

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk**

Mai 2023

Utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin
kjennskap til, og sine erfaringer med, lære kandidatordningen

Synne Horrigmoe Vindal



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Det er flere jeg ønsker å rette en takk til for muligheten til å ferdigstille denne avhandlingen.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, professor Rolf B. Fasting. Jeg har satt stor pris på dine presise tilbakemeldinger, gode innspill og kritisk gjennomlesing. Det har vært en svært lærerik prosess for meg.

Videre vil jeg takke alle informantene som deltok i undersøkelsen. Denne studien ville ikke vært mulig å gjennomføre uten dere.

Oslo, mai 2023

Synne Vindal

Sammendrag

Lærekandidatordningen er tema for denne avhandlingen. Fra utdanningspolitisk hold er frafall i videregående skole en stor bekymring. Studien tar utgangspunkt i utfordringen med frafall på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole og den varierende bruken av lærekandidatordningen som et tilpasset opplæringstiltak. Problemstillingen for studien er: *Hvordan vurderer utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen?* For å svare på problemstillingen er en kvantitativ tilnærming med bruk av et spørreskjema valgt (vedlegg 4). Den kvantitative tilnærmingen er supplert med muligheter for å kommentere spørsmålene for å kunne få et noe dypere innblikk i bakgrunnen for de erfaringene og forståelsene som etterspørres. Dette åpner opp for et empirisk innblikk i hvordan rådgivere vurderer mulige tiltak for å redusere frafall gjennom å se nærmere på lærekandidatordningen.

Forskningen som avhandlingen bygger på, viser en klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner. Ordninger og tiltak for å tilrettelegge videregående opplæring for en stadig mer mangfoldig elevgruppe har blitt sett i lys av teorier om motivasjon, spesielt Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og sosial kognitiv læringsteori (Bandura). Dette grunnlaget utgjør det teoretiske rammeverket for studien. Teori om kulturell kapital og skolen rolle i reproduksjon av ulikhet (Bourdieu) står også sentralt.

Elever som begynner i videregående opplæring, har svært ulike sosiale bakgrunner og faglige forutsetninger for å mestre de kravene skolen stiller for å oppnå enten studie- eller yrkeskompetanse. Hovedfunn i studien viser at lærekandidatordningen vurderes som en viktig og verdifull ordning for å kunne gi et likeverdig tilbud til mestring, læring og utvikling i videregående skole. Det er imidlertid i elevens møte med skolen at retten til likeverdig opplæring får sitt faktiske innhold. Og utfordringen for skolen blir å sette lovens intensjoner ut i livet. Undersøkelsen viser at det eksisterer en rekke strukturelle hindringer som kan begrense elevens mulighet til å få en god og tilpasset opplæring gjennom lærekandidatordningen. Disse hindringene omfatter varierende kjennskap til ordningen, uklare kriterier for hvem som bør få sin opplæring gjennom ordningen, mangel på læreplasser og begrenset aksept for opplæringsløp mot kompetanse på lavere nivå enn studie- og yrkeskompetanse.

Abstract

Title: The knowledge and experiences of educational and career counselors in upper secondary schools in Oslo regarding the apprenticeship candidate scheme.

The apprentice candidate scheme is the topic of this thesis. From an educational policy perspective, high school dropout is a major concern. The study focuses on the challenge of dropout rates in vocational education programs in high school and the varying use of the apprentice candidate scheme as an adapted educational measure. The research question for the study is: How do educational and career counselors in high schools in Oslo assess their knowledge of, and experiences with, the apprentice candidate scheme? To answer the research question, a quantitative approach using a questionnaire has been chosen. The quantitative approach is supplemented with opportunities to comment on the questions to gain a somewhat deeper insight into the background of the experiences and understandings being sought. This allows for an empirical understanding of how counselors evaluate possible measures to reduce dropout rates by examining the apprentice candidate scheme more closely.

The research on which the thesis is based, shows a clear positive correlation between students' motivation and their academic performance. Arrangements and measures to facilitate secondary education for an increasingly diverse group of students have been viewed in light of motivation theories, especially Deci and Ryan's self-determination theory and social cognitive learning theory (Bandura). This foundation forms the theoretical framework for the study. The theory of cultural capital and the role of schools in the reproduction of inequality (Bourdieu) is also central.

Students entering secondary education come from highly diverse social backgrounds and have varying academic prerequisites to meet the demands set by schools to achieve either academic or vocational competence. The main findings of the study show that the apprentice candidate scheme is considered an important and valuable arrangement for providing an equal opportunity for mastery, learning, and development in high school. However, it is in the student's encounter with the school that the right to equal education receives its actual content. The challenge for schools is to implement the intentions of the law. The survey shows that there are several structural barriers that can limit students' ability to receive good and tailored education through the apprentice candidate scheme. These barriers include varying awareness

of the scheme, unclear criteria for who should receive education through the scheme, a lack of apprenticeship positions, and limited acceptance of educational paths towards competence at a lower level than academic or vocational competence.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
Innholdsfortegnelse	VI
1. Innledning.....	1
1.1 Introduksjon av tema	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	4
1.3 Studiens fokus og problemstilling.....	5
1.4 Studiens oppbygging	6
2. Teoretisk bakgrunn.....	7
2.1 Nasjonale føringer	7
2.2.1 Utvikling av styringsverket for videregående opplæring	7
2.2.2. Hinder for kvalitet og fullføring av videregående opplæring.....	9
2.2.3 Tiltak for kvalitet og fullføring av videregående opplæring	10
2.2.4 Målgruppen for lærekandidatordningen	11
2.2.5 Sammenfatning av nasjonale føringer	13
2.3 Teoretiske perspektiver på læring og motivasjon	13
2.3.1 Identifisering med skolen	14
2.3.2 Sammenheng mellom motivasjon og skoleprestasjoner	15
2.3.3 Sosial-kognitiv læringsteori	16
2.3.4 Motivasjon.....	18
2.3.5 Sammenfatning av teoretiske perspektiver	20
2.4 Tidligere forskning på feltet	21
2.4.1. Kompetanse og overgang til arbeidslivet	22
2.4.2 Evaluering av lærekandidatordningen.....	23

