	Gloppenmodellen i utvikling for fremtiden .....	21
5.1	Dokumentasjon og struktur .....	21
5.2	Finansieringsordning for varig drift .....	22
5.3	Rekruttering og inntak .....	23
5.4	Pedagogisk utvikling .....	24
5.5	Gloppenmodellen 2021 .....	24
6	Resultater og erfaringer med Gloppenmodellen.....	27
6.1	Resultater.....	27
6.2	Erfaringer fra deltakere, lærere og praksisveiledere.....	29
6.3	Oppsummering av erfaringer.....	41
7.	Konklusjoner og veien videre.....	43
7.1	Veien videre .....	45

Referanser

Vedlegg

# 1 Innledning

En stadig økende andel av den norske befolkningen har innvandret til landet (SSB, 2022). For mange flyktninger og innvandrere er det utfordrende å få innpass i det norske arbeidslivet, dels på grunn av manglende norskkunnskaper og manglende formalkompetanse (Eide et al., 2016). Dette er selvsagt en stor belastning for den enkelte, og samtidig en utfordring for kommuner, fylkeskommuner og stat i forhold til sine lovpålagte tjenester og ansvar. Samtidig opplever vi en utvikling med stadig større behov for rekruttering av kvalifisert arbeidskraft. For at kommunesektoren skal kunne tilby samme nivå på tjenestene den nærmeste tiårsperioden må antall årsverk øke med om lag 46 600 frem mot 2031 (KS, 2021). I privat sektor meldte 41 prosent av virksomhetene i 2019 at de i noen eller stor grad har et udekket kompetansebehov (NOU, 2020).

Kombinasjonen av økt innvandring og behov for kvalifisert arbeidskraft har gitt en mulighet for å tenke nytt i forhold til kvalifisering av minoritetsspråklige voksne. Gloppen kommune så denne muligheten allerede i 2013 og gikk i tett samarbeid med NAV og fylkeskommunen for å kunne tilby et ny og tilpasset fagutdanning for denne målgruppen. Resultatet ble til det vi i dag kjenner som «Gloppenmodellen». Siden 2013 har stadig flere skoler, kommuner og bedrifter fattet interesse for bruken av modellen. Det oppsto et behov for å beskrive og dokumentere Gloppenmodellen og samtidig utvikle modellen for å sikre varig drift.

Denne fagrapporten er en del av leveransen fra prosjektet «Gloppenmodellen – ein fagutdanningsmodell for fremtida». Prosjektet løp i perioden 2019-2021 og er støttet av Tilskudd til utvikling av kommunale integreringstiltak fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Prosjektet har hatt som hovedmål å dokumentere Gloppenmodellen gjennom en veileder og tilhørende støttemateriell, og samtidig utvikle modellen slik at den blir mindre avhengig av personer og kontekst for å kunne benyttes i varig drift. Forskere fra NORCE – Norwegian Research Centre har vært en aktiv forskningspartner i arbeidet.

Prosjektet er blitt gjennomført i en periode preget av Covid-19 pandemien og nye lover og rammer for arbeidet med kvalifisering av minoritetsspråklige voksne. Ny introduksjonslov tredde i kraft fra 2021, nye læreplaner kom med Kunnskapsløftet i 2020, i tillegg var det kommune og fylkessammenslåinger i 2020 og NAV regionreform med endringer både i fylkeskontor og lokale kontor. Dette landskapet i endring viser behovet for en robust modell, men også for en modell som kan tilpasses nye krav, utfordringer og muligheter for samarbeid og opplæring med innsats fra alle aktørene i kvalifiseringsløpet.

Denne fagrapporten vil analysere Gloppenmodellen og utviklingen som har skjedd, vise resultater og erfaringer så langt og komme med anbefalinger for veien videre. Utfra dette har vi formulert følgende problemstillinger:

- Hvor plasserer Gloppenmodellen seg i landskapet av lignende modeller for tilrettelagt fagutdanning?

- Hvordan har det vært jobbet for å gjøre modellen mer robust og mindre personavhengig?
- Hva er viktige designprinsipper for at Gloppenmodellen også skal kunne fungere i andre kommuner og andre regioner?

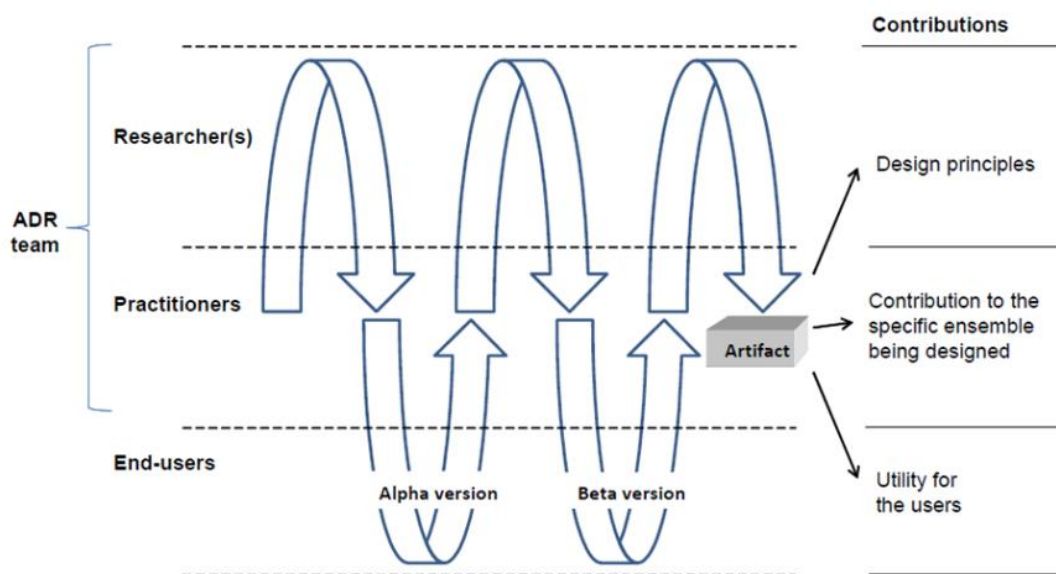
Rapporten er inndelt i sju kapitler. I dette innledende kapitlet har vi redegjort for prosjektet og hvilke problemstillinger vi skal se nærmere på. I kapittel 2 vil vi gjennomgå metodene som denne studien er basert på. I kapittel 3 vil vi beskrive bakgrunn for opprettelse av ulike tilpassede fagutdanningsløp, og beskrive ulike samarbeid- og vekslingsmodeller, og i kapittel 4 og 5 vil vi vise hvordan Gloppenmodellen har utviklet seg fra oppstart til etter prosjektslutt. Kapittel 6 viser resultater fra Gloppenmodellen, og oppsummerer erfaringene vi har innhentet i vårt datamateriale. I det avsluttende konklusjonskapitlet oppsummerer vi de viktigste designprinsippene som har betydning for at modellen skal fungere i andre geografiske settinger.

## 2 Metode

For å undersøke problemstillingene i denne studien har vi benyttet ulike metoder som følgeforskning, gjennomgang av tidligere relevante studier og individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. I dette kapitlet vil vi presentere de ulike metodene.

### 2.1. Følgeforskning

Følgeforskningen i «*Gloppenmodellen*» - *ein fagutdanningsmodell for framtida* har fulgt prinsippene i aksjonsforskning *Action Design Research* (Sein et al., 2011), noe som innebar en stegvis og gjentagende (inkrementell og iterativ) forskningstilnærming (jf. figur 1).



Figur 1: Stegvis gjentagende utvikling og evaluering av prosess og arbeidsmetodikk i organisasjonene. The Generic Schema for Organization-Dominant BIE (Sein et al. 2011, s. 43)

Forskerne i prosjektet har både vært en del av prosjektgruppen og hatt observasjonsstatus i styringsgruppen. Tilnærmingen som er benyttet har et organisatorisk fokus og beskriver interaksjonen forskere har med praktikere i prosjektgruppen for Gloppenmodellen («*practitioners*») som et team, og involveringen av interessenter i hver enkelt del av utviklingen av Gloppenmodellen, det vil si lærere, NAV-veiledere, rådgivere i fylkeskommunen, kontrollere i NAV, arbeidsgivere, elever med flere («*end-users*») rundt utviklingen av organisatoriske elementer, prosesser og roller («*artifacts*») i Gloppenmodellen. Utviklingen starter med et behov fra prosjektgruppen i Gloppenmodellen som forskerne i sin tur relaterer til forskningsfronten og aktuelle anbefalinger til løsninger i eksisterende litteratur. Den eksisterende versjonen av Gloppenmodellen (2013-2019) ble dokumentert gjennom dokumentasjon og intervjuer

med aktørene involvert. Dette dannet utgangspunktet («*Alpha version*») for det videre arbeidet med modellen i prosjektet. Se kapittel 4 for beskrivelse av dette utgangspunktet.

Utgangspunktet ble så bragt inn i en felles utvikling som omfattet prosjektmøter, fagdager og løsningsgrupper der behovene fra de enkelte aktørene (NAV, kommuner, fylkeskommunen, arbeidsgivere, elever) ble sett opp mot forslag til organisatoriske/rutinemessige endringer. Videre ble løsningene i utviklingen nyansert videre i prosjektgruppen slik at de faktisk kan introduseres og implementeres i de forskjellige delene av Gloppenmodellen slik den fremstår i dag («*Beta version*»). Se kapittel 5 for utviklingsprosessen i prosjektperioden, og for beskrivelse av hvordan prosessen måtte tilpasses nedstengingene som følge av Covid-19 pandemien. Prosessen ble tilpasset og kunne utvides med flere sykluser og versjoner av løsningene gitt kompleksitet og behov (eksempelvis der løsninger måtte tilpasses nye lovendringer som kom underveis). Teamet av forskere og prosjektgruppen i Gloppenmodellen kunne på bakgrunn av disse erfaringene beskrive organisatoriske løsninger som er praktisk gjennomførbare og positive for gjennomføringen av modellen.

Funn fra denne prosessen kan generaliseres gjennom beskrivelse av fremgangsmåten for å finne omforente løsninger («*design principles*»). Dette betyr i helt konkret anbefalinger og løsninger på utfordringer i Gloppenmodellen som kan benyttes igjen for andre kommuner i Norge. Det gjør at andre kommuner og NAV kontor kan nyte godt av erfaringene fra Nordfjord. Slike prinsipper utgjør et sett med suksessfaktorer som vil være kontekstuavhengige og som kjennetegner hva som utgjør Gloppenmodellen uavhengig av hvilke skoler, kommuner, arbeidsgivere med flere som ønsker å følge modellen. Se kapittel 7 for prinsipper for Gloppenmodellen. Prosjektgruppen hadde stor innflytelse på de organisatoriske endringene som ble diskutert («*contribution*») gjennom vurderinger av mulige endringer i ansvar, roller og innhold i modellen, og deling av erfaringer fra arbeidet underveis. Aktørene i Gloppenmodellen fikk direkte nytteverdi av løsningene («*utility*») gjennom ny bruk av løsninger og anbefalinger for å møte lokale utfordringer. Se kapittel 6 for resultater og erfaringer med Gloppenmodellen.

## 2.2. Intervjuer av sentrale aktører

For å beskrive landskapet som Gloppenmodellen ble utviklet i, har vi også sett på tilgjengelige studier av lignende modeller, i tillegg til generell litteratur om tilrettelegging av fagutdanning for voksne. Vi har også hatt et ønske om å fange opp erfaringer og opplevelser fra relevante aktører som på ulike måter er berørt av modellen. Som nevnt i forrige underkapittel ble innhenting av erfaringer med samarbeid, og utvikling av samarbeid, ivarettatt gjennom deltakelse i prosjektgruppen og observasjon i styringsgruppen. For å innhente erfaringer fra deltakere i Gloppenmodellen valgte vi å foreta gjentatte intervju med helsefagklassen som startet opp på Firda videregående skule høsten 2019. Disse intervjuene ble organisert som fokusgruppeintervju, og forskerne skrev notater underveis.



Fokusgrupper er hensiktsmessig når formålet er å frembringe felles erfaringer og holdninger, gjerne blant mennesker som samhandler i et felles miljø (Malthus, 2012). Deltakerne får dermed mulighet til å diskutere med hverandre, og gruppedynamikken kan bidra til at man assosierer bedre og kan bygge videre på hverandres innspill. Til sammen ble elevene i denne klassen intervjuet syv ganger i perioden september 2019 til november 2021). På grunn av nedstenging av skolene våren 2020, ble et av intervjuene foretatt via Teams. For å supplere disse intervjuene, og få inn synspunkt fra deltakere i andre fagutdanninger ble også to deltakere fra plast- og komposittfag intervjuet. I tillegg til å innhente deltakelse erfaringer ønsket vi også å få en større forståelse for programfaglæreres og praksisveilederes erfaringer. Vi foretok derfor også individuelle intervjuer med programfaglærere innen helsefag, tannhelsesekretær, og plast og polymerkompositt, og individuelle intervjuer av praksisveiledere/ledere i to private bedrifter og ved to sykehjem. Da det ikke har vært behov for personopplysninger har prosjektet vært gjennomført anonymt. I alle notatene ble sitater anonymisert og ingen personlige kjennetegn som navn, alder og nasjonalitet ble registrert. Intervjuene og observasjonen har gitt et rikt bilde og nye perspektiver på hvordan ulike aktører opplever Gloppenmodellen innenfra.

Covid-19 pandemien og påfølgende nedstenginger og restriksjoner, gjorde deler av følgeforskning og datainnsamling utfordrende. Dette førte også til at både deltakere, skole, arbeidsgivere, prosjektgruppemedlemmer og forskere måtte tilpasse planer fortløpende i prosjektperioden. På den andre siden ga det også prosjektet mulighet til å høste erfaringer fra digital undervisning som en del av Gloppenmodellen, og teste ut mulighetene i digitale plattformer og hvordan digital undervisning kan brukes for elever som av ulike årsaker ikke kan følge ordinær undervisning.

Det følgende kapittelet vil gi en oversikt over landskapet Gloppenmodellen er en del av blant fagutdanningsmodeller, før de neste kapitlene analyserer Gloppenmodellen og utviklingen den har hatt de siste tre årene. Da alle kommunene som deltar i Gloppenmodellen er nynorsk-kommuner, er sitatene som er nedskrevet av aktørene selv, sitater fra veilederen samt noen av egennavnene skrevet på nynorsk.

### 3 Samarbeids- og vekslingsmodeller

Gloppenmodellen er en modell for fagutdanning som er utviklet og brukt i et felt bestående av flere samarbeids- og vekslingsmodeller for tilrettelagt fagutdanning for voksne. Gloppenmodellen er en modell som kombinerer teori og praksis fra første studieår og er derfor definert som en vekslingsmodell. Ordinær fagutdanning i Norge består av to år med teorifag, før man går to i praksis (2+2 modellen). Etter fire år kan man ta fagprøve og blir fagarbeider. Vekslingsmodeller innebærer at vekslingen mellom opplæringen i skole og bedrift skjer oftere og i en annen rekkefølge enn det ordinære løpet for yrkesfagopplæring legger opp til (NOU 2018:15). Ideen er at dette vil styrke læringsutbyttet for deltakerne og være gunstig for elever som ikke har norsk som morsmål, da det faglige innholdet og begreper man lærer på skolen er tett knyttet til det man lærer i bedrift.

Det å styrke voksne innvandreres mulighet til å gjennomføre videregående utdanning har også vært en sentral politisk målsetning. I Meld. St. 16 (2015-2016) anbefales det å stryke tiltak rettet mot fagopplæring for voksne, og at denne opplæringen må tilpasses den enkeltes behov. Det blir også påpekt at flyktninger og innvandrere fra land utenfor EØS-området er prioriterte grupper for arbeids- og velferdspolitikken, og at målet er integrering gjennom arbeid og økt sysselsetting. Forskning på feltet viser også at praksisorientert læring fra reelle arbeidssituasjoner tidlig i integreringsprosessen kan gi raskere overgang til arbeid (Dahlstedt og Bevelander, 2010; Thomsen et al., 2013) samt meningsfulle sammenhenger mellom skolearbeid og mestringsfølelse (Schmid et al., 2021). I en norsk kontekst er det også studier som viser at de innvandrerne som gjennomfører utdanning etter at de har kommet til Norge har større sannsynlighet for å lykkes på arbeidsmarkedet, enn de som har utdanning fra hjemlandet (Dalstedt og Bevelander, 2010). En annen studie som ser spesielt på helse og omsorgssektoren som kvalifiseringsarena for flyktninger og innvandrere (Eide et al., 2016) konkluderer med at det er et potensiale for større bruk av opplæring og kvalifisering av denne gruppen i det ordinære arbeidslivet. En annen konklusjon er at tiltak med fagbrev som målsetning i større grad ivaretar det nasjonale behovet for kvalifisert arbeidskraft i helse og omsorgssektoren, noe som gjør det hensiktsmessig å ha fagbrev som et langsiktig mål for å sikre innvandrere og flyktninger mer varig tilknytning til ordinært arbeidsliv (ibid). Selv om dette ikke er overraskende funn, er det likevel et viktig bakteppe for utviklingen av tilpassede fagutdanningsmodeller som Gloppenmodellen.

