

- IRIS Energi
- IRIS Samfunnsforskning
- IRIS Biomiljø
- ULLRIGG Bore- og brønnsenter



# Ryfylkemodellen

Midtveisevaluering av et forsøk med kvalifisering til  
helsefagarbeider for voksne innvandrere

Gunn Vedøy og Svein Ingve Nødland

RAPPORT – 2017/049




IRIS Samfunnsforskning

Prosjektnummer: 7252380  
Prosjektets tittel: Evaluering av Ryfylkemodellen  
Oppdragsgiver(e): Ryfylke Læringscenter/ Helsedirektoratet  
ISBN: 978-82-490-0885-8  
Gradering: Åpen

Stavanger, 03.04.2017

  
Gunn Vedøy  
prosjektleder

  
Brita Gjerstad  
kvalitetssikrer

  
Einar Leknes  
Direktør  
IRIS Samfunnsforskning

©Kopiering er kun tillatt etter avtale med IRIS eller oppdragsgiver.

Vår forskning er sertifisert etter et kvalitetssystem basert på NS-EN ISO 9001 og NS-EN ISO 14001:2004

## Forord

---

Denne rapporten beskriver de to første årene av et forsøk med kvalifisering til helsefagarbeider for voksne innvandrere, gjennomført ved Ryfylke læringscenter.

IRIS fikk i oppdrag å gjennomføre en midtveisevaluering av de to første årene i forsøket. Evalueringen er finansiert gjennom midler fra Helsedirektoratet. Masterstudent Marianne Nårstad Jensen ved Aalborg universitet, har vært assosiert medlem av forskerteamet de tre siste månedene og bidratt med gode kommentarer.

Forfatterne vil særlig takke ansatte ved Ryfylke læringscenter for entusiasme og godt samarbeid, kandidatene i forsøket for å ha delt sine erfaringer og tanker med oss, og øvrige informanter og ressursgruppen for nyttige innspill.

Stavanger 30.03.2017

Gunn Vedøy  
prosjektleder

# Innholdsfortegnelse

---

FORORD .....	2
INNHALDSFORTEGNELSE.....	3
SAMMENDRAG .....	5
1.    INNLEDNING .....	6
1.1    Politiske føringer.....	7
1.2    Virkemidler for kvalifisering og livsopphold .....	8
1.3    Tidligere forskning .....	11
1.4    Ryfylkemodellen .....	13
1.5    Hovedtema og forskningsspørsmål .....	14
2.    METODE.....	16
2.1    Forskningsdesign .....	16
2.2    Metodiske grep.....	16
2.3    Utvalg og data.....	17
2.4    Analyse.....	19
2.5    Forskerrollen og etiske hensyn.....	20
3.    INNHOLD, ORGANISERING OG VURDERING PÅ LÆRINGSSENTERET.....	21
3.1    Programfag og kompetansemål .....	21
3.2    Arbeid med norskspråklige ferdigheter .....	23
3.3    Kulturforståelse .....	25
3.4    Dokumentasjon og vurdering .....	25
3.5    Samarbeid med praksisplassene .....	26
3.6    Oppsummering .....	27
4.    INNHOLD, ORGANISERING OG VURDERING PÅ PRAKSISPLASSENE .....	28
4.1    Organisering av praksisplasstilbudet .....	28
4.2    Arbeidsoppgaver og praksisveiledning .....	30
4.3    Språk - en utfordring for læring og praksis.....	32
4.4    Relasjoner og kulturproblematikk .....	33
4.5    Samarbeid med Ryfylke Læringscenter .....	34
4.6    Oppsummering .....	35
5.    MOTIVASJON OG GJENNOMSTRØMMING .....	37
5.1    Motivasjon .....	37
5.2    Gjennomstrømming.....	39

5.3	Oppsummering .....	40
6.	MODELLENS BÆREKRAFT.....	42
6.1	Koordinering og tilrettelegging.....	42
6.2	Finansieringsmodeller.....	44
6.3	Samfunnsøkonomiske gevinster.....	46
6.4	Oppsummering .....	47
7.	FØLGER FOR INTEGRERING AV INNVANDRERE I LOKALMILJØET .....	48
7.1	Integrering sett fra kandidatenes ståsted .....	48
7.2	Integrering sett fra lokalsamfunnet.....	50
7.3	Oppsummering .....	51
8.	AVSLUTTENDE DISKUSJON OG KONKLUSJONER.....	52
8.1	Ryfylkemodellen som tiltak for formell kvalifisering til helsefagarbeider.....	52
8.2	Ryfylkemodellen som tiltak for økt tilknytning til arbeidslivet.....	53
8.3	Ryfylkemodellen som integreringstiltak .....	54
8.4	Formell kvalifisering, arbeidsmarkedstiltak eller bred integreringsmodell?.....	55
9.	REFERANSER .....	57
10.	VEDLEGG .....	59
10.1	NSD .....	60
10.2	Informasjonsskriv.....	61
10.3	Temaguiden .....	62

## Sammendrag

---

Denne rapporten er en midtveis- og følgeevaluering av et forsøk med 4-årig kvalifisering som helsefagarbeider for voksne innvandrere gjennomført ved Ryfylke læringscenter (RLS).

I 2015 startet en gruppe med 17 kandidater opp med kvalifisering til helsefagarbeider etter Ryfylkemodellen, i samråd med skoleeier. Modellen kombinerer praksis i helsefag med undervisning i programfag og norsk gjennom hele fireårsløpet. Én klassekontakt ved RLS har hovedansvar for gjennomføringen, med rektor som støttespiller. På praksisplassene blir det utpekt individuelle veiledere for hver kandidat som følger opp kandidatene. NAV garanterer ytelser til livsopphold.

Vi har intervjuet kandidatene, nøkkelpersonell ved læringscenteret, NAV, veiledere på praksisplassene, virksomhetsledere og representant fra Rogaland fylkeskommune, som er eier av forsøket. Intervjuene har foregått etter ett og to år ut i forsøket. Fokuset har vært på fire hovedområder:

1. Innhold, organisering og vurdering på skolen og på praksisplassene
2. Motivasjon og gjennomstrømming
3. Modellens bærekraft
4. Følger for integrering av innvandrere i lokalmiljøet

Dette forsøket kan forstås både som et løp for en formell kvalifisering til helsefagarbeider, et arbeidsmarkedstiltak og et integreringstiltak. Midtveis ut i forsøket kan vi antyde at modellen har noen forbedringsmuligheter. Vi vil spesielt peke på planarbeid for hele forsøket. Dette inkluderer arbeid med særskilt norsk og grunnleggende ferdigheter, og utvikling av individuelt tilpassede planer for hver enkelt deltaker, i samarbeid med praksisplassene. Det er også viktige valg som fortsatt må gjøres med tanke på formell forankring av forsøket, enten i opplæringslova eller introduksjonslova. Nå står det i et noe uavklart spenningsfelt mellom ulike typer ordninger for formell og uformell kvalifisering og utdanning.

Ryfylkemodellen må sies å være særlig vellykket som arbeidsmarkedstiltak. Allerede tidlig i forsøket har enkelte av kandidatene fått deltidsstillinger. Med et par unntak hadde alle kandidatene sommerjobber. Alle kandidatene får en kontakt og erfaring med å være i arbeidslivet. Som integreringstiltak har Ryfylkemodellen fungert godt. Den skaper kontakt på flere arenaer, skole, praksisplasser og i møter med mennesker i lokalmiljøet. Den fungerer også myndiggjørende for alenemødre som får økte muligheter til å kunne følge opp egne barn. Ulike aktører i lokalmiljøet får også muligheten til å bli kjent med kandidatene på nye måter, og slik sett skaper den gode møter mellom bosatte flyktninger og lokale aktører.

Modellen har store positive effekter for integrering i arbeidsliv og lokalmiljø ut over den formelle kompetansen det legges opp til. Dens bærekraft på lang sikt forutsetter at det lokale initiativ forenes med tilpassede regionale og nasjonale rammebetingelser.

# 1. Innledning

---

Ryfylkemodellen er en modell som består i å kvalifisere voksne med innvandrerbakgrunn som helsefagarbeidere gjennom en tilpassing av praksiskandidatordningen. Den er et forsøk etter opplæringslovas § 1-4. Dette betyr at kunnskapsdepartementet har gitt en tidsbegrenset tillatelse til at det blir gitt opplæring som avviker fra opplæringslova med det formål å prøve ut alternative pedagogiske eller organisatoriske forsøk. Praksiskandidatordningen, som er beskrevet i § 3-5 i opplæringslova, er ikke tradisjonell fagopplæring som foregår i videregående skole, men en dokumentasjonsordning som gjør at voksne med minimum fem års yrkeserfaring i det aktuelle faget kan gå opp til fagprøven som privatister. Kandidatene som Ryfylkemodellen er designet for, tilhører en gruppe voksne med stor sannsynlighet for å falle utenfor arbeidslivet uten særskilt tilrettelegging, primært bosatte flyktninger. De har varierende grad av formell utdanning, ingen fast tilknytning til arbeidslivet i Norge og generelt ligger norskferdighetene på helt grunnleggende nivå, kalt A1 eller A2 i *Det felles europeiske rammeverket for språk* og i *Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Ved Ryfylke læringscenter (RLS) er det utviklet en fireårig modell tilpasset akkurat denne målgruppen, som kombinerer opplæring på skole med veiledet praksis. Grovt sagt kan modellen forstås som en hybrid mellom lærlingeordningen og praksiskandidatordningen, med innebygget språkpraksis. Lovgrunnlaget for hele forsøket vil slik ligge et sted mellom opplæringslova, introduksjonsloven og tidvis arbeidsmarkedsloven.

Ideen til forsøket begynte å ta form i 2014 vel et års tid før undervisningen startet opp. Ved læringscenteret ga man språkopplæring til migranter. Men hvordan få innvandrere ut i jobb? Man så faren for en lokal opphoping av migranter utenfor arbeidslivet, med mangelfulle språkferdigheter og uten kvalifikasjoner for å skaffe seg jobb. På sikt er det et behov for arbeidskraft innen omsorgssektoren hvor en kommende eldrebølge vil kreve flere omsorgsarbeidere. Samtidig ble det meldt fra videregående skole om færre elever som velger å utdanne seg i denne retningen. Kombinasjonen av disse to problemområdene kunne gi positive løsninger. Her lå muligheter for en vinn-vinn situasjon. Hos migranter med ledige hender, interesse og motivasjon for å arbeide med omsorg lå et potensial for økt tilgang på omsorgsarbeidskraft. Slik sett svarer forsøket på flere samfunnsmessige utfordringer – integrering, kvalifisering, tilgang til arbeidsmarkedet og rekruttering til yrker man har behov for i framtiden.

I januar 2015 startet en gruppe med 17 kandidater opp med kvalifisering til helsefagarbeider etter Ryfylkemodellen, i samråd med skoleeier. Formell godkjenning kom i oktober samme år. I løpet av en uke har kandidatene to dager med opplæring på læringscenteret og tre dager med praksis innenfor kommunale helse- og omsorgstilbud. Én klassekontakt ved RLS har hovedansvar for gjennomføringen, med rektor som støttespiller. På praksisplassene blir det utpekt individuelle veiledere for hver kandidat som følger opp praksisløpet. NAV garanterer ytelser til livsopphold gjennom hele det 4-årige opplæringsløpet.

Modellen skiller seg ut fra standardiserte kvalifiseringsløp til helsefagarbeider på minst fire måter. 1) Tilrettelegger av tilbudet er et kommunalt læringscenter, og ikke en

videregående skole eller en bedrift. 2) Kandidatene er en definert gruppe voksne; voksne innvandrere. 3) Det eksisterer ingen etablert ytelse med tanke på livsopphold, hverken gjennom Lånekassen eller NAV. 4) Designet på opplæringen er tilpasset målgruppen (Nødland og Vedøy 2017). Slik kan man også spørre om dette tiltaket utelukkende er et opplæringsløp for formell kvalifisering til helsefagarbeider. Gitt designet på modellen kan den også forstås som et arbeidsmarkedsretta tiltak eller et integreringstiltak, eller en kombinasjon av flere av disse. Modellen i forsøket vil bli utdypet nærmere i 1.4.

En forutsetning for godkjenning av forsøket, var at det ble fulgt av forskning. Denne rapporten er resultat av en følgeevaluering, hvor forsøket med modellen er fulgt de to første årene. Slik sett er den også en midtveisevaluering.

## 1.1 Politiske føringer

Det siste året har det kommet to meldinger til Stortinget og én NOU som alle er relevante med tanke på utformingen av Ryfylkemodellen. Dette er *Meld.St. 16 (2015-2016) Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*, også kalt Utenforskapsmeldingen, *Meld.St. 30 (2015-2016) Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk* og *NOU 2017:2 Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*, også kalt Brochmann 2-utvalget.

I Meld.St. 16 (2015-2016) er det et uttrykt mål at alle voksne som får opphold i Norge raskt lærer seg norsk og deltar i arbeidsmarkedet. Dette skaper et behov for opplæring og muligheter for kvalifisering for denne gruppen. Videre heter det at kvalifiseringsløpene for voksne innvandrere må være individorienterte, fleksible, effektive og være tilpasset voksnes behov. Dette betyr at de må kunne kombineres med omsorgsoppgaver eller arbeid og oppleves som relevante for voksne. Ellers bør opplæringen være rettet mot lokale behov i arbeidsmarkedet: «Spesielt vil det bli viktig å prioritere fagopplæring, for eksempel innenfor helse- og oppvekstfag. Det vil øke sannsynligheten for at flere kommer i arbeid etter gjennomført opplæring.» (Meld.St. 16 (2015-2016):77).

Utenforskapsmeldingen sier også at tjenestene i utdanningssektoren, arbeidsmarkedsetaten og på integreringsområdet må tilpasses individenes reelle behov og at opplæringen etter introduksjonsloven og opplæringsloven skal bli bedre samordnet. På utdanningsområdet betyr dette at kvaliteten og effektiviteten i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere må heves. I introduksjonsprogrammet er det behov for å øke bruken av virkemidler som arbeidsrettede tiltak eller formell utdanning, som grunnskoleopplæring og videregående opplæring. På Arbeids- og velferdsetatens område er det en utfordring at arbeidssøkere med svake grunnleggende ferdigheter eller svake norskerferdigheter ikke har god nok nytte av arbeidsmarkedstiltak. Videre skal etaten ved behov tilby sine brukere et fleksibelt og individuelt tilpasset opplæringstilbud, og det er behov for å trappe opp tilbudet i arbeidsrettet norskopplæring.



«Det er avgjørende for samfunnet at nyankomne innvandrere med fluktbakgrunn raskt kommer i arbeid og ikke blir stående utenfor arbeidslivet og blir avhengig av kontantytelser» heter det i Meld.St. 30 (2015-2016):7. Ellers følger meldingen linjene fra Meld.St. 16 (2015-2016). De viktigste grepene i meldingen er styrket kartlegging av den enkeltes kompetanse, oppstart av kvalifiserende tiltak allerede i asylmottak, økt arbeidsrettet opplæring og større fleksibilitet for kommunene (Meld.St. 30 (2015-2016):55). Utfordringene er sektorovergripende, og tjenestene i utdanningssektor, Arbeids- og velferdsetaten og på integreringsområdet blir oppfordret til å finne fleksible løsninger som er individuelt tilpasset. Det heter at kvalifiseringen i større grad bør skje på arbeidsplasser og med tanke på kompetansebehov i det lokale og regionale arbeidsmarkedet. Kommunene som arbeidsgivere oppfordres til å forplikte egne tjenesteområder til å tilby praksis for deltakere i introduksjonsprogrammet og opplæring i norsk og samfunnskunnskap.

Som en langsiktig integrasjonsstrategi mener Brochmannutvalget 2 at det er nødvendig å legge større vekt på utdanning og kvalifisering. Utvalget viser i tillegg til at innvandrere og flyktingers medbrakte kompetanse i liten grad synes å verdsettes av norsk arbeidsliv. Betydningen av å utvikle en mer helhetlig kjede av tiltak som mobiliserer aktørene og utnytter tilpasningsevnen i arbeidslivs- og velferdsmodellen understrekes:

*Utvalget mener at det også er behov for å utvikle løsninger på tvers av sektorene arbeidskvalifisering, utdanning og inntektssikring. Deltakerne i introduksjonsprogrammet som har lavest overgang til arbeid, har behov for opplæring som gir formell kompetanse. Dette forutsetter nye løsninger når det gjelder kombinasjoner av norskopplæring, grunnskoleopplæring og fagopplæring, gjerne med stort innslag av opplæring i arbeidslivet. (NOU 2017:2:200)*

For flyktinger med svært lav medbrakt kompetanse vil det også være viktig å prioritere arbeid med grunnleggende ferdigheter opp til et nivå som gir dem tilgang til arbeidsmarkedet. Utvalget fremhever at dette kan ha betydelige positive tilleggseffekter som at foreldre blir i stand til å følge opp barnas skolegang.

## **1.2 Virkemidler for kvalifisering og livsopphold**

Introduksjonsordningen ble obligatorisk i 2004 og opplæring i norsk og samfunnsfag ble obligatorisk i 2005. Introduksjonsordningen består av de tre hoveddelene introduksjonsprogram, introduksjonsstøtte og opplæring i norsk og samfunnsfag. Alle bosatte flyktinger med behov for kvalifisering har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet, jf. introduksjonsloven. Formålet er å styrke nyankomne innvandreres muligheter for å delta i yrkes- og samfunnslivet og oppnå økonomisk selvstendighet. Ansvar er lagt på kommunalt nivå. Introduksjonsprogrammet stiller krav om individuell tilrettelegging for deltakerne, både praktisk og innholdsmessig, og deltakerne skal ha en individuell plan. Opplæringen er basert på Læreplan i norsk og samfunnskunnskap. Læreplanen i norsk bygger på Det felles europeiske rammeverket for språk og inneholder beskrivelser av norskferdigheter på fire nivåer A1, A2

(grunnleggende nivå) B1 og B2 (selvstendig nivå). For å imøtekomme det store spennet i den enkeltes forutsetninger for læring skal opplæringen organiseres i tre spor med ulik progresjon og tilrettelegging. Programmet skal tilby kvalifisering på full tid inntil to år for dem som har behov for det. For dem som har særlige grunner, kan programmet vare i inntil tre år. Programmets eneste obligatoriske deler er norskopplæring, samfunnskunnskap og tiltak rettet mot enten ordinær utdanning eller arbeidslivet. Hensikten med denne fleksibiliteten er at programmet skal kunne tilpasses den enkeltes behov for grunnleggende kvalifisering. Introduksjonsprogrammet åpner dermed for et kvalifiseringsløp til helsefagarbeider.

Videregående opplæring er innenfor fylkeskommunenes ansvarsområde. Per i dag er det to likeverdige løp for å oppnå fagbrev. § 3-3 i opplæringslova beskriver rammene for *lærlingeordningen*, som innebærer to år med opplæring i skole og ett års opplæring i bedrift. Opplæringen i bedrift kan også strekke seg over to år, dersom opplæringen er kombinert med bedriftens verdiskaping. § 3-5 i opplæringslova beskriver *praksiskandidatordningen*. Dette er ikke en opplæringsordning, men en dokumentasjons- og privatistordning. Praksiskandidater har fritak fra fellesfagene i videregående opplæring. De må ha bestått en særskilt gitt skriftlig eksamen etter læreplanen for Vg3 i lærefaget før de kan melde seg opp til fagprøven. NOU 2017:2 peker på at flyktninger har en spesiell utfordring med å dokumentere praksis fra utlandet, og med å få vist sin kompetanse i en teorieksamen på norsk.

Det eksisterer ulike typer utdanninger som gir kompetansebevis som er mindre omfattende enn et fagbrev. *Lærekandidatordningen* er et alternativ for dem man vet kan få vansker med å fullføre et fagbrev., For disse lages det en opplæringsplan i samarbeid med bedrift basert på godkjent læreplan. Etter endt opplæring dokumenteres dette i et kompetansebevis. *Praksisbrev* har også vært utprøvd som et alternativ for unge. Dette er et kompetansebevis hvor opplæringen og praksis er beskrevet med utgangspunkt i kompetansemålene i lærefaget. Det har vært benyttet i ordninger hvor unge har hatt særlig praksisnær videregående opplæring, med tilknytning til bedrift fra første år. De har likevel kunnet velge å avslutte etter de to første årene, og har da fått et praksisbrev. *Kompetansebevis* med oppnådde karakterer og dokumentert gjennomgått opplæring kan skrives ut som dokumentasjon for videregående opplæring, selv om man ikke har oppfylt vilkårene for et fagbrev. *Kursbevis* utover det som er regulert i opplæringsloven finnes det mange og ulike varianter av. Ingen av disse kompetansebevisene er på nivå med et fagbrev, men kan informere arbeidsgivere om opplæring og oppnådd kompetanse.

Det skal eksistere fylkesvise samarbeidsavtaler mellom utdanningsmyndighetene og Arbeids- og velferdsetaten. Disse avtalene formaliserer samarbeidet om arbeidssøkere med behov for hjelp fra begge parter. Dette kan være særlig relevant med tanke på gruppen bosatte flyktninger med behov for kvalifisering.

Realkompetansevurdering i grunnskole- og videregående opplæring har som formål å dokumentere og godkjenne en persons kompetanse vurdert etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet/Kunnskapsløftet Samisk, uavhengig av hvor og hvordan kompetansen er tilegnet. Det går kun an å få gjennomført realkompetansevurdering på norsk eller samisk. Dette fordi det er undervisningsspråkene i norsk grunnopplæring. Dette

innebærer at innvandrere ikke kan benytte ordningen før de har tilegnet seg tilstrekkelige norskerferdigheter. På denne måten kan man gå glipp av ressursene som ligger i innvandreres kompetanse.

Av andre ordninger som kan gi ulike former kvalifisering er Jobbsjansen. Den er en permanent ordning administrert av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) hvor kommuner og fylkeskommuner kan søke tilskudd for blant annet å få innvandrerkvinner i arbeid. Av generelle ordninger finner vi program for Basiskompetanse i arbeidslivet (BKA), også kalt Kompetansepluss, hvor virksomheter kan søke tilskudd til opplæring i grunnleggende ferdigheter for ansatte. Arbeidsmarkedskurs (AMO-kurs) er korte yrkesrettede kurs som arrangeres i regi av NAV. NAV kan også gi støtte til yrkesrettet opplæring i inntil to år og ordinær høyere utdanning på inntil tre år. Kvalifisering i arbeidsmarkedsbedrift (KIA) er opplæringstiltak som kan tilbys personer med ulike behov. Både innenfor AMO-kurs og Kompetansepluss deltar et høyt antall innvandrere. Det er fylkesvise variasjoner i bruk av opplæringstiltak i Arbeids- og velferdsetaten (Proba samfunnsanalyse 2012).