2.4.3. Internasjonale perspektiver	24
2.4.4 Sammenfatning av tidligere forskning på feltet	25
2.5 Problemstilling og presentasjon av forskningsspørsmål	25
3. Metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk og metodologisk forankring.....	27
3.2 Utvalg	28
3.3 Design.....	29
3.4 Instrumentet.....	30
3.4.1 Tema og fokus	30
3.4.2 Skala	32
3.4.3 Pilotering	33
3.5 Gjennomføring av studien.....	34
3.5.1 Informasjonsskriv	34
3.5.2 Kommunikasjon med informantene	34
3.6 Undersøkelsens kvalitet.....	35
3.6.1 Reliabilitet	35
3.6.2 Validitet.....	37
3.7 Forskningsetikk	40
3.7.1 Informert samtykke	40
3.7.2 Anonymitet.....	41
3.7.3 Lagring og deling av forskningsmateriale.....	41
3.8 Plan for analyse	41
4. Presentasjon av funn.....	42
4.1. Beskrivelse av hvem som deltar i undersøkelsen.....	43
4.2 Kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen.....	45
4.2.1 Rådgivernes kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen.....	45
4.3 Målgruppen for lærekandidatordningen.....	51

4.3.1 Rådgivernes vurdering av målgruppen for lærekandidatordningen	51
4.4 Oppfatninger av lærekandidatordningen	54
4.4.1 Faktoranalyse av oppfatninger av lærekandidatordningen.....	54
4.4.2 Rådgivernes oppfatninger av lærekandidatordningen.....	56
4.4.3 Gruppeforskjeller rundt oppfatninger av lærekandidatordningen	62
4.4.4 Rådgivernes oppfatning av elevers og foresatte syn på lærekandidatordningen.....	62
4.5 Arbeidsmuligheter for lærekandidater	63
4.5.1 Faktoranalyse av arbeidsmuligheter for lærekandidater	64
4.5.2 Rådgivernes vurdering av arbeidsmuligheter for lærekandidater	66
4.5.3 Gruppeforskjeller rundt oppfatninger av arbeidsmuligheter for lærekandidater.....	69
4.6 Sammenfatning av funn med kommentarer	70
5. Drøfting og konklusjoner	72
5.1 Kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen	72
5.1.1 Kjennskap til lærekandidatordningen.....	72
5.1.2 Overgangen fra skole til lære	73
5.2 Målgruppen for lærekandidatordningen.....	76
5.2.1 Uklare kriterier	77
5.2.2 Lærekandidatordningen for elever med store faglige eller sosiale tilretteleggingsbehov	79
5.3 Videregående opplæring for en stadig mer mangfoldig elevgruppe	81
5.3.1 Oppfatninger av lærekandidatordningen	81
5.3.2 Lærekandidatordningen som tiltak mot frafall.....	83
5.4 Arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen	84
5.4.1 Positive til arbeidsmuligheter for lærekandidater	84
5.4.2 Ulikt behov for lærekandidater i ulike bransjer	86
5.5. Avsluttende sammenfatning og veien videre	87
5.5.1 Utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen	87

5.5.2 Implikasjoner for pedagogisk praksis	89
5.5.3 Studiens begrensninger	90
5.5.4 Behov for ytterligere forskning på feltet	91
6. Litteraturliste	93
7. Vedlegg	100
Vedlegg 1: Vurdert meldeskjema fra NDS (Side 1 av 2).....	100
Vedlegg 1: Vurdert meldeskjema fra NDS (Side 2 av 2).....	101
Vedlegg 2: Vurdert meldeskjema fra NSD – prosjektperiode endret	101
Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskriv	102
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 1 av 9)	103
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 2 av 9)	104
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 3 av 9)	105
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 4 av 9)	106
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 5 av 9)	107
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 6 av 9)	108
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 7 av 9)	109
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 8 av 9)	110
Vedlegg 4: Spørreskjema (side 9 av 9)	111

1. Innledning

1.1 Introduksjon av tema

I *Høringsnotat* om forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2021) og i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-21)) om *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* er frafall et gjennomgående tema. Frafall er ansett som et problem ettersom arbeidslivet og samfunnet stadig stiller økende krav til formell kompetanse, og fullført videregående utdanning har blitt en viktig inngangsbillett til arbeidsmarkedet. Videre kan frafall øke risikoen for uføretrygd, dårlig levekår og dårlig helse (Hernes, 2010, s. 7). Frafall viser seg å være betydelig høyere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer sammenlignet med studieforberevende utdanningsprogrammer (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Over 30% av elevene som starter på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, fullfører ikke utdanningen innenfor en tidsramme på seks år, sammenlignet med omtrent 10% av elevene på studieforberevende utdanningsprogrammer. Det er mange og sammensatte årsaker til at elever ikke fullfører den yrkesfaglige utdanningen de har begynt på. Kunnskapsgrunnet elevene har med seg fra tiende klasse, manglende motivasjon, feilvalg, mistriivsel, fagvansker, språkvansker, psykiske og personlige vansker m.m. kan alle bidra til at elever ikke fullfører utdanningen (Markussen & Grøgaard, 2020, s.102).