Det er derimot viktig å påpeke at Gloppenmodellen ble ikke utviklet i et vakuum. Det er flere såkalte vekslingsmodeller som er utprøvd over kortere eller lengre tid andre steder i landet, for ulike målgrupper, for ulike fagutdanninger og med ulik organisering (Eide et al., 2016; Høst og Reymert, 2017; Leirvik og Staver, 2019). Gloppenmodellen bygger på elementer fra noen av disse, mens andre igjen bygger videre på deler av Gloppenmodellen. I de neste underkapitlene vil noen utvalgte slike modeller bli presentert, Samarbeidsmodell Oslo (tidligere Helsfyrmodellen), Heffi-modellen og Steigenmodellen. Disse tre modellene viser på ulike måter hvordan slike modeller kan

basere seg på samarbeid på tvers av forvatningsnivåer og samarbeid med lokalt næringsliv, hvordan det kan være utfordrende å finne løsninger på finansiering, hvordan man driver inntak og sikrer motiverte deltakere og hvordan lokalt rekrutteringsbehov kan danne grunnlaget for opprettelse av nye klasser. Det har ikke vært mulig innenfor dette prosjektets rammer å gjøre en omfattende kartlegging av andre modeller. Beskrivelsene er dermed svært kortfattet og baserer seg på studier som er noe tilbake i tid. Disse modellene, som Gloppenmodellen, er også i kontinuerlig utvikling. Beskrivelsene sier derfor sannsynligvis mer om hvordan modellene var organisert på det tidspunktet studien ble foretatt enn hvordan de er organisert nå. De kan likevel bidra til å illustrere hvordan ulike modeller har noe ulikt fokus selv om de bygger på mange av de samme elementene.

### 3.1. Samarbeidsmodell Oslo, fagutdanning for voksne

I 2009 ble den første tilrettelagte klassen for voksne minoritetspråklige innenfor helsefag opprettet ved Oslo VO Helsefyr. Denne modellen ble først kjent som Helsefyrmodellen, men skiftet senere navn til Samarbeidsmodell Oslo, fagutdanning for voksne. Utdanningsløpet er organisert som et prosjekt mellom NAV Tiltak og Utdanningsetaten i Oslo i et opplegg hvor fagutdanning og språkutdanning skjer parallelt<sup>1</sup>. En studie fra 2017 (Høst og Reymert, 2017) beskriver at organiseringen fra starten av var preget av ad hoc løsninger blant annet når det gjaldt finansiering. En annen studie fra 2019 (Leirvik og Staver, 2019) beskriver at det fra 2016 ble startet opp et arbeid for å videreutvikle et godt faglig og finansielt bærekraftig tilbud. I tillegg ble samarbeidet mer formalisert, men at det fortsatt skjer årlige avklaringer når det gjelder ansvarfordeling, finansiering og utvikling av undervisningsopplegget. I 2018 ble tilbudet utvidet til å i tillegg til helsefag også omhandle to klasser innenfor henholdsvis tømmerfag og kokkefag (*ibid.*).

Begge de to nevnte studiene beskriver at så fort tilbudet blir gjort kjent (noe som på grunn av usikker finansiering ofte er kort tid før skolestart), blir det avholdt informasjonsmøte både i NAV-regi og på skolen. Søkere må være arbeidssøkende, da støtte til livsopphold fra NAV er grunnleggende i ordningen. Det er derimot ikke avgjørende om søkerne har rett til opplæring eller ikke. Det blir så foretatt en kartlegging av nivå på språk og fag og sjekk av referanser ved Servicesenteret til Oslo VO. I tillegg blir de mest aktuelle søkerne intervjuet for å kartlegge motivasjon (Høst og Reymert, 2017; Leirvik og Staver, 2019).

Samarbeidsmodell Oslo fagutdanning for voksne, er basert på et fire-årig løp hvor deltakerne har praksis i bedrift i alle årene. Dette øker fra en dag i uka det første året, til fire dager i uka det fjerde året. I tillegg til ordinær undervisning har deltakerne språk og læringsstøtte (såkalt to-lærersystem). Språklærer er tilstede fra 24 timer pr. uke det første året til 12 timer pr. uke det siste året og fungerer som et bindeledd mellom programfagundervisningen og fellesfagundervisningen (Leirvik og Staver, 2019). Dette

---

<sup>1</sup> Kilde: <https://helsfyr.oslovo.no/opplaringstilbud/videregaendeopplaring/videregaende-opplaring2/>. Lastet ned i november 2021

krever både ekstra ressurser i form av støttelærer i norsk, og et utstrakt samarbeid mellom faglærer og språklærer. Ideen er at støttelærer være litt «flue på veggen» under praksis, men denne tilstedeværelsen krever aksept fra arbeidsplassen (Høst og Reymert, 2017).

Det at man tar inn både rettighetshavere og ikke-rettighetshavere innebærer at ikke alle elevene har rett på offentlig finansiert opplæring i skole. I tillegg koster opplegget mer på grunn av to-lærersystemet, for å kunne ha språkstøtte i fagopplæring. I den grad NAV kan gi støtte til opplæringstiltak må dette være individuelt, da et gruppetiltak krever at det settes ut på anbud. Disse utfordringene blir fortsatt løst på litt ad hoc basis og for hver klasse har det blitt forhandlet med Oslo kommune og NAV om hva som er mulig og hvordan ulike støtteordninger kan virke sammen. Dette er også årsaken til at man ikke kan offentliggjøre tilbudene før like før skolestart (Høst og Reymert, 2017).

### 3.2. Helsefagarbeiderutdanning for innvandrere (Heffi)

Helsefagarbeiderutdanning for flyktninger og innvandrere begynte som et samarbeid mellom NAV Trondheim, Trondheim kommune og Sør-Trøndelag fylkeskommune i 2002. NAV Trondheim trakk seg ut i en tidlig fase. I tillegg ble den fylkeskommunale VO slått sammen med den kommunale VO i 2018, noe som forenkler samarbeidet dem imellom (Eide et al., 2016). Denne modellen fokuserer på deltakere som er spesielt motiverte, og som helst har norskkunnskaper på B1 nivå. Etter at søknaden er formelt behandlet i Vigo, gjennomfører kommunen intervjuer for å avdekke motivasjon og egnethet (ibid). Heffi-modellen er et fire-årig løp hvor deltakerne det første året har status som elev, og de neste tre årene har status som lærling (de tegner lærekontrakt fra andre året). Deltakerne har veileder på arbeidsplass, og det er et ønske om at de får minst en vakt i uka sammen med veileder. Modellen er en vekslingsmodell hvor deltakerne har to dager opplæring på skole og tre dagers opplæring i bedrift alle de fire årene (Leirvik og Staver, 2019).

Finansiering av opplæringen er et spleiselag mellom Trøndelag fylkeskommune og Trondheim kommune. Kommunen bidrar med norskopplæring og oppfølging/opplæring i bedrift og fylkeskommunen bidrar med et fast beløp hvert år. Kommunen betaler ca. 2/3 og fylkeskommunen 1/3. Når det gjelder finansiering av livsopphold er deltakerne avhengig av stipend fra Statens lånekasse det første året. Fra andre året mottar de lærlingelønn. Lønnen øker etter hvert som deltakerne kommer lengre ut i løpet. De mottar ca. 25 % mer i lønn enn andre lærlinger, men flere er likevel avhengig av å bli forsørget gjennom andre støtteordninger i tillegg (ibid).

### 3.3. Steigenmodellen

I motsetning til de to andre modellene er Steigenmodellen i utgangspunktet en utdanningsmodell for ungdom, og en utdanningsmodell utviklet for en distriktskommune. Modellen ble opprettet etter at et annet tilbud, LOSA (Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet), ble nedlagt og resten av underavdelingen av den videregående skolen stod i

fare for å bli nedlagt (Barstad et al., 2021). For å beholde ungdommer i Steigen, og rekruttere kvalifisert arbeidskraft til lokale bedrifter ble Steigenmodellen etablert i 2014 gjennom et samarbeid mellom næringslivet, Steigen næringsforum, kommunen, Knut Hamsun videregående skole og Nordland fylkeskommune. I 2016 ble det foretatt en evaluering av modellen (Rønning og Snoen, 2016), og fra 2017 ble modellen en permanent ordning<sup>2</sup>.

I Steigenmodellen er elevene utplassert i bedrift fra første dag, og bedriften er ansvarlig for opplæring i programfag. Da elevene skal tilbringe mye tid i bedrift, gjøres det et grundig arbeid for å finne bedrifter som ønsker å ta imot lærlinger, og gi elevene tilstrekkelig informasjon slik at de kan velge rett. Det er bedriftene som gjennomfører intervju av aktuelle kandidater, og bestemmer hvem de ønsker å gi tilbud til. Den videregående skolen har ansvar for opplæring i fellesfag, og har i tillegg en fagkoordinator ansatt i 40 % stilling. Elever i Steigen-modellen er på skolen to dager i uka det første året, og omtrent en dag i måneden det andre året. De er sikret læreplass i fire år, og får lønn i bedriften fra oppstart av fagutdanningen (Barstad et al., 2021).

Også aktørene bak Steigenmodellen har erfart at det tar tid å etablere faste prosedyrer og en klarere ansvarsfordeling mellom aktørene, og modellen har derfor utviklet seg over tid. Det har også vært utfordrende ved inntak og risiko ved feilvalg. Skolen har ikke noe mandat til å overprøve hvem bedriftene gir et tilbud, og har dermed ikke mulighet til å ha den nøytrale rollen som kan være viktig i et lokalsamfunn der mange kjenner hverandre. Et større problem er at dersom lærlingene slutter underveis får de ikke dokumentert kompetanse, da det ikke er eksamen i programfag før mot slutten av tredje året. Hvis lærlinger slutter før dette, vil de dermed kun ha dokumentasjon fra fellesfagene (Barstad et al., 2021).

Tett oppfølging av både elever og bedrifter understrekes som viktige suksessfaktorer (Rønning og Snoen, 2016; Barstad et al., 2021). I tillegg blir det fremhevet at bedriftenes engasjement for ordningen er helt avgjørende. Ved å støtte ordningen bidrar de både til å utdanne arbeidskraft de selv er avhengig av, og gi ungdommer i distriktet en mulighet til å bli boende.

### 3.4. Gloppenmodellen sammenlignet med andre modeller

I de neste to kapitlene vil Gloppenmodellen og utviklingen av denne bli presentert nærmere. Her vil vi kun gi en kort oppsummering av hvordan Gloppenmodellen både ligner på, og er ulik fra, de tre tidligere presenterte modellene. Det sentrale ved alle de fire modellene er at de er basert på et samarbeid mellom aktører på tvers av forvaltningsnivåer og sektorer, men samarbeidskonstellasjonene har variert noe. Viktige samarbeidspartnere i alle modellene er NAV, fylkeskommunen og kommunen. I tillegg har

---

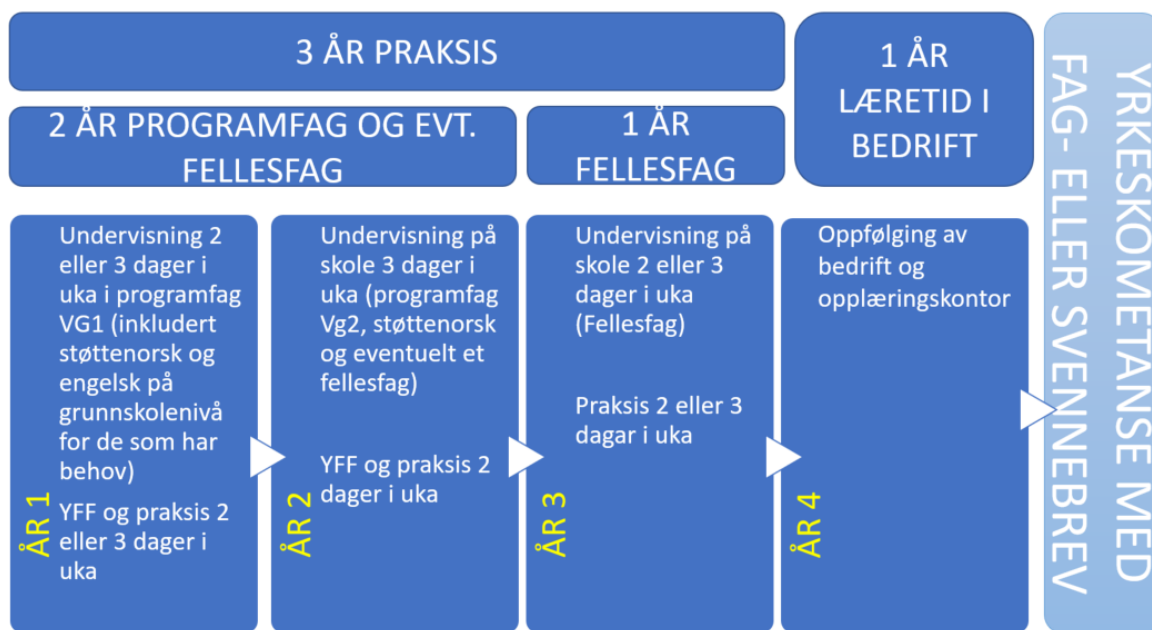
<sup>2</sup> Kilde: <https://distriktssenteret.no/eksempel/steigenmodellen-en-god-modell-for-utdanning-i-mindre-kommuner/>, lastet ned november 2021

Steigenmodellen også et særlig tett samarbeid med lokalt næringsliv. Dette har også over tid blitt en viktig del av Gloppenmodellen. Det å opparbeide tillit mellom de ulike samarbeidsaktørene, og forståelse for hverandres roller, er noe som tar tid. Forankring av samarbeidet, og utvikling av gode avtaler og samarbeidsstrukturer i Gloppenmodellen, har derfor vært en viktig del av utviklingsarbeidet i prosjektperioden.

Gjennomgangen av de tre utvalgte modellene viser at det kan vært særlig utfordrende å finne gode løsninger på finansiering. Både samarbeidsmodell Oslo og Heffi-modellen startet opp med ad hoc løsninger for finansiering av både nye klasser og av livsopphold for deltakerne, og disse modellene har av den grunn brukt tid på å finne bærekraftige løsninger på begge disse utfordringene. I de neste kapitlene vil vi vise hvordan dette også har vært en utfordring for Gloppenmodellen, og hvordan dette over tid har blitt løst. Steigenmodellen er særlig basert på lokale bedrifters behov for arbeidskraft, og bedrifters vilje til å drive opplæring i programfag og garantere deltakerne læreplass. I Gloppenmodellen har også oppstart av nye klasser vært basert på en kombinasjon av grundig arbeidsmarkedsbehov og en gjennomgang av elevgrunnlaget. Selv om opplæringen i programfag har foregått på skole, har det også i Gloppenmodellen vært en suksessfaktor at man har klart å finne bedrifter som er villige til å ta inn elever med manglende norskkunnskaper i praksis og garantere læreplass dersom kandidaten er egnet. Hvorvidt bedriftene har vært deltakende i rekrutteringsprosessen har derimot vært litt varierende, og har vist seg å ha betydning for bedriftenes videre motivasjon for samarbeid. Det at deltakerne sikres både praksisplass og læreplass før oppstart, innebærer at det er viktig med stor grad av åpenhet og likeverdighet mellom aktørene (så langt det lar seg gjøre i henhold til personvernreglementet).

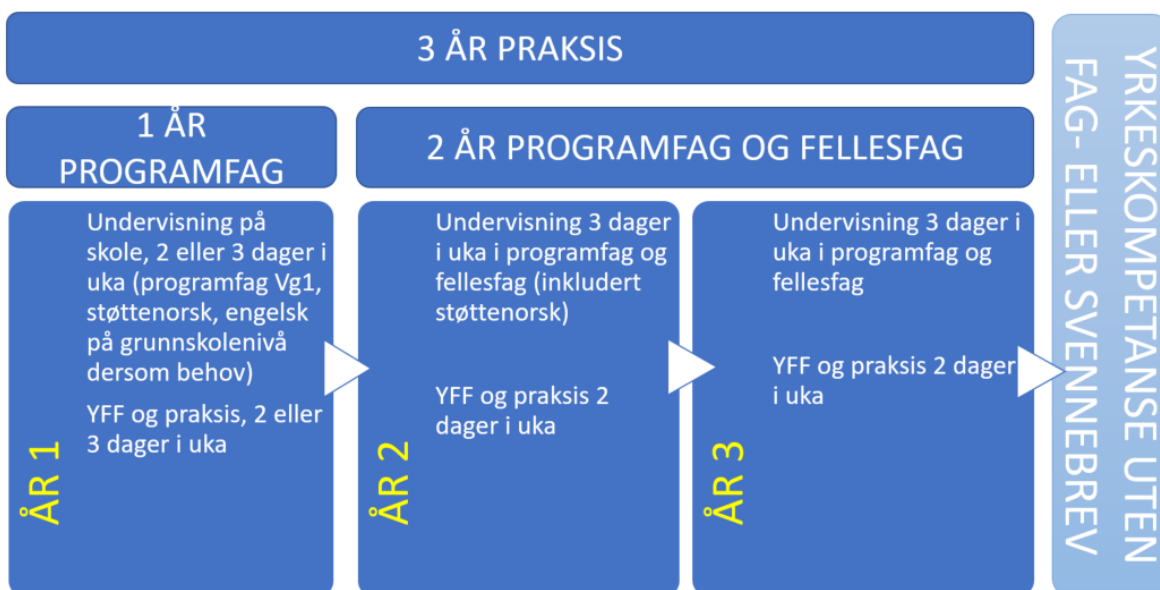
Alle de nevnte modellen har på ulike måter en høy terskel for rekruttering, og et stort fokus på at elevene har både motivasjon og evne til å gjennomføre en fagutdanning. Noen av modellene har også hatt konkrete språkkrav for inntak. Slike utdanninger kan av den grunn bli anklaget for såkalt «fløteskumming» (eller «creaming», se Coe et al., 2008), det vil si å velge ut de sterkeste kandidatene. I Gloppenmodellen har det ikke vært et spesifisert språkkrav for inntak, men de ulike aktørene som er involvert i Gloppenmodellen understreker at et slikt utdanningsløp ikke er egnet for alle. Det er svært krevende å gjennomføre en fagutdanning dersom du både har begrensede norskerferdigheter og begrenset kjennskap til norsk arbeidsliv samtidig som du er i en etableringsfase. I Gloppenmodellen har man derfor vært opptatt av å dokumentere deltakernes motivasjon og holdninger, og å gi god informasjon om hva et slikt utdanningsløp krever, før de søker videregående opplæring. Dette er blant annet gjort ved utprøvningspraksis og intervju. Dersom utprøvningspraksis ikke er mulig, har det vært forsøk med å gjennomføre besøk eller intervju på praksisplassen. I tillegg får deltakerne støttenorsk de første to årene i tillegg til programfag, noe som kan minne om språkstøtten i Samarbeidsmodell Oslo.