Mulighetene for livsopphold under kvalifisering for voksne som ikke har hatt tilknytning til arbeidslivet i Norge tidligere finnes enten hos Lånekassen eller innenfor Arbeids- og velferdsetatens ytelser. Livsopphold ved ordinær utdanning skal som hovedregel finansieres gjennom lån og stipend fra Lånekassen eller gjennom egne midler. Dette gjelder også for voksne som mangler grunnskole eller videregående opplæring. Det finnes en egen stipendordning for flyktninger som tar grunnskoleopplæring eller videregående opplæring. Flyktingestipendet administreres av Lånekassen, og kan gis for inntil tre år. Siden kvalifisering innenfor Ryfylkemodellen ikke følger et formelt utdanningsløp, har kandidatene ingen rettigheter innenfor disse ordningene.

Mulighetene som finnes for livsopphold innenfor NAV's ytelser under kvalifisering er flere, men disse ytelsene har andre hovedformål enn utdanning. De mest relevante for kandidatene i Ryfylkemodellen er:

- Introduksjonsstønning, som gis til deltakere innenfor introduksjonsprogrammet.
- Tiltakspenger, som gis til deltakere på arbeidsmarkedstiltak som ikke har rett til andre ytelser.
- Kvalifiseringsstønning, som gis til deltakere i kvalifiseringsprogrammet. Programmet retter seg mot personer med vesentlig nedsatt arbeids- og inntektsevne, og som har ingen eller begrensede ytelser i folketrygden.
- Overgangsstønning til enslig mor eller far, som gis til aleneforeldre til barn under åtte år. Fra yngste barn er fylt ett år er det krav om yrkesrettet aktivitet.
- Økonomisk sosialhjelp, som er en midlertidig inntekt. Målet med stønningen er at mottaker så raskt som mulig skal kunne bli økonomisk selvstendig.

Meld.St. 16 (2015-2016) finner at det er en del som tyder på at dagens støtteordninger for voksne som mangler grunnskole- eller videregående opplæring, ikke er tilpasset gruppen. Dette kan komme av ulikt lovgrunnlag, tidsbegrensninger og at enkelte krever

medlemskap i folketrygden i over tre år. I Ryfylkemodellen er dette løst ved over tid å bruke en kombinasjon av ytelser.

### 1.3 Tidligere forskning

Hovedmålgruppen for Ryfylkemodellen er voksne innvandrere med liten eller ingen tidligere tilknytning til arbeidslivet, lite tidligere utdanning og begrensede norskferdigheter. NOU 2017:2 peker på at denne gruppen har mangelfulle rettigheter og at utdanningstilbud ikke alltid er tilgjengelig lokalt. Særlig vanskelig kan det være å kombinere norskopplæring og utdanning, selv om dette antakelig er mer effektivt enn å ta det hver for seg med tanke på rask og varig tilknytning til arbeidslivet (NOU 2017:2:83).

Om kvalifisering til arbeidslivet, gjennom introduksjonsprogrammet, viser tidligere forskning at de tiltakene som har mest effekt, er arbeid som innslag i programmet, godkjenning av utdanning, videregående opplæring, grunnskoleopplæring og arbeidspraksis (Blom og Enes 2015). I mange kommuner er likevel både innhold og rammer for programmet standardisert med tanke på samme løp for alle (Djuve og Kavli 2015). Opplæring i norsk og samfunnskunnskap utgjør den største komponenten for de fleste deltakerne, mens praksis i arbeidslivet og ordinær utdanning benyttes i liten grad (Djuve, Haakestad og Sterri 2014, Vox 2015a). Det er også store kommunale variasjoner i overgang til arbeid eller utdanning etter endt program (ibid.).

Proba Samfunnsanalyse (2015c) viser at deltakere i Jobbsjansen som hadde mentor eller fadder på arbeidsplassen, praksis i ordinær virksomhet og opplæring for å få godkjent utdanning, hadde høyere måloppnåelse enn andre. Det samme gjaldt deltakere i prosjekter som vektla tidlig utplassering, tett oppfølging og ledelsesforankring. Samtidig er det forskning som tyder på at å komme raskt ut i jobb ikke er ensbetydende med å få varig tilknytning til arbeidslivet, men at investering i flyktingers kompetanse gir sterkere og mer varig tilknytning til arbeidslivet (Bratsberg, Raaum og Røed 2016).

NAV-ansatte melder om økende behov for lengre opplæringsløp, de ser at en del brukere som får kortvarige tiltak ikke når målet om ordinært arbeid (Proba samfunnsanalyse 2015a). Man finner stor og delvis tilfeldig variasjon på tvers av fylkene i omfang og innretning av norskopplæring til NAV-brukere. I tillegg finner man at etaten har hatt for lite oppmerksomhet rundt utfordringene med manglende grunnleggende ferdigheter (Meld.St. 16 (2015-2016):76).

Koordinering for gode kvalifiseringsløp i kommunene krever lokalt samarbeid og koordinering, men er vanskelig å få til (Djuve og Kavli 2015). Mangelfull samordning av opplæring etter opplæringsloven og introduksjonsloven har som resultat at innvandrere som trenger formell utdanning ikke tar den, eller de bruker uforholdsmessig lang tid på gjennomføring (Dæhlen mfl. 2013).

Av særlig interesse for arbeidet med Ryfylkemodellen er erfaringene fra forsøket *Fagbrev på jobb* (Proba samfunnsanalyse 2015b), prosjektet *Levanger Arena Arbeid* (Håpnes 2016) og kartleggingsstudien fra UniResearch over tiltak rettet mot flyktinger og innvandrere som bruker ordinært arbeidsliv innenfor helse- og omsorgssektoren som opplærings- og kvalifiseringsarena (Eide mfl. 2016).

I 2011 startet Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet forsøk med å utvikle og prøve ut opplæringsmodeller for ufaglærte ansatte i omsorgssektoren og barnehagesektoren. Forsøket ble kalt Fagbrev på jobb. Deltakerne fikk fritak for kravet om fellesfag som praksiskandidater, og et tilpasset løp etter en realkompetansevurdering. I motsetning til praksiskandidatordningen som er en dokumentasjonsordning, inkluderte forsøkene veiledning og opplæring. Vox anbefaler at det etableres en ny ordning mellom lærlingeordningen og praksiskandidatordningen (Vox 2015b). Dette forsøket har noen fellestrekk med Ryfylkemodellen, men er ikke tilpasset målgruppen i Ryfylkemodellen da den krever en tilknytning til arbeidslivet og at realkompetansevurdering er et element i modellen. Det rapporteres at i alt 262 arbeidstakere har deltatt i fagopplæring på arbeidsplassen. Ved utgangen av 2014 hadde 170 bestått fagprøven, 28 hadde falt fra og sju hadde ikke bestått. Det var få med fremmedspråklig bakgrunn (Vox 2015b).

Prosjektet Levanger Arena Arbeid hadde som mål å finne gode løsninger for å få innvandrerkvinner med lite eller ingen utdanning i jobb. SINTEF har gjennomført følgeforskning av prosjektet i prosjektperioden (Håpnes 2016). Det er utviklet en modell, kalt «Ressurstrappa», denne kombinerer språkopplæring og arbeidsmarkedstiltak. Det er ikke mål om formell kvalifisering i form av fagbrev i modellen, men den bygger på gjeldende læreplan innenfor det aktuelle faget. Ressurstrappa består av seks trinn, og deltakeren må nå de fastsatte kompetansemålene for de ulike trinnene for å kunne gå videre. Trinnene omfatter både norskundervisning i klasserom og praktisk fagopplæring. Modellen forutsetter nært samarbeid mellom NAV, kommunen og arbeidsgiver. I følge Håpnes (2016) framstår «Ressurstrappa» som en vellykket kvalifisering for innvandrerkvinner med lite eller ingen skolegang. Bruk av tilpasset opplæring, språkopplæring som er koblet til teori og praksis og fagplaner som er utviklet i nært samarbeid med arbeidsplassene blir beskrevet som suksesskriterier. Det er laget individuelle femårige planer for hver deltaker, for å sikre sammenheng i kvalifiseringsløpet. I prosjektperioden har til sammen 18 deltakere gjennomført fagkurs i helse, renhold eller barnehage. Av disse har åtte fått vikariater eller fast jobb.

Kartleggingen til UniResearch (Eide mfl. 2016) finner tre ulike kategorier av tiltak som er brukt i de sju kommunene de undersøkte. Det er 1) Kortere kompetansekurs 2) Lærlingeløp med bruk av vekslingsmodeller 3) Tiltak som kombinerer arbeidspraksis og utdanning med bruk av praksiskandidatordningen. Ryfylkemodellen kan plasseres inn i den siste kategorien tiltak. Forskerne fant at tre av kommunene arbeidet etter slike modeller. Alle modellene legger opp til at kandidatene skal bestå en tverrfaglig teorieksamen før de blir tildelt praksisplass. For to av forsøkene har kontinuitet i finansieringen vært en utfordring. Det pekes ellers på utfordringer med gjennomføring av teoriopplæring på grunn av lave norskferdigheter hos kandidatene og krevende studier. Det varierte innenfor de ulike modellene hvem som var ansvarlig for den formelle opplæringen, både private tilbydere som Folkeuniversitetet, Intercare og AOF, og den lokale voksenopplæringen har vært involvert. Samtlige modeller starter med opplæring på skole, før kandidatene starter på praksisplassene. Kvalifiseringsløpene er på 5-7 år.

## 1.4 Ryfylkemodellen

I januar 2015 startet Ryfylke læringscenter opp med et nytt tilbud for kvalifisering til helsefagarbeider for voksne innvandrere etter Ryfylkemodellen. Forsøket ble formelt godkjent i oktober samme år. Ryfylkemodellen er et 4 - årig opplæringsløp utviklet av og organisert fra Ryfylke læringscenter. Følgende kjennetegn karakteriserer modellen:

- Kandidatene er voksne personer med innvandrerbakgrunn som er motivert for fagbrev som helsefagarbeider
- Undervisning i programfag for helsefagarbeiderutdanningen Vg1, Vg2 og Vg3 to dager per uke
- Opplæring i norsk er integrert i helsefagundervisningen
- Det er gitt fritak for opplæring i fellesfag
- Allsidig og veiledet praksis innenfor kommunenes helse- og omsorgstjenester tre dager per uke
- Kandidatene går opp til eksamen og fagbrev etter praksiskandidatordningen
- Kandidatene er garantert ytelse til livsopphold via NAV, ved å kombinere ulike typer ytelse over tid.

De viktigste læringsressursene som benyttes i forsøket er bøkene i *God helse*-serien til Gyldendal og norskprogrammet *Min vei, Helsenorsk* fra Fagbokforlaget. Disse er skrevet på bokmål. Den digitale plattformen OLKWEB brukes for å dokumentere arbeid med kompetansemål og praksis. Klassen har kun opplæring i programfagene for helsefagarbeiderutdanningen og i tilpasset norsk, og ikke i fellesfagene i videregående skole som er norsk, matematikk, engelsk og samfunnsfag.

En klassekontakt ved RLS har hovedansvar for gjennomføringen, med rektor som støttespiller. Det er også knyttet en norsklærer til forsøket. For å få en variert erfaring fra praksis, bytter kandidatene praksisplass hver 9. måned, slik at de til sammen får erfaring fra fem ulike tilbud i kommunen. På praksisplassen får kandidaten oppnevnt en eller to veiledere som har hovedansvar for opplæring, veiledning og kontakt med læringscenteret. Veilederne blir valgt ut blant ansatte som er motiverte for oppgaven.

De 17 kandidatene som startet opp ble valgt ut etter en søknadsprosess og formelle intervjuer med læringscenteret og NAV. De kommer fra land i Afrika, Asia og Europa, og har vært i Norge fra under ett år til og med åtte år. Tre kommuner er involvert i forsøket, Strand, Forsand og Hjelmeland. De fleste kandidatene kommer fra Strand kommune. Forsøket er per i dag finansiert primært gjennom midler fra Helsedirektoratet og egeninnsats.

NAV er også en viktig samarbeidspartner. Det lokale NAV kontoret har vært velvillige og har garantert økonomisk støtte til kandidater gjennom hele forsøket, siden kandidatene ikke har rett på studiestøtte gjennom Statens lånekasse for utdanning, og de er avhengig av penger til livsopphold mens de kvalifiserer seg.

## 1.5 Hovedtema og forskningsspørsmål

Midtveiseevalueringen er organisert rundt fire hovedtema, med tilhørende forskningsspørsmål. Formålet med evalueringen har vært å få en bred forståelse av forsøket, derfor er det også en bredde i forskningsspørsmål:

1. Innhold, organisering og vurdering på skolen og på praksisplassene:
  - På hvilken måte sikrer man at kompetansemålene oppnås i fagene?
  - Hvilke erfaringer gjøres med tanke på progresjon i norsk?
  - På hvilken måte arbeides det med kulturforståelse i forsøket?
  - Hvilket innhold oppleves som sentralt i opplæringen? Hva sitter kandidatene igjen med som den viktigste lærdommen?
  - Hvordan dokumenteres praksis og kvalitetssikres læring gjennom ulike typer av vurderingspraksis og evalueringsmetoder?
  - Gir studieløpet grunnlag for å utvikle den allsidige praksis som er forutsetning for praksiskandidatordningen?
  - Hvordan få til et godt samarbeid med praksisplassene?
  - Hvilke behov for oppfølging eksisterer hos praksisveilederne?
  - Hvilke erfaringer er gjort med de ulike opplæringsprogrammene/-verktøyene som utdanningen har benyttet seg av?
2. Motivasjon og gjennomstrømming:
  - Hvilke indre og ytre motivasjonsfaktorer har kandidatene for deltakelse i denne opplæringen? Hva bidrar til at denne motivasjonen opprettholdes?
  - Hvilken type vurderingspraksis kan bidra til god gjennomstrømming i denne typen opplæringstilbud/programmer?
  - Hva er det som bidrar til eventuelle frafall og forsinkelser underveis?
3. Modellens bærekraft:
  - Hvilke erfaringer gjør klasseansvarlig når det gjelder oppfølging av elevene, tilrettelegging og koordinering?
  - Hvilke ulike finansieringsmodeller kan bidra til å gjøre dette tilbudet økonomisk bærekraftig, både for kandidatene og for kommunene?
  - Kan man ut i fra dette si noe om den samfunnsøkonomiske gevinsten ved prosjektet?
4. Følger for integrering av innvandrere i lokalmiljøet:
  - Hvordan fungerer denne typen opplæringsprogrammer som integrerende faktor for innvandrere i en kommune?

- På hvilken måte fungerer dette tilbudet kvalifiserende for å få en tilknytning til arbeidslivet?

Strukturen videre i rapporten er bygget over disse hovedtemaene. Først beskriver vi design og metodisk tilnærming for evalueringen i kapittel 2. Deretter behandles innhold, organisering og vurdering på skolen i kapittel 3 og praksisplassenes innhold, organisering og vurdering belyses i kapittel 4. Kapittel 5 omhandler motivasjon og gjennomstrømming, mens modellens bærekraft er tema for kapittel 6. I kapittel 7 belyses følger for integrering av innvandrere i lokalmiljøet, før det gjøres en avsluttende drøfting i kapittel 8.



## 2. Metode

---

I dette kapittelet redegjør vi for metodiske valg, strategier og design i evalueringen. Dette er en midtveisrapport som omhandler de to første årene av forsøket, og har form av en følgeevaluering og ikke en sluttevaluering. Vi kan ikke si noe om resultatene eller det endelige utfallet av forsøket, som vil være formell kvalifisering eller varig tilknytning til arbeidslivet. Dette vil først kunne vurderes etter fire år. I tilnærmingen har mulighetene for å kunne dokumentere hva som skjer ved oppstart av denne type kvalifisering vært sentrale. I det følgende vil vi behandle forskningsdesign, metodiske grep, utvalg og data, og etiske hensyn.

### 2.1 Forskningsdesign

Hovedmålsettingen med evalueringen er å kartlegge, dokumentere og vurdere hvordan Ryfylkemodellen fungerer med hensyn til progresjon i kvalifiseringsløpet, samt peke på hvilke faktorer som fremmer og evt. hemmer dette. Det vil si at evalueringen har hatt som formål både å bidra med innspill til forløpet i forsøket, og å dokumentere arbeidet med modellen og hvordan dette erfarer fra de ulike aktørene som er involvert i forsøket. Denne tilnærmingen kan kalles følgeforskning eller en følgeevaluering (Olsen & Lindøe 2004). Denne måten å dokumentere på tar høyde for at det nødvendigvis må bli noe prøving og feiling i forsøkets startfase, og at ulike typer interessenter kan ha ulike forståelser av hendelsesforløp og prioriteringer.

Følgeforskning skiller seg fra aksjonsforskning ved at forskerne hverken er medeiere i forsøket, har vært med på å utforme forsøket, eller skal komme med detaljerte anvisninger til hvordan ting skal gjøres. Ulike typer data analyseres for å dokumentere hva som skjer, og hvordan ulike aktører erfarer forsøket. Deretter meldes disse funnene tilbake til læringssenteret og en ressursgruppe som også inkluderer representanter fra praksisplassene og kommunene (ledere fra helse- og omsorgssektor, opplæringssektor, og NAV). Forskerne har rollen som dialogpartnere med tanke på utvikling av det videre forløpet i forsøket.

### 2.2 Metodiske grep

Som metodiske grep er valgt kvalitativ metode med individuelle intervjuer, gruppeintervjuer og dokumentanalyse.

Kvale (1997:21) definerer det kvalitative forskningsintervju som å "... innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av beskrevne fenomen". Kvalitative intervjuer er interaktive prosesser hvor informanter og forsker produserer kunnskap sammen. Kvale bruker videre metaforen om intervjueren som reisende forteller, og understreker kunnskapens konstruktive natur, skapt gjennom interaksjon mellom deltakerne i en samtale. Innenfor denne forståelsen er det grunnleggende materialet ikke lenger objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes (ibid.:25).

Relasjonen mellom intervjuer og informant er viktig i individuelle intervjuer, mens i gruppeintervjuet blir i tillegg måtene informantene samhandler på, betydningsfull. Gruppeintervjuer har den fordel at det antakelig er den felles kunnskapen, hva som er legitimt å si og mene, og hva som blir tolket som den felles kunnskapen, som kommer til uttrykk (Vedøy 2008).

Vi har fått tilgang til prosessdokumenter fra Ryfylke læringscenter (heretter kalt RLS) som dokumenterer prosessen fra idé og fram til endelig godkjenning. Dette er søknader om godkjenning og midler, samt mailutvekslinger om planer og intensjoner for Ryfylkemodellen. I rapporten har vi valgt å bruke disse dokumentene først og fremst til å supplere opplysninger om forsøket, der dette har vært nødvendig. Disse dokumentene er også brukt for å plassere informasjon fra intervjuene i kontekst.

Alle intervjuene er foretatt på norsk. For kandidatene ble dette valget gjort fordi vi ønsket en samtale på undervisnings- og praksispråket. Det er mulig vi ville fått tilgang til en annen type informasjon og kunnskap hadde vi valgt å bruke tolk. En begrensning med å intervjuer på norsk er at kandidatene antakelig kan og vet mer enn de får uttrykt gjennom et intervju. Misforståelser kan også lettere oppstå begge veier. For å redusere sjansene for misforståelser ble intervjuene i hovedsak gjennomført på bokmål, spørsmålene ble stilt på flere måter, og gjentatt dersom noe var uklart.

Temaguidene er utarbeidet med utgangspunkt i at dette er en følgeevaluering. Spørsmålene og tilnærmingene er åpne. Guidene ble tematisk organisert med prober eller underspørsmål, men de ble først og fremst laget som en støtte til intervjuene, og intensjonen var ikke å bruke dem som en strukturert intervjuguide. Intervjuene var tenkt og ble gjennomført i en halvstrukturert form (Kvale 1997:76f.). Følgende hovedtemaer er skissert opp i intervjuguidene både i første og i andre intervjurunde:

- 1) *Fortell om deg selv og jobben din*
- 2) *Innhold, organisering og vurdering på skolen evt. på praksisplassen*
- 3) *Motivasjon og videre planer*
- 4) *Modellens bærekraft*
- 5) *Følger for integrering i lokalmiljøet*

Disse temaene følger forskningsspørsmålene for evalueringen, og ble noe tilpasset etter hvem som ble intervjuet, men i hovedsak holdt gjennom alle intervjuene. I første intervjurunde fokuserte vi mest på de tre første, i andre runde mest på modellens bærekraft og følger for integrering i lokalmiljøet. Både intervjuguiden og informasjonsskriv til deltakerne er vedlegg til rapporten.

### **2.3 Utvalg og data**

Med tanke på å kunne dokumentere prosessen vidt, over tid og for også å kunne bidra med innspill underveis er det valgt å gjennomføre to runder med intervjuer. Én i starten av evalueringen, og én mot slutten, det vil si to år ut i forsøket. Fokuset var på de to første forskningsspørsmålene i første runde. Da ble kandidater, nøkkelpersonale ved Ryfylke læringscenter og veiledere på praksisplassene intervjuet. Vi valgte også å gjennomføre intervju med prosjekteier, som er Rogaland fylkeskommune. I andre runde var fokus på de to siste forskningsspørsmålene, og vi gikk da bredere ut med intervjuer

i kommunen. Vi gjennomførte to gruppeintervjuer, ett med NAV og ett med veiledere. Individuelle intervjuer ble gjennomført med kandidater, nøkkelpersonell ved læringscenteret og virksomhetsledere.

Tabell 2.1 Oversikt over intervjuer i studien

Informanter	Runde 1	Runde 2
Kandidat 1	X	X
Kandidat 2	X	X
Kandidat 3	X	X
Kandidat 4	X	X
Kandidat 5	X	X
Kandidat 6	X	X
Kandidat 7	X	X
Kandidat 8	X	
Kandidat 9	X	X
Kandidat 10	X	X
Kandidat 11	X	X
Kandidat 12	X	
Kandidat 13	X	X
Kandidat 14	X	X
Kandidat 15		X
Klassekontakt	X	X
Norsklærer		X
Rektor	X	X
Rogaland fylkeskommune	X	
Veileder 1	X	
Veileder 2	X	
Veileder 3	X	
Veileder 4	X	
Veileder 5	X	
Gruppeintervju veiledere		X
Virksomhetsleder 1		X
Virksomhetsleder 2		X
Gruppeintervju NAV-veiledere		X

Intervjuene ble tatt opp med digital opptaker og transkribert av en assistent i etterkant av intervjuene. Det er transkribert ordrett, men gjengivelsene er på bokmål eller nynorsk, også med tanke på anonymisering. Samtidig er samtale ansikt til ansikt annerledes enn skriftlig språk. Kvale (1997:102) viser til at transkripsjonene har en tendens til å bli betraktet som selve det solide, empiriske materialet i et intervjuprosjekt. Han understreker at utskriftene ikke er klippefaste data i en intervjuundersøkelse; de er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Denne formen for kommunikasjon er mer kontekstavhengig enn skriftlig kommunikasjon, og dermed kan mye informasjon bli implisitt. Dette er forhold vi har forsøkt å ta høyde for i analysene, ved å ta hensyn til konteksten for intervjuene.