I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 7) peker Kunnskapsdepartementet på at elevgruppa som skal inn i videregående opplæring blir stadig mer mangfoldig. Noen har svake faglige eller norskspråklige ferdigheter, andre har psykiske plager eller nedsatt funksjonsevne. Med de svært ulike sosiale bakgrunner, evner, ferdigheter og grader av motivasjon for flere nye år på skolebenken ungdom har med seg ut av grunnskolen, er det et behov for ordninger som kan tilby deler av ungdomskullene en videregående opplæring som møter mangfoldet. Lærekandidatordningen er en slik ordning. Det er for dem som ønsker opplæring i bedrift, men som ikke har de nødvendige forutsetningene for å nå kravene til fag- eller svennebrevet. Lærekandidatordningen gir en grunnkompetanse, som kan bygges videre til yrkeskompetanse. Grunnkompetansen skal rette seg mot et reelt behov i arbeidslivet og gi grunnlag for varig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Lærekandidatordningen bygger på prinsippet om likeverdige opplæring. Likeverdige opplæring er et overordnet prinsipp for fellesskolen og skal gi alle elever likeverdige muligheter til

mestring, læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Planlagte løp mot grunnkompetanse er nedfelt i opplæringslovens § 3-3 (Opplæringslova, 1998) der man kan lese at «Den vidaregåande opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse». Men det er imidlertid i elevens møte med skolen at retten får sitt faktiske innhold og utfordringen for skolen blir å sette lovens intensjoner ut i livet (Tangen, 2012, s. 124). Planlagte løp mot grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen har vært stabilt lav siden ordningen så dagens lys i 2001. I 2022 var det bare 1 893 lærekandidater i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2023). Til sammenligning var det i samme år 50 600 som var lærlinger. Lærekandidatordningen har derfor blitt beskrevet som den *store hemmeligheten i opplæringsloven* (Markussen, 2014a, s. 15).

Bruken av lærekandidatordningen som et tiltak innenfor tilpasset opplæring varierer stort mellom fylkene (Markussen et al., 2018, s. 7). I 2019 (før fylkessammenslåingene) utgjorde lærekandidatene 2% av alle som var i lære i Oslo, mens 13% av alle som var i lære i tidligere Østfold, var lærekandidater (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Hvorfor omfanget varierer vet vi ikke, men Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 7) antyder at variasjonen kan følge av at målgruppen for ordningen tolkes ulikt fylkeskommunene imellom. En annen mulig årsak til at bruken av lærekandidatordningen varierer, kan ligge i tilgangen på lære plasser i de ulike fylkene. I 2020 ble 24% av alle yrkesfagelever som søkte lære plass, stående uten et tilbud. I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 41) peker Kunnskapsdepartementet på at elever med psykiske utfordringer, særskilte behov eller mangelfulle praktiske eller sosiale ferdigheter, kan ha ekstra utfordringer med å etablere kontakt med lærebedrifter. Variasjonen i bruken av lærekandidatordningen kan også tenkes å følge av at fylkeskommunene har ulikt syn på type bedrift der kandidaten bør få sin opplæring. I noen fylkeskommuner får lærekandidatene opplæringen sin i ordinær bedrift, mens andre fylkeskommuner i hovedsak benytter seg av bedrifter for varig tilrettelagt arbeid (Markussen et al., 2018, s. 39). Til slutt viser tidligere forskning på lærekandidatordningen (Markussen, 2009a, s. 176) at det å normalisere kompetanse på lavere nivå, det vil si å komme dit at det å velge å ta utdanning som lærekandidat vurderes som et naturlig valg for noen, fortsatt er en lang vei å gå. Motstanden kan komme fra flere aktører: elevene selv, foresatte, lærere, rådgivere og potensielle opplæringsbedrifter.

I studien retter jeg oppmerksomheten mot rådgiverens rolle i lærekandidatordningen.

Utdannings- og yrkesrådgiveren i videregående skole skal gi alle elever rådgivning og

veiledning knyttet til valg av utdanning og yrke. Dette innebærer at rådgiverne skal hjelpe elevene til å bli bevisste på sine egne verdier, interesser og forutsetninger. Dette skal gi elevene selvinnrettet og øke deres evne til å gjøre gode valg når det kommer til utdanning og yrke. Rådgiverne skal også hjelpe elevene med å vurdere konsekvenser av valgene de gjør, og de skal forebygge feil valg av utdanning eller yrke. Rådgivningen skal blant annet bidra til å utjevne de sosiale forskjellene elevene har med seg inn i skolen, integrere etniske minoriteter og sikre at elevene gjennomfører det 13-årige utdanningsløpet de har begynt på.

(Utdanningsdirektoratet, 2021a). Lærekandidatordningen er lite kjent i befolkningen generelt og potensielle kandidater må søkes inn via rådgiver på skolen. I så måte fungerer rådgivere som gate-keepere for ordningen og de har derfor et spesielt stort ansvar når det kommer til informasjon og veiledning inn ordinære eller tilpassede opplæringsløp. Å unnlate å gi noen en utdanning mot kompetanse på lavere nivå enn fag- eller svennebrev, når eleven viser begrensede eller ingen muligheter for full måloppnåelse, kan oppfattes å være i strid med prinsippet om tilpasset opplæring. Å sende elever inn i utdanningsløp de ikke har evner eller forutsetninger for å klare, kan også bidra til å skape større ulikhet (Markussen, 2009b, s. 219). Tidligere forskning av Markussen (2014a, s. 10) finner at en betydelig andel (70%) lære- og praksisbrevkandidater med bestått kompetanseprøve i Akershus kommer i jobb. Noe færre enn blant de som har fag-/svennebrev (90%), men vesentlig flere enn blant de som avbrøt lærekandidat- eller praksisbrevutdanningen og elever som har hatt spesialundervisning i større grupper (45%). Dette indikerer at det å fullføre et grunnkompetanseløp og gå opp til kompetanseprøve kan føre til en gunstigere posisjon i arbeidsmarkedet enn om man ikke gjør dette. Analyser gjort av Markussen (2014a) tyder dermed på at det å hindre frafall i videregående skole ikke bare er viktig med tanke på å øke kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring, Det er også avgjørende for å sikre at så mange som mulig får en vellykket overgang til videre arbeidsliv etter at de er ferdig i videregående opplæring. På denne måten har et planlagt løp mot grunnkompetanse både en verdi for den enkelte elev og for samfunnet.