Som nevnt er både Gloppenmodellen, Samarbeidsmodell Oslo, Heffi-modellen og Steigenmodellen såkalte vekslingsmodeller. Hvordan vekslingen mellom teori og praksis gjennomføres er derimot svært varierende. I Samarbeidsmodell Oslo har deltakerne praksis fra første år, men antall dager i praksis øker fra år til år. Deltakerne i Steigenmodellen derimot er etter hvert bare på skolen en dag i måneden. I Gloppenmodellen kan vekslingen mellom teori og praksis illustreres på denne måten, figur 2 viser utdanningsløpet for yrkeskompetanse med fag- og svennebrev.



Figur 2: Yrkeskompetanse med fag eller svennebrev

Figur 3 under viser vekslingen mellom teori og praksis, og fordelingen av ulike fag, i utdanningsløpet for yrkeskompetanse uten fag- og svennebrev.



Figur 3: Yrkeskompetanse uten fag eller svennebrev

Som figurene over viser er det lagt inn noe fleksibilitet når det gjelder antall dager på skole og i praksis de første årene. Dette for å kunne tilpasse organiseringen etter hva elevene i de ulike klassene har behov for.

En viktig forskjell mellom de modellene vi har valgt å presentere her, er at to av modellene er utviklet i by-kommuner (Samarbeidsmodell Oslo og Heffi-modellen), mens Steigenmodellen (som Gloppenmodellen) er utviklet i en distriktskommune. Dette har stor betydning for både avstand og logistikk, elevgrunnlaget som har behov for tilrettelagt fagutdanning, arbeidsmarkedsbehov, og fraflyttingsproblematikk. Slike faktorer vil også spille inn på hvordan en modell for tilrettelagt fagutdanning for voksne organiseres. Gloppenmodellen har til forskjell fra de tre andre modellene utviklet seg til å bli en modell ikke bare for Gloppen kommune, men for hele Nordfjord-regionen og omfatter nå samarbeid mellom samtlige kommuner i Nordfjord. I de neste kapitlene vil vi beskrive hvordan man har jobbet over tid for å forankre dette samarbeidet og utvikle en modell som har noen faste elementer, men også ivaretar en fleksibilitet slik at den kan tilpasses ulike kommuner og ulike fagutdanninger. Dette kan være nyttig kunnskap for andre modeller som ønsker å utvide tilbudet eller for andre kommuner og regioner som ønsker å tilpasse Gloppenmodellen til sine geografiske enheter.



## 4 Gloppenmodellen 2013-2019

Utgangspunktet for Gloppenmodellen var et samarbeid mellom Gloppen kommune, NAV Gloppen og Firda videregående skule. Den første klassen ble opprettet innen helsefag i 2013 med mål om å kunne tilby en tilrettelagt fagutdanning for å øke tilgangen til arbeidsmarkedet for deltakerne, bidra til rekruttering for kommunen og sikre bedre gjennomføring for målgruppen. Vi ser et utgangspunkt i et samarbeid mellom aktørene i kvalifiseringsløpet som finner sammen i felles behov og mål. Intervjuer med bidragsyterne for denne første klassen beskriver et ønske om å snu den tradisjonelle fagutdanningsmodellen på hodet.

Nå skulle praksis komme først og fellesfag komme senere. Utgangspunktet var å få en fagutdanningsmodell som omfattet en vekslingsmodell i opplæringen der praksis ble vektlagt og opplæringen tilpasset målgruppen. Samtidig kommer det tydelig frem fra intervjuene med aktørene at Gloppenmodellen i hele denne perioden har vært forbeholdt minoritetsspråklige voksne med god motivasjon og evner for å kunne gjennomføre et slikt tilpasset løp.

*«Vi sjekka ut motivasjon til den enkelte. Dette gjer vi i individuelle samtaler.» - Aktør fra NAV*

Gloppenmodellen har på denne måten aldri vært en universal modell ment å benyttes for alle minoritetsspråklige, eller alle voksne med behov for tilrettelagt opplæring. Dette må legges til grunn for å forstå samarbeidet, aktiviteter og arbeidet som gjøres før oppstart av nye klasser, vurdering av behovet for klasser og vurderingen av mulige kandidater for deltakelse. utfordringer som kommer frem fra denne perioden fra 2013-2019 har vært grunnlag for mye av utviklingen i prosjektperioden 2019-2021 (se kapittel 5).

### 4.1 Vurdering av behov

Et viktig grunnlag for samarbeidet om Gloppenmodellen har vært behovet for kvalifisert arbeidskraft i regionen. Aktørene i samarbeidet viser til hvordan eksempelvis behovet for nye helsefagarbeidere i Gloppen kommune har vært førende for å sette i gang arbeidet. I forhold til helsefagklassene har det vært et klart behov som Gloppen kommune, og etter hvert flere kommuner i Nordfjord, har meldt. Andre behov har kommet fra bedrifter i regionen (plast og betong i 2018) eller fylkeskommunen (tannhelsesekretær i 2017). Arbeidsmarkedsundersøkelser med støtte i NAV er blitt gjort, men ut fra intervjuene så kommer det frem at en ikke alltid har vært helt sikker på behovet tre eller fire år frem i tid.

*«Kjenner på ansvar for å ha nok deltakarar, slik at nye klasser startar. Litt uklart kor mange vi utdannar og kva vårt reelle behov er framover. Her må vi gjere ei meir nøyaktig vurdering.» - Arbeidsgiver*

Samarbeidet mellom aktørene i vurderingen av behovet for nye klasser virker å ha gitt et samlet godt nok grunnlag for avgjørelsen om oppstart. Likeverdigheten mellom NAV, kommune/arbeidsgiver og fylkeskommune/videregående skole blir fremhevet gjennom hele prosessen (se spesielt finansiering i neste kapittel). Samtidig som behovet for kvalifisert arbeidskraft er blitt vurdert, så har NAV Gloppen ledet arbeidet med å vurdere om det er nok kvalifiserte kandidater i målgruppen for å fylle en ny klasse. Dette arbeidet har ofte blitt gjennomført sammen med flyktningkonsulenter og opplæringscentre (spesielt Gloppen opplæringscenter). Individuelle planer som har samsvart med en mulig ny klasse og dialog med opplæringscentre om deltakere i introduksjonsprogrammet har ofte vært et utgangspunkt for vurderingen av det mulige søkergrunnlaget. Samtidig har NAV vurdert om det er andre i målgruppen som ikke er i introduksjonsprogrammet, men som kunne være aktuelle søkere. Vi ser et behov for å få oversikt over både behov og mulige deltakere før ønsket om en ny klasse meldes til fylkeskommunen. Fylkeskommunen har i perioden vært opptatt av å få tidligere kommunikasjon om nye klasser for å kunne ha tid til å spille inn endringer i budsjettprosesser med mer.

## 4.2 Opstart av ny klasse

Finansieringen for nye klasser i denne perioden har i hovedsak vært basert på en tredeling mellom NAV Gloppen, Gloppen kommune og fylkeskommunen. Dette har vært mulig gjennom en felles avtale som ble opprettet for samarbeidet. Fra intervjuer med aktørene ser vi at denne avtalen og finansieringsmåten har bidratt til rask implementering og drift. Samtidig finner vi at finansieringsmodellen ikke har vært bærekraftig for varig drift, da deltakerne ikke har vært avklart og fått enkeltvedtak knyttet til tiltak gjennom NAV. Slik ser vi at finansieringen i perioden har vært mer prosjektbasert eller av midlertidig karakter. Deltakerne i perioden 2013-2019 har på grunn av dette heller ikke hatt rett til livsoppholdsytelser knyttet til deltakelse i fagutdanningen.

*«Finansieringsmodellen, spleiselag, kan vere problematisk og sårbar når det gjeld ikkje «lovpålagt» tilbod, kven har juridisk ansvar og økonomiske utfordringar i kommune, NAV og/eller fylkeskommune» -  
Aktør fra fylkeskommunen*

Livsopphold er i stor grad blitt sikret gjennom introduksjonsprogrammet for de deltakerne som fortsatt var en del av programmet ved oppstart av opplæringen. For andre har Lånekassens stipend og lån vært hovedkilden til livsopphold. Stipend og lån fra lånekassen var i starten utfordret med reduksjon i støtte inntil modellen ble klart definert som en vekslingsmodell. I perioden har det også vært utfordringer med reduksjon av støtte knyttet til manglende kroppsøving, som er fritatt for voksne i fagopplæring. Regelverket er blitt endret i perioden slik at dette ikke lenger er en utfordring så lenge deltakerne får stadfestet voksenrett etter opplæringslova § 4A-3. Voksenrett gir altså nå støtte til livsopphold gjennom Lånekassen, selv med fritatt kroppsøving.

Finansieringen av nye klasser er blitt besluttet i fellesskap basert på samarbeidsavtalen for hver enkelt klasse. Fra intervjuene kommer det frem at det har vært noe usikkerhet

knyttet til hvorvidt alle partene har kunnet finne sin del av finansieringen. Likevel har ikke klassene i perioden blitt stoppet av manglende finansiering. Spesielt kommunens del av finansieringen har vært mer knyttet til deres eget behov for helsefagarbeidere.

Utfordringene knyttet til finansiering i perioden 2013-2019 har nettopp vært knyttet til begrunnelsen for tildeling av midler fra de enkelte aktørene. Enkeltstående forsøk med nye klasser har latt seg finansiere, men det har vært et tydelig behov for en mer robust finansieringsmodell som ivaretar ordinære vurderinger og begrunnelser i drift. Dette har spesielt omfattet NAVs bidrag uten avklaring og knytning til tiltak sett opp mot fylkeskommunens ansvar for opplæring til alle med voksenrett. På tross av utfordringer med innretningen i finansieringsordningen, så har samarbeidet klart å finne finansiering for hver klasse i perioden.

Når finansieringen har vært sikret for den enkelte klassen, så har rekrutteringsprosessen startet. NAV har i perioden vært en pådriver for dette arbeidet med informasjonsmøter for alle aktuelle kandidater som er blitt identifisert tidligere. På disse informasjonsmøtene får de potensielle søkerne en gjennomgang av fagutdanningen og klassen som skal startes, og hva det vil innebære å delta i opplæringen.

De som ønsker å søke tar kontakt med sin rådgiver i NAV og det gjennomføres et intervju med mål om å vurdere om kandidaten er egnet i forhold til motivasjon og andre faktorer knyttet til den enkelte fagutdanningen (se vedlagte intervjuguide vedlegg 1). De kandidatene som ønsker fortsette får tilbudt en prøvepraksis der de kan prøve arbeidsoppgaver som helsefagarbeider i to uker. Der det ikke har vært mulig har det blitt gjort bedriftsbesøk eller hospiteringer for å få et grundig inntrykk av yrket. Dette har vært aktuelt i forhold til plast og betong på grunn av HMS-regler og i forhold til tannhelsesekretær på grunn av krav til autorisasjon. Fra intervjuene ser vi at det kan oppleves som en utfordring å gjennomføre prøvepraksis eller bedriftsbesøk med oppfølging akkurat i perioden før søknadsfrist, da det blir kollisjon med eksamensperioden.

*«[Det] skjer midt i eksamenstida for dei som er på grunnskule, og mykje som skjer om våren, både elevar, lærarar og vi vert stressa pga utprøving som krasja med andre aktivitetar.» - Aktør fra NAV/flyktningtjenesten*

Dette kan fort oppfattes som noe «ekstra» som kommer på toppen av andre viktige oppgaver. Det er særlig på dette punktet at vi har observert den største forskjellen i implementeringen av Gloppenmodellen i forskjellige kommuner i denne perioden. Kandidater kommer fra flere forskjellige kommuner til samme videregående skole, men det er langt fra alle kandidatene som fikk en slik prøvepraksis før søknad.

NAV får tilbakemelding fra arbeidsgiver i forhold til kandidatenes egnethet og NAV har samtale med kandidaten etter prøvepraksis for å få deres syn på yrket og fortsatt motivasjon for fagutdanning. I samme tidsrom har kandidaten også en samtale med skolen. Tilbakemeldingen fra arbeidsgiver sammen med NAVs intervju og samtalen med

skolen blir vurdert av NAV sammen med en representant for den videregående skolen. De som blir vurdert som egnet til å gjennomføre fagutdanningen etter Gloppenmodellen får oppmuntring til å søke med en anbefaling. En liste med anbefalte kandidater basert på denne felles vurderingen blir sendt til skolen som skal ha klassen. En utfordring har vært om det er kandidater som søker uten anbefaling, men med voksenrett, og hvordan dette skulle prioriteres i forhold til inntak. Fra intervjuene kommer det frem at disse klassene ikke er ordinære klasser som tilbys av fylkeskommunen, men klasser med særfinansiering som har egne krav til inntak. Det har vært et klart behov for rutiner og organisering som vil skape en mer stabil og robust prosess i forhold til eventuelle klagebehandling, og som håndterer en kombinasjon av deltakere på tiltak fra NAV og samtidig søkere med voksenrett både med og uten anbefaling.

Dokumentasjon som er krevd vedlagt søknad blir sendt inn via søkerportalen i skolens system (Vigo voksen). NAV bistår sammen med opplæringscenteret, og med støtte fra skolen som også tar realkompetansevurdering ved behov. En utfordring her er at arkivsystemene er adskilt og det er hindre i arkivloven i forhold til samarbeid/tilgang til dokumenter. Ofte er en avhengig av at kandidatene selv tar med seg dokumenter for at disse sendes inn. Andre utfordringer er manglende dokumenter fra hjemland og utfordringer med endring i praksisperioden vedrørende krav til grunnskoleengelsk. Tidligere kunne kandidatene lage en selverklæring på kompetanse for engelsk i inntakskravet, men denne praksisen ble endret, etter vurdering fra fylkesmannen (statsforvalteren) i løpet av perioden. Dette medførte at skolen og/eller opplæringscenterene har fått et større arbeid med realkompetansevurdering eller opplæring i engelsk. Endringen har også ført til utprøving av grunnskole engelsk som en del av førsteåret i videregående opplæring. Det ble åpnet for denne muligheten for å ta grunnskole som en del av videregående opplæring i perioden, men det har vist seg som en utfordring. Timeplaner blir belastet når undervisningstimer for grunnskole engelsk legges til praksis og programfag i første klasse. Samtidig er enkeltvedtak med krav til gjennomføring av grunnskole engelsk og rett til videregående opplæring komplisert både for skole og deltakere. Det kan eksempelvis fort oppstå en situasjon der en deltaker ikke består grunnskole engelsk, men har god progresjon ellers.

Inntaket er perioden 2013-2019 gjort i et samarbeid mellom representant for opplæringsavdelingen i fylkekommunen, fagleder i flyktningtjenesten i Gloppen kommune og avdelingsleder for voksenopplæring ved Firda videregående skule. Dette samarbeidet har ikke vært formalisert i en rutine, og det har vært noe utfordrende for behandlingen i systemet Vigo voksen å se hvilke kandidater som er blitt anbefalt og detaljer rundt vurderinger av kandidaten.

*«I fjor kom ein elev inn utan å ha vore prøvd i praksis og utan av det hadde vore godkjent av flyktningetenesta/NAV. Vi meinte at han ikkje var klar.» - Aktør fra NAV*

I inntaksprosessen har vi også observert at mangelen på prøvepraksis eller tilsvarende i en kommune også virker å føre til en mindre aktiv rolle fra NAV/flyktningtjenesten i

inntaksprosessen. Disse sitter rett og slett ikke med samme oversikt og informasjon om kandidatens motivasjon og egnethet. Denne mangelen på forarbeid vanskeliggjør inntaket og skaper en forskjell i rammebetingelser for kandidatene. Fra intervjuene er det klart at prøvepraksis eller tilsvarende med oppfølging inn i inntak virker å være en klar suksesskriterie for Gloppenmodellen.

*«Viktig at vi vert anerkjent og ein viktig del i vurdering av kven som skal få plass.» - Arbeidsgiver*

*«Vi laga prioritert liste til inntak. Vi meina at så lenge vi betaler så skal vi velge ut elevane. Vi kjenner dei og meina at dette er ein av suksessfaktorane for Gloppenmodellen.» - Aktør fra NAV*

*«Vi har prøvd å formidle vidare korleis det blir gjort i Gloppen, men verkar som det er vanskeleg å gjennomføre for andre kommunar.» - Aktør fra fylkeskommunen*

Vi ser at samarbeidet med prøvepraksis og vurdering av kandidatene også er viktig for å sikre praksisplasser og eventuell læreplass for kandidatene. Prosessen gir en inkludering av arbeidsgivere og kommunikasjon med NAV/flyktningetjenesten og skolen. Fra intervjuene ser vi at enda mer kommunikasjon mellom skole og arbeidsgiver kan være nødvendig for å sikre plan for gjennomføring av kompetansemål i praksis.