Vi har gjennom prosjektet også hatt møter med læringscenteret og i ressursgruppen, med tanke på tilbakemelding og diskusjoner over innretning på forsøket. De ulike treffpunktene med aktørene i Ryfylkemodellen og ressursgruppen fordeler seg slik:

Tabell 2.2 Oversikt over møtepunkter i prosjektet

Møtepunkt	Dato
Oppstartmøte, RLS & IRIS	10.12.2015
Ressursgruppemøte	21.01.2016
Gjennomføring av intervjuer, runde 1	01.02., 04.02. og 13.04.2016
Tilbakemeldingsmøte, RLS & IRIS	03.05.2016
Ressursgruppemøte	04.10.2016
Prosjekt møte, RLS & IRIS	03.11.2016
Gjennomføring av intervjuer, runde 2	14.11. og 15.11.2016

Det er laget referater fra disse møtepunktene, og de inngår også i datamaterialet.

Nøkkelpersoner ved RLS har fått lese og kommentere et førsteutkast av rapporten, med tanke på å unngå eventuelle misforståelser eller unøyaktigheter. Disse kommentarene blir også en del av datamaterialet.

## 2.4 Analyse

Kvale (1997:115) viser til at det ikke finnes én enkelt standardmetode for å komme frem til innhold, mening og de dypere implikasjonene ved det som blir sagt i intervjuer. Han poengterer at ønsket om én enkelt metode kan føre til større vektlegging av teknikk og reliabilitet og mindre fokus på kunnskap og validitet. Han skisserer likevel fem generelle tilnæringsmåter til analyser av kvalitativt materiale:

1. *Meningsfortetting*
2. *Meningskategorisering*
3. *Narrativ strukturering*
4. *Meningstolkning*
5. *Meningsgenerering gjennom ad hoc-metoden*  
(etter Kvale 1997:125f.).

I analysearbeidet i dette prosjektet ble først alle intervjuene transkribert. Intervjuene er deretter kategorisert ut ifra de fire hovedområdene for evalueringen, eller det er foretatt en *meningskategorisering* som medfører en reduksjon av lengre intervjutekster til kortere og mer konsise formuleringer. Den mest sentrale analyseformen må likevel kalles *meningssegregering gjennom ad hoc-metoden* som er en eklektisk metode. Denne innebærer at en rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft samt tekstuelle eller kvantitative metoder brukes for å hente frem meningen i ulike deler av materialet. I disse prosessene har blant annet fargekoding og Søk-funksjonen i Word vært viktige hjelpemidler.

## 2.5 Forskerrollen og etiske hensyn

Dette er et følgeevalueringsprosjekt hvor forskerne skifter mellom roller. Den ene rollen er som forsker, hvor man er observerende og analytisk, men nøytral og distansert i forhold til forsøket. Den andre rollen er som dialogpartner hvor forskerne sammen med de andre deltakerne utvikler forståelse basert på innsamlede data som grunnlag for konstruktive tilbakemeldinger og kritiske spørsmål når det gjelder grunnlaget for og veien mot måloppnåelse. Det ligger på den måten en form for gjensidighet i dialogen ved at den blir en refleksjon rundt tilbakemeldingene som så går tilbake inn i forskningsprosessen igjen. I møter med læringscenteret prøver forskerne å være tydelige på hvilken rolle de inntar.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD), og følger deres retningslinjer for oppbevaring og anonymisering av data. Forskerne i prosjektet har satt seg inn i og arbeider etter Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2016).

### 3. Innhold, organisering og vurdering på læringscenteret

---

Forsøket følger læreplanen i programfagene for helsefagarbeider i Vg1, Vg2 og Vg3 de to dagene på læringscenteret. Det er ingen krav om å ta fellesfagene, men utvikling av norskspråklige ferdigheter vektlegges sterkt. Elevgruppen er heterogen, og krever betydelig fleksibilitet i form av individuell tilpasning. Studiesituasjonen blir spesiell ved at kandidatene har varierende skolefaglige erfaringer. De behersker norsk i hovedsak på A1-A2 nivå, det som ifølge det europeiske rammeverket er grunnleggende nivå. Slik sett skal kandidatene lære norsk og fag samtidig. Innenfor modellen er kandidatene seks timer på læringscenteret to dager i uken, over fire år. Til sammen blir dette rundt 1800 timer opplæring ved læringscenteret. Dette kan fordele seg over arbeid med programfag, men også norsk og kulturforståelse.

Forsøket benytter lærebøkene i *God helse*-serien til Gyldendal og norskprogrammet *Min vei, Helsenorsk* fra Fagbokforlaget. Læringscenteret samarbeider også med praksisplassene om organiseringen av praksis for kandidatene. Dette kapitlet omhandler erfaringer fra det faglige arbeidet på læringscenteret. Arbeid med programfag og kompetansemål, norskspråklige ferdigheter, kulturforståelse, dokumentasjon og vurdering, og samarbeid med praksisplassene blir diskutert i hver sine delkapitler.

I analysene i dette delkapitlet blir en skolefaglig tilnærming benyttet. Det vil si at vi legger opp til en diskusjon som om man innenfor forsøket underviser innenfor et formelt utdanningsløp. Forsøket i seg selv er ikke knyttet til et formelt løp, og det kan argumenteres for at det av den grunn bør finne sin egen logikk. Svakheten ved denne tilnærmingen blir derfor at den helhetlige rammen for forsøket, som bygger på fleksibilitet og også omfatter integrering og arbeidslivstilknytning, vil forsvinne noe. Styrken kan være at tilnærmingen kommuniserer med det formelle utdanningsfeltet, og slik kan benyttes som innspill dersom man ønsker at Ryfylkemodellen etterhvert også skal bli en del av et formelt opplæringsløp.

#### 3.1 Programfag og kompetansemål

Rektor forteller at premisset for innholdet i opplæringen er at den skal være på nivå med innholdet i den ordinære helsefagarbeiderutdanningen. Klassekontakt sitter i stor grad med hele dette ansvaret alene.

Læreverket *God helse* er bygget opp rundt kompetansemålene i *Læreplan i helsefagarbeiderfaget*. Undervisningen på læringscenteret er i hovedsak knyttet til kapitlene i læreverket. Det er utarbeidet en årsplan for 2016/2017 med fordeling av kapitler over uker, med ett kapittel per uke og referanse til kompetansemålene. Arbeidet med kompetansemålene er primært lærebokstyrt, og det stoles på læreverket med tanke på å sikre at kompetansemålene dekkes i tilstrekkelig grad. Slik sett jobbes det aktivt med kompetansemålene for programfag i forsøket. Kandidater og lærere

forteller om mange og varierte arbeidsmetoder som blir benyttet, med tanke på å tilpasse og legge til rette for flest mulig av kandidatene. Det blir likevel ikke helt tydelig i planene forskerne har fått tilgang til hvordan de grunnleggende ferdighetene ivaretas i dette arbeidet eller hvordan det er arbeidet med *Læreplan i felles programfag i Vg1 helse- og oppvekstfag*.

Kandidatene ble i andre intervjurunde spurt om de kjente til kompetansemålene. Intervjuene viser at kandidatene kjenner til kompetansemålene, kan bruke dem i praktiske eksempler, men at de finner det vanskelig å definere eller forklare begrepet. Noe følgende eksempel viser:

*Intervjuer: På det du skal lære så finnes det jo kompetansemål.*

*Kandidat: Ja. Mhm.*

*Intervjuer: Kjenner du til det?*

*Kandidat: Off, det var litt vanskelig å forklare.*

*Intervjuer: Hva er kompetansemål for noe?*

*Kandidat: Kompetansemålene det er, å det er litt vanskelig å forklare.*

*Intervjuer: Du vet akkurat hvor de står i boka?*

*Kandidat: Ja, jeg vet det og så har jeg lest det masse ganger, det er litt vanskelig å forklare det. Så jeg stresser litt.*

*Intervjuer: Ja, du må jo, du trenger ikke det. Det er ingen eksamen. Men synes du de er vanskelige, kompetansemålene?*

*Kandidat: Det er litt vanskelig alt med helsefag fordi jeg er ikke så flink i norsk, og så jeg lærer norsk og helsefag samtidig, og så er det litt vanskelig å forklare. Jeg forstår på mitt språk, det er litt vanskelig å forklare på norsk.*

Kandidaten uttrykker at å forstå og skjønne kompetansemålene, er én ting, men å bruke norsk for å forklare begrepet blir vanskeligere. Med tanke på progresjon på skolen forteller én av kandidatene at hun synes denne er sakte, fordi det er så veldig mye som må forklares hele tiden. Norsklærer, på sin side, synes gjennomgangen av fagstoffet kan foregå for hurtig.

Innenfor formell opplæring er læreplanverket (LK06) en forskrift til opplæringslova, som omfatter både grunn- og videregående opplæring, noe som betyr at læreplanverket er juridisk forpliktende. Dette ville også gjelde arbeid med programfagene i Vg1, Vg2 og Vg3. LK06 er bygger på en vurderingslogikk, og læreplanene er kompetanse- og målbaserte. Det ligger likevel en forventning i Kunnskapsløftet om at vurderingsarbeid og utforming av kriterier skal være en lokal oppgave (Møller, Ottesen og Hertzberg 2010). Det er ikke utarbeidet en egen helhetlig lokal læreplan for forsøket eller for opplæringen i programfag og i norsk ved læringscenteret. Det kan stilles spørsmål ved om ikke forsøket hadde tjent på å utarbeide klarere planer. Dette kunne bidratt med tilpasninger til realistisk progresjon i de fire årene, tilpasning til kandidatens ulike nivå, fordeling av emner over år, koordinert mellom Vg1, Vg2 og Vg3. Samtidig er et slikt forsøk antakelig avhengig av en viss entreprenørånd, og ikke nødvendigvis direkte bundet opp til logikkene som styrer Kunnskapsløftet, da kandidatene i forsøket skal opp til eksamen og fagbrev som privatister. Sluttvurderingen skjer etter målene i gjeldende læreplaner for faget. I en startfase er det også viktig å tørre å gå i gang med ting, for så å justere underveis. Styrken med planarbeid og ulike former for vurdering er at praksis

skriftliggjøres og dermed kan dokumenteres. Planene kan også forstås som en form for kvalitetssikring av opplæringen, og gjør det mulig for andre å gå inn og se og skjønne tanken bak opplæringen som blir gitt. Å arbeide ut i fra klare mål gjør det også enklere å gjennomføre samtaler med kandidatene om hvor de står rent faglig, og hvilken innsats de trenger å legge ned for å nå målene. Det ville også gjort det enklere å se helheten i arbeidet bak modellen. Slik praksis er nå blir det vanskelig å skjønne helhetstenkningen rundt innholdet i opplæringen, progresjon og samarbeidet med praksisplassene. Dette betyr ikke at det på læringscenteret ikke er en helhetstenkning rundt modellen og innholdet, og heller ikke at det gis både tilpasset opplæring og at ulike vurderingsmetoder benyttes, men de er ikke dokumentert og de er vanskelig tilgjengelige for andre enn nøkkelpersonene ved RLS. Utfordringen framover blir å skriftliggjøre forsøket som et helhetlig og gjennomtenkt opplæringsløp gjennom utvikling av en lokal læreplan for forsøket.

Kandidatene refererer i hovedsak til innholdet i programfagene når de skal fortelle hva de lærer om på skolen. Enkelte viser også til at de skriver mye, og at norsken deres blir korrigert i skriftlige oppgaver. Det blir vist til at måten det undervises på, gjør det enklere å lære og forstå.

Når det gjelder opplæringsprogrammer og læreverk som forsøket benytter seg av, fortelles det fra læringscenteret at alle kandidatene har tilgang til det nettbaserte norskkurset *Helsenorsk*. Det er meningen at de skal jobbe noe med dette på skolen, og mest hjemme. Kriterier for valg av læreverk var enkelt språk og korte setninger. Noen av kandidatene beskriver at de jobber med *Helsenorsk* hjemme, og mener det er veldig bra. Det er mulig det ikke er nok sikret i forsøket at alle kandidatene har PC og tilgang til Internett for å kunne jobbe med dette også hjemme. I all hovedsak finner kandidatene læreverket som benyttes overkommelig. Noen forteller at det var vanskelig i begynnelsen, men at det går lettere etter hvert.

Fra 01.08.2017 vil det bli overgang til en ny læreplan i helsefagarbeiderfaget. Det er ikke avklart hvordan dette vil påvirke arbeidet i forsøket.

### **3.2 Arbeid med norskspråklige ferdigheter**

I bakgrunnsdokumentene for forsøket heter det at norsk skal være et prioritert arbeidsfelt innen modellen. Kandidatene i forsøket lærer et andrespråk, samtidig som de skal tilegne seg faglige kunnskaper i helsearbeiderfaget. Kandidatene var på A1 eller A2 – nivå ved oppstart. Norskspråklige ferdigheter omfatter både å kunne lytte, tale, lese og skrive. Ved oppstart ble det lagt stor vekt på muntlige ferdigheter og på å gjøre skriftlige oppgaver. Selve opplæringen i norsk som andrespråk var ikke underlagt en bestemt struktur for progresjon. Et annet alternativ kunne vært å følge eller bygge på enten *Læreplan i norsk og samfunnsfag* eller *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Forsøket hadde fokus på norsk språk og at norsk var viktig, men man var kanskje ikke tilstrekkelig bevisst på andrespråkfaglige problemstillinger. I oppstarten var det heller ingen klare mål om hvilket språklig nivå kandidatene skulle nå. Kandidatene fikk i stor grad ansvar for egen læring, og ansvar for å spørre selv om det



var noe de ikke skjønnte. Problemet med denne tilnærmingen kan fort bli at det er forventet at kandidatene skal være ekspertene på egen læring, noe de ikke alltid har forutsetninger for.

I overkant av ett år ut i forsøket ble det tilført andrespråkfaglig kompetanse, med en norsklærer som underviser kandidatene to timer i uken. Det er også blitt formulert et mål om at kandidatene skal være på B1-nivå etter fire år. Norsklærer har utarbeidet en egen halvårsplan, og innholdet i timene er tilrettelagt innholdet i helsefag. Både av kandidatene og ved læringscenteret blir dette grepet framhevet som en styrke for modellen. Enkelte av kandidatene kunne ønske seg enda mer norsk. Norsklærer forteller at det skorter på begrunnelser når kandidatene skriver tekster. Hun mener de er gode på å beskrive hva de gjør og hvordan, men at de har vanskeligere for å forklare hvorfor. Dette tilskrives et begrenset vokabular på norsk. Det vises fra flere hold til at de muntlige ferdighetene til elevene har blitt mye bedre i løpet av forsøket, men at de ikke har hatt samme progresjon i skriftlige ferdigheter.

Som en særskilt tilrettelegging for én kandidat med kort botid og som kom inn senere i løpet, har læringscenteret i samarbeid med NAV fått tilrettelagt to timer ekstra norskundervisning i uka, med lærer, for vedkommende

Mange av kandidatene ønsker at opplæringen på læringscenteret var på nynorsk. Grunnen til dette er at den lokale dialekten ligger mye nærmere nynorsk enn bokmål. Slik opplæringen er i dag foregår den på bokmål. En av kandidatene uttrykker det slik:

*Kandidat: Men det er vanskelig for meg, jeg vet ikke med andre hva de syns. Men jeg tenker bare at det er vanskelig for meg, egentlig å lære to språk, bokmål og dialekt. Vi må tenke på dialekt og. Jeg repeterer alltid, i hodet og hjemme.*

Ett viktig grep som er gjort her er at kandidatene har i oppgave å skrive ned de dialektordene de ikke skjønner, og så bruker de tid på læringscenteret til å forklare bruk og betydning i dagene mellom praksis.

Kandidatene forteller gjennomgående at de synes norsk er vanskelig å lære seg: «Men det er vanskelig å finne ord. Vi har ikke ord», sier én. Det fortelles at de skjønner mye av innholdet i bøkene, de forstår hva de skal gjøre, de får gode tilbakemeldinger på praksis og på arbeidet de gjør, men at å ordlegge seg på norsk oppleves som vanskelig. De blir korrigert på språket både skriftlig og muntlig, og dette er til hjelp. Mange framhever at grepet med å koble en norsklærer til forsøket har vært godt. Det er spesielt skriftlige framstillinger de er usikre på. Én av kandidatene ønsker seg også ekstra norskundervisning i tillegg til dagene på læringscenteret. Noen av kandidatene mener også at det er i praksis de lærer norsk, og ikke på læringscenteret.

Samtidig ser vi at det er et stort spenn i både nivå og ambisjoner blant kandidatene. Én forteller at hun ønsker å ta Bergenstesten, en annen vil ta B1-testen og derfor legger de ned mye arbeid i selvstudier hjemme for å styrke norskferdighetene. En tredje kandidat arbeider målrettet med å styrke vokabularet sitt og pålegger seg selv å lære fem nye ord hver dag.

Modellen legger opp til at kandidatene skal være aktive med å jobbe med norsk hjemme, blant annet ved hjelp av *Helsenorsk*. Vi ser ellers at flere av kandidatene bruker ulike typer nettressurser for å oversette og for å kunne forstå de norske tekstene, som Google Translate og nettbaserte ordbøker. Dette krever tilgang til Internett og digitale ferdigheter. Her er variasjonene store blant kandidatene.

Kandidatene fokuserer på norsk i varierende grad på fritiden, og de har ulike forutsetninger til å kunne praktisere norsk utenfor skolen. Dette kan være avhengig av ulike typer forhold som familiesituasjon, livssituasjon og vennekrets. Noen oppsøker miljøer lokalt hvor de må praktisere norsk på fritiden, mens andre gjør det ikke.

### 3.3 Kulturforståelse

Det kommer ikke mye fram i intervjuene om konkret arbeid med kulturforståelse på skolen. Grunnene kan være at dette arbeidet blir implisitt forstått i arbeidet med fagene, eller fordi det blir tatt for gitt. Dersom det er programfagene som legger premissene for hvordan det snakkes, kan det være at kulturforståelsen blir bygget inn i denne og tatt for gitt.

To grep er tatt fra læringscenterets side. For det første fortelles det at det blir brukt mye tid på å forklare og diskutere opplevelser som kandidatene har i praksis. Dette blir en «hands-on» måte å forholde seg til kulturforståelse på, ved at man tar utgangspunkt i kandidatenes egne erfaringer for å arbeide med temaet. For det andre kom det fram tidlig i forsøket at kandidatene syntes spesielt pausene på praksisplassen var vanskelige, fordi de ikke hadde noe å snakke om. Ved læringscenteret ble det derfor lagt opp til at kandidatene fikk ansvar for å presentere aktuelle nyhetssaker for hverandre på skoledagene. Dette går på rundgang mellom kandidatene, slik at det blir presentert én nyhetssak hver dag. Dette skal ha som funksjon å hjelpe kandidatene med samtaleemner på praksisplassene, men det gir også en god anledning til å diskutere bakgrunnen for de ulike nyhetssakene.

Fra praksisplassene blir det fortalt at de har tatt spesielt to forhold opp med læringscenteret, og bedt dem arbeide spesielt med disse. Tidlig i forsøket var det erfaringer med at det kunne være vanskelig for enkelte kandidater å komme presis, dette ble et irritasjonsmoment. Det ble også tematisert at kandidater som fastet kunne slite med konsentrasjon og få gjort arbeidsoppgavene sine tilfredsstillende når de ikke tok til seg næring gjennom dagen.

### 3.4 Dokumentasjon og vurdering

Dokumentasjons- og vurderingsformer i forsøket er preget av at kandidatene blir gitt mye tillit og får mye ansvar for egen læring. Kandidatene spør når det er noe de lurer på, noe som gir gode muligheter for å tilpasse opplæringen, samtidig som det kan være tidkrevende. Lekser og hjemmearbeid er forventet, men det er tydelig at arbeidsinnsatsen med disse oppgavene varierer.

Meld.St. 16 (2015-2016):31 sier med utgangspunkt i Windisch (2015) følgende om gode vurderingsformer for voksne:

*Underveisvurdering ser ut til å være særlig viktig for voksne fordi forholdet mellom hva man kan og ikke kan, varierer mer hos voksne enn hos barn og unge. Ett og samme individ kan streve med å utføre en relativt enkel oppgave, men ikke ha noen problemer med en mer avansert oppgave. Kunnskap om hvordan underveisvurdering gis til voksne er derfor viktig for å bidra til effektive opplæringsløp for voksne som er rettet inn mot de kompetansebehovene den enkelte har. Dette kan også gi den voksne en økt motivasjon for økt læring.*

Ved læringscenteret er det prøvd ut ulike typer vurderingsformer. Det blir fortalt at i starten ble det gitt emnetester etter avslutningen på hvert emne, kandidatene har fått underveisvurderinger på muntlige og skriftlige arbeider og i tillegg vil de få case å jobbe med som en forberedelse til eksamenssituasjonen. Norsklærer forteller at de etter hvert har gått bort fra skriftlige tester og oppgaver, og i stedet velger å teste kandidatene muntlig på forståelse i norsktimene når det er to lærere til stede. Dette vil gi mulighet til å tilpasse vurderingen enda tettere til hver enkelt kandidats behov.

Forsøket bruker mange og varierte arbeidsmetoder for å treffe flest mulig av kandidatene. Her jobbes det også i grupper, for at kandidatene skal diskutere og lære av hverandre. Gruppesammensettingen er ikke tilfeldig, det fortelles av kandidatene at de som er flinke hjelper de som er mindre flinke på skolen. De er også positive til mye variert undervisning, også med konkretiseringer og eksempler, som gjør at alle forstår. Varierte undervisningsformer, kan også bidra til å skape ulike arenaer og situasjoner for uformell vurdering.

Mer uformell underveisvurdering kan gjøre at tilbakemeldingene til kandidatene blir mer tilpasset deres behov. Dette er en fordel med et så stort spenn i kandidatenes kunnskaper og ferdigheter. Det er mulig disse vurderingene også etter hvert kan knyttes mer konkret opp mot kompetansemålene i helsefagarbeiderfaget.