Utdanning er viktig fordi mennesker både kan og må lære for å utvikle verdige liv (Befring, 2012, 45). Men samtidig som læring kan gi verdifulle mestringsopplevelser, så kan også mennesker lære negative innstillinger til seg selv, dersom de befinner seg i en opplæringssituasjon der de stadig mislykkes (Ibid. s. 47). Et premiss for optimal læring og utvikling i skolen er at elevene er motiverte for skolearbeidet (Hattie, 2009). Et viktig

spørsmål er derfor hvilke faktorer som enten legger til rette for, eller er til hinder for, motivasjon for læring hos den enkelte elev. Spesialpedagogikkens hovedoppgave er blant annet å forebygge gjennom å verne om, stimulere og videreutvikle læringspotensialet hos eleven. Dette handler ikke bare om å kartlegge manglende evner, men også om å avdekke ressurser og hva som mestres (Befring, 2012, s. 48). Sett i relasjon til den store andelen som ikke lykkes på yrkesfag, er andelen lærekandidater lav. Hvor mange som bør gå planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå er vanskelig å fastslå, men når vi vet at 7,2% av alle elever som gikk ut av grunnskolen i 2020-2021 manglet karakterer i mer enn halvparten av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2022b) gir dette en indikasjon på at en betydelig andel av ungdomskullene mangler den faglige kompetansen som stilles i ordinære utdanningsløp i videregående skole.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Som forsker er det nødvendig å presentere ens egne opplevelser av fenomenet som undersøkes, for å gjøre det klart at ens egen subjektivitet kan påvirke forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 137). Det som har fått meg til å ønske å undersøke lærekandidatordningen er mine egne erfaringer som kontaktlærer for en tilrettelagt klasse på et yrkesfaglig utdanningsprogram på en videregående skole i Oslo. I løpet av mine fem år i stillingen, har flere av mine elever gått planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå gjennom lærekandidatordningen. Jeg har derfor vært nødt til å samarbeide med elevene selv, foresatte, andre lærere, rådgivere på avgiverskole på ungdomstrinnet, utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole, opplæringskontor, fagopplæringa i Utdanningsetaten og opplæringsbedrifter. Min opplevelse er at lærekandidatordningen fortsatt er en «hemmelighet» i Osloskolen. Få elever, foresatte og bedrifter har hørt om ordningen. Det er vanskelig å få elever godkjent som lærekandidater av Utdanningsetaten og enda vanskeligere å finne læreplasser til elever med særskilte behov. Samtidig ser vi at dette ikke er tilfellet overalt, da lærekandidatordningen brukes flittig i andre deler av landet (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Dermed undrer jeg meg over hvorfor det er slik at lærekandidatordningen brukes så lite i Oslo? Som jeg har vært inne på tidligere kan det finnes flere årsaker til dette. Det kan for eksempel dreie seg om lav kjennskap til ordningen, uklarhet om hvem som er i målgruppen til ordningen, mangel på læreplasser eller motstand mot planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå blant elever, foresatte, lærere eller rådgivere. Blant alle disse aktørene har rådgiverne en spesielt viktig rolle. Det er de som er den

profesjonelle aktøren som skal gi elevene rådgivning og veiledning knyttet til valg av utdanning og yrke, og det er derfor jeg ønsker å rette søkelyset mot rådgiverne på yrkesfaglige utdanningsprogram i Osloskolen i studien.

Det betydelige frafallet på yrkesfaglige utdanningsprogrammer og dystre utsikter i både i arbeidsmarkedet og livet generelt for elever uten vitnemål eller kompetansebevis er min motivasjon for å undersøke denne tematikken. Selv om jeg har en oppfatning av at lærekandidatordningen brukes for lite i Oslo, vil jeg gå inn i forskningsprosjektet med åpent sinn. Som kontaktlærer også for potensielle lærekandidater i fremtiden og nær samarbeidspartner til rådgivere, ser jeg verdien i å undersøke hvordan rådgivere vurderer mulige tiltak for å redusere frafall gjennom å se nærmere på lærekandidatordningen. Ved å undersøke denne tematikken kan man få bedre innsikt i lærekandidatordningen som en alternativ vei i videregående opplæring. Kunnskapen som studien fremskaffer, kan være nyttige for utdanningsmyndigheter og skoler som ønsker å sikre en bedre implementering og gjennomføring av lærekandidatordningen. Dette kan igjen tenkes å bidra til at frafallet på yrkesfaglige utdanningsprogrammer reduseres og at enda flere elever kan få oppleve mestring, læring og utvikling og knytte varige bånd til arbeidslivet.