*«Bør vere eit møte mellom [arbeidsgiver] og faglærer i forkant av praksistildeling slik at vi er sikre på at elevane får dekkja kompetansemåla i løpet av opplæringstida.» - Aktør fra fylkeskommunen*

### **4.3 Gjennomføring**

Gjennomføringen av fagutdanningen skjer i hovedsak i regi av skolen og fylkeskommunen. Lærere har et tett samarbeid med arbeidsgivere og følger vekslingsmodellen for fagretningen med mye programfag, praksis og Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) tidlig i kvalifiseringsløpet og fellesfag i siste år (eventuelt året før læretid). Deltakere får tilpasset opplæring på forskjellige måter med utstrakt bruk av støttenorsk samtidig med programfag, tilpasning av antall timer i fagene for å nå kompetansemål, mulighet for grunnskoleengelsk for de som har behov for det, digital undervisning og samlinger med mer. Skolen har også kontakt med NAV/flyktningetjenesten, som har tett oppfølging av deltakerne i forhold til alt utenfor opplæringen.

En utfordring har vært balansen mellom deltakeres ønske om betalt arbeid ved siden av opplæringen sett opp mot praksistimer. Praksistimer inngår som en del av læretiden der dette er aktuelt. Mengden praksistimer er viktig for gjennomføringen, men viser seg å skape utfordringer for voksne deltakere som ønsker mer arbeid som er betalt. I perioden har dette vært noe uavklart og skapt utfordringer for arbeidsgivere som ønsker å holde

skillet mellom praksis og betalt arbeid samtidig som de har behov for å fylle vakter/småvikariater.

Skolen ser utfordringer med ulik praksis i forskjellige kommuner/arbeidsgivere. Dette kan gjelde dekking av reise, helger og ferier med mer. Samtidig er det en utfordring at deltakere kan fortelle forskjellige opplevelser eller historier til de ulike aktørene avhengig av hva de ønsker å formidle, eksempelvis vedrørende økonomi. Dialogen mellom aktørene i kvalifiseringen avhjelper dette noe med hensyn til hva som er gjeldene satser og ordninger. Samtidig skaper dette behov for ekstra innsats i oppfølgingen av deltakere, spesielt for deres lærere.

*«Eg tykkjer det er veldig flott at lærarane er så «på» for elevane. Men er redd dei skal «bruke seg opp». Ikkje mange lærarar som jobba så breitt som våre.» - Aktør fra NAV*

Deltakerne har forskjellige nivå i norsk når de starter fagutdanningen, da det ikke er konkrete språkkrav til norsk i inntaket. De har dermed noen utfordringer med norsk og det er klart at arbeidsgivere som tar inn mange deltakere i praksis og lære vil ha perioder med ekstra innsats knyttet til språkutfordringer. Skolen opplever at veiledningskompetansen varierer mellom arbeidsgivere, og at erfaringen de har med å arbeide med målgruppen er ulik.

Deltakerne har også svært ulik digital kompetanse, og har ikke en uniform bakgrunn med erfaring i bruk av digitale hjelpemidler. Dette har vært et tema for skolen allerede før Covid-19 pandemien og mer utstrakt bruk av digital undervisning.

Skolen og NAV/flyktningetjenesten har i perioden vært gode på å samarbeide om andre utfordringer som kan forstyrre opplæringen, slik som negativ sosial kontroll, økonomi og helse. Målgruppen er også i en alder der permisjoner i forbindelse med svangerskap og fødsel er ganske vanlig. Dette fører til utsettelse for noen deltakere og krever en god oppfølging fra alle aktørene i kvalifiseringsprosessen.

Tredje året i Gloppenmodellen kan være en utfordring da det i hovedsak er praksis og fellesfag. Programfaglærere har i stor grad ikke vært involvert dette året. Det har vært en liten ressurs til å følge opp deltakerne gjennom året, men skolen ser at det er et stort potensial for mer yrkesretting av fellesfag og bruk av praksisplassen som læringsarena for fellesfag. Her er det en mulighet for mer pedagogisk samarbeid og kreativitet i bruk av læremidler og oppgaver.

#### **4.4 Brukerstyrt evaluering**

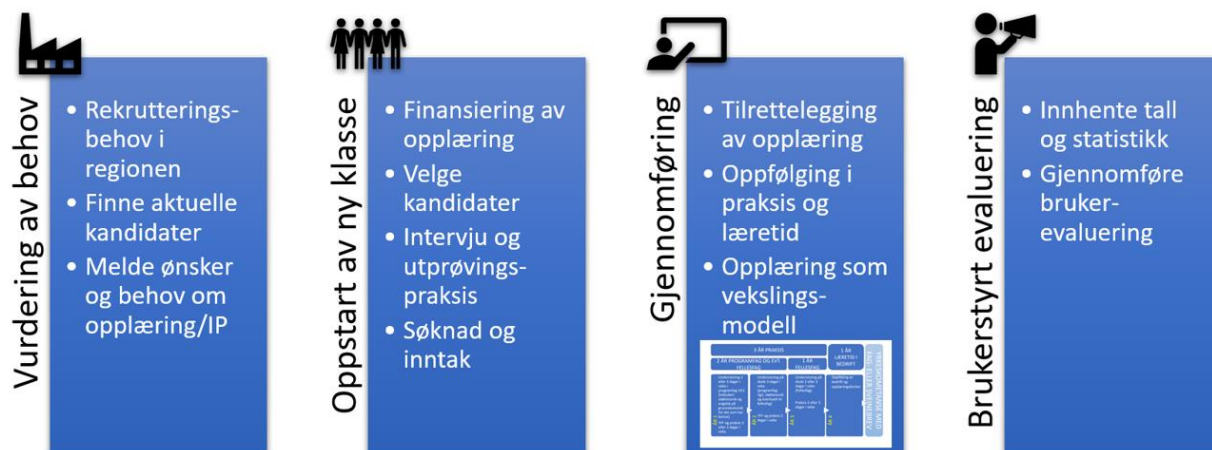
I perioden 2013-2019 har alle deltakere blitt fulgt opp etter avsluttet opplæring. Dette er blitt gjort over telefon fra NAV/flyktningetjenesten enten deltakerne har fullført læretiden, flyttet eller avsluttet på grunn av andre årsaker som arbeid, utdanning, helse

med mer. Oppsummering av denne oppfølgingen finnes i kapittel 6 Resultater og erfaringer med Gloppenmodellen. Skolen har ønsket størst mulig grad av involvering av deltakerne i evaluering, utforming og gjennomføring av modellen. I perioden 2013-2019 har dette vært noe begrenset, men det er blitt gjennomført klasseevalueringer med bruk av enkle evalueringsskjema tilpasset deltakerne (se vedlegg 2).

Det er et klart behov for større grad av brukerstyrt evaluering, der disse voksne deltakerne får være med i utformingen av evalueringsform og opplegg, og i bruken av resultater fra evalueringen. I denne perioden har funn fra evalueringene bidratt inn til skolen i forhold til gjennomføringen av opplæringen og praksis, men det er klart at det er rom for større involvering av voksne deltakere i gjennomføringen og bruken av evalueringer. NAV/flyktningtjenesten har oppfølging av deltakere ved behov, enten som en del av den femårige oppfølgingen av flyktninger eller i forbindelse med overgang til arbeid.

#### 4.5 Gloppenmodellen 2013-2019

Denne gjennomgangen av aktiviteter, roller, utfordringer og muligheter i Gloppenmodellen 2013-2019 viser tydelig at Gloppenmodellen er mye mer enn en vekslingsmodell. Det er i hovedsak et samarbeid på tvers av forvaltningsnivå og mellom offentlige tjenester og arbeidsgivere. Aktivitetene i Gloppenmodellen følger helt tydelig en prosess for hver klasse eller kull som vurderes, opprettes, gjennomføres og evalueres (se figur 4) for en oversikt over Gloppenmodellen 2013-2019). Hovedaktivitetene er gjengitt her med angivelse av roller som gjennomfører eller er aktive. Slik omfatter oversikten mye av samarbeidet som kreves i gjennomføringen av modellen. Samtidig er vekslingsmodellen antydnet som en del av gjennomføringen for å vise kombinasjonen av samarbeid og opplæringen i form av en vekslingsmodell med praksis og klasseromsundervisning.



Figur 4: Gloppenmodellen 2013-2019 - en oversikt over faser og aktiviteter

Det er viktig å si at oversikten viser kun én gjennomføring (eller syklus) av Gloppenmodellen. Bruken av Gloppenmodellen over tid vil naturligvis være gjentakende

for hver klasse som skal vurderes, startes opp, gjennomføres og evalueres. Slik vil Gloppenmodellen over tid være en syklisk modell der læring, erfaring og resultater fra en klasse vil kunne inngå i vurderingen av en ny klasse.

Aktivitetene har i noen tilfeller klar fordeling av roller og ansvar, mens i andre tilfeller er aktiviteter helt avhengige av et likeverdig samarbeid. Denne analysen av Gloppenmodellen fra perioden 2013-2019 viser flere mulige suksesskriterier for gjennomføringen av modellen og flere utfordringer og muligheter for utvikling av modellen. Neste kapittel vil vise utviklingsarbeidet i perioden 2019-2021, hvilke grep som ble tatt og noen resultater som kan bidra til en mer stabil og driftssikker bruk av Gloppenmodellen. Det neste kapittelet vil vise en ny oversikt over Gloppenmodellen med utviklingen i perioden frem mot 2021.



## 5 Gloppenmodellen i utvikling for fremtiden

Analysen av Gloppenmodellen fra perioden 2013-2019 viste en innovativ fagutdanning basert på samarbeid mellom forvaltningsnivå med bruk av en vekslingsmodell med tidlig praksis og stort rom for tilpasset opplæring. Erfaringene og resultatene var gode (se kapittel 6), men Gloppenmodellen hadde klare utfordringer og muligheter for utvikling. Hovedutfordringene har vært knyttet til noe av de samme grepene som har gitt rask implementering og gode resultater: Engasjerte enkeltroller og personer, enkel finansieringsordning, samarbeidsbasert rekruttering og inntak og lokal pedagogisk erfaring.

Dette kapitlet vil analysere de største områdene som er utviklet i Gloppenmodellen i perioden 2019-2021 for å svare på disse utfordringene. Dette har vært en prosjektperiode støttet av IMDi der forskere fra NORCE har deltatt som prosjektdeltakere sammen med representanter for aktørene i Gloppenmodellen, det vil si NAV Gloppen/Nordfjord, NAV Vestland, Vestland fylkeskommune, Firda videregående skule, Gloppen kommune og brukerrepresentant. Utviklingen har vært basert på hovedutfordringene avdekket av analysen fra Gloppenmodellen fra perioden 2013-2019 (se kapittel 4). En oversikt over Gloppenmodellen etter denne utviklingen blir kort presentert i slutten av kapitlet (figur 5).

### 5.1 Dokumentasjon og struktur

Drivkraften i modellen var engasjementet i enkelte roller og enkeltpersoner som virkelig ønsket et bedre tilbud til målgruppen og så nytten av det. Dette har gitt rask implementering og resultater i en region hvor det er «korte avstander», det vil si høy grad av tillit, forståelse for roller og felles mål. Gode resultater og opplevelsen av samme behov som i Gloppen kommune har ført til en utbredelse av bruken av modellen. Dette har skapt utfordringer for nye samarbeidskonstellasjoner som ikke har den samme erfaringen og opplever andre hindre. Det har vært et tydelig behov for dokumentasjon og skriftlig veiledning for Gloppenmodellen med tilhørende avtaler og rutiner. Et slikt grunnlag ville minske avhengigheten til enkeltroller og personer, og samtidig gi en mer uniform og enklere tilnærming for nye samarbeid som ønsket å gjøre det samme.

Arbeidet med å dokumentere og strukturere aktiviteter og samarbeidet i Gloppenmodellen har stått sentralt i utviklingen i perioden 2019-2021. Analysen fra perioden 2013-2019 viste klare faser i Gloppenmodellen (se figur 4 i kapittel 4) med tilhørende aktiviteter, roller og nødvendig samarbeid. En veileder (Gloppen kommune 2022) ble utviklet i flere omganger med innspill og gjennomgang fra alle partene i samarbeidet. Denne sykliske/iterative tilnærmingen tillot også at nye løsninger og utviklingen av aktiviteter i modellen kunne inkluderes mens de ble ferdigstilt. Noen av disse beskrives i de neste underkapitlene.

Fasene og aktivitetene ble beskrevet med tilhørende erfaringer som var blitt gjort. Dette ble etter hvert et hoveddokument ment som oppslagsverk for de forskjellige delene av Gloppenmodellen. Det ble klart at et enklere og mer tilgjengelig format var nødvendig for

andre publikum. Det ble derfor besluttet å lage en håndbok (Gloppen kommune 2022) som en oppsummering av veilederen i enklere steg for steg tilnærming for å implementere Gloppenmodellen.

Det er tydelig at arbeidet med å dokumentere faser og aktiviteter har tvunget frem og satt på spissen hva som egentlig inngår i modellen og hvilke måter å løse de forskjellige aktivitetene på som egentlig kan anbefales. Mye av arbeidet så langt måtte kondenseres delvis fra hukommelse og delvis fra maler og lister som var blitt brukt i eksempelvis intervjuer, evalueringer, vurderinger av kandidater med mer. Samtidig var det klart at veilederen skulle representere Gloppenmodellen for 2021 med utfordringer og «skjær i sjøen» beskrevet i erfaringsdeler. Slik kunne en få en omforent beskrivelse av modellen slik den framstår nå, uten å måtte inkludere absolutt alle undervarianter som har vært benyttet på enkelt klasser siden 2013.

Tilhørende maler, samarbeidsavtaler, rutiner, evalueringsskjema med mer var en viktig del av utviklingen. Disse ligger sammen med annet støttemateriell på en egen nettside for Gloppenmodellen [www.gloppenmodellen.no](http://www.gloppenmodellen.no).

Covid-19 pandemien stoppet flere samlinger der veilederen skulle være sentral i refleksjon og diskusjoner for å få frem flere lokale utfordringer og muligheter i bruken av modellen. Det lyktes å avholde én slik samling med deltakelse fra andre kommuner som benyttet modellen. Innspill og erfaringer ble tatt med i utviklingen av veilederen, men dette har vært et punkt som skulle gjerne vært gjennomført i større grad. En veileder som fanger opp flere kontekster ville vært et rikere og mer nyttig dokument.

## 5.2 Finansieringsordning for varig drift

Finansieringsordningen med et tredelt spleiselag mellom NAV, fylkeskommune og kommune fungerte og ga stor grad av likeverdighet i både vurdering, oppstart, gjennomføring og evaluering av klasser. Samtidig var denne ordningen en utfordring i varig drift med Gloppenmodellen som et mer utbredt og fast tilbud. NAVs finansiering var avhengig av avklaring og vedtak om tiltak og kommunen ville få større utfordringer med finansiering av opplæring av deltakere til private bedrifter i andre deler av regionen. Det var tidlig i prosjektperioden tydelig at en ny finansieringsordning måtte utvikles.

Prosjektgruppen i utviklingen bestod av flere representanter og det ble bestemt å opprette en egen løsningsgruppe for utviklingen av finansieringsordningen. Denne tilnærmingen ble inspirert fra utviklingen i en annen metode i Lindesnesregionen kalt KMV (Tafjord et al. 2020). Løsningsgruppene jobber konsentrert med enkeltutfordringer med deltakere som har beslutningsmyndighet og rapporterer til prosjektgruppen.

NAV sine representanter var sentrale i arbeidet gjennom ulike muligheter for å sikre finansiering i drift basert på ulike sammensetninger av deltakere med forskjellige behov og forskjellige rettigheter. Fylkeskommunen var også sentral i løsningsbildet i forhold til hvilke rammer og rettigheter som kan kombineres med annen finansiering. Følgende fire mulige finansieringsordninger ble beskrevet i veilederen (Gloppen kommune 2022, side 13):

- «1. Kostnaden vert delt på tre, NAV, fylkeskommune og kommune, der alle er likeverdige partar. Dette skapar eit likt «eigarskap», og er forutsigbart for alle partane.*
- 2. Kostnaden vert delt på to, NAV og fylkeskommunen, der begge er likeverdige partar.*
- 3. NAV og kommune dekker det som regnast for ekstra kostnader i forbindelse med forsterkning og tilpassing, og fylkeskommunen dekker det som regnast som «ordinær» vaksenopplæring. Det kan vere utfordrande å definere kva som skal reknast som «ordinær vidaregåande opplæring».*
- 4. Stykkprisfinansiering. Fylkeskommunen dekker deltakar plass for dei med opplæringsrett, og NAV og kommune dekker deltakar plass for dei utan opplæringsrett. Denne løysninga kan skape uforutsigbarheit med tanke på utgifter frå år til år for den enkelte samarbeidspart. I tillegg kan det vere utfordrande dersom ein deltakar endrar status i løpet av utdanninga.»*

Finansieringsordningene som ble diskutert brakte også fort frem andre behov som likeverd i planlegging, rekruttering og gjennomføring av klasser i Gloppenmodellen. Slik ser vi at sentrale aktiviteter i samarbeidet berører mange deler av arbeidet i modellen. Her spiller tidlige avklaringer og tillit mellom partene en stor rolle sammen med forståelse for hverandres rammer, oppgaver og lovverk. En annen hovedaktivitet under utvikling som var berørt av dette var rekruttering og inntak av deltakere.