### **3.5 Samarbeid med praksisplassene**

Samarbeidet mellom praksisplassene og læringscenteret har gått seg til over tid. Forsøket startet opp nesten et år før det hadde formell godkjenning, og signalene som ble gitt praksisplassene fra RLS kan ha vært noe utydelige. For eksempel hersket det tvil på praksisplassene om kandidatene var ute i språkpraksis eller om de var praksiskandidater. Noe av denne forvirringen sitter igjen på enkelte av praksisplassene. I starten var det, ifølge praksisplassene, heller ikke utarbeidet en klar rollefordeling og fordeling av oppgaver. Kommunikasjonen mellom praksisplassene og RLS kunne være noe implisitt. Første informasjonsmøte kom først da forsøket var godkjent og veilederne uttrykker at de skulle ønske dette hadde kommet tidligere. Fra intervjuene kan det utledes at en klar og tydelig avklaring av forventninger og fordeling av oppgaver mellom læringscenteret og praksisplassene kunne ha forebygget noe av denne usikkerheten.

Av informasjon og avklaringer veilederne kunne ønsket seg, er mer oversikt over hva som skjer på skolen og hva kandidatene holder på med i undervisningen. De ville allerede i starten gjerne hatt planer eller et opplegg fra skolen, og fått oppgitt tydelige læringsmål for kandidatene. De hadde også ønsket å vite litt mer om kandidatene og hva de kunne forvente av dem før de begynte i praksis, og enkelte skulle ønske at de hadde fått sett kontrakten mellom læringscenteret og kandidatene i forkant av praksis. Veilederne mener at dette kunne ha hjulpet dem med å legge til rette for kandidatene i praksis på en bedre og mer målrettet måte. De syntes også at det var rart at det i starten ikke var noen forventninger om dokumentasjon fra praksis. Veilederne forteller at de hadde besøk fra læringscenteret med intervaller på rundt en måned og halvannen, og i starten lå fokus på kandidatenes arbeidsforhold og inkludering i kollegiet.

Utover i forsøket har man klart å finne mer fokuserte og avklarte samarbeidsformer, ved at ting har gått seg til over tid. Læringscenteret er ute og følger opp veiledere og kandidater rundt hver tredje uke. Veilederne forteller at etter hvert har RLS kommet på banen med å antyde mål. Kandidatene får mål for hver måned, og så jobber de med en 5-6 mål fra måned til måned. Det blir også skrevet evaluering av kandidatene etter endt praksisperiode, og denne får både RLS og kandidatene. Ved læringscenteret fortelles det at man ønsker å etablere en styringsgruppe for hele prosjektet, med tanke på en helhetlig koordinering mellom blant annet skole, NAV og praksisplasser.

### **3.6 Oppsummering**

Innhold og organisering av programfag på skolen framstår i all hovedsak som lærebokstyrt. Det er mulig det etter hvert ville vært en fordel å utarbeide en helhetlig lokal læreplan for forsøket. Læreverk og nettressurser oppleves som overkommelige av kandidatene, men det er et uttalt ønske om at undervisningsspråket var nynorsk. Kandidatene fikk i starten høy grad av ansvar for egen læring i norsk. I løpet av første halvdel har arbeidet med norskspråklige ferdigheter på læringscenteret blitt mer strukturert, ved at en lærer med andrespråkkompetanse er knyttet til forsøket. Utover dette benyttes det varierte arbeidsmetoder for å tilpasse opplæringen og for å gi individuelt tilpasset uformell vurdering. Samarbeidet med praksisplassene har gått seg til over tid, og er nå preget av samarbeid om kandidatenes faglige progresjon.

## 4. Innhold, organisering og vurdering på praksisplassene

---

I Ryfylkemodellen er praksis i virksomheter sidestilt med den teoretiske undervisningen på skolen. I tre dager hver uke skal kandidatene jobbe på arbeidsplasser innen kommunal pleie og omsorg med sikte på å skaffe seg erfaring fra helsefaglig arbeid. Disse praksiserfaringene skal knyttes opp mot det som kandidatene lærer på skolen. Bakgrunnen for praksisdelen er at kandidatene skal ta fagbrevet via praksiskandidatordningen. Kandidater som går opp til ordinær praksiskandidateksamen gjør dette på grunnlag av en lang og allsidig praksis. Kandidatene ved Ryfylkemodellen får bare halvparten av de fem årene med praksis som er krevd fra de ordinære praksiskandidatene. Den praksis disse kandidatene får er imidlertid veiledet praksis, og det forutsettes at de gjennom den praksis de får skal opparbeide praksiserfaringer som er tilstrekkelig gode til å fullføre samme fagbrevsamen som de ordinære praksiskandidatene.

Grunnlaget for og kompetansemålene for kandidatens praksis finnes i Læreplan i helsearbeiderfaget, Vg3/Opplæring i bedrift. Her heter det at: «Helsefagarbeideren utfører omsorg, grunnleggende sykepleie og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse- og sosialtjenesten». Gjennom praksis skal tre hovedområder dekkes: helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøvelse. Helsefremmende arbeid handler om utførelse av faget gjennom forebygging av sykdom, om helsehjelp og sykepleiefaglig virksomhet, sykdomslære, med mere. Kommunikasjon og samhandling vektlegger det relasjonelle i arbeidet. Yrkesutøvelse handler om å ivareta det helhetlige menneskesynet gjennom måten arbeidet utføres på. Planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering av eget arbeid er viktige faktorer i dette.

Vi skal i dette kapitlet se nærmere på hvordan praksisdelen av forsøket fungerer. Først vil vi gjøre rede for etablering av rammer for praksisopphold. Deretter skal vi se på innholdet i praksis. Vi ser videre på utfordringer knyttet til språkferdigheter. Kulturproblematikk på praksisplassene blir så drøftet. Til sist tar vi opp praksisvirksomhetenes samarbeid med læringscenteret.

### 4.1 Organisering av praksisplasstilbudet

En forutsetning for ordningen var at kandidatene fikk tilgang på praksisplasser. I oppstartfasen gav kommuneadministrasjonen i Strand lovnad på fem plasser. For å fylle opp i forhold til de samlede behovene ble virksomhetene direkte forespurt av RLS. Det gikk forholdsvis greit i de tre kommunene som deltok i ordningen å skaffe de 15 plassene som man hadde bruk for. Alle virksomhetene var positive til dette, selv om man også støtte på noe skepsis, blant annet relatert til kandidatens språkferdigheter. Det varierte hvor mange praksisplasser som ble tilbudt ved den enkelte virksomhet.

Kandidatene får praksis på en rekke forskjellige steder. For å sikre variert praksis var det om å gjøre å etablere plasser i bredden av de omsorgstjenester som en kommune kan tilby. De jobber på institusjoner, i tilrettelagte boliger og i hjemmetjenester. Kandidatene jobber med både eldre og yngre brukere. De yter tjenester både til folk som greier seg i egen bolig, men med behov for litt støtte, og til mennesker med mentale problemer, som psykiske lidelser, demens eller psykisk utviklingshemming. Kandidaten oppholder seg hvert sted i 9 måneder.

Praksiskandidatordningen er en dokumentasjonsordning. Praksis må dokumenteres. Etter som ordningen bare bygger på halvparten av den praksis som ordinære praksiskandidater forutsettes å ha, blir det viktig å få med alt av relevant praksis. Det er klasseansvarliges rolle å sørge for at alt ble registrert. Man fikk godkjenning fra fylkeskommunen på at all praksis skulle kunne godkjennes. Også praksis som var utført før prosjektet var godkjent av utdanningsmyndighetene, skulle telle. I tillegg kommer sommerjobber, vikartimer og deltidsstillinger.

Veiledere er valgt ut i virksomhetene for å veilede kandidatene på praksisplassene. Det er disse som møter kandidatene i praksis og som skal følge opp innholdet i Vg3. En virksomhetsleder kan fortelle at det ikke har vært vanskelig å få tak i veiledere blant de ansatte. Noen av veilederne hadde erfaring med å veilede innenfor lærlingeordningen, mens andre ikke hadde det. En virksomhetsleder peker på at denne virksomheten valgte ut de med høyskoleutdanning til å være veiledere. En annen leder forteller at man i andre runde med kandidater i praksis valgte ut som veileder den personen som hadde vært veldig tydelig i sine meldinger. Dette var noe som ble satt pris på av kandidaten. Andre kollegaer bidrar med hjelp og oppfølging når veileder ikke har anledning til å veilede. Sammenholdt med vanlige lærlinger som deltar på heltid og som får betalt for å være lærling, er det mer krevende å organisere gjennomføring av praksis med disse kandidatene. De aller fleste kandidatene går tre av fem dager i uka i lære. Det kan til dels være krevende å tilpasse kandidat og veileders turnus. En kandidat kan fortelle om bijobb en dag i uken som teller inn i praksis. Vedkommende får derfor mindre tid til veiledet praksis.

Ryfylkemodellen er et forsøk hvor alt ikke var klart definert i utgangspunktet når det gjaldt organiseringen. I oppstartsfasen oppstod en del problemer. Det gjaldt også for praksisplassene. Det forekom tilfeller hvor man fra praksisstedet gikk særdeles langt i det å benytte seg av den arbeidskraft kandidater representerte til å utføre arbeidsoppgaver, uten å gi veiledning eller lønn. Et sted måtte en kandidat stå to dager med oppvask. Dette ble tatt opp med virksomheten og det ble gitt beskjed om at sånt ikke gikk an. Et annet sted hvor man hadde to kandidater, ble det nesten ikke gitt veiledning. Kandidatene ble brukt mye til pleieoppgaver. De erstattet personell som man unnlot å leie inn til tross for behov. Kandidatene var heller ikke med under rapporten på morgenen. Dette stedet ble kuttet ut som praksisplass.

Et annet problem handlet om å få mest mulig like ordninger på tvers av praksissteder og kommuner. I den største kommunen hadde man den ordning at veiledere fikk en godtgjørelse. Dette var ikke tilfelle i de andre kommunene. En annen utfordring handlet om lønn når kandidatene ble brukt som vikarer ved fravær i personalet innenfor praksistiden. Enkelte virksomheter lønnet slikt arbeid, mens andre gjorde det ikke. I den

største kommunen hvor de fleste av kandidatene var ble det etter hvert bestemt av kommunal ledelse at slik betaling ikke skulle gis, dvs. kandidatene skulle ikke få betalt for utført praksis innenfor praksistiden.

## 4.2 Arbeidsoppgaver og praksisveiledning

Opplegget på praksisplassene er i hovedsak at veileder har ansvar for opplæring og veiledning av kandidatene i de arbeidsoppgavene som skal utføres. Det er ulike modeller for koblingen mellom veileder og kandidat på de ulike praksisplassene. Enkelte følger stort sett veileder så langt råd gjennom hele turnusen, mens det for andre kan variere hvor mye man følger veileder. På ett sted ble veiledningen for enkeltkandidater delt mellom to personer. Kandidatene får også støtte i kollegafellesskapet. Det varierer antakelig mellom ulike praksisplasser hvor aktive andre enn veileder kan være.

*Kandidat: Ja, eg går sammen med veilederen. Og eg har jobba sammen med veilederen. Og av og til, hvis eg ikkje jobba med veilederen, eg jobba med andre personer. Ikkje bare veilederen. For av og til veilederen går på dagen, eg går på kvelden. Fordi eg har jobba med forskjellige folk. Og dei passa på meg.*

Kandidatene uttrykker tilfredshet med veilederne. Veileder er veldig hjelpsom, sier en; veileder er snill, forteller en annen. Det fortelles om veiledere som de lærer mye av, selv om det også kan være veiledere eller andre kolleger som i varierende grad evner å lære fra seg. Kandidatene uttrykker i det store og hele å være godt fornøyd med praksis. De opplever å lære mye. Særlig for de svake når det gjelder norskerferdigheter og tidligere skolegang, blir praksis viktig.

*Kandidat: Fordi jeg, fordi bare teori er ikke nok, det er praktikum minner om mer enn teori, praktisk enn teori. For eksempel om hygiene vi har lært mye praktiske. Men hygiene på jobben, hvis jeg gjør, hvis jeg har gjort på praktiske det er veldig ikke, av og til jeg har glemt fordi teoretisk, fordi jeg lært, for teori, for eksempel før kontakt og etter kontakt med pasienten jeg må bruke, desinfisere og sånn, men hvis du prøver, øver i praktisk, du blir flinkere. Jeg synes det er veldig kjekt å gå praksis.*

Veiledere er motiverte for å jobbe med denne gruppen, og gir uttrykk for at det har vært kjekt og lærerikt. «For meg har det ikke vært en arbeidsbelastning, det har vært en arbeidsglede», sier en veileder. Det fortelles om kandidater som er veldig flinke til å jobbe. Det som imidlertid er et problem for mange, vedrører språkerferdighetene. Man måtte i begynnelsen passe på at ting blir gjort riktig, sier en veileder. Det må brukes tid på å sikre at kandidaten forstår. Dialekt er også et problem i dette.

*Veileder: For de kommer uten å kunne språket og sånt, så vi synes det er best å ha de med, bare for å lære lydene, etter det lærer de, de får en forståelse, etter det så begynner vi å lære de stellet, så kommer de med leksene, prøver vi å hjelpe de så godt vi kan.*

Mye av praksis handler, slik kandidatene beskriver det, om det første temaområdet i læreplanen: å lære om og å utføre helsefremmende arbeid. De forteller om hvordan de lærer å utføre arbeidsoppgavene. Veilederne viser kandidatene hvordan de skal jobbe, hvilke oppgaver som skal gjøres, hvordan de skal snakke med pasientene med mere. Først observerer kandidaten, så overlates de til mer selvstendige oppgaver etter hvert som de har jobbet under tilsyn. En kandidat som hadde praksis på dementavdeling forteller at hun gjorde alt, stell og kjøkkenarbeid. En annen som jobber i hjemmetjenesten hjelper folk i hjemmet, dusjer dem, lager mat, og går også litt tur.

Hjemmetjenesten kan fortelle om særskilte utfordringer da de må ha med kandidaten hele tida. Og det ble ikke lagt opp til kortere besøksliste til tross for dette. Det er et høyt tempo i denne virksomheten, og for at veileder skulle greie å gjennomføre måtte derfor kandidater være med andre personer deler av tida. Dette er imidlertid ikke til hinder for å benytte denne tjenesten som praksisarena. De fleste steder går det greit å ha disse kandidatene. Et unntak som nevnes og hvor man på bakgrunn av erfaring valgte å kutte ut praksis, gjaldt boliger for unge psykisk utviklingshemmede som ble redde og trakk seg tilbake når de ikke forstod hva kandidatene sa. Ved denne institusjonen valgte man derimot å plassere dem hos de mer voksne multihandikappede.

Ved å følge med på og å lære hva veileder sier og gjør lærer kandidatene mye om kommunikasjon og samhandling, det andre temaområdet i læreplanen. En veileder som skryter av en kandidat som hun hadde, kan fortelle at selv om hun var noe svak språklig, så ble hun veldig flink ved at hun så på og kopierte måten som hun selv gjorde ting på.

*Kandidat: Ja. Jeg må være, når jeg er på praksis jeg må være der presis. Vi får rapport, etter rapporten, veilederen min, vi må gå til en pasient. Hvis de trenger stell hun viser meg hvordan, hva personen trenger, hvordan jeg må snakke med de og hva de vil. Hun forteller meg og viser meg, jobber og snakker med meg og jobber. Så jeg ble kjent med de også. Vi mater noen, noen vi må og gi mat, setter foran så de kan spise, trenger hjelp å mating og sånn. Så alt hva de vil, veilederen min vet, så jeg lærte mye fra henne.*

Mange av kandidatene synes å ha en stor grad av empati og relasjonelle ferdigheter, ved f.eks. å snakke rolig. Kandidater kan fortelle at de er vant med å arbeide med eldre i hjemlandet. Flere får særdeles gode skussmål:

*Veileder: Brukere som er litt uklare som spurte etter "har du ikke han med deg i dag?" så det var utrolig rørende egentlig, han nådde inn til de fleste, det var helt spesielt, han nådde inn til de aller fleste, som var dement, eller uklar, og alle slags brukere, noen av de var jo skeptiske men ble veldig glad i han. Når han sluttet var det noen som gav gave til han og, så det var veldig sjarmerende og flott ja, så.*

Kandidatene kan også oppleve frustrasjoner, slik som at mangel på tid gjør det vanskelig å følge opp alle de behov som pasientene har.

*Kandidat: Men ka du gjøre på skolen, det e ikkje alltid lett å gjøre på praksisplassen eller arbeidsplassen, sant fordi. Du lærer at det er de fire grunnleggende behov, fysisk, psykisk, sosial og kulturell og åndelig, og du må dekke alle. Men kanskje med den bruker du kan ikkje bli hele dagen på grunn*



*av at han er litt lei seg fordi du har andre åtte mennesker du må passe på og, så av og til ka du lære i bokene, det stemmer ikkje i virkeligheten.*

Det mest problematiske når det gjelder praksis vedrører det tredje temaområdet i læreplanen, om yrkesutøvelsen, dvs. hvordan kandidatene utvikler helhetsforståelse for faget og ivaretagelse av brukernes samlede behov for helse og omsorg. Dette kommer blant annet til uttrykk i bruken av verktøyet OLKWEB som er et nettbasert verktøy, eller LMS, for oppfølging, opplæring og administrasjon av lærlinger. Innholdet er tilpasset av Rytopp, som er det lokale opplæringskontoret. Verktøyet tar utgangspunkt i kompetansemålene for Vg3. Disse operasjonaliseres i delmål med oppgaver. Hensikten er blant annet å gi støtte til at kandidater skal kunne dokumentere hva man lærer. Spørsmål er formulert for vanlige lærlinger som har to år med programfag bak seg.

Deltakerne begynte ikke med OLKWEB før ut på vårparten det andre året av forsøket. Klasseansvarlig kan fortelle at man fra høsten av dette året har hatt et stort fokus på dette verktøyet, ettersom det viste seg krevende å bruke. De aller fleste av kandidatene kan fortelle at de strever med OLKWEB. Kandidater trenger hjelp og blir hjulpet av veiledere til å bruke dette redskapet. Veilederne fikk en introduksjon i bruk av OLKWEB. Flere av dem kan imidlertid fortelle at de selv opplever dette verktøyet som krevende. Formuleringer er høytravende og man måtte tenke seg om for å forstå hva det blir spurt om. Strukturen i spørsmålene var også innfløkt med hovedspørsmål og underspørsmål. At programmet var krevende for etniske norske gjør det selvsagt ekstra krevende for kandidater med norsk som andrespråk. Problemer med begrepsbruk og struktur i OLKWEB forstørres som følge av deres vansker med norsken, mangel på tid til å jobbe med det og for noen begrensede ferdigheter med og tilgang til PC. Grunnleggende er det imidlertid antakelig at dette handler om helheten i faget og det som forutsetter mest modning av kandidatene, nemlig evner til å kombinere faglig innsikt med skriftlig formuleringsevne på norsk. Over tid kan en forvente at dette vil bli enklere. At OLKWEB ikke er tilpasset kandidatenes norskspråklige ferdigheter, er imidlertid en vedvarende utfordring.

### **4.3 Norsk - en utfordring for læring og praksis**

Grunnleggende ferdigheter er en integrert del av læreplanene for Vg1, Vg2 og Vg3. Disse er å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne, samt bruke digitale verktøy. Et tema som kommer opp i mange av intervjuene handler om språk og kommunikasjon, og hvordan denne type problemer, kan skape utfordringer for læring i praksis.

I våre intervjuer med kandidatene hørte vi store variasjoner i deres muntlige norskferdigheter. Både uttale og setningsbygning kunne tidvis være krevende å følge. Alle hadde imidlertid et minstemål av norskferdigheter ved opptak.

Fra praksisplassene fortelles det at norsk har vært problematisk i varierende grad. For enkelte kandidater har det gått greit, mens for andre har det vært utfordringer. Det blir understreket av veiledere at norskferdighetene til kandidatene har blitt bedre og bedre. En veileder forteller om en kandidat som i oppstarten på praksisperioden hadde svake norskferdigheter, men som hadde god progresjon i løpet av praksisoppholdet, og som

ellers var flink til å gjennomføre de arbeidsoppgavene han ble satt til. Det er imidlertid veiledere som stiller spørsmål ved om man har stilt høye nok krav til norskferdigheter ved rekruttering. Dette er også en erkjennelse fra læringscenterets side. Også kandidatene kan fortelle om norsk som en utfordring.

Mange har problemer med å lytte og forstå. Det er utfordringer når de skal lytte til og forstå tre forskjellige «språk»: dialekt, nynorsk og bokmål. Selv om en kandidat snakket godt, hadde vedkommende vansker med å forstå beskjeder. Det beskrives som utfordrende at veilederne ikke kjenner til de norskspråklige ferdighetene til kandidaten før praksis begynner, og kan tilpasse forventningene etter det språklige nivået. En kandidat hadde problemer med å forstå hva veileder sa. Det fortelles også at misforståelser kan oppstå fordi kandidater gir uttrykk for at de oppfatter innholdet i hva som sies. Det kan imidlertid være at de egentlig ikke forstår, men at de så gjerne vil være positive og med på hva som sies og gjøres.

Språkproblemene handler ikke bare om å forstå og lære. Det er utfordringer knyttet til å gi et faglig forsvarlig helsetilbud når en ansatt ikke skjønner alt. Store variasjoner i norskferdigheter setter krav til virksomhetene om å kontrollere og sjekke ut at innholdet i beskjeder blir forstått. En veileder lurer også på om kandidatene har muligheten til å få med seg alt som blir sagt og gjort på skolen. Det er en jobb som praksisplassene må gjøre, å vurdere når kandidatene kan ivareta ulike typer oppgaver som er knyttet til kommunikasjon og hvor norskferdigheter og faglig forståelse er sentrale. Det fortelles også at enkelte pasienter kan bli usikre og frustrerte når de ikke blir forstått. Dette kan for eksempel være et problem overfor demente som er rammet av Alzheimer og afasi, og hvor ordene er borte. Under stell kan det da lett bli tause situasjoner, og det er ikke bra, sier en veileder. Muligheter for å ta medisinkurs og delta i medisinutdeling kan óg være begrenset for denne gruppen påpekes det.

På den annen side finnes det også innsikt og ferdigheter som handler om ikke-verbal kommunikasjon, og som det gis positive eksempler på i vårt materiale.

*Kandidat: Jeg jobber ikke bare med teori. F.eks, på min praksisplass er det en dame, hun smiler aldri. Hun bare sitter, snakker ikke. Jeg vil ha god kommunikasjon, hun vil ikke leke. Av og til farger jeg neglene hennes, da blir hun litt fornøyd. En gang tenkte jeg, hva skal jeg gjøre for at hun skal bli fornøyd og smile. Etterpå kjøpte jeg en ballong, og jeg blåste den opp, så lekte vi sammen. Nå hun ikke fikk tak i ballongen smilte hun. Det var kjekt. Hun er veldig interessert i meg, også.*

Eksempelet viser hvordan kandidater kan være omtenkssomme, kreative og prøve seg frem i hvordan de relaterer seg til brukere.