1.3 Studiens fokus og problemstilling

Som nevnt i delkapittel *1.1 Introduksjon av tema* er frafall på yrkesfaglige utdanningsprogrammer et betydelig problem. Visere viser statistikk fra Utdanningsdirektoratet (2022a) at frafallet på yrkesfag er spesielt stort i Oslo. Av de elevene som startet yrkesfaglig videregående opplæring i Oslo i 2015, var det bare 65% som hadde fullført utdanningen seks år senere. Samtidig går bare 2% av elevene planlagte løp mot grunnkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Tidligere forskning utført av Markussen (2014a, s.7) viser at de som slutter i videregående opplæring før de er ferdige, ofte har store problemer i overgangen til arbeidslivet. De som gjennomfører planlagte løp, også på lavere nivå en studie- og yrkeskompetanse, oppnår en betydelig bedre posisjon i arbeidsmarkedet. Jeg ønsker å undersøke hvordan rådgivere vurderer mulige tiltak for å redusere frafall gjennom å se nærmere på lærekandidatordningen. Dette innebærer at jeg også undersøker hvordan rådgivere oppfatter ulike samarbeidspartneres syn på lærekandidatordningen. Jeg ønsker å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan vurderer utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen?

Det empiriske utvalget i undersøkelsen vil være utdannings- og yrkesrådgivere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skoler i Oslo. Dette er et bevisst valg da frafallsproblematikken er et stort problem på mange yrkesfaglige utdanningsprogrammer og fordi rådgiverne har et spesielt ansvar når det kommer til hvorvidt elevene blir veiledet inn ordinære utdanningsløp eller tilpassede løp, for eksempel gjennom lærekandidatordningen.

1.4 Studiens oppbygging

I *kapittel 1* finner man innledningen og bakgrunn for valg av tema. Her vil det også legges frem et utvalg teori og forskning som skal være med på å belyse og aktualisere tematikken. I *kapittel 2* presenteres det teoretiske rammeverket som skal være med på å belyse problemstillingen. Kapitlet vil starte med å ta for seg hva nasjonale føringer og styringsverket for videregående opplæring sier om tilpasset opplæring og fullføring i videregående skole. Deretter vil det gå videre til å belyse ulike perspektiver på læring og motivasjon. Det teoretiske rammeverket vil munne ut i teori om kulturell kapital (Bourdieu), sosial-kognitiv læringsteori (Bandura) og teori om motivasjon (Deci & Ryan) som da er hovedforankringen til tematikken i studien. Til slutt vil det bli presentert hva tidligere forskning har funnet om lærekandidatordningen og frafall i videregående skole. Temaene vil bli presentert slik at de senere kan kobles til analyse- og drøftingskapitlene. I *kapittel 3* vil det bli først bli gjort rede for studiens vitenskapsteoretiske og metodologiske forankring. Deretter vil valg av forskningsdesign og metode for innsamling av data bli presentert. Datamaterialet består av et spørreskjema som er besvart av rådgivere i videregående skoler i Oslo. Til slutt vil det gjøres rede for hvilke analysemetoder som blir tatt i bruk for å presenteres og drøfte funn. I *kapittel 4* vil jeg gjøre rede for funn fra datamaterialet. Funnene vil bli presentert og kommentert gjennom statistiske analyser. Kommentarer som noen av rådgiverne ga underveis i spørreskjema vil bli presentert som supplement til kvantitative data. Videre i *kapittel 5* vil funn og hovedtendenser drøftes i lys av presentert teori, tidligere forskning og plan- og styringsverk for videregående skole. Til slutt i kapitlet vil jeg dra drøftingen sammen til en konklusjon som skal svare på problemstillingen: *Hvordan vurderer utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen?*

2. Teoretisk bakgrunn

Studien tar for seg lære kandidatordningen som et tiltak innenfor planverkets ambisjoner om at skolen skal gi tilpasset opplæring til alle (Opplæringslova, 1998). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som blir brukt for å få innsikt i hvordan rådgivere i videregående skole i Oslo vurderer lære kandidatordningen.

2.1 Nasjonale føringer

For elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer er frafall fortsatt en stor utfordring (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Tilpasset opplæring gjennom lære kandidatordningen kan være med på å bidra til at flere kan gjennomføre videregående opplæring og oppnå en grunnkompetanse de senere kan ha nytte av i arbeidslivet. I det etterfølgende vil jeg først plassere lære kandidatordningen inn i en utdanningspolitisk og nærhistorisk kontekst. Deretter vil jeg gjøre rede for plan- og styringsverk fra de senere årene som tar for seg tilpassing og fullføring av videregående opplæring. Til slutt vil jeg se på hvem utdanningsmyndighetene mener bør få sin opplæring gjennom lære kandidatordningen.

2.2.1 Utvikling av styringsverket for videregående opplæring

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for de utdanningspolitiske prosessene som ledet frem til kompetanseformen grunnkompetanse og etableringen av lære kandidatordningen. I det etterfølgende vil jeg hovedsakelig støtte meg på Markussens (2009a) bearbeiding av lovverket når jeg diskuterer dette.

Som Markussen (2009a, s. 162) har vist representerer Reform-94 en betydelig milepæl i norsk utdanningspolitisk historie. Med Reform-94 fikk alle unge som hadde fullført grunnskolen en lovfestet rett til videregående opplæring. Som et resultat av at den videregående skole skulle være tilgjengelig for alle, ble det også anerkjent at utdanningsløpene i videregående opplæring måtte fange opp det økende mangfoldet av elever som søkte seg til videregående skoler. En ny form for kompetanse i videregående opplæring ble derfor introdusert. Den nye kompetansen fikk betegnelsen *dokumentert delkompetanse* og var en formell kompetanse på et lavere nivå enn studie- og yrkeskompetanse. Kompetanseformen ledet frem til et kompetansebevis som dokumenterte at eleven hadde gjennomført deler av opplæringen. Selv om dokumentert delkompetanse ble lovfestet i 1994, var det fremdeles ikke mulig for ungdom som gikk planlagte løp mot delkompetanse å inngå lærekontrakt og få deler av opplæringen i