### **5.3 Rekruttering og inntak**

Klasser som følger Gloppenmodellen følger ikke det ordinære inntaket til fylkeskommunen med tanke på åpen tilgang (universalitet). Modellen har ikke vært ment som et tilbud for alle minoritetsspråklige voksne og voksne med behov for tilrettelagt opplæring. Modellen er noe spisset for å gi motiverte og egnede deltakere i målgruppen et raskt og tilpasset fagutdanningsløp. Gloppenmodellen er også avgrenset til å gjelde kun fagutdanning, mens andre tilnærminger og modeller adresserer hele løpet fra bosetting/start av introduksjonsprogrammet til år inn i arbeid. Et smalere omfang har gitt raskere implementering og resultater. Dette har samtidig medført et behov for en rekrutteringsprosess, søknadsprosess og inntak som samsvarer med innretningen i fagutdanningen. Disse aktivitetene har vært omfattende og avhengig av gode samarbeidsrelasjoner, men resultert i motiverte og egnede søkere (se kapittel 4). Utfordringene har vært forskjeller i hvordan aktivitetene er blitt gjennomført i forskjellige kommuner og hvordan likeverdet mellom forvaltningsnivåene kunne bli opprettholdt ved endring av finansieringsordningen.

## 5.4 Pedagogisk utvikling

Gjennomføringen av fagutdanningen etter vekslingsmodellen med mye og tidlig praksis har vist seg å gi gode resultater. Pedagoger i programfag og fellesfag har gjort en stor innsats i tilrettelegging og tilpassing av opplæringen, og det er blitt utstrakt bruk av «støttenorsk», tilpassede læremidler, oppgaver, temahefter, ekstra undervisningstimer og tilbud om grunnskole engelsk med mer. Med stadig nye skoler som ønsker å følge Gloppenmodellen i fagutdanningen, så er det blitt et behov for å dele erfaringer og pedagogisk tilnærming. Det har også skjedd store endringer i læreplaner og det er blitt stadig større muligheter for yrkesretting, flerfaglighet, tverrfaglighet og bruk av arbeidsplassen som læringsarena.

Prosjektgruppen har jobbet sammen med pedagoger fra Firda videregående skule for å høste pedagogiske erfaringer fra deres arbeid med deltakerne. Flere anbefalinger er blitt en del av veilederen (Gloppen kommune 2022, side 8). Flere muligheter og utfordringer for det pedagogiske arbeidet gjelder generelt for både ungdom og voksne, og noen er knyttet spesielt til målgruppen. Dette gjelder naturligvis spesielt språk og livssituasjon.

Konkrete erfaringer fra bruken av Gloppenmodellen knytter seg i hovedsak til den tidlige praksisen og konsentrasjonen av fellesfag i tredje år. Programfaglærere får en veldig god relasjon til deltakerne tidlig gjennom omfattende praksis, YFF og klasseromsundervisning. Overgangen til år tre vil kunne oppleves som noe brå for både deltakere og lærere. Skolen jobber bevisst med å få økt støtte fra programfaglærere i denne perioden, selv om mye av deres arbeid er gjort.

Andre grep som fortsatt er under utvikling er mer yrkesretting av spesielt fellesfag gjennom samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere. Slik kan en få mer relevante oppgaver, case, eksempler og lesetekster som har direkte knytning til arbeidsoppgaver eller situasjoner som deltakerne møter i praksis. Tid til samarbeid og tilpassing av læremidler er vanskelig i en veldig presset arbeidshverdag. Samtidig har ledelsen ved videregående opplæring for voksne noe mer handlingsrom i forhold til antall timer som kan omfordes i motsetning til ungdom som har helt klare minimumskrav til antall undervisningstimer. Det forventes i regelverket for antall årstimer at en voksen kan klare seg med færre undervisningstimer enn en ungdom. Gloppenmodellens finansieringsordninger er også i stor grad selvkostbaserte, noe som vil si at det er rom for å legge til nødvendig utviklingsarbeid for å få gjennomført klassene. Kvaliteten på opplæringen med tilpasset opplæring er en sentral del av gjennomføringen av modellen.

## 5.5 Gloppenmodellen 2021

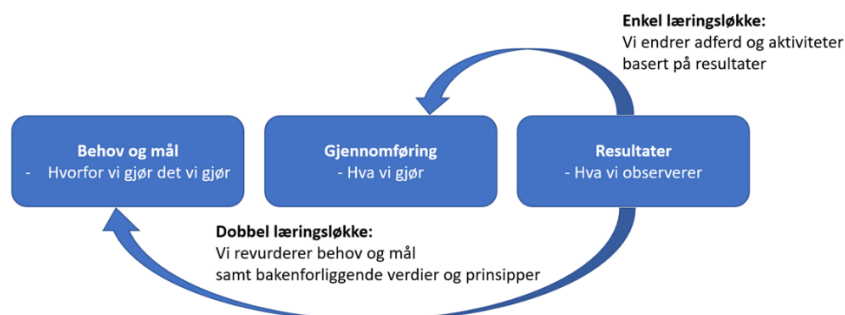
Hovedutviklingen i Gloppenmodellen i perioden 2019-2021 har vært dokumentasjon og strukturering av aktiviteter i arbeidet med tilhørende maler, rutiner, avtaler og skjema. Dette omfatter også finansieringsordninger som er et grunnlag for mye av samarbeidet i modellen (se figur 5).



Figur 5: Gloppenmodellen per 2021 - med samarbeidsstrukturer og anbefalt faglig samarbeid

Samtidig med struktureringen av samarbeidet så er det et tydelig behov for faglig samarbeid og pedagogisk utviklingsarbeid. Et faglig kompetansenettverk på tvers av aktørene i Gloppenmodellen ville styrket modellen ytterligere. Dette kan være et nettverk med temabaserte samlinger med deltakere fra arbeidsgivere, skoler, NAV/flyktningetjenester, deltakere i opplæringen og andre, avhengig av tema. KMV modellen i Lindesnesregionen (Tafjord et al. 2020) omfatter et lignende nettverk som fungerer som en plattform for å løse nye utfordringer og gripe nye muligheter. Nettverket fungerer også som en arena for nye kommuner, arbeidsgivere og skoler og nye ansatte som en innføring i arbeidsmetoder i modellen.

Utbredelsen av Gloppenmodellen krever et kompetansenettverk på tvers av aktører for å bygge samarbeid gjennom forståelse for hverandres oppgaver, tillitsbyggende relasjoner og mulighet for utvikling for å håndtere nye endringer i lovverk og rammebetingelser. Et kompetansenettverk vil kunne gi mulighet for en dobbel læringsløkke der evaluering av klasser og erfaringer fra arbeidet ikke bare bidrar til operative endringer i gjennomføringen av modellen, men også kan skape refleksjon for bakenforliggende verdier og prinsipper for samarbeidet i Gloppenmodellen (se figur 6).



Basert på double loop learning og strategisk kompetanseledelse som kontinuerlig prosess (Argyris, 1977 og Lai, 2013, s. 15)

Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, 55(5), 115-125.

Figur 6: Dobbel læringsløkke

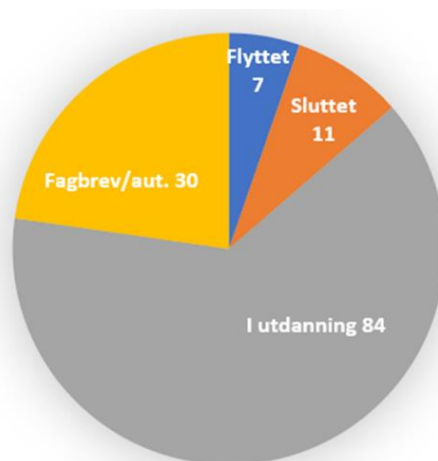
Slik vil en kunne skape et *lærende samarbeid* i Gloppenmodellen, der den gjentakende gjennomføringen av modellen styrker samarbeidet og øker kvaliteten i fagutdanningen.

## 6 Resultater og erfaringer med Gloppenmodellen

I dette kapittelet skal vi se nærmere på resultatene for de deltakerne og klassene som har fulgt Gloppenmodellen, og vi får et innblikk i de erfaringene som deltakere, lærere og ansvarlige for praksisveiledning har gjort seg med Gloppenmodellen. Dette kapittelet gir en oversikt over tallene, men også noe av opplevelsen bak tallene og perspektiver på Gloppenmodellen.

### 6.1 Resultater

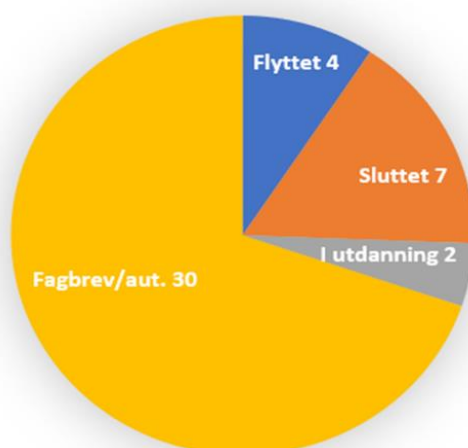
Antall deltakere og klasser som følger Gloppenmodellen har vært tiltakende, og særlig fra 2017 med oppstart av klasser i flere fagretninger. Alle deltakere i Gloppenmodellen er blitt fulgt opp etter avsluttet opplæring, enten de har fullført, flyttet eller avsluttet utdanningen til fordel for arbeid, annen utdanning, på grunn av helse eller andre årsaker. Gloppen kommune og Firda videregående skule gjennomfører telefonsamtaler med de fleste tidligere elever, supplert med tall fra VIGO voksen. Dette kapittelet oppsummerer denne oppfølgingen tilbake til starten i 2013. Prosjektgruppen hadde opprinnelig planlagt en enda bredere evaluering av Gloppenmodellen med evalueringssamlinger med deltakere fra alle kommuner og bedrifter som har vært involvert. Dessverre ble denne bredere evalueringen forhindret av Covid-19 pandemien. Tallene i denne oversikten er oppdatert per november 2021.



Figur 7: Oversikt over alle deltakere 2013-2021

Til sammen er det startet 14 klasser etter Gloppenmodellen med til sammen 130 deltakere. Litt over halvparten av deltakerne er kvinner (ca. 56%) og nesten alle er minoritetspråklige voksne, med kun tre deltakere født i Norge. Tabell 1 på neste side viser en fullstendig oversikt over alle klasser og status for alle deltakere.

Fra tallene ser vi at elleve av deltakerne har avsluttet opplæringen og syv har flyttet, og av disse som har flyttet har flere fortsatt i samme opplæring ved en annen skole eller endret utdanning (se figur 7). Blant de som har sluttet er årsakene i hovedsak knyttet til arbeid og helse. Hoveddelen av deltakerne er fortsatt under opplæring i de klassene de startet i. Den normerte tiden for gjennomføring er tre-fire år avhengig av fagretning (fagbrev eller autorisasjon). Se tabell 2 under og figur 8 til venstre for oversikt over resultater for avsluttede klasser. 30 deltakere har så langt gjennomført med fagbrev eller autorisasjon.



Figur 8: Oversikt over deltakere i avsluttede klasser

Fire klasser er avsluttet, der totalt 43 deltakere startet. Av disse har syv sluttet og fire flyttet. To er fortsatt under opplæring, begge i fødselspermisjon. Dette gir en fullføringsgrad på ca 70% eller ca 75% hvis disse to fullfører. Nasjonalt er andelen innvandrere som gjennomfører videregående opplæring innen 5/6 år 62% for kvinner og 45% for menn (SSB, 2019). Totalt i perioden 2014-2020 gjennomførte 52,3% av innvandrere på og etter normert tid (SSB, 2022).

Tabellene viser alle oppstartede klasser. Noen år slik som 2014 ble ingen klasse startet, mens det i andre år ble startet flere klasser. Disse løper naturlig parallelt over flere år da gjennomføringstiden er mellom 3-4 år (inkludert læretid).



**Tabell 1: Oversikt over resultater for alle klasser som har fulgt Gloppenmodellen**

Opptatt	Utdanning	Startet	Flyttet	Sluttet	I utdanning	Fagbrev/aut.
2013	Helsefag	10		1		9
2015	Helsefag	11	2	1	1	7
2016	Helsefag	10	2	1	1	6
2017	Helsefag	10			10	
2017	Tannhelse	12		4		8
2018	Helsefag	10	2	1	7	
2018	Plast og betongfag	8	1	1	6	
2019	Helsefag	8		1	7	
2020	Helsefag	8		1	7	
2020	Tannhelse	7			7	
2021	Helsefag	9			9	
2021	Teknologi og industrifag	11			11	
2021	Byggfag	5			5	
2021	Restaurant og matfag	13			13	
	<b>Totalt</b>	<b>132</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>84</b>	<b>30</b>

**Tabell 2: Oversikt over resultater for avsluttede klasser**

Opptatt	Utdanning	Startet	Flyttet	Sluttet	I utdanning	Fagbrev/aut.
2013	Helsefag	10		1		9
2015	Helsefag	11	2	1	1	7
2016	Helsefag	10	2	1	1	6
2017	Tannhelse	12		4		8
	<b>Totalt</b>	<b>43</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>30</b>

## 6.2. Erfaringer fra deltakere, lærere og praksisveiledere

Hva er det som ligger bak resultatene vi har presentert? Ved hjelp av gruppeintervju og individuelle intervju har vi i prosjektperioden innhentet erfaringer og opplevelser fra relevante aktører som på ulike måter er berørt av modellen. I tillegg til å foreta gjentatte intervjuer av helsefagklassen som startet opp på Firda videregående skule høsten 2019 og enkeltintervjuer av deltakere på plast- og komposittfag, har vi også intervjuet programfaglærere og praksisveiledere. Funnene fra disse intervjuene er oppsummert under følgende overskrifter: Motiverte og informerte elever, motiverte bedrifter, tilrettelagt undervisning, samarbeid mellom skole og praksisplass, digital undervisning og voksne elever.

### 6.2.1 Motiverte og informerte elever

Programlærere som jobber ved Firda videregående skule mener det er helt vesentlig at elevene er motivert for at de skal klare å gjennomføre fagutdanningen. De som har behov for en tilrettelagt fagutdanning som Gloppenmodellen, er også deltakere som vil måtte jobbe ekstra hardt for å gjennomføre utdanningen. Det blir påpekt fra lærere at denne utdanningen ikke er for alle, og at det derfor er viktig å velge ut deltakere som både har evner og motivasjon til å fullføre løpet. I tillegg er det viktig for motivasjon at elevene får en forståelse av hva utdanningen innebærer før de starter og hva slags arbeidshverdag de vil få ved endt fagutdanning.

Et av grepene for å skape en slik forståelse, og for å både motivere deltakere og sjekke ut om de er egnet til jobben, har vært å prøve ut deltakerne i praksis i to uker før inntaksvurderingen. Denne praksisen blir kalt utprøvningspraksis, og gjennomføres innenfor helsefag av flere kommuner som deltar i Gloppenmodellen. Også deltakerne på plast og polymerkomposittfag hadde to ukers utprøvningspraksis i de to aktuelle bedriftene før de søkte opptak. Etter praksisen fikk deltakerne selv komme med ønske om bedrift, noe som samsvarte godt med bedriftenes ønsker.

Dersom det av ulike grunner ikke har vært mulig med utprøvningspraksis, har det vært forsøkt å legge til rette for et eller flere besøk på arbeidsplass i forkant av søknadsfristen. Noen fagutdanninger og arbeidsplasser kan være ukjente for flere av de aktuelle deltakerne, og det å få kjennskap til både hva utdanningsløpet krever og hva selve jobben går ut på kan derfor være utfordrende.

De første intervjuene med helsefagklassen som startet opp ved Firda videregående skule høsten 2019 ble foretatt i november 2019 og februar 2019. De deltakerne som hadde hatt utprøvningspraksis før de søkte opptak til videregående skole, var entydige på at dette var en stor fordel.

*“For hvis du får være i praksis først, da vet du hva helsefag er, og hvordan man jobber der. Det er mange som begynner på skole, men vet ingenting om hvordan det er å jobbe. De slutter med en gang.”- Elev i helsefag*

Også de som ikke hadde hatt utprøvningspraksis mente at det hadde vært en fordel å ha dette før søknad, for å øke innsikt for det arbeidet de utdanner seg til. En deltaker hadde også erfart at medelever sluttet kort tid etter skolestart, på grunn av manglende forståelse av hva jobben som helsefagarbeider går ut på:

*“Jeg kjenner noen, de likte ikke praksisplass så de sluttet på skolen. Det er viktig å få vite noe om hva jobben handler om, hvordan man kan kommunisere med pasientene og så videre.”*

Utprøvningspraksis er også viktig som forventningsavklaring og innføring i hva yrket går ut på. Noen fagutdanninger kan være ukjente for personer med lite kjennskap til norsk

arbeidsliv. Det å ha utprøvningspraksis eller besøk på arbeidsplassen, kan derfor ha betydning for å forstå hva arbeidsoppgavene går ut på. En faglærer for tannhelsesekretærutdanningen beskrev informasjonen til det første kullet etter Gloppenmodellen på denne måten:

*“NAV og fylkeskommunen hadde et intervju av kandidatene på tannklinikk sånn at de kunne bli vist rundt. De prøvde å presisere hva jobben går ut på, men det kan være utfordrende med språk og manglende tidligere kunnskap om tannhelsesekretærjobben. Det var nok noen som begynte fordi de ikke hadde et annet tilbud, og noen trodde de kunne hoppe videre til tannlege.”*

Denne erfaringen førte til at senere kull har fått mer informasjon tidligere i løpet. Lærere har sett at det er viktig med samtaler om både elevenes og skolens forventninger, og god informasjon om økonomi under og etter utdanning.