#### **4.4 Relasjoner og kulturproblematikk**

Veilederne kan fortelle om mye positivt i møter med kandidatene. De forteller om kandidater som er motiverte, har gode holdninger, arbeidsmoral og relasjonelle

ferdigheter. De får skussmål for å være flinke til å jobbe. Noen har også nådd et nivå hvor praksisplassene ønsker å benytte dem som ekstravakter.

I hovedsak er bildet som gis av pasienter/brukeres syn på kandidatene positivt. Mange er omtykt. En av dem gikk populært under navnet «Engelen».

*Veileder: Hun fikk veldig god kontakt med en eldre dame. Hun fant liksom en eldre beboer der hun, som hun ble veldig glad i. Og ingen reagerte på at hun gikk inntyllet heller.*

Ingen kandidater forteller om store problemer når det gjaldt erfaringer med etnisk diskriminering eller rasisme, men dette forekom. Særlig i begynnelsen forekom det innsigelser fra ufaglærte ansatte som mente at disse kandidatene fikk en lettveint vei til fagbrevet. En veileder sier at gamle pasienter ikke alltid er snille. En dame ville ikke ha hjelp av «svartinger», men dette kom seg da det viste seg at hun likte å bli stelt på håret og kandidaten var flink til å rulle opp håret hennes!

En del kulturproblematikk finnes på praksisplassene. Sykdomsforståelse knyttet til mental sykdom er et annet problem. En veileder innen psykiatri mente at det var vanskelig å skape forståelse hos en kandidat om forskjeller mellom begreper som schizofreni, tvangstanker og hallusinasjoner. Mye lå i kulturen, mente vedkommende. Psykisk syke ble definert som «crazy» i kandidatens hjemland. En annen veileder kan derimot fortelle at demens ikke byr på kulturell problematikk. Videre meldes det om at det ikke var problematisk å skape forståelse for hygiene, førstehjelp og smitte. Det meldes heller ikke om problemer med at damer steller menn.

Religionsutøvelse skaper noen problemstillinger, men ingen vesentlige. En kandidat hadde problemer med gjennomføring av faste i en måned. Vedkommende fastet så mye at det gikk ut over kreftene. Det ble da gitt beskjed om at det ikke gikk an, og vedkommende endret sin praksis. En person ba om tillatelse til å be og fikk avvist en krok i kjøkkenet som hun kunne benytte til bønn. Bønnen tok ikke lang tid.

Det å komme i tide har vært et problem for enkelte. Det kan for noen være utfordringer med å tilpasse seg vakter, for eksempel ved at en kandidat bare kan jobbe dagtid mens veileder har vakter kveld og helg. En mor med flere barn som skulle levere i barnehage og som ikke hadde bil, opplevde problemer. En del av tidsproblemet antas det har med kulturforskjeller å gjøre, men det ser ut til at dette er utfordringer som har blitt løst ved at de tas opp med kandidatene. I sum ser det ikke ut til at kulturproblematikk rundt kandidatene er noe stort tema.

#### **4.5 Samarbeid med Ryfylke Læringscenter**

Ryfylke Læringscenter har en sentral rolle også når det gjelder praksisplassen, mer enn hva som er vanlig i lærlingeløp. Kontrakten som regulerer praksisopphold er mellom kandidatene og læringscenteret. Dette er forskjellig fra hva som vanligvis blir gjort innenfor lærlingeordningen, hvor avtale om praksis inngås mellom kandidat og virksomhet eller opplæringskontor. Nå har riktignok kommunens personalavdeling

godkjent kontraktens utforming. Kontraktene ble også regulert i ettertid, når det gjaldt lønn under praksis og rettighet til ferie for de som går på sosialstønad. Læringscenteret er imidlertid kontraktspartner, noe man må anta har påvirket deres opplevelse av eierskap og vilje til å påta seg ansvar også når det gjaldt praksisdelen. At læringscenteret er kontraktspartner letter på sin side samarbeidet og koordineringen med NAV.

I oppstarten var det visse uklarheter på praksisplassene om hva slags personer kandidatene var. Tilbudet var ennå ikke godkjent av opplæringsmyndighetene. Enkelte trodde at dette var personer i språkpraksis, ikke personer i helsefaglig lære. Dette hadde sammenheng med at man fra læringscenteret side ikke hadde vært tydelig nok i kommunikasjonen. Uklarheten kan ses i sammenheng med at man ikke kunne være sikker på at forsøket ble formelt godkjent. RLS informerte imidlertid etter hvert om dette overfor praksisplassene.

Det skulle også gå litt tid før RLS samlet veilederne og snakker om opplegg og erfaringer etter praksis. Etter hvert har det imidlertid blitt utviklet et systematisk opplegg med samlinger og oppfølgende besøk ved klasseansvarlig på praksisplassen. En virksomhetsleder hevder at veilederne får langt bedre oppfølging fra klasseansvarlig for disse kandidatene enn det som gjelder vanlige lærlinger. Klasseansvarlig følger tett opp enkelkandidatene. Hun får det skussmål fra veiledersiden at hun ivaretar oppfølgingen veldig bra, og er svært tilgjengelig hvis det er noe man ønsker å finne ut av.

Praksisplassene peker på noen forhold de stiller spørsmål ved. Språkproblemene løftes av flere opp som et problem, særlig når det gjelder de svakeste. Det kunne være at man skulle ha stilt strengere krav ved opptak, sier det. Verktøyet OLKWEB er krevende. Det ble ikke tatt i bruk ved oppstart, men etter noe tid. En veileder gir i tidlig fase uttrykk for en viss usikkerhet knyttet til elevenes faglige kunnskaper. Lærer de alt godt nok på skolen, f.eks. når det gjelder diabetes? En annen veileder peker på at kandidater kunne ha problemer med å skille mellom psykisk utviklingshemming, psykiatri og demens. Vedkommende mener at kandidatene med fordel kunne hatt en ukes innføring i slike sykdommer før de kom ut i praksis. Denne type problemstillinger har sammenheng med selve opplæringskonseptet, at man begynner med skole og praksis samtidig, og med all den kunnskap som skal erverves vil det lett være en del huller i teorien som man ideelt sett skulle hatt med seg inn i praksisfeltet. Det kan også være at rolleavklaringen mellom praksisplassene og læringscenteret ikke har vært tydelig nok. Hva har praksisplassene ansvar for å sette kandidatene inn i, og hva er læringscenterets oppgave?

## 4.6 Oppsummering

De beskrivelser som kandidater, lærere og veiledere gir, forteller at praksisplassen fungerer og er viktig som læringsarena for denne gruppen. Kandidatene gis innføring i brukers situasjon og arbeidsoppgaver slik dette utføres på en rekke forskjellige praksissteder. De får en variert innføring i praksis gjennom å lære ved å gjøre. De ser på og får forklart arbeidsoppgavene, for så selv å få utføre dem. Over tid utvikler de en selvstendighet når det gjelder å utføre oppgaver, også uten tett tilsyn. Opplegget er

likevel ikke uproblematisk verken for praksisplasser eller kandidater. Særlig språket byr på problemer, for det første når det gjelder å forstå og å gjøre seg forstått. Enda større og krevende er utfordringene når det gjelder å opparbeide seg en helhetlig faglig forståelse og å sette ord på de helsefaglige utfordringene som ligger i å ivareta brukerne. Dette gjelder særlig for de med lite utdanning fra før, mens andre relativt raskt kan sette seg inn i ting. På den annen side kan det, for voksne med svakt utviklet norsk, være en vel så hensiktsmessig læringsvei å få innføring gjennom praksis og skole samtidig, som den tradisjonelle metoden fra teori til praksis. Hos voksne ligger mye kompetanse i praksiserfaringer, og det å lære med praksis som kommunikasjonsmessig inngang er antakelig enklere. I Ryfylkemodellen starter kandidatene med praksis på arbeidsplassene samtidig som de starter den teoretiske opplæringen. Slik ligger det naturligvis begrensninger i forhold til teori som må læres, og hvor samsvaret mellom de særskilte kunnskaper som kreves på en praksisplass og den kompetanse de så langt har opparbeidet seg, kan være stor.

## 5. Motivasjon og gjennomstrømming

---

Deltakerne i forsøket er rekruttert på bakgrunn av intervju. Med tanke på opptak av nye kandidater til modellen blir muligheten for å kunne vurdere motivasjon og gjennomføringsevne viktig. I dette delkapittelet ser vi på deltakernes indre og ytre motivasjon for å delta i forsøket, og hva som bidrar til å opprettholde denne motivasjonen. Deretter ser vi på hvilke faktorer som bidrar til eller som kan være til hinder for god gjennomstrømming i forsøket.

### 5.1 Motivasjon

En persons motivasjon for å gjennomføre en aktivitet kan gjerne deles mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen ligger i interesse for aktiviteten i seg selv, og å synes at aktiviteten er meningsfull. For deltakelse i Ryfylkemodellen kan dette gjelde at kandidaten har en genuin interesse for å lære, eller for å utføre omsorgsoppgaver. Den ytre motivasjonen kan ligge i en belønning eller i et mål som ligger utenfor selve modellen, som å få seg et fagbrev eller muligheten for selvforsørgelse og fast jobb.

Kandidatene er gjennomgående positive til forsøket, og intervjuene forteller om en høyt motivert gruppe. Dette gjelder både den indre og den ytre motivasjonen. Av indre motivasjon er det først og fremst at de liker å jobbe med mennesker, og ulike begrunnelser for å kunne bidra og til å hjelpe andre mennesker som går igjen:

*Kandidat: Jeg liker dette yrket, jeg liker helsefag. Hvorfor jeg liker det er kanskje fordi alle trenger støtte, og jeg vil hjelpe mennesker. Gi positiv energi, gi støtte og bidrag og snakke. Jeg liker god kommunikasjon.*

*Kandidat: Eg har og gamle pappa og mamma, men eg kan ikkje passe på de for eg bor i Norge. Men hvis eg jobbe med, eg kan jobbe, i stedet eg passe mamma, pappa, eg kan passe på de i stedet. (...) Eg trives med jobben.*

*Kandidat: ... for når eg kom i Strand, de spurte meg på NAV «hva vil du jobbe med i fremtid?» Eg har sagt «med psykisk utviklingshemma». Og «ja, har du utdanning?» Eg har sagt «nei». «Hvorfor du må jobbe med de da?» «Eg ser de på gata, og eg vil vite mer og jobbe med de, hjelpe de, kjenne de mer».*

*Kandidat: Jeg har gammel far og mor så jeg fø... jeg har masse følelser for de og...ja.*

Kandidatene vil også jobbe med bestemte grupper, som barn, syke, psykisk utviklingshemmede eller eldre. Vi ser at flere av kandidatene beskriver ønsker om å jobbe med eldre mennesker. De framhever viktigheten av å ta vare på de eldre, og uttrykker bekymring for egne foreldre, som de ikke har anledning til å ta vare på i hjemlandet. Flere understreker også at de liker å lære, og at hva de lærer har verdi i seg selv fordi de kan bruke kunnskapene i eget liv.

Den ytre motivasjonen ligger hovedsakelig i muligheten til å kunne få fast jobb, en formell kvalifisering og utsiktene til å være økonomisk uavhengige og selvstendige. Fagbrev i helsefag framstår som en god måte å oppnå dette på:

*Kandidat: Det er kjempeviktig for meg. Helsefag er masse ting som kan bruke meg hjemme for eksempel. Som kan bruke meg på jobben hvis jeg får jobb. Så det er veldig viktig å få utdanning, så få jobb i framtida.*

*Kandidat: ...eg tenkte at dette er en mulighet til å få fag og få skikkelig jobb og framtid.*

*Intervjuer: Kan det bli vanskelig å gå hele kurset?*

*Kandidat: Nei, ikke vanskelig, det er min mål. Jeg må lære dette til å bedre livet.*

*Kandidat: Jeg tenker å ta Bergentest. Og så ta sykepleier.*

Enkelte uttrykker også ytre motivasjon ut over jobbmuligheter. Et par av kandidatene vurderer Ryfylkemodellen som et steg på veien til å kunne gå videre med utdanning i sykepleie, mens én håper en gang å kunne få sin ektefelle og sitt barn til Norge, slik at de kan leve sammen. Vi ser ellers i intervjuene at flere av kandidatene forteller at Ryfylkemodellen er en veldig god mulighet som de ønsker å benytte til det fulle. Flere bruker uttrykket «dette er min sjanse».

I intervjuene forteller kandidatene om veldig høy både indre og ytre motivasjon for deltakelse i denne kvalifiseringen. Vurderingspraksiser kandidatene framhever er positive, men også konstruktive tilbakemeldinger i hverdagen på arbeidet de gjør. Disse bidrar til å opprettholde motivasjonen, sett fra kandidatenes ståsted. I tillegg virker den uformelle vurderingen, som hele tiden skjer i møtet med andre, hvor kandidatene får tilbakemeldinger på at de bidrar og gjør en forskjell på arbeidsplassene å være viktig for at motivasjonen opprettholdes. Hyppige møter mellom kandidater, veiledere og kontaktlærer ved læringscenteret blir av veilederne framhevet som en god form for vurderingspraksis.

Ved læringscenteret fortelles det at kandidatene er veldig motiverte, og spør mye.

*Lærer: ... jeg har følelsen av at de synes dette er kjekt og dette er noe de vil og, de har ikke mistet den, altså. Ja, jeg synes det. Det er forbausende godt humør og god klasse, og god klasseånd og kjekt å komme ned til de, ja. Så jeg hører ikke mye klag på noen som helst måte. Så de er veldig positive.*

Denne høye motivasjonen blir også sett i sammenheng med at kandidatene som ble tatt opp var både motiverte og innstilte på å starte.

Den høye motivasjonen blant kandidatene er også noe veilederne og andre på praksisplassene understreker:

*Veileder: Ja. Hun var en kjempeflink dame. Hun var ikke noen sånn som ville stå i bakgrunnen først og se hvordan jeg gjorde det, hun var med, med en gang. Det overrasket meg, for det er få som er så ivrige og flinke.*

Veilederne forteller at kandidatene er interesserte og ønsker å lære og jobbe, de får veldig gode tilbakemeldinger på holdninger, arbeidsinnsats og utførelse av arbeidsoppgaver. Samtidig vises det til at begrensede norskspråklige ferdigheter kan

skape utfordringer. Veiledere som sammenligner kandidatenes motivasjon med lærlinger de har erfaringer med fra tidligere, mener kandidatene viser en mye høyere motivasjon.

Også fra NAV-veilederne understrekes motivasjonen:

*NAV-veileder: De er takknemlig for å ha den muligheten til å studere.*

*NAV-veileder: Mange er opptatt av ikke å være på sosial, motivasjonen er der. Ønsker å være uavhengige og tjene sine egne penger.*

Gjennomgående rapporteres det om høy både indre og ytre motivasjon blant kandidatene i Ryfylkemodellen.

## 5.2 Gjennomstrømming

Forsøket startet opp med 17 kandidater. Av disse har fem sluttet, enten på grunn av flytting, etter skikkethetsvurdering eller de er blitt veiledet ut av forsøket, primært grunnet sine norskspråklige ferdigheter. Det fortelles at manglende motivasjon ikke var årsaken i noen av tilfellene, og at ingen av kandidatene i utgangspunktet ønsket å slutte. En av de gjenværende kandidatene beskriver sine tanker om det å slutte på denne måten:

*Kandidat: En dame jeg har samarbeidet med har sluttet. Jeg har snakket mye med henne om hvorfor. Vi er utlendinger og vi har ikke så mye språk, men vi kan jobbe hardt og vi kan få hjelp. Fra veileder, fra lærere og fra andre også. Men hun ville ikke. Hva er problemet? Jeg vet ikke. Men det er litt trist, å slutte.*

Dette frafallet virker noe høyt, men kan ikke sies å være uventet. Man må anta at voksne mennesker noen ganger flytter og at ikke nødvendigvis alle passer i omsorgsyrker. At det gjennomføres grundig skikkethetsvurdering i forsøket, viser også at kvalitet tas på alvor. Allerede i oppstarten var man klar over at de norskspråklige ferdighetene til kandidatene varierte mye, og at enkelte kandidater muligens ville ha vansker med å følge med. Begrunnelsen for likevel å inkludere dem i forsøket var ønsket om å gi dem en sjanse, og at siden dette var et forsøk ville det også være av interesse med tanke på å vurdere hvor lista burde ligge ved senere opptak. Alternativet for flere av kandidatene hadde sannsynligvis vært sosialhjelp, noe som det pekes på fra læringscenteret: «og prosjektet, det er jo glimrende, fordi alternativene til disse folkene hadde vært ingenting.». Samtidig er det mulig, men ikke sikkert, at frafall kunne vært redusert dersom kandidatene hadde hatt individuelle og differensierte planer, med tilpassede læringsmål.

Gjennomstrømming blir vurdert ut ifra målet. I dette forsøket vil det primært være oppnådd fagbrev, men det kan også være tilknytning til arbeidslivet i form av arbeid. Slik vil gjennomstrømmingen kunne vurderes med utgangspunkt i om kandidatene klarer eksamen og fagprøven, eller om de har fått seg jobb i slutten av forsøket. I en midtveisevaluering er det derfor for tidlig å si noe om sluttresultatet. I datamaterialet



finner vi likevel ulike forhold som muligens kan bidra til å gjøre gjennomstrømmingen mer krevende for enkelte av kandidatene. Disse er knyttet til språkferdigheter, opplevelse av lavt læringstrykk, offentlig kommunikasjon og livssituasjon.

Det kreves norskspråklige ferdigheter på minimum B1-nivå for å få jobb i mange kommuner, og også for å kunne starte videregående opplæring. Man må med andre ord forvente at kandidatene har klart å komme til B1-nivå i både lesing, skriving, lytting og muntlig i norsk før fagprøven avlegges. Her har enkelte fremdeles et stykke igjen.

Opplevelsen kandidatene beskriver av læringstrykket i forsøket varierer mye. Antakelig vil det kreve solid innsats også på fritiden for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på forventet nivå, både i norsk og i programfag. Flertallet av kandidatene beskriver at de jobber strukturert og målrettet også hjemme, mens enkelte ikke finner mulighet til å prioritere hjemmearbeid i stor grad. Ved læringscenteret stilles det spørsmål ved om alvoret i forsøket har gått opp for alle kandidatene. Stor variasjon i formell skolegang bidrar til de store forskjellene, med tanke på opparbeidet erfaring med ulike læringsstrategier og studieteknikk.

De fleste kandidatene har ikke sertifikat eller bil. De kandidatene som bor et stykke unna er dermed avhengig av offentlig kommunikasjon. Enkelte forklarer at få bussavganger og forsinkede ruter, gjør det vanskelig å få hverdagen til å gå rundt. Dette gjelder særlig for kandidater med små barn.

Flertallet av kandidatene har forsørgeransvar for barn og en del er også aleneforeldre. Dette er en livssituasjon som i seg selv er krevende. Det fortelles om travle hverdager for å få hjulene til å gå rundt hjemme. Et overveiende flertall av kandidatene lever på ytelser fra NAV. Disse er ikke høye, og mange prioriterer å påta seg ekstravakter dersom de har muligheten, for å spe på en trang familieøkonomi. At kandidatene arbeider, og opparbeider seg mer praksiserfaring kan muligens komme til å gå på bekostning av hjemmearbeidet med norsk og programfag. Slik må det gjøres en balansegang mellom arbeid med skolerettede aktiviteter og inntektsgivende arbeid. Denne problemstillingen er også tematisert i Utenforslagsmeldingen (Meld.St. 16 (2015-2016)). I tillegg har kandidatene en migrasjons- eller flyktningebakgrunn, som gjør at de lever med savn, minner og erfaringer som kan prege dem i ulik grad, og tidvis gjøre det vanskelig å jobbe konsentrert.

### 5.3 Oppsummering

Alle involverte forteller om kandidater med høy indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen er at kandidatene liker mennesker og ønsker å hjelpe og være til nytte for andre som trenger det. Den ytre motivasjonen er i hovedsak knyttet til muligheter for jobb og økonomisk uavhengighet. Motivasjonen blir opprettholdt av positiv uformell vurdering av kolleger i hverdagen, og mer formell og muntlig underveisvurdering med veiledere og kontaktlærer.

Av nitten kandidater, sytten opprinnelige, har fem sluttet. Årsakene har vært flytting, etter skikkethetsvurdering eller veiledning ut av forsøket, primært på grunn av for lave

norskspråklige ferdigheter. Dette må sies å være rimelig, tatt i betraktning målgruppen for forsøket. I tillegg rapporteres om utfordringer med tanke på gjennomstrømming. Disse er knyttet til norskspråklige ferdigheter, opplevelse av lavt læringstrykk, offentlig kommunikasjon og livssituasjon.

## 6. Modellens bærekraft

---

Som konstruksjon reiser Ryfylkemodellen særskilte utfordringer mht. oppfølging, tilrettelegging og koordinering av forhold som påvirker studieforløpet og –progresjonen. Modellen er ulik de etablerte kvalifiseringsløp for helsefagarbeiderutdanning, videregående skole og ordinær praksiskandidatordning. Den er forskjellig både med hensyn til organisatoriske rammer og økonomi. Når det gjelder de organisatoriske rammene, så er de innenfor en prosjektorganisering. De øvrige ordningene er plassert innen rammen av etablerte institusjonelle strukturer: de ordinære lærlingene er knyttet opp mot videregående opplæring med skolegang på videregående skole og lærlingtid regulert i avtaler med virksomhet/opplæringskontor. Praksiskandidatene baserer seg på opparbeidet praksis gjennom ansettelsesforhold og jobb med helsefaglig innhold og avlegger teorieksamen som privatist. Økonomien er også annerledes ved at de ordinære lærlinger baserer seg på stipend og evt. lån under skolegang og lønn som lærling. Praksiskandidatene har sin lønn fra arbeidsgiver. Kandidatene ved Ryfylkemodellen må basere seg på ulike løsninger, siden det ikke finnes finansiering som er særskilt tilpasset denne typen ordninger.

Med bakgrunn i dette kan det være på sin plass å spørre om modellens bærekraft og hvilke forutsetninger denne hviler på. Med bærekraft vil vi her forstå modellens mulighet for å fungere, være nyttig og møte sentrale samfunnsbehov i et langsiktig perspektiv, dvs. også andre steder og til dels uavhengig av den spesifikke lokale kontekst hvor Ryfylkemodellen er etablert. En rekke tema kunne ha vært belyst i denne forbindelse når det gjelder skolefag- og skoleledelse, helsetjenesteorganisering, integrering av migranter, samt økonomi. Vi vil i denne sammenheng begrense oss til følgende deltema:

- (i) Koordinering og tilrettelegging av kvalifiseringsløpet med særlig vekt på Ryfylke Læringscenters rolle.
- (ii) Finansiering av modellen med særlig vekt på kandidatenes behov, og med et sideblikk på kommunens økonomi.
- (iii) Samfunnsøkonomisk gevinst knyttet til en slik modell med vekt på aspekter knyttet til kvalifisering av disse kandidatene som ellers tenderer å falle utenfor utdanningssystemet.