bedrift (Ibid., s. 166). For å imøtekomme dette, vedtok Stortinget i 2000 en lovendring som tillot ungdom med målsetting om kompetanse på lavere nivå innenfor yrkesfag å inngå opplæringskontrakt med bedrift, og de fikk betegnelsen *lærekandidater*. Med dette var *Lærekandidatordningen* etablert (Ibid., s. 167). Siden implementeringen av Reform-94 og innføringen av dokumentert delkompetanse, er det mange som har vært uenig i bruken av betegnelse *delkompetanse* og *kompetanse på lavere nivå*, som kompetanseformene senere ble hetende. Betegnelsene har blitt oppfattet som stigmatiserende og negativt ladede begreper (Markussen, 2014a, s. 16). For å gjøre slik kompetanse mer attraktiv som mål for opplæringen ble betegnelsen endret til *grunnkompetanse* i 2011. I dagens opplæringslov §3-3 kan man derfor lese at «Den videregående opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse». Spørsmålet er om regjeringen med dette har lyktes med å gjøre grunnkompetanse mer attraktiv som mål for opplæringen og for samfunnet. I et forslag til lovvedtak om *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* ((Prop. 57 L (2022-2023), s. 328) påpeker Kunnskapsdepartementet at begrepet grunnkompetanse er uegnet å føre videre som betegnelse på kompetansenivå, da det ikke gir noen informasjon om *hvilken* eller *hvor mye* kompetanse som er oppnådd. En elev som har strøket i et fag på Vg3, har grunnkompetanse. En elev som bare har bestått et fag på Vg1 har grunnkompetanse. Og en elev som har fullført og bestått et fire-åring løp gjennom lærekandidatordningen, har grunnkompetanse. Departementet ønsker derfor ikke å videreføre lovteksten som sier noe om *hvilken* kompetanse den videregående opplæringen skal lede fram til, men heller regulere *hva* den videregående opplæringen består av, nemlig studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. På den måten vil ikke begrepet «grunnkompetanse», være nevnt i den nye opplæringsloven (Ibid., s. 329). Kunnskapsdepartementet påpeker at selv om de går inn for å fjerne begrepet grunnkompetanse, så vil ikke det endre på mulighetene for den enkelte til å få opplæringsløp som gir en annen kompetanse enn studie- og yrkeskompetanse (Ibid., s. 328). På den ene siden kan det å fjerne begrepet grunnkompetanse gjøre det mindre stigmatiserende å gå løp gjennom lærekandidatordningen, da man under den nye opplæringsloven vil være i et løp *mot yrkeskompetanse*. På den andre siden, kan det også tenkes å bidra til at lærekandidatordningen forbli en *hemmelighet i opplæringsloven*.

2.2.2. Hinder for kvalitet og fullføring av videregående opplæring

I det foregående delkapitlet har jeg gjort rede for de utdanningspolitiske prosessene som ledet frem til etableringen av lære kandidatordningen, en alternativ vei i videregående skole for de som ikke har forutsetningene får å nå kravene i fag- eller svennebrevet. I de to etterfølgende delkapitlene vil jeg vise til hva nyere nasjonale føringer sier om tilpassing og fullføring av videregående opplæring.

Etter innføringen av Reform 94 starter nesten alle ungdommer i et årskull i videregående opplæring rett etter ungdomsskolen. Men det er langt fra alle som fullfører og består. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2022a) viser at 80% av elevene som begynte på Vg1 i 2015, fullførte med studie- eller yrkeskompetanse, mens 20% sluttet eller strøk i fag. Fullføringsstatistikken viser videre at det er store forskjeller mellom utdanningsprogrammene. Blant de som startet på studieforbereende utdanningsprogrammer, fullførte 89% av elevene, mens bare 70% fullførte de yrkesforberedende utdanningsprogrammene. Som nevnt innledningsvis i kapittel *1.1 Introduksjon av tema* er frafall et gjennomgående tema i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-21)) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. I denne meldingen (s. 13) trekker Kunnskapsdepartementet frem flere hinder for kvalitet og fullføring i dagens videregående opplæring. For det første, påpeker Kunnskapsdepartementet, er den videregående opplæringen i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger. Av elevene som har mindre enn 30 grunnskolepoeng, er det bare fire av ti som fullfører videregående opplæring. Det er flere elever med få grunnskolepoeng som starter på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene enn på de studieforbereende, og en høyere andel elever med få grunnskolepoeng på yrkesfag kan derfor være med på å forklare hvorfor andelen som fullfører videregående opplæring, er større blant elever på studieforbereende enn blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Ibid., s. 14). En annet hinder for kvalitet og fullføring som Kunnskapsdepartementet (Ibid., s. 23) trekker frem, er at dagens videregående opplæring i for liten grad er tilpasset den mangfoldige elevgruppa. Elevgrupper som ifølge departementet kan ha behov for mer tilpassing, inkluderer elever med psykiske plager og lidelser, elever med nedsatt funksjonsevne og elever med behov for spesialundervisning. En tredje hinder for kvalitet og fullføring som Kunnskapsdepartementet (Ibid., s. 40) retter fokus mot, er mangel på lære plasser. Retten til videregående opplæring innebærer ikke en rett til lære plass. Elever som ikke får lære plass, fullfører videregående opplæring i mindre grad enn de som får lære plass, og mange står uten arbeid senere i livet. Det er sammensatte årsaker til at ungdommer ikke får lære plass. Noen kan ha psykiske

utfordringer mens andre kan ha særskilte behov som krever mye tilrettelegging. Bedrifter kan være nølende fordi de ikke vet hvordan ungdommene vil fungere, eller hva som kreves av ekstra tilrettelegging. Til slutt kan elevenes karakterer og fravær også påvirke i hvilken grad de får læreplass. Overgangen fra skole til læretid blir derfor pekt på som et strukturelt hinder i opplæringen, spesielt for elever som har utfordringer som gjør at overgangen fra skole til lære blir vanskelig (Ibid. s, 41).