Det er også noen arbeidsgivere som opplever at elevene ikke har vært så interessert i selve faget, men hatt et stort ønske om å tjene penger. En arbeidsgiver beskrev dette slik: «En vi hadde i praksis var mer opptatt av å tjene penger enn av helsefag, og vi lurte på om han egentlig ønsket å bli bilmekaniker». Også andre arbeidsgivere forteller at det av og til kunne virke som om noen elever valgte helsefag kun for å få garantert læreplass og tilrettelagt undervisning gjennom Gloppenmodellen. Dette oppleves som en mindre utfordring etter at det nå er flere fagutdanninger som er organisert etter Gloppenmodellen. Uansett sier dette noen om viktigheten av grundig informasjon om hva de utdanner seg til, og mulighet til utprøvningspraksis eller besøk på arbeidsplass før de søker.

I intervju med helsefagklassen er det også flere som nevner at de i utgangspunktet hadde tenkt seg et annet yrke, men ble oppfordret til å søke helsefag på grunn av at dette er en bransje med arbeidskraftsbehov. Sitatene under er fra to av elevene i helsefagklassen.

*“Jeg ville helst bli barne og ungdomsarbeider eller frisør, men skjønnte at det var lurt å bli helsefagarbeider for da kan jeg også jobbe med barn.”*

*“Først ville jeg bli frisør, men da er det vanskelig å få jobb og jeg må reise langt. Det er et sykehjem tre minutter fra der jeg bor, og det er viktig for meg.”*

Disse sitatene illustrerer også dilemmaet ansatte i flyktningetjenesten og/eller NAV står ovenfor i sitt informasjonsarbeid. Dette handler om hvordan man kan informere om arbeidsmarkedet uten å presse noen inn i et yrkesvalg, og hvordan man kan fortelle om konsekvenser av ulike valg slik at personer selv kan ta informerte valg.

I etterkant av utprøvningspraksisen innkalles aktuelle kandidater til samtale med programrådgiver eller saksbehandler i NAV/flyktningetjenesten og veiledningstjenesten i Fylkeskommunen. Intervjuet tar utgangspunkt i tilbakemeldingene fra utprøvningspraksisen

og skal danne utgangspunktet for en vurdering av om kandidaten har motivasjon og evne til å gjennomføre utdanningsløpet. Elevene i helsefagklassen oppgir at de gjennom dette intervjuet fikk informasjon om økonomi og om hvordan utdanningen kan kombineres med familieliv, noe de opplevde som svært relevant. Dette viser at dette intervjuet oppleves som et viktig bakteppe for at både kandidatene selv og flyktningetjeneste/NAV/veiledningstjenesten kan ta gode valg for den enkelte.

### 6.2.2 Motiverte bedrifter

Den grunnleggende motivasjonen for alle arbeidsgivere vi har intervjuet er at de har et reelt behov for fagutdannet arbeidskraft. Det at opprettelsen av nye klasser er begrunnet utfra et arbeidsmarkedsbehov motiverer bedriftene til å ta imot praksiselever og senere lærlinger selv om oppstarten i noen tilfeller kan være krevende. Det er også flere arbeidsgivere som erfarer at lokale utdanningsløp resulterer i fagutdannede personer som blir boende i området.

*“Motivasjonen for å være med på dette er behov for arbeidskraft og ønske om å bidra til samfunnet. Vi opplever at arbeidskraft som er bosatt i nærområdet ofte blir lengre og har god arbeidsvilje.” - Leder i praksisbedrift*

Det er flere av arbeidsgiverne som deltar i Gloppenmodellen som opplever et økt behov for fagutdannet arbeidskraft gjennom en kombinasjon av at det er flere som går av med pensjon på samme tid og et økende krav om å ansette personer med fagutdanning. Praksiselever gjennom Gloppenmodellen kan også føre til at arbeidsplasser får godt kvalifiserte helge- og ferievikarer. To av bedriftene som har hatt praksiselever fra Gloppenmodellen i plast- og polymerkomposittfag opplever også at det kan være vanskelig å få tak i tilstrekkelig med fagarbeidere gjennom ordinær utdanning i skolesystemet, da denne fagutdanningen er lite kjent.

Flere av arbeidsgiverne vi intervjuet var likevel ærlige på at det kan være krevende å ta imot elever i praksis så tidlig i utdanningsløpet. Den største utfordringen er at flere har et lavt norsknivå og at mange har manglende kjennskap til fagterminologi og norsk arbeidsliv. De bedrifter som har mer erfaring med å ansette personer fra ulike nasjonaliteter og med ulikt norsknivå, opplever i mindre grad at språkopplæring var en utfordring. Dette handler antagelig om at disse bedriftene har lengre erfaring med å drive språkopplæring og praksisopplæring parallelt.

*“Nasjonaliteten betyr ikke noe, men personligheten. Vi er vant til å ha folk fra mange nasjonaliteter, og vi er vant til å drive språkopplæring.” - Praksisveileder*

Det var også et skille mellom de arbeidsgiverne og praksisveilederne som har hatt praksiselever fra Gloppenmodellen over lengre tid, og de som nylig hadde startet med praksiselever. Den førstnevnte gruppen opplever at utfordringer med språk går seg til over tid.

*“Vi har vært veldig heldige med de vi har fått. De har vært interesserte. Vi har holdt på noen år og det har gått seg til. Vi har opparbeidet oss kompetanse på at det tar tid, la de få tid til å lære. Særlig det med språket. Nå vet vi at det vil komme, men det tar tid.” - Praksisveileder*

De praksisveilederne og lederne som har jobbet med elever fra Gloppenmodellen over kortere tid er generelt mer skeptiske til opplegget med praksis allerede første året, og foreslår at elevene bør ha minst ett år på skole før de går ut i praksis. Generelt er de som har hatt praksiselever i kort tid mer skeptiske til tidlig praksis. En praksisveileder innenfor helsefag som nylig har startet med praksiselever fra Gloppenmodellen opplever at det kan oppleves som etisk vanskelig å drive grunnleggende fagopplæring og språkopplæring med pasienter til stede. Dette nevnes ikke av de som har lengre erfaring. De bruker istedenfor formuleringer som: «alt går seg til over tid». Slike formuleringer gjentas flere ganger under intervjuet. Selv om intervjuene i denne studien ikke er representative, kan dette likevel si noe om viktigheten av at NAV/Flyktningetjeneste og videregående skole har et langsiktig samarbeid med de samme arbeidsplasser. Det at arbeidsplassen over tid får erfare progresjon i språkutvikling og faglig utvikling hos elevene, kan igjen gi motivasjon til å ta imot nye praksiselever.

Noen arbeidsgivere fremhever også at en av fordelene ved å ha elever i praksis gjennom hele utdanningsløpet er at langsiktig praksis gir større bredde i opplæring og erfaringer. De opplever at mange av de voksne elevene fra Gloppenmodellen har mindre praksis erfaring enn ungdommer som velger yrkesfag, men at de ved å ha praksis gjennom hele utdanningsløpet ender opp med en bedre opplæring enn andre elever fra videregående.

*“Opplegget i Gloppenmodellen, med praksis over flere år, gir bredde i opplæringen på tross av lite tidligere erfaring med praktisk arbeid. Og det gir oss mulighet til å bruke disse kandidatene på flere stasjoner etter endt læretid.” - Praksisveileder*

En arbeidsgiver sammenligner de som er i praksis gjennom Gloppenmodellen med de som tas inn for opplæring i bedrift. Kollegaer på arbeidsplassen kan fort sammenligne de som begynner i praksis fra og med første året med de som har tatt VG2 og begynner i lære. Det er derfor viktig å informere kollegaer om at disse elevene er helt i starten av utdanningsløpet og derfor hverken har fagkunnskap eller nødvendigvis praktisk kunnskap fra tidligere. Han sier videre at det er viktig at andre ansatte får en forståelse av at eventuelt manglende praktisk erfaring ikke handler om inkompetanse, men om at man har hatt en helt annen livssituasjon og at ting derfor må forklares litt mer inngående.

Det er også flere arbeidsgivere som oppgir at det er viktig for bedriftens motivasjon at deltakerne selv er motivert. De som har hatt personer på utprøvningspraksis før de søker videregående opplæring, er svært fornøyd med dette og mener at dette bidrar til økt forståelse av hva opplæringen går ut på. Noen bedrifter har også hatt mulighet til å selv velge ut kandidater som de mener egner seg for opplæring, og de fleste arbeidsgiverne vi

intervjuet var selv involvert i prosessen for å bestemme hvor mange de skulle ha i praksis og senere i lære. Sitatet fra en leder i praksisbedrift illustrerer dette:

*“Vi er involvert i prosessene og kan si noe om kapasitet. Vi får de jo som lærlinger senere, så vi må vite at vi har kapasitet når de begynner på dette løpet. I tillegg prøver vi å fordele ansvaret for praksis og lærlinger på de ulike avdelingene.”*

De lederne som derimot ikke selv har fått velge ut kandidater, og/eller opplevde at de ikke ble hørt når det ble avgjort hvor mange de skulle ha på praksis, opplevde opplæringen som tyngre. Det ble blant annet påpekt at det kan være vanskelig å ivareta kvalitet i opplæringen dersom man får for mange personer på opplæring samtidig. Alle arbeidsplassene vi intervjuet hadde ikke bare praksiselever fra Gloppenmodellen, men også andre lærlinger og andre praksisplasser. Det er derfor viktig å se alle disse gruppene samlet, når man skal vurdere opplæringskapasitet.

Lærerne ser også viktigheten av at arbeidsplassene blir konsultert om kapasitet, og får god informasjon om de elevene som kommer. En lærer knyttet til tannhelsesekretærutdanningen oppgir at dette kunne vært gjort på en bedre måte med det første kullet:

*“Tannhelseinspektør ga beskjed til tannklinikene om at de fikk personer i praksis. Så ble de fordelt rundt etter hvor elevene bodde. Informasjonsbiten til praksisplassen kunne nok ha vært bedre, da dette er veldig viktig for samarbeidet videre. Det hadde vært bedre om de var med på prosessen fra starten. Nå fikk de det litt tredd nedover hodet, men de som har vært praksisveiledere har gjort alt for at elevene skulle ha det fint.”*

Sitatet over viser at det å innhente erfaringer fra praksisplassene, og da særlig med oppstarten og samarbeidet med NAV/flyktningetjeneste og skole, er viktig for å forbedre rutiner og samarbeid og igjen sikre motiverte bedrifter.

### 6.2.3 Tilrettelagtundervisning

Lærerne understreker at det å tilrettelegge undervisning for deltakere i Gloppenmodellen krever noe helt annet enn undervisning i ordinære videregående klasser. For lærerne ved Firda videregående skole har dette vært, og er fortsatt, en kontinuerlig utviklingsprosess. Ettersom det er opprettet flere klasser innenfor ulike fagutdanninger, har dette også gitt en mulighet for å lære av hverandres erfaringer. En av utfordringene er at det innenfor samme klasse kan være elever med veldig ulik undervisningsbakgrunn, og lærerne må derfor bruke mer tid enn de gjør i ordinære klasser på å finne ut hvordan ulike elever lærer best.

*“Vi tilrettelegger ved å spørre hver elev hvordan de lærer best. Så prøver vi å tilpasse i forhold til det. De har veldig forskjellig undervisningsbakgrunn, noen er mer vant til forelesning. Vi prøver å legge opp til mer muntlig aktivitet, og visuelt. Viser en del filmer for å bygge opp om teorien.” - Lærer*

Alle lærerne vi har intervjuet oppgir at de prøver å legge opp til mer muntlig aktivitet, som diskusjonsgrupper og presentasjoner. Andre tips er å bruke mye visuelt, både å vise filmer og vise fram verktøy og annet utstyr når man skal lære fagterminologi. Lærerne bruker også tid på å oppsummere pensum og ta ut det som er mest relevant, blant annet ved å utarbeide egne ark med kulepunkt. Norskknivået hos voksne minoritetsspråklige elever er også veldig ulikt. For å støtte elevene i språkutviklingen, har man i Gloppenmodellen hatt 90 minutter hver uke med det som blir kalt «støttenorsk». Lærerne har erfart at det er behov for støttenorsk de første to årene i utdanningen. De ser også at det kan være lurt å ta en kartleggingsprøve i norsk ved oppstart, for å lettere kunne planlegge hvordan man skal legge opp både støttenorsk og undervisning i fellesfag og programfag.

Elevene i helsefagklassen oppgir at de fleste bruker en kombinasjon av oppsummeringsark og fagbøker. De som synes at det er vanskelig å lese norsk bruker mest oppsummeringsarkene. Elevene understreker også hvor viktig det er å bruke lang tid på hvert tema. De opplever at lærerne er flinke til å repetere og bruke god tid på hvert tema.

*“Lærerne lager ark, PowerPoint. De er også flinke til å repetere mye og det er bra. [Navn på lærer] har laget et fint ark om fordøyelsessystemet, som vi brukte to dager på. Hun begynner ikke på et nytt tema før hun er sikker på at vi forstår.” - Elev i helsefag*

Også i prøvesituasjoner prøver lærerne å tilrettelegge slik at elevene kan få fram kunnskapen sin selv om de har utfordringer med norsk. Dette har de blant annet gjort ved å tilby muntlig prøve i etterkant av skriftlige prøver, slik at elevene kan få mulighet til å utdype svar og rette opp eventuelle misforståelser. Dette opplever elevene i helsefagklassen som veldig positivt. Særlig det første året opplevde de å få alt for liten tid på skriftlige prøver. Noe av dette handlet om utfordringer med norsk språk. En muntlig prøve i etterkant ga dermed mulighet til å synliggjøre fagkunnskap som det kunne være vanskelig å formidle skriftlig.

I helsefagklassen som startet opp ved Firda videregående skule høsten 2019 var det flere elever som ikke hadde fullført grunnskole-engelsk, og som hadde et tilpasset opplegg der de kunne gjennomføre engelske på grunnskolenivå det første året. Det var tydelig at dette var svært krevende, og et flertall i klassen mente at engelsk var det vanskeligste faget. I løpet av den perioden elevene i klassen ble intervjuet, var det også flere som mente at de burde utsette engelsk til senere i utdanningsløpet da de allerede hadde stor belastning med de øvrige fagene.

*“Vi får alt for mye lekser i helsefag. Vi burde ha engelsk neste år fordi det er viktigst med helsefag dette året. Engelsk trenger mer kraft. Vi trenger engelsk, men det er for mye oppgaver.” - Elev i helsefag*

De siste årene har lærerne som underviser klasser i Gloppenmodellen ved Firda videregående skule hatt mer fokus på tverrfaglighet, og samsvar mellom fellesfag og programfag. Det er blitt etablert klasseteam hvor det gjennomføres møter mellom fellesfaglærere og programfaglærere. Det at samarbeidet og tverrfaglighet har blitt satt mer i system, og ikke lenger er avhengig av tilfeldige møter og initiativ fra enkeltlærere, oppleves svært positivt av de programfaglærerne vi har intervjuet. Gjennom disse møtene har de ulike lærerne blitt mer klar over hva som gjennomgås i ulike fag, og forsøker å se dette i sammenheng slik at det blir en rød tråd gjennom utdanningen. En programfaglærer forteller at dette har gitt mulighet til å komme med forslag til konkrete tema og situasjoner som de kan bruke i fellesfag. Dette belyses med et eksempel fra støttenorsk hvor elevene skulle ha langskrivning. Da kunne programfaglæreren komme med forslag til tema som «den engstelige pasienten» og «Alzheimer».

En annen utfordring som blir nevnt av flere av lærerne er at det innenfor samme klasse er elever fra ulike kommuner, som har ulike retningslinjer når det gjelder økonomisk støtte, mulighet for ekstravakter/betalte vakter og bundet arbeidstid. Det har også vært noe forskjellig praksis når det gjelder forberedelse av kandidatene og utvelgelse av kandidater til de ulike klassene. Dette oppleves som uheldig, og påvirker klassemiljøet. Særlig dette med ulikheter når det gjelder å få betalte vakter godkjent som praksis har vært en utfordring innenfor helsefag.

*“Største utfordring er at kommunene har forskjellig praksis slik at det blir ulik behandling fra elev til elev i forhold til hvilken kommune de bor i. For eksempel når det gjelder å dekke reise, jobb i helger og ferie.”- Lærer*

Elevene selv opplevde det å kunne gjøre om betalte vakter til praksis som svært motiverende, men samtidig gikk de da glipp av verdifull veiledning. En kommunene som ikke hadde denne praksisen oppga at dette likevel hendte fra tid til annen, på grunn av utfordringer med å få dekt alle vakter. Lærerne som skal håndtere ulik praksis for ulike elever i sammen klasse, oppgir at det hadde vært mer hensiktsmessig dersom de ulike kommunene som deltar i Gloppenmodellen i større grad samkjører sin praksis. De ser også at det har vært en utvikling mot dette i løpet av de siste årene.

Selv om det ikke er krav om kontaktlærer for voksne elever, er dette en klar anbefaling fra lærerne ved Firda videregående skule. Ulik praksis og ulike rettigheter etter hvilken kommune du er bosatt i, i tillegg til andre utfordringer som voksen minoritetspråklig elev, har ført til en del ekstraarbeid for programlærerne. Erfaringene viser derfor at det for elever i Gloppenmodellen har vært viktig og nyttig å ha en lærer på skolen med spesielt ansvar for den enkelte elev og som ved behov kan ha kontakt med NAV veileder, flyktningetjeneste, og psykososialt tilbud i elevens hjemkommune.