### 6.1 Koordinering og tilrettelegging

Tilbudet er initiert og driftet av RLS som har et hovedansvar for å koordinere virksomheten. Undervisningen og det skolefaglige opplegget drives av læringscenteret. Ansvar for kontakt med og koordinering overfor praksisplassene, med praksisveiledere, når det gjelder kandidatenes praksis og oppfølging ligger også på læringscenteret. Videre ligger det her et oppfølgingsansvar overfor kandidatene med hensyn til koordinering overfor kommunen og virksomhetene som personalansvarlige for

kandidatene, overfor NAV som gir mange av dem økonomisk støtte. Endelig har læringscenteret ansvar for kontakt mot fylkeskommunen og sentrale utdanningsmyndigheter når det gjelder det formelle rundt dokumentering av praksis og avvikling av eksamen.

Dette er et forsøk og har ikke vært fullt integrert i Læringscenterets øvrige virksomhet. I stor grad har arbeidet med dette ligget på klasseansvarlig, etter hvert norsklærer og med rektor som støttespiller. At både undervisning, praksisorganisering og øvrig administrasjon i hovedsak har ligget på én person, klasseansvarlig, har både av informanter og IRIS som dialogpartner gjennom følgeevalueringen, vært påpekt som svakhet og risikofaktor for gjennomføringen. Klasseansvarlig har nedlagt et godt og betydelig arbeid, men som ordning kan den bli for personavhengig og sårbar. I noen grad har denne svakhet ved organiseringen etter hvert blitt avdempet noe ved at andre personer har blitt trukket inn. Klasseansvarlig er sykepleier med pedagogisk tilleggsutdanning og har stått for det meste av undervisningen. Norskfaglig kompetanse har i noen grad blitt styrket ved at norsklærer deltar i to timer av undervisningen per uke. Rektor har tydeligere gått inn i en definert rolle som ansvarlig leder for tilbudet. Det er også ansatt en annen person med sykepleier- og pedagogisk kompetanse, som kan ivareta en slags back-up funksjon om klasseansvarlig skulle bli hindret for å ivareta oppgaver.

Kontakter og oppfølging overfor praksisplassene har skjedd som en gradvis utvikling og oppbygning over tid. Det har blitt slik, til dels som en følge av erfaringslæring. I oppstarten av forsøket hersket det en viss usikkerhet med hensyn til om forsøket ville bli godkjent. Det er både fra Læringscenterets side og praksisplasser påpekt at informasjonen var for dårlig til å begynne med. I oppstarten var det uklare på praksisplasser om hva praksisen skulle tjene til. Det var mangel på informasjon om kandidatene og deres bakgrunn. Informasjon om det kontraktmessige rundt praksis ble først gitt et stykke ut i første praksisoppholdet. Det ble også etterlyst mer informasjon om hva de lærte på skolen når det gjaldt det helsefaglige. Etter hvert har kontaktmønsteret blitt utviklet med hyppigere kontakt. Fellesmøter med veilederne avholdes mot slutten av hver praksisperiode. Den enkelte følges opp systematisk ved hjelp av et oppfølgingskjema om hvordan det går. Klasseansvarlig er tilgjengelig når spørsmål oppstår. En virksomhetsleder hevder at disse kandidatene gis bedre oppfølging av RLS enn den som gis i tilknytning til vanlige lærlinger. Mens en annen fortsatt etterlyser litt mer tilbakemeldinger på hva skolen gjør i undervisningen. Alt i alt er det likevel klart at RLSs gradvis har styrket koordinering og oppfølging overfor praksisplassene.

Ryfylkemodellen er skapt lokalt, av RLS og kommuner. Den er ikke initiert ovenfra, selv om forsøket har sin nødvendige formelle forankring hos utdanningsmyndighetene. Den lokale forankringen avspeiler seg i relasjoner til andre utdanningsinstanser også i gjennomføring av forsøket. Staben i fylkeskommunen som formelt har ansvar for forsøket, stiller seg noe skeptisk til det, både med hensyn til dets mål, innretningen og om gjennomføringen vil bli god nok. Fra fylkeskommunens side er det skepsis til å blande to ulike og etablerte ordninger, lærlingeordningen, som er et opplæringsløp og praksiskandidatordningen som er en ren dokumentasjonsordning. Man er usikker på om kandidatene får nok praksis til å greie fagbrevet. De norskspråklige utfordringene som

denne gruppen har, påpekes som en særlig utfordring. Dette kan også svekke brukersikkerhet og etiske problemstillinger rundt brukerne i neste runde, påpekes det. Det fryktes dessuten at det skal skje en fortrenging av den ordinære lærlingordningen. Samme synspunkt fremkommer også lokalt, hvor den videregående skolen ikke ønsket å gi informasjon om fagplaner til RLS fordi man oppfattet Ryfylkemodellen som en konkurrent. Når det gjelder gjennomføringen, handler fylkeskommunens skepsis også om kommunen stiller nok opp når det gjelder å ta ansvar og sørge for økonomien. På den annen side uttrykkes det fra fylkeskommunens side at man ser på det lokale eierskapet og tett oppfølging som suksessfaktorer. Fylkeskommunen ser seg imidlertid lite i stand til å prioritere ressurser/tid på å følge opp forsøket. De velger å begrense sin rolle til å stå for tilrettelegging for avvikling av prøver og sluttdokumentasjonen. RLS må selv stå for søknader om nødvendige dispensasjoner overfor sentrale utdanningsmyndigheter. Fylkeskommunen på sin side har ansvar for kontroll av vitnemål og vil måtte stoppe alt som ikke er på plass. Fra fylkeskommunens side forutsettes det at læringssenteret står for kommunikasjonen med kommunene og sørger for den nødvendige kvalitetssikring.

NAV er, som aktør, en viktig bidragsyter til Ryfylkemodellen. Det lokale NAV kontoret har vært velvillige og har garantert økonomisk støtte til kandidater gjennom hele forsøket, siden kandidatene ikke har rett på studiestøtte gjennom Statens lånekasse for utdanning, og de er avhengig av penger til livsopphold mens de kvalifiserer seg. Flertallet av kandidatene mottar støtte fra NAV. Disse ytelsene blir garantert enten i form av tiltakspenger etter Lov om arbeidsmarkedstjenester, eller som stønad til livsopphold etter Lov om sosiale tjenester. Det blir fortalt om stor velvilje og fleksibilitet i NAV systemet for å sørge for at kandidatene har nok inntekt til livsopphold. Noen av kandidatene har i deler av kvalifikasjonsløpet støtte fra introduksjonsprogrammet. Bortsett fra i innledende fase da det var mye kontakt mellom det lokale NAV-kontoret og RLS, har det ikke vært nødvendig med så mye kommunikasjon mellom dem. Det meste handler om økonomi som direkte håndteres av NAV i kontakt med de personer dette angår. NAVs saksbehandlere er særdeles fornøyd med RLs opplegg. Fra saksbehandlersiden sies det at Ryfylkemodellen er en drømmemodell. Man har mulighet til å støtte innvandrerne i et langsiktig kvalifiseringsløp. Dette er en type virkemiddel de ellers ikke har til rådighet, sies det.

## 6.2 Finansieringsmodeller

Det er spørsmål om tre typer av finansiering for at tiltaket skal være drivbart. For det første dreier det seg om hva kandidatene har å leve av mens de deltar i dette kvalifiseringsløpet. For det andre dreier det seg om de ressurser som kommunen setter inn i tilbudet. Et tredje element handler om Ryfylke Læringssenters kostnader for å drifte opplegget med hensyn til undervisningsressurser, administrasjon mv. Det sistnevnte vil vi ikke gå inn på her, bortsett fra å konstatere at dette forsøksprosjektet støttes av særskilte midler bevilget av Utdanningsdirektoratet. De to øvrige finansieringsspørsmålene vil vi se nærmere på, ettersom dette dreier seg om å

mobilisere ressurser som i utgangspunktet ikke er knyttet til eller øremerket for dette kvalifikasjonsløpet.

Deltakerne er voksne med egne hushold og avhengig av et økonomisk underhold. Kandidatene gjennomfører dette tilbudet på heltid, to dager på skole og tre dager i praksis. De baserer seg på ulike typer inntekt. Tre personer kan fortelle om faste, men mindre deltidsstillinger, fra 15-30 prosent stilling. Et par av dem har ekstravakter. De fleste må basere seg på støtte fra NAV, fra introduksjonsprogrammet, overgangsstønad og sosialstønad. Enkelte kan også få annen støtte som bostøtte. Over tid må man veksle mellom tilskuddsordninger fordi den man er inne i er av begrenset varighet. Støtte over introduksjonsprogrammet får man således normalt over to år, og ved forlengelse inntil tre år. Når introduksjonsstøtten er slutt, kan de som går ut av ordningen og som ikke har jobb, måtte gå over til sosialstønad.

Hovedmodell for lønn til lærlinger som kommer fra Vg2, er at denne utgjør en prosentandel av minstelønna til en fagarbeider. Andelen trappes gradvis opp. Over to år vil lønna øke fra 30 prosent første halvår, 40 prosent andre halvår, 50 prosent tredje halvår og 80 prosent i fjerde halvår. I snitt gir dette 50 prosent i halvåret. En vanlig lærling som kommer fra Vg2, får således ifølge regelverket en gradvis økende inntekt. I gjennomsnitt over to år kan de tjene om lag 326.000 NOK ifølge satsen per 1.5.2016. Det vil si cirka 163.000 NOK per år, eller vel 13.000 NOK per måned.

Kandidater i Ryfylkemodellen som baserer seg på offentlig støtte, kan tjene både mer og mindre enn hva en vanlig lærling gjør. De som er inni introduksjonsprogrammet og som er over 25 år mottar en støtte tilsvarende 2 G (grunnbeløpet i folketrygden), dvs. noe over 180.000 NOK i året eller vel 15.000 NOK per måned. Derimot vil de som er mottakere av sosial støtte normalt få mindre, men hvor mye de får avhenger av familiesituasjon. anbefalt støtte til enslige ligger under 6.000 NOK per måned, og til ektepar/samboere under 10.000 NOK i måneden. I tillegg kommer støtte til hvert barn (fra 2.200 for de yngste opp til 3.800 for de eldste).

Kandidatene sikres således livsopphold, men selve strukturen i opplegget gjør at det ut over i kvalifiseringsløpet kan bli krevende økonomisk. En kandidat kan fortelle at etter introduksjonsprogrammet må han leve av sosialhjelp. Det blir lite penger å leve av, og det er ikke kjekt, melder vedkommende. Når introduksjonsprogrammet tar slutt, må deltakerne over i andre former for ytelser, hvor de enten må leve av mindre penger eller finne seg ekstrajobber. Vanlige lærlingeløp for Vg3 fungerer motsatt, ved at inntektene øker mot slutten av lærlingetiden.

Når det gjelder kommunenes økonomi, så bevilges det ikke særskilte budsjettmidler for å ta imot lærlinger på praksisplassene. Verken når det gjelder lærlinger eller veiledere settes det av særskilt med ressurser til avlønning. Det vil si når det gjaldt veiledere fikk de i Strand kommune utbetalt 6000 kroner i begynnelsen, slik disse også fikk for vanlige lærlinger. Kommunerevisor hadde imidlertid innvendinger til denne praksisen, og det ble stanset. Virksomhetene tar inn disse kandidatene, tilsynelatende uten at det frigjøres ressurser for å ivareta veiledningen. Det ser ut til at dette lempes til i form av en felles dugnad, men uten penger.

### 6.3 Samfunnsøkonomiske gevinster

Hva er verdien av et slikt kvalifiseringstilbud for storsamfunnet? Brochmann 2-utvalget legger frem tall for de samfunnsøkonomiske gevinstene ved å gi utdanning til voksne flyktninger (NOU 2017:2). Disse kan gi et grunnlag for også å si noe om verdien av Ryfylkemodellen.

Utgangspunkt for utvalgets analyse er at flyktnings utdanning fra hjemlandet verdsettes lavt i det norske samfunnet. De som har norsk utdanning har klart høyere sysselsetting. Norsk utdanning gir 20-30 prosentpoeng høyere sysselsetting. Årsakene til dette kan både være at de øker sine ferdigheter (humankapital effekter) og verdi i det norske arbeidsmarkedet både når det gjelder yrkeskompetanse og språk. Dertil kommer signaleffekter ved at et norsk vitnemål gir mer informasjon om arbeidstakers kvalifikasjoner til en arbeidsgiver enn et vitnemål fra utlandet.

Det diskuteres også om det eksisterer seleksjonseffekter som må trekkes fra når det gjelder sysselsettingsvirkningene. I det ligger et spørsmål om en del av de som tar norsk utdanning systematisk skiller seg fra andre som ikke gjør dette, og derfor ville hatt høyere sysselsettingsgrad uavhengig av norsk utdanning. Slike forskjeller kan handle om botid, ferdigheter i norsk med mere. For de fleste i denne gruppen kan man imidlertid i vel så stor grad tenke seg at seleksjonseffektene virket motsatt vei og forsterker problemene ved at de fleste som er rekruttert i utgangspunktet har vanskeligere for å få seg arbeid enn andre. Det vil derfor være rimelig å se bort fra seleksjonseffekter.

De samfunnsøkonomiske beregningene tar utgangspunkt i at norsk utdanning gir mer arbeid og dermed økt produksjon og forbruksmuligheter. Til fradrag kommer tapt arbeids- og produksjonstap den tid kvalifiseringen pågår. Det gjøres også fradrag for kostnader av utdanningstilbud og effektivitetstap som følge av offentlig finansiering av dette. På denne bakgrunn estimeres et såkalt nytte-kostnadsbrøk som når den er lik 1 betyr at nytten er lik kostnaden. Er brøken 2 er nytten dobbelt så høy som kostnaden. En nytte-kostnadsbrøk vil avta med antall år utdanningen varer. Våre kandidater bruker 4 år på utdanningsløpet. På den annen side kan man anta at praksis også skaper verdier i form av arbeid og produksjon. Antar man at halvparten av praksistiden har verdiskapingseffekt, noe som implisitt forutsettes for lønn til lærlinger, blir utdanningstiden 3 år.

I analysene til Brochmann 2-utvalget finner man en nytte-kostnadsbrøk på cirka 3 for flyktninger med videregående utdanning fra hjemlandet som tar videregående i Norge. For flyktninger med grunnskole eller mindre fra utlandet, som gjelder for flere av kandidatene i forsøket med Ryfylkemodellen, ligger nytte-kostnadsbrøken på 8. Nå finnes det også et par personer med mer utdanning i utvalget og som gjennomfører dette kvalifiseringsløpet. To av disse hadde stillingsandeler i lønna jobber ved siden av. Dertil kommer at flere av kandidatene i deler av kvalifiseringsløpet er i introprogrammet, og som uten arbeid ikke representerer noe arbeidstap. Alt i alt er det antakelig et forsiktig anslag å anta en gjennomsnittlig nytte-kostnadsbrøk på 4 eller mer for disse kandidatene. Det vil igjen si at dersom minst 25 prosent gjennomfører med praksiskandidateksamen, så er dette et lønnsomt tiltak for samfunnet. I tillegg kommer eksterne virkninger som følge av styrket integrering av den enkelte og dennes eventuelle familie.

## 6.4 Oppsummering

Er forsøket bærekraftig i betydning replikerbart? Er det overførbart til andre steder og kontekster? Er det økonomisk forsvarlig? Hvis ja, hva er betingelsene for at det er bærekraftig? De første antydningene til svar på spørsmålene er belyst i denne midtveisevalueringen. Når det gjelder den organisatoriske bærekraften, så har klasseansvarlig hatt en sentral rolle og til dels fungert som en ildsjel med et sterkt engasjement for gjennomføring av tilbudet og den enkelte kandidatens situasjon. Dette er en styrke med tanke på gjennomføringen, samtidig som det også kan gjøre enkelte ting mer sårbart. Over tid er den organisatoriske forankringen blitt styrket i bredden. Det har blitt en økt bredde i den faglige og administrative forankringen når det gjelder andre personer ved læringscenteret sin involvering. Kontakten med praksisplassene og den innsikt som man har utviklet om forsøket, har blitt styrket. Det er grunn til å mene at forsøket vil kunne videreføres, også fordi man nå har opparbeidet seg erfaringer med sikte på å rette opp svakheter, for eksempel når det gjelder krav til kandidatens språkferdigheter og det pedagogiske opplegget.

Et viktig element i modellen er NAVs lovnad om støtte til livsopphold slik at kandidatene skal kunne gjennomføre et fireårig opplæringsløp. Uten et slikt grunnlag, ville det antakelig være umulig å gjennomføre et slikt opplæringstilbud. Samtidig er det klart at den personlige økonomien for enkelte kandidater kan bli et sårbart punkt når det gjelder å fullføre.

Samfunnsøkonomiske beregninger indikerer at nytten vil bli positiv, gitt at anslagsvis fjerdeparten lykkes i å ta fagbrev. Mulighet for høyere gjennomføringsrate pluss effekter knyttet til kompetansehevings- og integreringseffekter for øvrig, kan gjøre den samfunnsøkonomiske lønnsomheten langt mer positiv i et langsiktig perspektiv.



## 7. Følger for integrering av innvandrere i lokalmiljøet

---

Norske kommuner står overfor store utfordringer med tanke på integrering av flyktninger både i arbeidsliv og i lokalmiljø. Helsefagarbeideropplæring for migranter kan bety mer for lokalsamfunnet enn primærmålsettingen å gi fagbrev til en gruppe som faller utenfor det ordinære utdanningssystemet. Denne modellen kan potensielt være et bidrag til å styrke integrering for deltakerne, og derigjennom skape positive tilleggseffekter. Vi skal i dette kapitlet beskrive om det midtveis i kurset, og følgelig før noen fagprøve er avlagt, er spor av slike integreringseffekter. Vi spør: Er det slik at dette opplæringsprogrammet fungerer som integrerende faktor? På hvilke arenaer skapes integreringseffekter? Hva er mekanismene som frembringer slike virkninger? Våre funn viser at integreringsmekanismer både kan knyttes til forhold rundt den enkelte kandidat og til lokalsamfunnet.

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan Ryfylkemodellen har betydning for integreringen. Først skal vi se på forhold som påvirker integreringen sett fra kandidatenes ståsted. Dette handler både om inkludering i arbeidsmarkedet og om andre faktorer. Deretter vil vi trekke frem forhold som bidrar positivt sett fra lokalsamfunnets aktører.

### 7.1 Integrering sett fra kandidatenes ståsted

Opplæring gir kvalifikasjoner og ferdigheter. Kandidater er opptatt av fagbrevet som inngangsport til og forutsetning for fast jobb. Men uavhengig av om den enkelte oppnår fagbrev eller ei, så gir praksis med de jobberfaringer dette skaper også tilknytning til arbeidslivet. Det at kandidatene ikke bare lærer faglig teori, men også hvordan ting gjøres i praksis har betydning for alle deltakerne. En virksomhetsleder kunne fortelle om ei dame som var veldig flink både i praksis og språk, og som derfor fikk tilbud om sommerjobb og vikaravtale. Flere av kandidatene har deltid eller vikarjobber, og skaffer seg dermed verdifull jobberfaring. Men det er også personer som så langt ikke har nådd et tilstrekkelig nivå, og som derfor ikke får tilbud om å jobbe.

Språkferdigheter tillegges vekt av virksomhetene når de vurderer folk som vil jobbe der. For å kunne jobbe selvstendig bør man mestre norsken. Dette handler også om andre forhold, som at kandidatene ser og forstår kodene for hvordan man oppfører seg på en arbeidsplass. Et eksempel som trekkes fram av flere handler om å komme på tida, på jobb og til møter.

Generelt som tidligere påpekt, så får disse kandidatene på mange måter kontakt med arbeidslivet. Som integreringstiltak har det tyngde i seg, som påpekt av NAV-informanter:

*NAV-veileder: Ja det er jo klart det er integrerende. Jeg tenker det er jo hvis du ser forskjell på det vaskeprogrammet for eksempel, hvor de går alene og vasker, og aldri blir kjent med noen egentlig. De går bare med langkosten og bare så vidt er på hils. Og jeg tenker jo her så er det et miljø. De treffer arbeidskolleger.*

*NAV-veileder: Ja, det tenker jeg med både teori og at de har praksis og muligheten til å ta ekstra ringevikar-stillinger og sommerjobber, og at de blir, jeg føler jo at de blir ansett på som ordinære arbeidstakere av Strand kommune. At de blir tatt seriøst, at de gjør en god jobb.*

Kandidatene opparbeider også erfaringer som handler om å tilpasse seg og leve i lokalsamfunnet.

*Kandidat: Nei. Helsefag det hjelper ikke bare til jobben. Det hjelper til mitt liv også fordi jeg kan masse om helse. Jeg kan lære til barna mine også for eksempel om er, for eksempel om ernæring, jeg har ingen kunnskap før. Når jeg lærer helsefag jeg vet om hva er sunn mat og hva er ikke sunt, (...) til måltider og sånn. Det er klart masse, derfor det det er viktig for livet vår også, derfor det er kjekt med helsefag. Jeg kan lære til ungene min også, ikke bare for meg.*

Kandidatenes aktiviteter i lokalmiljøet varierer. Det fortelles både om kandidater med sine familier som er aktive utad i lokalmiljøet. Og det fortelles om kandidater som begrenser sin kontakt med mennesker i lokalmiljøet til skole og praksisplass, og som for øvrig holder seg hjemme og/eller har kontakt med sin egen nasjonale gruppe. Noen har mindreårige barn og må av den grunn bruke tiden på dem.

Kandidatene er en gruppe mennesker, hvor særlig kvinner med omsorgsansvar for barn, kan ha lett for å bli sittende ensomme hjemme. Det å ha skole og praksis og gå til, gjør at de utvikler sitt sosiale nettverk. Kandidatene treffer folk på skolen, og nevner både de som man går i klasse med, rektor og klassestyrer, og enda flere som de treffer på praksisplassene. En kvinne kan fortelle at hun ikke er så sosial som mannen og derfor ikke har så lett for å få venner, men nå etter at hun har begynt på skolen er hun på hils med mange.

Nå er det selvsagt ikke slik at alle opplever å bli like integrert i lokalmiljøet. Dette kan variere med familiesituasjon, grad av sosial personlighet og hvor aktiv man er når det gjelder å bli kjent. Det varierer også med hvor mye man for øvrig holder seg til egen nasjonal gruppe. En informant gav inntrykk av at en av gruppene i stor grad omgås hverandre. Det gis ikke uttrykk for at kursdeltakerne jevnt over blir nære venner med folk man jobber sammen med på praksisplassene, selv om dette også skjer. En kan blant annet fortelle at han/hun blir venner med folk som er innvandrere selv, og med «de som snakker».