2.2.3 Tiltak for kvalitet og fullføring av videregående opplæring

Kunnskapsdepartementet jobber med å lage en ny opplæringslov som skal erstatte dagens opplæringslov. Den nye opplæringsloven med forskrifter skal etter planen bli innført fra skolestart 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Det foreløpige lovforslaget inneholder flere tiltak for å bedre kvalitet og fullføring av videregående opplæring. I Meld. St. 21 ((2020-2021), s. 33) påpeker Kunnskapsdepartementet at det faktisk er mulig å bruke opp retten til videregående opplæring står i sterk kontrast til hvor viktig det er, både for den enkelte og for samfunnet, at flest mulig fullfører og består. I forslag til lovvedtak om Opplæringslova (Prop. 57. L (2022-2023) s. 315) foreslår Kunnskapsdepartementet derfor å fjerne tidsbegrensingen i videregående opplæring. Det betyr at alle får rett til opplæring fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, uavhengig av hvor lang tid dette tar. Det vil si at de som trenger mer tid enn tre år, eller de som ikke består i ett eller flere fag, skal få mer opplæring slik at de kan fullføre og bestå den videregående opplæringen. I dagens opplæringslov er ikke veien til fag- eller svennebrev etter oppnådd grunnkompetanse en del av lærekandidatordningen. I høringsnotat til forslag til ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 369) skriver departementet at å begrense retten til utdanning fram til den enkelte har oppnådd sluttkompetanse, uavhengig av om dette er studiekompetanse, yrkeskompetanse eller annen sluttkompetanse på et lavere nivå, gjør det veldig lite attraktivt for elever å gå planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå. Dette er fordi det gir en risiko for å bruke opplæringsretten sin på opplæring som ikke gir studie- eller yrkeskompetanse. Kunnskapsdepartementet påpeker at dagens begrensninger i ordningen dermed utgjøre en felle for den enkelte og kan føre til at tilbud om slike alternative opplæringsløp ikke tas imot av dem som faktisk har behov for det. I Prop. 57 L ((2022-2023), s. 313) påpeker departementet derfor at den utvidede retten til videregående opplæring også vil innebære at de som går opplæringsløp som har en planlagt sluttkompetanse på lavere nivå enn studie- eller yrkeskompetanse, skal beholde retten til opplæring fram mot studie- eller

yrkeskompetanse. Departementet presiserer at dette ikke innebærer en forventning om at de som har fullført planlagt grunnkompetanse skal gå videre mot studie- eller yrkeskompetanse. Det viktigste er at den enkelte elev er i et videregående opplæringsløp som er rett i forhold til elevens evner, forutsetninger, motivasjon og behov.

Når det kommer til utfordringen med lærelasser, har flere offentlige utvalg (NOU 2019:3, s. 18; NOU 2019:25, s. 109) diskutert å innføre en rett til lærelass for elever i fag- og yrkesopplæringen. I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 ((2020-2021), s. 42) peker Kunnskapsdepartementet på at også elever som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, må være trygg på at de kan fullføre utdanningen sin. Mens i den etterfølgende stortingsproposisjonen (Prop. 57 L ((2022-2023), s. 343) presiserer departementet derimot at de ikke vil innføre en rett til læretid, som bare kan oppfylles gjennom at søkeren er garantert en lærelass i bedrift. Dette ville ifølge departementet ha medført en svært streng styring av elevenes utdanningsvalg eller å pålegge bedrifter å ta inn lærlinger. Departementet foreslår heller å endre lovteksten i den nye opplæringsloven, slik at den slår fast at søkere som oppfyller vilkårene for å bli formidlet til læretid i bedrift, skal ha rett til lærelass eller rett til «et annet opplæringstilbud på videregående trinn 3 som bygger på det programområdet søkeren har gjennomført på trinn 2» (Ibid., s. 345). Forslaget er i all hovedsak en videreføring av dagens regler om Vg3 i skole, men gjør det samtidig tydeligere at lærelass er målet og at elever som ikke får tilbud om lærelass, også skal være sikret fremdrift i sin yrkesfaglige utdanning. Departementet understreker at lovforslaget for det første må forstås slik at fylkeskommunene må jobbe mer målrettet med å tilby lærelass, slik at tilbudet ikke blir en sovepute med tanke dimensjonering, rekruttering av lærelasser og formidling til opplæring i bedrift. For det andre, understreker departementet at selv om målet er at så mange som mulig skal få lærelass i bedrift, så er det likevel viktig at elever som får tilbud om alternative opplæringstilbud, får en bedre opplæringen enn de gjør med dagens Vg3 i skole (Ibid., s. 344).

2.2.4 Målgruppen for lærekandidatordningen

I og med at studien spesielt retter oppmerksomhet mot utdannings- og yrkesrådgivernes rolle når det kommer til å veilede elever inn mot ordinære eller tilrettelagte løp, vil jeg se på hva nyere nasjonale føringer sier om hvem som bør få sin opplæring gjennom lærekandidatordningen.