#### 6.2.4 Samarbeid mellom skole og praksisplass

På samme måte som det er et ønske om et tettere samsvar mellom programfag og fellesfag, ønsker både lærere og praksisveiledere et tett samarbeid og en sammenheng mellom det som skjer på skolen og det som skjer i praksis. Hvordan og hvor ofte lærer og praksisveileder kommuniserer og møtes er litt ulikt i de ulike fagutdanningene. Noen lærere forteller at de besøker praksisplassen annenhver uke, mens andre har 3-4 besøk i året. I tillegg til dette har lærere og praksisveiledere kontakt via telefon eller digitale plattformer som Teams. De prøver så godt det lar seg gjøre å legge praksisdagene når det passer best for arbeidsplassen. Lærerne opplever generelt at samarbeidet med praksisplassen fungerer godt, og at praksisveiledere er flinke til å gi tilbakemeldinger. Det er ofte lærer som styrer samtalen/møtet, og da er det naturlig å informere om hva de gjennomgår teoretisk på skolen slik at det kan tilrettelegges for at eleven også kan prøve dette i praksis. En lærer forteller at det har vært noen eksempler på at praksisveiledere er litt for snille i sin vurdering, og at det vært nødvendig å be dem om å gi ærlige tilbakemelding sånn at lærerne kan legge til rette undervisning etter det elevene trenger mer trening i.

*“Vi presiserer at praksisplassen må gi tilbakemelding dersom noe ikke er bra. For eksempel hvis de har tatt et bilde som ikke er godt nok. Noen praksisveiledere litt for snille. Jeg gir dem beskjed om at det er viktig med tilbakemelding.” - Lærer*

Det var også en praksisveileder som hadde samme opplevelse, bare at dette handlet om en lærer som ikke gjorde noe selv om de ga tilbakemelding om at en elev ikke fungerte godt på arbeidsplassen. Denne praksisveileder synes at det i dette tilfellet kunne virke som om læreren skulle ha eleven gjennom for enhver pris. Disse to eksemplene viser hvor viktig det er med et tett samarbeid og god kommunikasjon, for at de sammen kan gi elevene et godt og tilrettelagt utdanningsløp

Samtlige praksisveiledere vi har intervjuet ønsker et tettere samarbeid med skolen, og da særlig en tettere oppfølging av de elevene som trenger noe ekstra. De oppgir at mindre kontakt enn ønskelig delvis skyldes den pågående Covid-19 pandemien under intervju. I tillegg mener de at noe også ligger på dem, at de må be skolen om mer oppfølging dersom de ser at det er noen elever som trenger det. En praksisveileder nevner også at det hadde vært ønskelig at skolen satt flere konkrete krav til faglig læring i praksis. Et forslag er at skolen ber praksisplassen rapportere på ulike konkrete milepæler, og at du må bestå disse praktiske fagkravene for å kunne fortsette i utdanningsløpet. En leder mener at det viktigste elevene kan lære på arbeidsplassen kan oppsummeres i fire stikkord: fagkompetanse, mestringsfølelse, tempo og sikkerhet. Han mener at eventuelle krav fra skolen bør følge disse fire punktene.

Elevene vi har intervjuet opplever at det er et godt samsvar mellom det de lærer på skolen og det de lærer i praksis. En ting de presiserer som viktig er at praksisveileder snakker godt norsk, sånn at praksisveiledningen også blir norsktrening, og at de får inn riktig

fagterminologi fra starten. Når det gjelder hvordan ukedagene er fordelt mellom praksis og skole er elevne derimot litt mer uenige. Noen ønsker at de kunne ha mer tid på skole, da både fellesfag og programfag er krevende å lære seg alene. Særlig når det gjelder engelsk opplever flere elever at det er viktig å ha en lærer som hjelper deg, og at de derfor burde ha flere dager på skole. De som bor et stykke fra skolen kunne ønske at det var flere dager i praksis, da det er tungvint å komme seg til skolen for de med lang reisevei.

### 6.2.5 Digital undervisning

I en klasse etter Gloppenmodellen er det sannsynlig at elevene har svært ulik digital kompetanse, da det ofte er elever med svært ulik skolebakgrunn i samme klasse. Dette er også erfaringen til programfaglærere som underviser i klasser etter Gloppenmodellen ved Firda videregående skule. De opplever at noen har tidligere hatt tilgang på og brukt datamaskin både i skolesammenheng og hjemme, mens andre ikke har noe erfaring med bruk av datamaskin før de begynner på introduksjonsprogrammet. Manglende og ulike digital kompetanse ble særlig synliggjort da skolene i Norge stengte ned under Covid-19 pandemien i mars 2020. I tillegg var det noen elever som ikke klarte å installere digitale plattformer på PCen, og måtte derfor bruke Teams på telefon. Varierende nettilgang hjemme var også en utfordring for flere elever. Kort oppsummert er erfaringene fra lærerne at de som allerede klarte seg bra på skolen også klarte seg når det ble lagt om til hjemmeskole. De som derimot strevde med å henge med tidligere, fikk det mye vanskeligere.

Lærerne måtte i større grad forenkle pensum ( gjerne i form av oppsummerings-ark) og gjennomgikk disse på Teams. I tillegg laget de egne videoer om ulike tema, og fant fram lenker til andre aktuelle videoer og/eller programmer som elevene kunne se. I den første fasen etter nedstigningen brukte også lærerne i helsefag og tannhelsesekretær mye tid på å snakke om smittevern og hygiene. Hva gjorde de hjemme, hva lærte de barna, hvordan jobbes det med dette på arbeidsplassen? Dette fungerte godt da det både var aktuelt på grunn av Covid-19 pandemien, men også et viktig tema i utdannelsen. Uansett tilrettelegging opplevde lærerne at dette var en utfordrende situasjon for de fleste, og de snakket mye med elevene på telefon.

*“De som har nett har vært med på Teams. Dette foregår stort sett sånn at elevene ser på mens jeg prater. Det har vært mange avbrytelser på grunn av barn som er hjemme –mye lyd i bakgrunnen. For oss lærere har denne tiden vært ganske utfordrende. Det er også tydelig fra arbeidet elevene leverer at de ikke alltid har forstått alt.”- Lærer*

Elevene i helsefag bekreftet det som læreren her uttrykker. De fortalte at det ble for mye oppgaver hjemme når de både skulle jobbe med eget skolearbeid og hjelpe barna med deres oppgaver. En fortalte at det var særlig vanskelig det første året da de ikke hadde lært all fagterminologi enda. Hun mente at det var enklere å ha digital undervisning det andre året:

*“Det var kjempevanskelig. Jeg har [antall] barn og mannen min er på jobb. Dette året går det bedre fordi første året henger sammen med andre året. Vi spør mye, vanskelig med teams. Det er mye lyd i huset, spør mindre enn vi trenger.”*

Sitatet viser også at selv om de opplever at de spurte mye under Teams undervisning, fikk de ikke spurt alle spørsmålene de hadde behov for å få svar på. Flere nevnte også at de snakket mye med lærer på telefon på grunn av at det er vanskelig å forstå uten at læreren forklarer. En av elevene fortalte også at hun opplevde å bli mer selvstendig i løpet av denne tiden, og mente at det hadde vært en stor fordel for henne. På spørsmål om de mente at det var andre fordeler ved digital undervisning og hjemmeskole ble det nevnt at selv om det kunne være utfordrende, var det positivt for de som sparte reisetid (noen opptil flere timer pr. dag). Det ble også nevnt at dette kan gjøre det enklere å fortsette studiene under svangerskapspermisjoner og sykemeldinger. Lærerne mente også at erfaringene fra Covid-19 perioden helt tydelig viste mulighetene i digitale verktøy også for elever i Gloppenmodellen, men at det å fortsette studiene under permisjoner og sykemeldinger, kun er mulig dersom eleven allerede klarer seg godt på skolen og dersom helsesituasjonen tilsier at det er mulig. Andre muligheter som lærere mente at det vil være nyttig å utforske videre er mulighet for mer digital undervisning for personer som har lang reisevei, og digitalt samarbeid om undervisning i både programfag og fellesfag mellom ulike videregående skoler som underviser elever etter Gloppenmodellen. En lærer trakk også fram muligheten til å få med seg ulike nasjonale kurs og seminarer som en del av undervisningen som en positiv effekt av at eleven har fått større digital kompetanse:

*“I går meldte vi oss på seminar om den engstelige pasienten i regi av Parat. Vi har også vært på andre digitale kurs. Da later vi som om vi er på fysiske kurs, og lager til og med frukt i pausen.”*

Lærernes klare anbefaling i etterkant av de første nedstengingene som følge av Covid-19 pandemien, er at det foretas en kartlegging av både IKT ferdigheter og digital kompetanse ved oppstart av fagutdanningen. Ved en slik kartlegging bør man kartlegge både ferdigheter i tekst- og skriveprogram og i de digitale plattformene som skolen benytter. Lærerne vi intervjuet kjente ikke til at det finnes en kartleggingsprøve som er tilpasset denne målgruppen, og mener at det fremover blir viktig å utvikle dette. Dette vil gjøre det enklere å tilpasse IKT- og digital undervisning til den enkelte. I tillegg bør undervisning i digitale ferdigheter prioriteres det første året, inkludert kjøreregler for hvordan lærer og elev, og elevene seg imellom, kan snakke sammen på digitale plattformer.

### 6.2.6 Voksne elever

En stor andel av flyktningene og innvandrerne som kommer til Norge er i en tidlig fase av voksenlivet. Mange har nylig etablert en familie og har små barn, eller er i ferd med å etablere en familie. I tillegg har mange realkompetanse på mange felt fra tidligere erfaringer, både fra hjemlandet og fra Norge. Dette har konsekvenser for hvordan utdanningsopplegget for denne gruppen må tilpasses. Flere av elevene i helsefagklassen understreker at mange oppgaver og innleveringer er utfordrende, både fordi de bruker

lang tid på å oversette og forstå, i tillegg til at de har små barn som må følges opp og andre oppgaver i hjemmet. I løpet av de årene det har vært startet opp klasser etter Gloppenmodellen, har det også vært flere som har måtte ta pause i utdanningen på grunn av svangerskapspermisjon/er. Det er også flere av elevene som har lang reisevei, og som har logistikkutfordringer med å få barn i barnehage og på skole før de selv skal til skolen. Lærerne forteller også at det er utfordrende for mange å følge opp skolearbeidet hjemme.

*“De gir tilbakemelding om at de ikke leser så mye hjemme. Det er vanskelig i den livssituasjonen mange er i med familie og barn.” - Lærer*

På tross av dette var samtlige elever i helsefagklassen enige i at lekser både er nyttig og viktig. Både lærere og praksisveiledere er også opptatt av å understreke det positive i at elevene er voksne og har andre erfaringer enn ungdommer som tar videregående opplæring. For det første påpekes det at manges erfaringer med å stelle et hjem og ha omsorg for barn, gjør at det er enklere for dem å se de små oppgavene som må gjøres på arbeidsplassen. Dette gjør at mange raskt blir mer selvgående i praksis. I tillegg til dette opplever både lærere og praksisveiledere at ønsket om å være et forbilde for barna, å være en foreldre som barna er stolte av, er en viktig motivasjon for mange elever. En tidligere elev på helsefag formulerer det slik:

*“Datteren min, er veldig stolt av at jeg jobber som helsefagarbeider. Dette har vært viktig for vår integrering, at hun kan være stolt og føle at mora er en helt vanlig person.” - Tidligere elev helsefag*

En annen elev på helsefag forteller at selv om det noen ganger kan være utfordrende å komme seg til skolen, skal det mye til for at hun ikke møter opp:

*“Jeg har vært mye syk, og barna har vært syke, men jeg vil gå på skolen likevel fordi [navn på lærer] og [navn på lærer] er veldig flinke til å forklare. Hvis jeg ikke er på skolen, blir det vanskeligere å forstå. På torsdager, hvis barna er syke, sier jeg til mannen min at han må ta dem for jeg må på skole.”*

Da flere av elevene har familie, følger det også at de har forsørgeransvar og er avhengig av inntekt. Elevene selv, og praksisveilederne, formilder at mange ønsker ekstravakter og lønnet arbeid. Dette med ekstravakter og godkjenning av disse som en del av praksis, har vært utfordrende da ulike kommuner tidligere praktiserte dette ulikt. Noen praksis-steder åpnet opp for at betalte ekstravakter kunne telle som praksis, mens andre gjorde ikke dette. Nå er dette i større grad strammet inn for å sikre at elevene får den veiledningen i praksis som utdanningsløpet legger opp til. Slik oppsummerte en elev innstramningen i det som godtas som praksis:

*“Det er vanskeligere dette året. Har egen bil, da er det ikke nok med stipend. Kan ikke ta vakter hvor jeg kan tjene penger. Før kunne vi ta ekstravakt, nå ikke. Jeg må arbeide i helgene for å få råd til å gå her. Da har du aldri fri.”*

En annen elev oppgir at det å ha betalte vakter ved siden av praksis er positivt for å få mer erfaring:

*“Praksis gjør oss flinke og motiverer oss. I tillegg jobber jeg annenhver helg ofte, men vet ikke, de ringer. Ville gjerne ha noe jevnt, ikke glemme min erfaring.”*

I april 2021 ble Firda videregående skule med på et pilotprosjekt med daglig hurtigtesting av elever og lærere på skolen. I den forbindelse ble elevene helsefagklassen (VG2) i Gloppenmodellen bedt om å bistå i opplæring i bruk av hurtigtester for de andre elevene ved skolen. Dette innebar at elevene fra helsefagklassen gikk rundt i de andre klassene på Firda og forklarte hvordan testen skulle gjennomføres. Å bruke elevene fra nettopp denne klassen til opplæring var helt bevisst fra skolens side. En lærer forklarte at dette både handlet om at disse elevene er voksne og derfor har en egen autoritet i det, og at skolen ønsket at ungdommene i de ordinære klassene skulle bli bedre kjent med de som gikk i en klasse etter Gloppenmodellen. Elevene selv beskrev også dette som en positiv opplevelse. Noen fortalte at de gruet seg litt for å stå foran en klasse, men at det ga stor grad av mestring og at de opplevde at de andre elevene respekterte dem.

*“Vi var inne i klasserommene og viste hvordan de skulle gjøre selvtesting. Det var litt skummelt første gang, men også gøy. De andre elevene ga oss respekt.” - Elev i helsefag*

### 6.3 Oppsummering av erfaringer

Resultatene fra Gloppenmodellen så langt er svært gode, sett hen til at dette er et tilpasset opplæringsløp hvor de fleste deltakerne har vært minoritetsspråklige voksne og sett hen til at dette er en modell for fagutdanning. Erfaringene fra ulike aktører viser at bak resultatene ligger det en ekstra innsats av både elever, lærerne og praksisplassene.

Elevene vi har intervjuet opplever at utdanningsløpet etter Gloppenmodellen er svært krevende, noe som understøtter argumentet for å fokusere på motivasjon, holdninger og egnethet ved inntak til nye klasser. De som fikk mulighet til å ha en utprøvningspraksis og intervju før søknad, opplevde dette som svært nyttig. I tillegg til å gi en større forståelse av hva arbeidshverdagen for en fagarbeider innebærer, ga dette elevene informasjon om hva utdanningsløpet krever og hvordan det er mulig å tilpasse det til egen livssituasjon. Engelsk har vært et av fagene som elevene opplever som mest utfordrende. Dette har hatt betydning for vurderingen av hvordan antall dager på skole og i praksis skal fordeles. Praksisplassene som tar inn praksiselever fra første år, der mange har lavt norsknivå og manglende kjennskap til norsk arbeidsliv, opplever også at dette er krevende. Dette sier noe om betydningen av at bedriftene har et behov for fagutdannet arbeidskraft, slik at de ser nytten av å legge inn en ekstra innsats. De praksisplassene som har vært involvert i hvilke elever, og hvor mange, som kommer i praksis er også mer positive til modellen. Dette er særlig viktig i denne modellen, da arbeidsplassene også garanterer for læreplass dersom elevene er egnede. Flere bedrifter opplever også at det å legge til rette for

språkopplæring og praksisopplæring parallelt er noe som går seg til over tid. Mange opplever også at praksis over flere år gir større bredde i opplæringen, og at lokale praksisdeltakere ofte blir arbeidskraft som blir boende i nærområdet.

Lærerne som underviser elever etter Gloppenmodellen forteller om klasser som er sammensatt av elever med svært ulik undervisningsbakgrunn. De bruker derfor mye tid på å tilrettelegge undervisningen for den enkelte, og finne ut hvordan den enkelte elev lærer best. Flere oppgir at de bruker mer muntlig aktivitet (inkludert muntlige prøver, kombinerer teori med visuelle hjelpemidler og oppsummeringer av pensum). De siste årene har det også vært større fokus på tverrfaglighet og få en god sammenheng mellom programfag og fellesfag. Det anbefales å ha kontaktlærer for disse klassene, selv om dette ikke er et krav for klasser med voksne elever. Et godt samarbeid mellom skolen og praksisplassen er også viktig for at vekslingsmodellen skal fungere. Praksisplassene ønsker å ha et tett samarbeid med skolen, og ønsker en større grad av oppfølging av de «svakeste» elevene. Opplevelser fra både lærere og praksisveiledere viser at det er svært viktig med god kommunikasjon og tett samarbeid for at de sammen skal kunne gi elevene et godt og tilrettelagt utdanningsløp.