Man blir imidlertid kjent, og man utvikler språk og kommunikative ferdigheter og får kjennskap til den lokale kulturen. Kandidatene deltar i samtaler i pausene, og utveksler på det vis hverdags erfaringer. Igjen, noen er mer tilbaketrukket og sjenerte enn andre, og det vil derfor variere hvor mye man får ut av eksempelvis pausene. Dette beskrives i fortellinger om hvordan kandidatene har hatt en betydelig progresjon i løpet av

oppholdet, både faglig og når det gjelder det sosiale. Det handler slik sett også om å utvikle trygghet.

Det varierer hvor vidt praksisplassene og veilederne vektlegger det sosiale eller ei. Her er det antakelig store forskjeller. En kandidat kan fortelle at veileder først og fremst snakker om jobben. En annen var med veileder på kino. En veileder kan fortelle at hun, for å lære kandidaten om den norske kulturen, tok vedkommende med i skogen for å hogge juletre og drikke kakao. Flere kan fortelle om at kandidatene deltar på sosiale tilstillinger, som sommerfest og julebord. Men det gis også eksempel på at de ikke blir invitert, eller på at en person kan bli invitert til sosial aktivitet, men som ikke tok imot invitasjonen.

## **7.2 Integrering sett fra lokalsamfunnet**

Integrering har to sider. På den ene side handler det som beskrevet om at innvandrere blir deltakere på ulike samfunnsarenaer. På den annen side utvikles integrering den andre veien, ved at majoritetsbefolkningen og lokale institusjoner blir kjent med og engasjerer seg for denne gruppen av mennesker. Her vil vi kommentere den andre siden.

Ryfylkemodellen som prosjekt ble satt i gang av ildsjeler ved Ryfylke læringscenter. De var opptatt av å sikre at denne gruppen mennesker ikke skulle bli gående arbeidsledige. Og de så muligheten for å koble problemet med fremtidig mangel på helsearbeidere sammen med ressurspotensialet i denne gruppen av flyktninger og innvandrere.

Til tross for at det tar tid å lære språk og kultur, og det kan oppstå uventede situasjoner, fremkommer en stor grad av velvilje og sympati for denne gruppen på læringscenteret og praksisplassene. Dette er antakelig først og fremst et gjensvar til at man blir kjent med disse kandidatene, og verdsetter deres væremåte, kultur og arbeidsinnsats.

En rekke personer i kommunen, veiledere og ledere, gir sin støtte til prosjektet. Virksomhetsledere understreker rekrutterings- og arbeidskraftpotensialet de representerer. Kommunale ledere ser betydningen av prosjektet, også fordi det tilfører kulturforståelse til kommunal helse og omsorg. Det å ha en egen lokal modell for kvalifisering, et innovativt prosjekt, vurderes i seg selv som verdifullt og motiverende. Vi kan eksportere modellen, hevdes det.

Engasjement og organisering rundt Ryfylkemodellen viser seg slik langs en rekke dimensjoner som reflekterer en lokal mobilisering rundt integrering av flyktninger. Det handler ikke bare om opplæring i teori og praksis, men også om sosiale relasjoner og nettverk til enkeltmennesker og arbeidsplasser, og til involvering av alle nivåer av kommunenes organisasjon for helse- og omsorg.

### **7.3 Oppsummering**

Denne kvalifiseringsmodellen har integreringseffekter som strekker seg lenger enn til det å utdanne og gi en formell kompetanse. Selv om enkelte ikke skulle stå til fagbrevet, vil de ved gjennomført skole og praksis ha oppnådd økte kunnskaper om og ferdigheter i helsefag som kan fungere kvalifiserende med tanke på å få jobb og arbeidslivstilknytning. Den skaper også andre lokale integreringseffekter, både sett fra innvandrersiden og sett fra majoritetssiden. Kandidatene får erfaringer med arbeidslivet. Personer som ellers blir sittende mye hjemme, slik som mødre med små barn, kommer ut blant folk. De utvikler sitt sosiale nettverk og språkferdigheter. Personer i lokalmiljøet, ansatte ved skolen og ved virksomheter i kommunal helse og omsorg, blir kjent med og utvikler samkjensle med dem. Selve forsøket er med til å bidra en mobilisering for denne gruppen og for satsing på integreringsarbeid.

## 8. Avsluttende diskusjon og konklusjoner

---

*Rektor: ... en kan like eller mislike selve prosjektet, og stille spørsmål med både det ene og det andre... eh, men jeg har på en måte konkludert og tenkt ja, men så lenge dette er en vei for noen av deltakerne, ja, så er det verdt at vi prøver å få det til. Eh, viss det er bærekraftig, tenker jeg da. For vi ser at det betyr mye for den enkelte. Ja.*

I innledningen viste vi til at Ryfylkemodellen kunne forstås både som en modell for formell kvalifisering til helsefagarbeider, en form for arbeidsmarkedstiltak, en bred integreringsmodell eller en kombinasjon av disse. Avslutningsvis vil vi antyde hvordan forsøket ser ut på disse tre områdene midtveis i forsøket, og peke på eventuelle punkter for forbedring eller avklaring.

### 8.1 Ryfylkemodellen som tiltak for formell kvalifisering til helsefagarbeider

Én måte å forstå Ryfylkemodellen på, er at den kombinerer lærlingeordningen og praksiskandidatordningen som løp for kvalifisering til helsefagarbeider. Uten et slikt alternativ vil det ta lang tid for flyktninger å komme inn på og gjennomføre etablerte kvalifiseringsløp. Per i dag finnes det ingen mulighet for å vurdere realkompetanse for voksne på andre språk enn norsk og samisk. Disse kandidatene besitter viktig og bred realkompetanse, som de derfor ikke får dokumentert. I Ryfylkemodellen får kandidatene raskt en tilknytning til arbeidslivet og målrettet opplæring i norsk og fag, noe som helt tydelig virker motiverende for kandidatene. Vi ser at det er en styrke for arbeidet på praksisplassene at kandidatene hele tiden er innom skolen, og at opplæring i programfag og norsk går parallelt med praksis.

I vurderingen av opplæringen på læringscenteret har vi tatt utgangspunkt i at dette er et forsøk under opplæringslova, og at det følger læreplaner og et løp som skal være på linje med videregående opplæring. I så måte finner vi noen svakheter knyttet til planarbeid og dokumentasjon. Arbeidet med kompetansemålene er primært lærebokstyrt. Samtidig finnes et stort rom for individuell tilrettelegging og varierte undervisningsmetoder innenfor disse rammene. Dette er et tilbud for voksne ved et læringscenter. For norskopplæringen og arbeidslivstilknytningen kan kanskje en forankring knyttet opp til introduksjonsordningen og et samarbeid med NAV også være gode forankringspunkter, siden planen er at kandidatene skal opp til fagbrev som privatister, og ikke som lærlinger.

Ettersom forsøket har tatt form begynner det å bli behov for noen avklaringer. Forsøket faller mellom flere stoler, og det er mulig det fremdeles er noe utydelig plassert og forankret mellom ulike ordninger. Slik må læringscenteret balansere mellom ulike typer etater, og ulike typer profesjons- og forvaltningslogikker. De må beherske logikkene og

grunnlaget for videregående opplæring, introduksjonsordningen og for NAV. Mange og interessante problemstillinger har dukket opp i løpet av forsøket:

- Bør forsøket forankres i NAV og introduksjonsordningen, utdanningsfeltet eller begge steder?
- Skal det lages lokale læreplaner for forsøket?
- Bør man velge en linje videre for forsøket hvor man følger individuelle planer og individuelle opplæringsmål?
- Bør man vurdere muligheter for ulike typer kompetansebevis og kursbevis for kandidatene og ikke bare fagbrev?
- Hvor strukturert bør norskopplæringen være?
- Skal man bruke norskplaner fra videregående opplæring eller fra introduksjonsordningen?
- Hva med formell opplæring i arbeidslivsnorsk og helsenorsk?
- Bør det være krav om et visst norskspråklig nivå for å bli tatt opp?
- Kan det være en idé å gradere undervisningen fra mest norskopplæring og så videre til mer programfag over tid?
- Hvordan tenke faglig progresjon?
- Bør kandidatene ha en form for forkurs før de går ut i praksis?
- Bør veilederrollen på praksisplassene formaliseres?
- Bør veilederne være med på å utforme individuelle planer for kandidatene?
- Bør det opprettes en styringsgruppe, og hvem bør eventuelt delta?

De tre kommunene i forsøket har på mange måter gjort en kommunal dugnad, med Ryfylke læringscenter i bresjen, hvor helse- og omsorgssektoren, skoleetaten og NAV har stått sammen og lagt til rette for at bosatte flyktninger skal få økte muligheter på arbeidsmarkedet. Det hadde vært en styrke om fylkeskommunen også hadde vært aktivt med på laget.

*Konklusjon: Slik modellen er utformet i dag gir den muligheter for formell kvalifisering etter 4 år, men modellen har antakelig ennå noen forbedringsmuligheter. Dette gjelder spesielt planarbeid for hele forsøket som inkluderer arbeid med særskilt norsk og grunnleggende ferdigheter, og utvikling av individuelt tilpassede planer for hver enkelt deltaker i samarbeid med praksisplassene. Det er også viktige valg som fortsatt må gjøres med tanke på formell forankring av forsøket. Nå står det i et noe uavklart spenningsfelt mellom ulike typer ordninger for formell og uformell kvalifisering og utdanning.*

## **8.2 Ryfylkemodellen som tiltak for økt tilknytning til arbeidslivet**

Ryfylkemodellen har også elementer i seg av å være et arbeidsmarkedstiltak. Modellen fungerer slik som noe mer enn opplæring med sikte på å gi innvandrere fagbrev i helsefag. Den gir - uavhengig av om en kandidat kommer til å bestå til eksamen eller ei - kvalifikasjoner når det gjelder å utføre helse- og omsorgsarbeid. Dette handler både

om teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. Forsøket bygger humankapital og kompetanse om helsefag.

Erfaringer fra arbeidslivet er også noe mer enn formalkompetanse. Kandidatene får innsikt i spilleregler som gjelder i arbeidslivet, for eksempel når det gjelder tidsforståelsen som kan være en utfordring for personer fra noen kulturbakgrunner. De får kjennskap til hvordan en norsk arbeidsplass kan fungere når det gjelder krav til utførelse av arbeidsoppgaver, ledelse, rutiner, sosiale relasjoner og så videre. Og de lærer seg grunnleggende ferdigheter når det gjelder språk, regning og bruk av digitale verktøy.

Det gir slik sett muligheter for å få arbeid som ufaglært. Ufaglært arbeid kan også være et alternativ for kandidater som trenger litt ekstra tid for å kunne ta fagbrev. Det vil alltid være behov for vikarer og deltidsansatte, og slike løsninger vil være bedre enn ikke å være del av arbeidslivet i det hele tatt. Modellen gir således en mulighet til å etablere seg i arbeidslivet over tid. Enkelte av kandidatene har allerede fått deltidsstillinger, og bare to var uten sommerjobb i fjor. De har allerede fått en viss tilknytning til arbeidslivet. Ved å fremvise dokumentasjon for løpet de har vært igjennom, vil det bli enklere for arbeidsgivere å kunne gi dem en sjanse. Dertil kommer at kandidatene kan få referanser fra praksisstedene. Et hinder for ansettelse kan mange ganger være arbeidsgivers tvil om norskspråklige ferdigheter og kulturforståelse, her kan kandidatene dokumentere fire års erfaring med dette. I sum blir alt dette en arbeidslivserfaring. Tiltaket kan slik sett bidra til et bredt og inkluderende arbeidsliv.

Viktigheten av denne arbeidslivserfaringen må vurderes ut fra disse kandidatenes bakgrunn. De er voksne innvandrere, hvorav flertallet stiller med et svakt utgangspunkt når det gjelder formell kompetanse for å få fast lønnet arbeid, eller for i det hele tatt å vinne innpass i arbeidslivet. Mange er foreldre med små barn eller barn i grunnskolealder. De er avhengige av en eller annen form for inntekt. Alternativet for mange, dersom de ikke kvalifiseres for arbeidslivet, kan fort bli isolasjon i hjemmet og at den langsiktige kilden til livsopphold blir sosialstøtte. Tiltaket kan dermed gjøre folk i stand til å forsørge seg selv, med den livskvalitet det medfører. Det handler dypest sett om samfunnsøkonomisk lønnsomhet, om verdier som verdighet og samfunnstilhørighet, og om helseeffekter og muligheter for å unngå fattigdomsfellen.

*Konklusjon: Ryfylkemodellen må sies å være et særlig vellykket arbeidsmarkedstiltak. Allerede tidlig i forsøket har enkelte av kandidatene fått delstillinger. Med et par unntak hadde alle kandidatene sommerjobber. Alle kandidatene har fått kontakt og erfaring med å være i arbeidslivet.*

### **8.3 Ryfylkemodellen som integreringstiltak**

For kandidatene i Ryfylkemodellen oppstår ulike former for tilknytning til lokalmiljøet som gjør at den også kan forstås som et integreringstiltak i bred forstand. På den ene siden fører denne modellen til at denne innvandrerggruppen møter mange og til dels nye sider ved lokalsamfunnet. På den annen side innebærer den at mennesker og kommunale institusjoner i lokalsamfunnet møter kandidatene på til dels nye måter.

Før forsøket befant kandidatene seg delvis på utsiden av lokalsamfunnet, og de ble kastet ut i nye situasjoner og arenaer. Resultatet er at de har blitt ført inn i lokalmiljøet som deltakere på skole, i praksis, blant kollegaer, overfor brukere, i barnehagen eller for den del på bussen. Dette forsøket kan dermed betraktes som en «port» ut i samfunnet. Enkelte har få muligheter uten denne porten, med den konsekvens at deres handlingsrom begrenser seg til hjemmet og det sluttede innvandrerfellesskapet.

Sett fra lokalsamfunnet skjer det en lokal mobilisering. Det utvikles kontakter med og kjennskap til denne gruppen av innvandrere, og med det økte muligheter for integrering og inkludering. Gjennom et lokalt entreprenørskap ved Læringscenteret og en lokal dugnad i kommunale helse- og omsorgsinstitusjoner er det skapt utvidede relasjoner til og innsikt i hva denne gruppen av innvandrere kan bidra med. Institusjonene får erfare at også denne gruppen av innvandrere har mye realkompetanse og livserfaring som kan utnyttes. Det gis eksempler på at innvandrere tenker nytt og annerledes. De legger gjerne andre ting inn i omsorgsoppgaver, og kan bidra til å forstå oppgaver på nye og andre måter, til nytte også for «de gamle traverne» på arbeidsplassen. Det var pasienter og brukere som var skeptiske fordi innvandrerne representerte noe nytt, men senere var det eksempler på at når de hadde fått sjansen, var det disse de ville ha hjelp av. Demens, språk og hudfarge kan slik sett være problematisk, men kan også gi muligheter for alternative kommunikasjonsformer som bidrar til å bryte ned barrierer og fordommer.

Mange av kandidatene har forsørgeransvar for barn. Deltakelse i forsøket gir dem flere og bedre muligheter til å kunne følge opp barna sine i møtet med norsk skole og samfunn. Slik sett kan det også bidra til at det blir enklere for barn av innvandrere å bli integrert.

Lokalbefolkningen blir «utsatt» for flyktninger og innvandrere på en ny måte, de blir kjent og forholder seg til hverandre på nye arenaer og andre måter. Signalet gitt til innvandrere som gruppe blir: Her ønsker lokalmiljøet og kommunen å tilby kandidatene alternativer og muligheter for å komme på banen for å kunne skape seg gode og meningsfulle liv.

*Konklusjon: Som integreringstiltak har Ryfylkemodellen fungert godt. Den skaper kontakt på flere arenaer, skole, praksisplasser og gjennom møter med mennesker i lokalmiljøet. Den fungerer også myndiggjørende for alenemødre som får økte muligheter til å kunne følge opp egne barn. Ulike aktører i lokalmiljøet får også muligheten til å bli kjent med kandidatene på nye måter, og slik sett skaper den gode møter mellom bosatte flyktninger og lokale aktører.*

#### **8.4 Formell kvalifisering, arbeidsmarkedstiltak eller bred integreringsmodell?**

*Hvis det norske samfunnet ikke lykkes bedre med integreringen av innvandrere og flyktninger fra land utenfor Europa, er det risiko for at økende økonomisk ulikhet kan spille sammen med kulturelle forskjeller og svekke grunnlaget for samhørighet, tillit og samfunnsmodellens legitimitet. (NOU 2017:2:11)*



Dette er en midtveiseevaluering. Slik sett gir konklusjonene en antydning om retningen forsøket går i, mer enn endelige svar. Slutteffektene av opplæringstiltaket har enda ikke vist seg. Hvor mange som får fagbrev i helsefag vet vi ikke, heller ikke hvor mange som vil få en fast eller varig tilknytning til arbeidslivet. Ikke-intenderte effekter kan også være av stor interesse (Merton, 1936). Vi har i dette siste kapitlet pekt på styrker og svakheter ved selve forsøket så langt, samtidig som vi har beskrevet en del tilleggseffekter som også er viktige og verdifulle.

Forsøket kan betraktes som noe mer enn et opplæringstiltak. Det kan også betraktes som et arbeidsmarkedstiltak, eller som en bred integreringsmodell i det at det kombinerer kompetansebygging og arbeidslivserfaring med andre integreringsarenaer. Styrken er at den mobiliserer lokalmiljøet og involverer lokale aktører på flere ulike arenaer, og er bredt forankret lokalt.

Modellen kan antakelig fremdeles justeres og tilpasses noe på sentrale punkter. Dette gjelder særlig planarbeidet, arbeidet med grunnleggende ferdigheter og i norsk som andrespråk. Med tanke på den langsiktige bærekraften av et slikt tiltak, er det også forhold hvor eksterne, dvs. ikke-lokale aktører, må tillegges et ansvar. Det gjelder for det første tilrettelegging fra utdanningsmyndighetene, regionalt og nasjonalt, når det gjelder tilpassing og normalisering av de institusjonelle rammer for å kvalifisere denne gruppen kandidater. Det gjelder for det andre hvordan Arbeids- og velferdsetaten, gjerne i samarbeid med institusjoner som Lånekassen, kan utvikle mer skreddersydde modeller hvor støtte til livsopphold kombineres i et lengre kvalifiseringsløp.

*Konklusjon: Modellen har store positive effekter ut over den formelle kompetansen det legges opp til. Dens bærekraft på lang sikt forutsetter at det lokale initiativ forenes med tilpassede nasjonale rammebetingelser.*

## 9. Referanser

---

Blom, S. og A. W. Enes 2015 Introduksjonsordningen – en resultatstudie Statistisk sentralbyrå, rapport 2015/36

Bratsberg, B., O. Raaum og K. Røed 2016 Flyktninger på det norske arbeidsmarkedet Søkelys på arbeidslivet 32(3), 185 – 207

Djuve, A. B. og H. C. Kavli 2015 Ti års erfaring. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere. Fafo-rapport 2015:26

Djuve, A. B., H. Haakestad og E. B. Sterri 2014 Rett til utdanning? Grunnskoleopplæring og videregående opplæring som tiltak i introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere. Fafo-rapport 2014:34

Dæhlen, M., K. Danielsen, Å. Strandbu og Ø. Seipel 2013 Voksne i grunnskole og videregående opplæring. Rapport 7/13. NOVA

Eide, H. M. K., A. D. Homme, M.-A. Karlsen og K. Lundberg 2016 Integrering i praksis: Helse- og omsorgssektoren som opplærings- og kvalifiseringsarena for flyktninger og innvandrere, UniResearch, Rapport 10-2016

Håpnes, T. 2016 Innvandrerkvinner – en viktig ressurs for norsk arbeidsliv. Følgforskning av Levanger Arena Arbeid, Trondheim, SINTEF-rapport

Kvale, S. 1997 *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Ad notam Gyldendal

Meld.St. 16 (2015-2016) Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring.

Meld.St. 30 (2015-2016) Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk

Merton, R. 1936 The unanticipated consequences of purposive social action, *American Sociological Review*, 1(6), 894 – 904

Møller, J., E. Ottesen og F. Hertzberg 2010 Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform *Acta Didactica Norge*, 4(1), Art.15

NESH 2016 Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi

NOU 2017:2 Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring

Nødland, S. I. og G. Vedøy under utgivelse Mellom mange stoler. Radikal innovasjon ved et læringscenter. I *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*, G. Vedøy, Oslo, Universitetsforlaget

Olsen, O. E. & P. Lindøe 2004 Trailing reserach based evaluation; phases and roles *Evaluation and Program Planning*, 27 (4), 371 – 380

Proba samfunnsanalyse 2012b Bruk a v opplæringstiltak for personer med nedsatt arbeidsevne. Forprosjekt til effektevaluering. Proba-rapport 2012-11

Proba samfunnsanalyse 2015a Samarbeid mellom fylkeskommunen og NAV om videregående opplæring for voksne arbeidssøkere. Proba-rapport 2015-04

Proba samfunnsanalyse 2015b Evaluering av forsøksordninger med videregående opplæring for arbeidssøkere og på arbeidsplass. Proba-rapport 2015-08

Proba samfunnsanalyse 2015c Jobbsjansen 2014. Analyse av individ- og prosjektrapportering. Utarbeidet av Proba samfunnsanalyse på oppdrag fra IMDi.

Vedøy, G. 2008 «En elev er en elev», «barn er barn» og «folk er folk». Ledelse i flerkulturelle skoler. Universitetet i Oslo, Doktorgradsavhandling

Vox 2015a Organisering av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og implementering av rett og/eller plikt til slik opplæring.

Vox 2015b Fagbrev på jobb. Videregående opplæring på arbeidsplassen 2011-14

Windisch, H. C. 2015 Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy interventions, OECD Education Working Papers, No. 123, OECD Publishing, Paris

## 10. Vedlegg

---

10.1 Tilbakemelding fra NSD

10.2 Informasjonsskriv

10.3 Intervjuguider

10.3.1 Lærere og veiledere, runde 1

10.3.2 Kandidater, runde 1

10.3.3 Fylkeskommunen, runde 1

10.3.4 Kandidater, runde 2

10.3.5 Virksomhetsledere ved praksisplasser, runde 2

10.3.6 Rektor

10.3.7 Gruppeintervjue med veiledere ved praksisplasser, runde 2

10.3.8 Gruppeintervju med NAV-veiledere, runde 2

10.3.9 Klassekontakt

10.3.10 Norsklærer

## 10.1 NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Gunn Vedøy  
International Research Institute of Stavanger AS IRIS  
Postboks 8046  
4068 STAVANGER

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 12.01.2016

Vår ref: 46225 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46225	<i>Evaluering av Ryfylkemedellen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>International Research Institute of Stavanger AS (IRIS), ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunn Vedøy</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## 10.2 Informasjonsskriv



### Informasjonsskriv

#### Evaluering av Ryfylkemodellen

Ryfylke Læringscenter har med støtte fra Helsedirektoratet startet forsøk med et utdanningstilbud med sikte på å kvalifisere voksne med innvandrerbakgrunn til helsefagarbeidere. Forskere fra International Research Institute of Stavanger har fått i oppdrag å evaluere forsøket, og levere en midtveisrapport per 1.3.2017.