Nedstengingene som følge av Covid-19 pandemien fra våren 2020, viste hvilke muligheter og utfordringer som ligger i digital undervisning for denne målgruppen. Lærerne ser nå betydningen av å kartlegge digital kompetanse tidlig i utdanningsløpet, for å kunne gi alle elevene grunnleggende digital kompetanse. Elevene selv mener at digital undervisning fungerer bedre etter første året, da de har fått utviklet fagterminologi og større forståelse for selve utdanningen. Digital undervisning kan også åpne opp noen muligheter for elever i permisjoner og elever med lang reisevei, men lærerne understreker at heldigital undervisning først og fremst er mulig for elever som allerede klarer seg godt på skolen. Det at elevene er voksne, og mange er i en etableringsfase, gir andre utfordringer og muligheter enn ordinære klasser med ungdommer. Et godt eksempel på sistnevnte er når Firda videregående skule brukte elever fra Gloppenmodellen til å undervise de andre klassene i selvtesting for Covid-19. Elevene selv opplever det som viktig at det som meningsfullt å kunne jobbe og bidra i samfunnet samtidig som de kan være et forbilde for barna sine.

## 7. Konklusjoner og veien videre

Gloppenmodellen er en nyskapende fagutdanningsmodell som omfatter både en modell for samarbeid og en vekslingsmodell for opplæringen. Modellen er ikke en universell modell for alle målgrupper, men heller en effektiv fagutdanningsmodell for motiverte og egnede minoritetsspråklige voksne og voksne med behov for tilrettelagt opplæring. Omfanget av modellen strekker seg heller ikke utenfor den videregående opplæringen, og definerer derfor ingen aktiviteter eller samarbeid tidligere i introduksjonsprogrammet eller ut i arbeidslivet. Modellen har ikke blitt til i et "vakuum", men har blitt utviklet over tid samtidig med andre modeller for fagutdanning. Dette betyr at endringer i lovverk og rammebetingelser har formet modellen og vi kan finne likhetstrekk og forskjeller med andre modeller.

Den tidlige implementeringen av Gloppenmodellen har gitt raske og gode resultater, men det er også viktig å understreke at fagutdanningsmodellen oppleves som krevende for både elever, lærere og praksisveiledere. Dette viser hvor viktig det er med et grundig inntaksarbeid hvor det å avdekke motivasjon og informere om utdanningsløpet er sentral. I tillegg sier det noe om betydningen av at bedriftene har et reelt behov for fagutdannet arbeidskraft, og at lærere som underviser i klasser etter Gloppenmodellen er særlig motivert for dette arbeidet. Samarbeidet og engasjementet som har ligget til grunn for gjennomføringen av klassene har vært en suksessfaktor for modellen. Samtidig ser vi at utbredelsen og varig drift av modellen har skapt behov for dokumentasjon og struktur i samarbeid og aktiviteter i tillegg til utvikling av løsninger spesielt for finansieringsordninger, rekruttering og inntak i tillegg til pedagogisk utvikling og kvalitet.

Gloppenmodellen, slik den fremstår i dag, er mye bedre skodd for bruk i flere kommuner og i flere regioner. De omforente ressursene i form av veileder og annet støttemateriell gir en oppsummering av erfaringer og råd for hvordan andre kan gjennomføre fagutdanningsmodellen. På den andre siden er det klart at nye kontekster og geografier vil kunne ha helt andre forutsetninger for å gjennomføre klasser etter denne modellen. Strukturen i samarbeidet og vår anbefaling om et kompetansenettverk på tvers av aktører i fagutdanningen vil kunne gi et godt fundament for videre utbredelse av modellen. Det er klart at en bredere evaluering av veilederen og samling av bredere erfaring fra flere kommuner og regioner ville gjort Gloppenmodellen enda enklere å implementere i nye kontekster. Nye implementeringer av Gloppenmodellen vil nødvendigvis kreve andre løsninger eller samarbeid som ser litt annerledes ut.

Spørsmålet er: Hva er det som er kjernen i Gloppenmodellen? Hva kan tilpasses uten at Gloppenmodellen slutter å være Gloppenmodellen?

Vi har analysert Gloppenmodellen og fulgt utviklingen de siste årene. Vi har sett på utviklingen som et designarbeid, der nye løsninger skapes for å treffe behov fra deltakere, aktører og endringer i lovverk og rammebetingelser. Vår oppgave har vært å bistå i arbeidet og bidra til en forbedring. Samtidig har vi en oppgave i å generalisere funn fra dette arbeidet slik at kunnskap fra Nordfjord kan brukes videre i annet utviklingsarbeid på

feltet. Vi har derfor, basert på vår forskningstilnærming, utformet følgende forslag til sentrale prinsipper for Gløppenmodellen:

1. Det må eksistere et reelt samarbeid mellom kvalifiseringsaktører.  
Kvalifiseringsaktører forstås her som rollene i NAV/flyktningetjenesten, fylkeskommunen/videregående skole, kommune/arbeidsgivere, andre aktører som opplæringscentre og i størst mulig grad deltakere.
  - avtaler mellom operative roller, mellom forvaltningsnivå (kommuner, NAVs fylkesadministrasjon og fylkeskommunen).
  - tillit og forståelse for hverandres roller gjennom gode muligheter for kommunikasjon
  - forankring i de respektive ledelsene, det vil si uttalt støtte og etterspurte resultater
  - avklart finansiering basert på deling av kostnader for å sikre størst mulig likeverdighet
  - danne et faglig nettverk for å håndtere endringer, muligheter og utfordringer mellom kvalifiseringsaktører
2. Oppstart av nye klasser skal ta utgangspunkt i arbeidsmarkedsbehov og elevgrunnlag
  - arbeidsmarkedsanalyser i forkant og dialog med bedrifter og kommuner
  - forankre viljen til å stille med praksisplasser og eventuelt læreplaner
3. Deltakerne skal være motivert for gjennomføring
  - gi informasjon og grundig innføring i yrket med forståelse av hva utdanningen krever før søknad, helst i form av en prøvepraksis
  - intervjuer og samtaler med bruk av anbefalt intervjuguide før søknad
  - skriftlig anbefaling fra NAV/flyktningetjenesten må følge søknaden om opplæringsplass basert på motivasjon og egnethet
4. Deltakerne skal sikres læreplass og praksis før oppstart
  - rekrutterings-, søknads- og inntaksprosessen baserer seg på samarbeidet, og det er viktig med stor grad av åpenhet og likeverdighet, men med definert ansvar
  - god forventningsstyring og kommunikasjon mellom arbeidsgiver er sentralt i disse aktivitetene
5. Gjennomføring etter vekslingsmodell, med praksis fra tidlig år 1
  - gjennomføring i tett samarbeid med arbeidsgivere
  - forventningsavklaring og kommunikasjon mellom arbeidsgiver og skole
  - tidlig praksis – dele erfaringer (mellom pedagoger og arbeidsgivere) for å håndtere opplevelse av ferske deltakere, språkutfordringer med mer
6. Tilpasset opplæring etter målgruppen med tilstrekkelig ressurser
  - bruk av digitale og analoge verktøy tilpasset målgruppen
  - bruk av yrkesrettede og tilpassede læremidler, inkludert oppgaver, case, lesetekster med mer
7. Brukerstyrt evaluering som benyttes i en dobbel læringsløkke
  - bruk deltakernes opplevelser og perspektiv til lærende samarbeid



Disse sentrale prinsippene for Gloppenmodellen er ikke uttømmende og det vil være sannsynlig at det finnes andre sentrale prinsipper. Andre prinsipper kan komme fra nye kontekster og et fagutdanningsfelt i stadig endring både faglig og med tanke på lover og andre føringer for feltet. Veien videre for Gloppenmodellen med nye skoler, kommuner, bedrifter og deltakere vil berike vår forståelse av og anbefalinger for fagutdanningsmodeller.

## 7.1 Veien videre

Denne fagrapporten har sett nærmere på hvordan Gloppenmodellen har utviklet seg over flere år. Vi har sett at mye allerede er oppnådd, og at veien frem har vært både krevende og engasjerende. I tillegg har vi identifisert noen områder for videre utvikling.

Fra utviklingen beskrevet i kapittel 6 ser vi nå et behov for et faglig nettverk på tvers av aktører i fagutdanningen. Et slik nettverk kan ivareta både faglig kvalitet, tillitsbyggende forståelse for ulike roller og lovverk, utveksling av erfaring og løsninger for gjennomføringen av Gloppenmodellen. Dette vil kunne fungere som en plattform for å introdusere nye skoler, kommuner og bedrifter til modellen og samtidig adressere nye muligheter og utfordringer som vil dukke opp.

Videre ser vi en rivende utvikling innen digital undervisning. Målgruppen for Gloppenmodellen har fram til nå fått mindre utbytte av dagens digitale undervisning. Det er vanskelig å få med seg begreper og å få gjentatt innholdet sett opp mot en fysisk undervisningssituasjon. Det er et klart behov for nye løsninger for målgruppen slik at den digitale undervisningen blir mer givende og mer tilnærmelig. Bedre bruk av digital undervisning vil kunne gi nye muligheter for en gruppe som ofte har en krevende hverdag med utfordrende logistikk på grunn av små barn, lang reisevei og avhengighet av offentlig transport.

Deltakere i klasser etter Gloppenmodellen har til nå i all hovedsak vært minoritetsspråklige voksne. Det ville være svært gunstig om modellen også fungerte godt for andre målgrupper, både for den enkelte, men også samfunnsøkonomisk med tanke på at flere da kan få varig integrering i arbeidsmarkedet. Flere andre grupper voksne med behov for tilrettelagt fagutdanning bør få muligheten til å følge klasser etter Gloppenmodellen. Dette med en forutsetning om god tilrettelegging og tilpassing til de enkelte gruppenes utfordringer og kapasitet.

Arbeidet med nasjonale samarbeidsmodeller for tilrettelagt fag- og yrkesopplæring bør utvikles med erfaringer fra fagutdanningsmodeller, som Gloppenmodellen. Samtidig ser vi at nye kontekster vil kreve løsninger som ser annerledes ut enn i Nordfjord. Vi håper allikevel at prinsippene for Gloppenmodellen, det vil si kjernen og intensjonen som har gitt gode resultater, vil kunne gi noen føringer for utviklingen av nye løsninger.

## Referanser

- Coe, R., Jones, K., Searle, J., Kokotsaki, D., Kosin, A. M. og Skinner, P. (2008). *Evidence on the effect of selective educational systems*. A report for the Sutton Trust. CEM Centre, Durham University, UK
- Dahlstedt, I. og Bevelander, P. (2010). General versus vocational education and employment integration of immigrants in Sweden. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 8(2): 158–192.
- Djuve, A. B. and Kavli, H. C. (2018). Refugee integration policy the Norwegian way – why good ideas fail and bad ideas prevail. *European Review of Labour and Research*. Volume: 25 issue: 1, page(s): 25-42
- Eide, H. M. K., Homme, A. D., Karlsen, M. og Lundberg, K. (2016). *Integrering i praksis: Helse og omsorgssektoren som opplærings- og kvalifiseringsarena for flyktninger og innvandrere*. Bergen. Uni Research Rokkansenteret, Rapport 11
- Høst, H. og Reymert, I. (2017). *Modeller for fagopplæring for voksne innvandrere*. NIFU Arbeidsnotat 2017:2
- KS. (2021). *Kommunesektorens arbeidsgivermonitor 2021*. Oslo: KS
- Leirvik, M. S. og Staver, A. B. (2019). Fag- og yrkesopplæring for voksne minoritetsspråklige – Hvordan inkludere flere flyktninger fra introduksjonsprogrammet? NIBR-Rapport 2019:2
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Meld. St. 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- NOU. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III - Læring og kompetanse i alle ledd*. NOU 2020: 2. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Sein, M.K., Henfridsson, O., Purao, S., Rossi, M. og Lindgren, R. (2011). Action Design Research. *MIS Quarterly*, Vol. 35 nr. 1 s. 37-55
- Schmid, Jørstad and Nordlie (2021). How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. Vol 11 No. 3
- SSB. (2019). *Gjennomføring i videregående opplæring*. 12969. Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad, todelt utdanningsprogram, kjønn og

innvandringskategori 2006-2012 - 2013-2019. SSB.

<https://www.ssb.no/statbank/table/12969>

SSB. (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring*. 12969: Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad, kjønn, innvandringskategori, statistikkvariabel, todelt utdanningsprogram og intervall 2014-2020. Fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid og Fullført med studie- eller yrkeskompetanse på mer enn normert tid SSB.

<https://www.ssb.no/statbank/table/12969>

Tafjord, E., Hellang, Ø. og Espegren, A. (2020). *INNOKOMP - Innovativ kompetanseheving*. Kristiansand: NORCE

Thomsen, SL, Walter, T, Aldashev, A (2013) Short-term training programs for immigrants in the German welfare system: Do effects differ from natives and why? *IZA Journal of Migration* 2: 24.

## Vedlegg

Vedlegg 1 Forslag til intervjuguide for samtaler med kandidater. Hentet fra Rettleiar – Gloppenmodellen ein fagutdanningsmodell. Tilgjengelig: [www.gloppenmodellen.no](http://www.gloppenmodellen.no)  
Utviklet i prosjektet «Gloppenmodellen – ein fagutdanningsmodell for framtida».

Vedlegg 2 Forslag til brukerevaluering. Hentet fra Rettleiar – Gloppenmodellen ein fagutdanningsmodell. Tilgjengelig: [www.gloppenmodellen.no](http://www.gloppenmodellen.no) Utviklet i prosjektet «Gloppenmodellen – ein fagutdanningsmodell for framtida».

# Forslag til tema i kartlegginga av søkjarar til fagutdanning etter Gloppenmodellen

Innhaldet i kartlegginga må registrer i gjeldande oppfølgingsystem (Modia / deltakar-mappe)

<b>Yrkesmål/sluttkompetanse:</b>	
<b>Dokumentert norskkunnskap:</b>	
<b>Kort beskriving av familie- og busituasjon:</b>	
<b>Har du barn, plan for pass av barn når du er på skole/praksis eller i jobb:</b>	
<b>Plan for transport til utdanning/praksis:</b>	
<b>Norsk grunnskule eller tilsvarande:</b>	
<b>Dokumentert engelskkunnskap:</b>	
<b>Tidlegare arbeidserfaring:</b>	
<b>Er opphaldsløyve gyldig forbi skulestart?</b>	



<b>Avklaringar</b>	
Helseutfordringar og behov for tilrettelegging (spesifiser)?	
Kan du lage mat med svinekjøtt og servere/selje dette?	
Kan du servere og selje alkohol?	
Kan du arbeide utandørs i all slags vær?	
Kan du bruke uniform/arbeidsklede? • Vise handledd/anklar, pga hygienekrav?	
Kan du arbeide saman med både menn og kvinner? • Stell/behandling av det motsette kjønn?	
Er du motivert for 4 års utdanning?	
Kan du handtere ein stressande arbeidssituasjon?	
Har du grunnleggande dataferdigheiter? • Eksempel: logge inn på nav.no og levere meldekort.	
Kan du arbeide tidleg morgon, kveld og helg?	
Kan du følgje ein heil skuledag?	
Korleis vil økonomien din sjå ut om du får plass?	
Anna (spesifiser)	

<b>Vurdering</b>	
Skriv kva for ein vurdering du har gjort av kandidaten, og kvifor du meiner at kandidaten vil lykkes med fagbrev gjennom Gloppenmodellen.	
Fyll ut Følgjeskjema til søknad om fagutdanning Gloppenmodellen - anbefaling frå sakshandsamar.	



# Forslag til brukarundersøking:

	1	2	3	4	5
<b>Trivsel og tryggleik i klassa</b>					
Eg trivast på skulen					
Eg har vennar og medelevar som har omsorg for meg (bryr seg om meg)					
Eg har tillit til (stolar på) og er trygg på lærarane mine, og kan snakke med dei om eg har problem som påverkar skulekvardagen min					
Eg får hjelp av medelevar om det er noko eg ikkje forstår					
Eg spør lærarane om hjelp om det er noko eg ikkje forstår					
<b>Fagleg innhald og lærars undervisning</b>					
Eg får informasjon om kva kompetansemål vi arbeidar med til ei kvar tid					
Eg likar faga vi har på skulen					
Faga er relevante (har betydning) for det eg skal utdanne meg til					
Eg forstår det lærarane går i gjennom og forklarar					
Eg får hjelp frå lærarane om eg ikkje forstår det som blir formidla (fortalt)					
<b>Elevmedverknad og eigen arbeidsinnsats</b>					
Eg får vere med å planlegge arbeidet					
Eg får tilpassa opplæringa ut i frå mine behov					
Eg arbeidar godt med faga utanom skuletid					
Eg brukar (jobbar vidare med) tilbakemeldingane eg får frå lærarane mine					
<b>Tilbakemelding frå lærarar</b>					
Eg får jamlege tilbakemeldingar frå lærarane mine					
Tilbakemeldingane er enkle å forstå, og dei viser kva eg kan arbeide vidare med for å utvikle mine kunnskapar og praksis					
Eg får hjelp og støtte av lærarane mine til fagleg utvikling om eg ikkje forstår kva eg kan gjere for å bli betre i fag og praksis					
<b>Praksis</b>					
Eg trivast i praksis					
Eg får god oppfølging frå praksisplass og praksisretteleiar					
Eg går mykje aleine når eg er i praksis					
Eg veit kva krav som blir stilt av meg når eg er i praksis					
Eg får god oppfølging frå lærarane mine					
<b>Digitale verktøy</b>					
Eg meistrar å bruke OneNote og Teams (dei programma skulen brukar)					
Eg får hjelp og støtte om det er noko eg ikkje får til					