Hovedmålsettingen med evalueringen er å kartlegge, dokumentere og vurdere hvor godt modellen fungerer med hensyn til å gi progresjon i kvalifiseringsløpet, samt peke på hvilke faktorer som fremmer og evt. hemmer dette. Forskningsspørsmålene er knyttet til områdene 1) Innhold, organisering og vurdering på skolen og på praksisplassene 2) Motivasjon og gjennomstrømming 3) Modellens bærekraft 4) Følger for integrering av innvandrere i lokalmiljøet. For å få svar på spørsmålene som stilles i evalueringen intervjuer vi både deltakere i utdanningen, lærere, veiledere og andre som på ulike måter har med disse problemstillingene å gjøre. Intervjuet vil ha en varighet på om lag en time.

Alt som sies i intervjuene og all annen informasjon behandles konfidensielt, noe som innebærer at bare forskerne som er involvert i prosjektet har tilgang til informasjonen. Prosjektet skal ende i en midtveisrapport, artikler mv. som er åpne for alle. Ingen personnavn oppgis. Enkelt personer omtales på måter som gjør at de ikke kan gjenkjennes av utenforstående. Ansatte i kommunen intervjues i kraft av sin stilling og vil kunne bli referert med henvisning til avdeling /stilling med mindre annet avtales. Navnet på kommunen vil bli oppgitt. Virksomheter betegnes ved bransje og virksomhetens navn kan for øvrig oppgis i samråd med ansvarlig fra virksomheten.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og det er mulig å trekke seg underveis.

I tilfelle spørsmål, vennligst ta kontakt.

Kontaktpersoner er:

Seniorforsker Gunn Vedøy ([guve@iris.no](mailto:guve@iris.no), tlf. nr. 924 47 566)

Seniorforsker Svein Ingve Nødland ([sin@iris.no](mailto:sin@iris.no), tlf. nr. 951 68 460)

## 10.3 Temaguiden

### 10.3.1 Lærere og veiledere, runde 1

#### 1. Fortell om deg selv og jobben din

Hvilke oppgaver har du som veileder/lærer? Støtte fra Læringscenteret? Støtte på arbeidsplassen?

#### 2. Innhold, organisering og vurdering på skolen evt. på praksisplassen

Hvordan vil du beskrive erfaringene så langt? På hvilken måte sikrer man at kompetansemålene oppnås i fagene? Hvilke erfaringer gjøres med tanke på progresjon i norsk? På hvilken måte arbeides det med kulturforståelse i forsøket? Hvilket innhold oppleves som sentralt i opplæringen? Hva sitter kandidatene igjen med som den viktigste lærdommen? Hvordan dokumenteres praksis og kvalitetssikres læring gjennom ulike typer av vurderingspraksis og evalueringsmetoder? Gir studieløpet grunnlag for å utvikle den allsidige praksis som er forutsetning for praksiskandidatordningen? Hvordan få til et godt samarbeid med praksisplassene/Læringscenteret? Hvilke behov for oppfølging eksisterer hos praksisveilederne? Hvilke erfaringer er gjort med de ulike opplæringsprogrammene/verktøyene som utdanningen har benyttet seg av?

#### 3. Motivasjon og videre planer

Hvordan opplever du deltakernes motivasjon? Hva kan din jobb være for å styrke/støtte opp om motivasjonen? Hvilke indre og ytre motivasjonsfaktorer har kandidatene for deltakelse i denne opplæringen? Hva bidrar til at denne motivasjonen opprettholdes? Hvilken type vurderingspraksis kan bidra til god gjennomstrømming i denne typen opplæringstilbud/programmer? Hva er det som bidrar til eventuelle frafall og forsinkelser underveis?

#### 4. Modellens bærekraft

Hva er styrker ved Ryfylkemodellen? Hva er svakheter ved Ryfylkemodellen? Hvis kunne startet på nytt med erfaringene du har nå, hva ville du gjort annerledes?

#### 5. Følger for integrering i lokalmiljøet

Hvordan fungerer denne typen opplæringsprogrammer som integrerende faktor for innvandrere i en kommune? På hvilken måte fungerer dette tilbudet kvalifiserende for å få en tilknytning til arbeidslivet?

### 10.3.2 Kandidater, runde 1

#### 1. Fortell om deg selv

#### 2. Innhold, organisering og vurdering på skolen

Hva lærer du dagene på skolen? Hva synes du om lærebøkene? Hvordan får du tilbakemelding på faglig utvikling? Hvordan passer timeplanen? Lærer du det du mener du trenger å lære? Hvordan lærer du norsk?

#### 3. Innhold, organisering og vurdering på praksisplassen

Hvordan har du blitt møtt på praksisplassen? Hva lærer du dagene med praksis? Hvordan får du tilbakemelding på arbeidet du gjør i praksis? Hvordan fungerer turnusarbeid? Har du fått ekstravakter?

#### 4. Motivasjon og videre planer

Hvorfor vil du bli helsefagarbeider? Hva ønsker du å bruke utdannelsen til i fremtiden?

#### 5. Modellens bærekraft

Hva synes du er fint med utdanningen? Hva tenker du kunne vært gjort annerledes, slik at det hadde blitt enda bedre? Hva slags inntekt har du under utdanning?

#### 6. Følger for integrering i lokalmiljøet

Føler du at du kjent med lokalmiljøet? Har du fått nye venner etter at du begynte på utdanningen?



### 10.3.3 Fylkeskommunen, runde 1

#### 1. Tanker rundt målgruppen.

Sentrale tema vil være: skolefaglige basisferdigheter, norskkunnskaper, integrerings- og utdanningspolitiske utfordringer. Hvilket ansvar har fylkeskommunen med tanke på opplæring av denne gruppen? Er fylkeskommunen involvert i andre forsøk/tilbud for denne målgruppen?

#### 2. Utdanningstilbudet.

Sentrale tema vil være: studieløp, læringsmål, opplæringsfaglige problemstillinger, praksisplasser, veiledere og gjennomføring av eksamen. Kvalitetssikring av læreplasser og veiledere?

#### 3. Fylkeskommunen.

Generell tilnærming til forsøk i fag- og yrkesopplæringen. Rolle i dette forsøket. Forholdet mellom kommune/fylkeskommune i dette forsøket. Hva med denne typen samarbeid?

#### 4. Hvilke forventninger har dere til forsøket?

Hva er styrker ved Ryfylkemodellen? Hva er svakheter ved Ryfylkemodellen? Hvis kunne startet på nytt med erfaringene du har nå, hva ville du gjort annerledes?

#### 5. Hvordan fungerer denne typen opplæringsprogrammer som integrerende faktor for innvandrere i en kommune? På hvilken måte fungerer dette tilbudet kvalifiserende for å få en tilknytning til arbeidslivet?

### 10.3.4 Kandidater, runde 2

Fortell hva som har skjedd siden sist. Har noe forandret seg i din livssituasjon, på skolen eller på praksisplassen?

#### 1. Innhold, organisering og vurdering på skolen

Hva lærte du på skolen i forrige uke? Kompetansemålene i de ulike fag, kjenner du til dem, skjønner du dem? Hvordan synes du det går med norskopplæringen? Hvordan er det å jobbe med case? Tenker du på eksamen allerede nå? Hvordan jobber du med fagene utenom skolen? Ca. hvor mange timer per dag, per uke? Hva synes du om lærebøkene? Hvordan får du tilbakemelding på faglig utvikling?

#### 2. Innhold, organisering og vurdering på praksisplassen

Beskriv praksisplassen din. Hva lærte du på praksisplassen i forrige uke? Hvordan arbeider du med Olkweb? Er det noe som er lett, vanskelig her? Får du hjelp til å jobbe med Olkweb? Hvordan har du blitt møtt på praksisplassen? Hvordan får du tilbakemelding på arbeidet du gjør i praksis? Hvordan fungerer turnusarbeid? Har du fått ekstravakter? Får du veiledning? Hvordan er veiledningen, hva gjør dere, snakker dere om?

#### 3. Motivasjon og videre planer

Har det skjedd forandringer i planene dine siden sist? Jobb? Synes du det er kjekt å gå på skolen? Hva er kjekt? Er det noe som ikke er fullt så greit? Synes du det er kjekt å være i praksis? Hva er kjekt? Er det noe som ikke er fullt så greit? Hva tenker du når noen slutter?

#### 4. Modellens bærekraft

Hva slags inntekt har du under utdanning, har det skjedd forandringer? NAV? Jobb? Får du veiledning fra NAV? Det du lærer på skolen og i praksis, får du bruk for det i andre sammenhenger? (Utdanningsøkonomiske konsekvenser; stikkord: utgifter/tapte inntekter ved å ta opplæring, økt produktivitet i jobb pga. det man lærer gjennom teori og praksis, forventninger til høyere inntekt ved gjennomført opplæring).

#### 5. Følger for integrering i lokalmiljøet

Deltar du i andre aktiviteter i lokalmiljøet? Føler du at du kjent med lokalmiljøet? Har du fått nye venner siden sist? Hvor har du blitt kjent med disse?

### 10.3.5 Virksomhetsledere ved praksisplasser, runde 2

#### 1. Fortell om deg selv og jobben din

Beskrivelse av virksomheten. Avdelinger, ansatte, utdanning/bakgrunn. Hvilke oppgaver har du som virksomhetsleder inn mot Ryfylkemodellen? Samarbeid med Læringscenteret? Samarbeid med helse- omsorgsetaten? Andre?

#### 2. Innhold, organisering og vurdering på skolen evt. på praksisplassen

Hvordan vil du beskrive erfaringene så langt? Hvordan tilrettelegger du som virksomhetsleder? Hvorfor sa dere ja til å ha kandidat? På hvilken måte ble veiledere rekruttert? På hvilken måte møter pasienter og pårørende kandidatene? Trenger man å ta spesielle hensyn på arbeidsplassene med tanke på denne gruppen? Hvordan får de plass i det sosiale miljøet? Hva er det som fremmer god integrering på arbeidsplassen? Er det behov for å få tilført ekstra kompetanse? Gir studieløpet grunnlag for å utvikle den allsidige praksis som er forutsetning for praksiskandidatordningen? Hvilke behov for oppfølging eksisterer hos praksisveilederne? Hvilke erfaringer er gjort med de ulike opplæringsprogrammene/verktøyene som utdanningen har benyttet seg av?

#### 3. Motivasjon og videre planer

Hvordan opplever du deltakernes motivasjon? Hva kan din jobb være for å styrke/støtte opp om motivasjonen? Hvilke indre og ytre motivasjonsfaktorer har kandidatene for deltakelse i denne opplæringen? Hva bidrar til at denne motivasjonen opprettholdes? Hvilken type vurderingspraksis kan bidra til god gjennomstrømming i denne typen opplæringstilbud/programmer? Hva er det som bidrar til eventuelle frafall og forsinkelser underveis? Hvilke kriterier bør legges til grunn for opptak i et slik opplæringsløp?

#### 4. Modellens bærekraft

Hva er styrker ved Ryfylkemodellen? Hva er svakheter ved Ryfylkemodellen? Hvis kunne startet på nytt med erfaringene du har nå, hva ville du gjort annerledes?

Hvordan vurderer du deltakerne som en fremtidig ressurs i det lokale arbeidsmarkedet?

#### 5. Følger for integrering i lokalmiljøet

Hvordan fungerer denne typen opplæringsprogrammer som integrerende faktor for innvandrere i en kommune? På hvilken måte fungerer dette tilbudet kvalifiserende for å få en tilknytning til arbeidslivet?

### 10.3.6 Rektor, runde 2

#### 1. Fortell om deg selv og jobben din

Hvordan er det å overta et slikt forsøk som ny rektor?

#### 2. Modellens bærekraft

Hva er styrker ved Ryfylkemodellen? Hva er svakheter ved Ryfylkemodellen? Hvis RL kunne startet på nytt med de erfaringene man har nå, hva ville du gjort annerledes? Hvilke tanker har du om ledelsen av og integrering av et slikt forsøk inn i et kommunalt læringsssenter? Beskriv læringskulturen på RLS. Hvordan skape et fagmiljø rundt forsøket? Hvilke erfaringer har dere med følgeforskning som en del av forsøket?

#### 3. Følger for integrering i lokalmiljøet

Hvordan fungerer denne typen opplæringsprogrammer som integrerende faktor for innvandrere i en kommune? På hvilken måte fungerer dette tilbudet kvalifiserende for å få en tilknytning til arbeidslivet?

#### 4. Innhold, organisering og vurdering på skolen evt. på praksisplassen

Hvordan vil du beskrive erfaringene så langt? På hvilken måte sikrer man at kompetansemålene oppnås i fagene? Hvilke erfaringer gjøres med tanke på progresjon i norsk? På hvilken måte arbeides det med kulturforståelse i forsøket? Hvilket innhold oppleves som sentralt i opplæringen? Hva sitter kandidatene igjen med som den viktigste lærdommen? Hvordan dokumenteres praksis og kvalitetssikres læring gjennom ulike typer av vurderingspraksis og evalueringsmetoder? Gir studieløpet grunnlag for å utvikle den allsidige praksis som er forutsetning for praksiskandidatordningen? Hvordan få til et godt samarbeid med praksisplassene/Læringsssenteret? Hvilke behov for oppfølging eksisterer hos praksisveilederne? Hvilke erfaringer er gjort med de ulike opplæringsprogrammene/verktøyene som utdanningen har benyttet seg av?

#### 5. Motivasjon og videre planer

Hvordan opplever du deltakernes motivasjon? Hva kan din jobb være for å styrke/støtte opp om motivasjonen? Hvilke indre og ytre motivasjonsfaktorer har kandidatene for deltakelse i denne opplæringen? Hva bidrar til at denne motivasjonen opprettholdes? Hvilken type vurderingspraksis kan bidra til god gjennomstrømming i denne typen opplæringstilbud/programmer? Hva er det som bidrar til eventuelle frafall og forsinkelser underveis?

Hvilke kriterier bør legges til grunn for opptak i et slikt opplæringsløp?

### 10.3.7 Gruppeintervju veiledere på praksisplasser, runde 2

#### 1. Presentasjonsrunde

Hvor jobber dere? Hvilken erfaring har dere som veileder?

#### 2. Modellens bærekraft

Hva tenker dere om Ryfylkemodellen? Kan den overføres til andre? Hva er styrker/svakheter? Er dette en god modell fram mot fagbrev? Hvordan vurderer dere deltakerne som en fremtidig ressurs i det lokale arbeidsmarkedet?

#### 3. Følger for integrering i lokalmiljøet

Hvordan fungerer denne typen opplæringsprogrammer som integrerende faktor for innvandrere i en kommune? På arbeidsplassen? På hvilken måte fungerer dette tilbudet kvalifiserende for å få en tilknytning til arbeidslivet?

#### 4. Innhold, organisering og vurdering på skolen evt. på praksisplassen

Hvordan vil du beskrive erfaringene så langt? På hvilken måte sikrer man at kompetansemålene oppnås i fagene? Olkweb og arbeid med dette. Hvilke erfaringer gjøres med tanke på progresjon i norsk? På hvilken måte arbeides det med kulturforståelse i forsøket? Hvilket innhold oppleves som sentralt i opplæringen? Hva sitter kandidatene igjen med som den viktigste lærdommen? Hvordan dokumenteres praksis og kvalitetssikres læring gjennom ulike typer av vurderingspraksis og evalueringsmetoder? Gir studieløpet grunnlag for å utvikle den allsidige praksis som er forutsetning for praksiskandidatordningen? Hvordan få til et godt samarbeid med praksisplassene/Læringscenteret? Hvilke behov for oppfølging eksisterer hos praksisveilederne? Hvilke erfaringer er gjort med de ulike opplæringsprogrammene/verktøyene som utdanningen har benyttet seg av?

#### 5. Motivasjon og videre planer

Hvordan opplever du deltakernes motivasjon? Hva kan din jobb være for å styrke/støtte opp om motivasjonen? Hvilke indre og ytre motivasjonsfaktorer har kandidatene for deltakelse i denne opplæringen? Hva bidrar til at denne motivasjonen opprettholdes? Hvilken type vurderingspraksis kan bidra til god gjennomstrømming i denne typen opplæringstilbud/programmer? Hva er det som bidrar til eventuelle frafall og forsinkelser underveis?

Hvilke kriterier bør legges til grunn for opptak i et slikt opplæringsløp?

### 10.3.8 Gruppeintervju NAV-veiledere, runde 2

#### 1. Presentasjonsrunde

Beskriv jobben. Hvilke oppgaver har dere knyttet til deltakere i Ryfylkemodellen?

#### 2. Modellens bærekraft

Hva er NAVs rolle i Ryfylkemodellen? Hva tenker dere om kandidatenes livsopphold mens de er i modellen? Hvilke virkemidler har dere til rådighet? Hvilke begrensninger/handlingsrom har dere for å kunne tilpasse til den enkeltes livssituasjon? Hva ville vært den ideelle måten å sørge for ytelse til livsopphold innenfor modellen? Hva tenker dere om Ryfylkemodellen? Kan den overføres til andre? Hva er styrker/svakheter? Er dette en god modell for kvalifisering til arbeidslivet? Hvordan vurderer dere deltakerne som en fremtidig ressurs i det lokale arbeidsmarkedet?

#### 3. Følger for integrering i lokalmiljøet

Hvordan fungerer denne typen opplæringsprogrammer som integrerende faktor for innvandrere i en kommune? På arbeidsplassen? På hvilken måte fungerer dette tilbudet kvalifiserende for å få en tilknytning til arbeidslivet?

#### 4. Motivasjon og videre planer

Hvordan opplever du deltakernes motivasjon? Hva kan din jobb være for å styrke/støtte opp om motivasjonen? Hvilke indre og ytre motivasjonsfaktorer har kandidatene for deltakelse i denne opplæringen? Hva bidrar til at denne motivasjonen opprettholdes? Hva er det som bidrar til eventuelle frafall og forsinkelser underveis?

Hvilke kriterier bør legges til grunn for opptak i et slikt opplæringsløp?

#### 5. Innhold, organisering og vurdering på skolen evt. på praksisplassen

Har dere tanker rundt innhold, organisering og vurdering på skolen og praksisplassen knyttet til Ryfylkemodellen? Samarbeider dere med RLS eller praksisplassene? Hvordan fungerer samarbeidet innenfor denne modellen, sammenlignet med andre typer tiltak dere er involvert i?

### 10.3.9 Klassekontakt, runde 2

#### 1. Modellens bærekraft

Hvordan oppleves samarbeidet med:

- Kollegaer
- Rektor
- Praksisplassene
- Kommunen sentralt
- NAV
- Fylkeskommunen
- Andre
- Hvilke erfaringer har dere med følgeforskning som en del av forsøket?

#### 2. Følger for integrering i lokalmiljøet

Har du gjort noen observasjoner med hensyn til dette? Positive og negative eksempler.

#### 3. Motivasjon og videre planer

Har du sett noen forandringer siden sist? Hvorfor slutter enkelte? Veiledes de ut? Hva skjer med motivasjonen hos de andre når noen slutter?

Hvilke kriterier bør legges til grunn for opptak i et slikt opplæringsløp?

#### 4. Innhold, organisering og vurdering på skolen evt. på praksisplassen

Har dere gjort endringer i opplegget siden sist? Hvorfor? Hvilke? Hvordan fungerer dette?

### 10.3.10 Norsklærer, runde 2

#### 1. Fortell om deg selv og jobben din

Hvilke oppgaver har du som veileder/lærer? Støtte fra Læringscenteret? Støtte på arbeidsplassen?

#### 2. Innhold, organisering og vurdering på skolen evt. på praksisplassen

Hvordan vil du beskrive erfaringene så langt? På hvilken måte sikrer man at kompetansemålene oppnås i fagene? Hvilke erfaringer gjøres med tanke på progresjon i norsk? På hvilken måte arbeides det med kulturforståelse i forsøket? Hvilket innhold oppleves som sentralt i opplæringen? Hva sitter kandidatene igjen med som den viktigste lærdommen? Hvordan dokumenteres praksis og kvalitetssikres læring gjennom ulike typer av vurderingspraksis og evalueringsmetoder? Gir studieløpet grunnlag for å utvikle den allsidige praksis som er forutsetning for praksiskandidatordningen? Hvordan få til et godt samarbeid med praksisplassene/Læringscenteret? Hvilke behov for oppfølging eksisterer hos praksisveilederne? Hvilke erfaringer er gjort med de ulike opplæringsprogrammene/verktøyene som utdanningen har benyttet seg av?

#### 3. Motivasjon og videre planer

Hvordan opplever du deltakernes motivasjon? Hva kan din jobb være for å styrke/støtte opp om motivasjonen? Hvilke indre og ytre motivasjonsfaktorer har kandidatene for deltakelse i denne opplæringen? Hva bidrar til at denne motivasjonen opprettholdes? Hvilken type vurderingspraksis kan bidra til god gjennomstrømming i denne typen opplæringstilbud/programmer? Hva er det som bidrar til eventuelle frafall og forsinkelser underveis?

Hvilke kriterier bør legges til grunn for opptak i et slikt opplæringsløp?

#### 4. Modellens bærekraft

Hva er styrker ved Ryfylkemodellen? Hva er svakheter ved Ryfylkemodellen? Hvis kunne startet på nytt med erfaringene du har nå, hva ville du gjort annerledes?

#### 5. Følger for integrering i lokalmiljøet

Hvordan fungerer denne typen opplæringsprogrammer som integrerende faktor for innvandrere i en kommune? På hvilken måte fungerer dette tilbudet kvalifiserende for å få en tilknytning til arbeidslivet?





International Research Institute of Stavanger

**Hovedkontor**

Postboks 8046  
4068 Stavanger  
Tlf: 51 87 50 00  
Fax: 51 87 52 00

Besøksadresse: Prof. Olav Hanssensvei 15

E-post: [firmapost@iris.no](mailto:firmapost@iris.no)

Org. nummer: 988 944 459 MVA

**Bergen**

Thormøhlensgate 55  
5506 Bergen

**Mekjarvik**

Mekjarvik 12  
4072 Randaberg

[iris.no](http://iris.no)