I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 48) peker Kunnskapsdepartementet på at det er bred enighet om at lærekandidatordningen fungerer godt for den riktige målgruppen. Dette omtaler departementet som de elevene som ønsker opplæring i bedrift, men som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- eller svenneprøven i det ordinære opplæringsløpet. Departementet påpeker imidlertid at fylkeskommunene bruker ulike kriterier for hvem som skal få opplæring i lærekandidatordningen. Dette resulterer i veldig varierende bruk. Forskning gjort tidligere av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 33) viser at noen fylkeskommuner knytter lærekandidatordningen opp mot elever med spesialundervisning, elever som har dokumenterte fysiske eller psykiske vansker eller elever som søkt inn gjennom særskiltinntaket. Samtidig har andre fylkeskommuner definert mer eksakte kriterier som at eleven må ha stryk i programfag eller minst to stryk i fellesfag ved utgangen av Vg2 for å være aktuell for ordningen. Atter andre fylkeskommuner uttrykker eksplisitt at det å ha stryk i fag *ikke* er tilstrekkelig for å bli lærekandidat. Og til slutt er det noen fylkeskommuner som ikke har retningslinjer i det hele tatt, begrunnet med at alle ungdommer er unike, med ulike behov og muligheter, og at aktuelle kandidater må velges ut fra en individuell vurdering. Selv om det er fylkeskommunen som utarbeider eventuelle retningslinjer for lærekandidatordningen, så har rådgiverne i skolen et spesielt ansvar når det kommer til hvorvidt elevene blir veiledet inn i ordinære eller tilpassede opplæringsløp. I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 51) påpeker Kunnskapsdepartementet at uklare og varierende retningslinjer for hvem som bør bli lærekandidat, gir en risiko for at elever som har mulighet til å nå kravene til fag- eller svennebrev, likevel blir veiledet inn i lærekandidatordningen. På den andre siden oppstår det også en risiko for at ikke alle som kunne profitert på et slikt tilbud, faktisk får det. I dag er ikke veien til fag- eller svennebrev en del av lærekandidatordningen. Den utvidede retten til videregående opplæring vil åpne for nye muligheter for tilpasning, også for målgruppene som i dag benytter lærekandidatordningen. Dette innebærer at målgruppene for opplæringsordningen må defineres på nytt. I Meld. St. 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 15) viser Kunnskapsdepartementet til tidligere Østfold fylke, der lærekandidatordningen ble særlig aktivt brukt. Departementet ønsker å utrede den såkalte Østfoldmodellen for lærekandidatordningen og vurdere om den kan gjøres til en nasjonal ordning. I høringsnotat til forslag til ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 396) peker departementet også på at ordningen kan være aktuell for personer med kort botid og personer som får tilbud fra NAV med sikte på tilrettelegging for varig tilknytning til arbeidslivet.

2.2.5 Sammenfatning av nasjonale føringer

Delkapitlet om de nasjonale føringene viser at det fra myndighetenes side lenge har vært rettet stor oppmerksomhet mot frafall, tilpassing og fullføring av den videregående opplæringen, der både Opplæringsloven, meldinger og proposisjoner til Stortinget og NOU-er bygger på tematikk omkring dette. 30% av yrkesfagelever fullfører ikke utdanningen sin. I 2001 ble lærekandidatordningen etablert for å gi alle elever like muligheter til læring, mestring og utvikling. Andelen elever som benytter seg av ordningen har imidlertid vært stabil lav siden innføringen for over 20 år siden (Markussen et al. 2018; Statistisk sentralbyrå, 2023) Sett i relasjon til den store andelen som ikke lykkes på yrkesfag, er andelen lærekandidater lav. Det er viktig, både for den enkelte og for samfunnet, at flere fullfører og består videregående opplæring. Men samtidig som myndighetene ønsker at flere skal fullføre og bestå, blir elevgruppa som starter i videregående opplæring, stadig mer mangfoldig. Videregående opplæring opererer følgelig med motstridende målsettinger. På den ene siden må utdanningen møte kravene til arbeidsmarkedet når det kommer til effektivitet, kvaliteten og kompetanse. På den andre siden, må utdanning også inkludere flere unge mennesker med ulik grad av motivasjon, evner, ferdigheter og forskjellige sosiale bakgrunner enn før. Et viktig ledd i dette arbeidet er den nye opplæringsloven som etter planen skal innføres til skolestart 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2023b). En av de viktigste endringene i den nye loven, er at den innfører en utvidet rett til videregående opplæring slik at den gjelder fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (Prop. 57 L ((2020-2023), s. 315). Dette er spesielt viktig for elever som går opplæringsløp som har en planlagt sluttkompetanse på lavere nivå enn studie- eller yrkeskompetanse, da de vil beholde retten til opplæring fram mot studie- eller yrkeskompetanse. I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 ((2020-2021), s. 51) skriver regjeringen at den utvidede retten til videregående opplæring vil åpne for nye muligheter for tilpasning, også for målgruppene som i dag benytter lærekandidatordningen. Dette kan innebære at målgruppene for opplæringsordningen må defineres på nytt. I denne sammenhengen vil det være relevant å undersøke hvordan rådgivere vurderer mulige tiltak for å redusere frafall gjennom å se nærmere på lærekandidatordningen og målgruppene for ordningen.

2.3 Teoretiske perspektiver på læring og motivasjon

Studien tar for seg lærekandidatordningen, en alternativ vei gjennom videregående opplæring for å gi elever som ikke har forutsetninger for å bestå fag- eller svenneprøve, likeverdige

muligheter til læring, mestring og utvikling. Et viktig spørsmål er derfor hvilke faktorer som enten legger til rette for, eller er til hinder for, læring og mestring hos den enkelte elev. Hva er det som gjør at enkelte elever lykkes i skolen, mens andre ender opp som skoletapere? En forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen er at elevene er motiverte for skolearbeidet. I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for hvordan ulik identifisering med skolen kan føre til ulikt engasjement, innsats og resultater. Deretter vil jeg se på sammenhengen mellom motivasjon og skoleprestasjoner, før jeg til slutt presenterer noen teoretiske perspektiver på motivasjon som kan bidra til å belyse hvordan skolen kan påvirke elevenes motivasjon, ambisjoner og prestasjoner i positiv eller negativ retning. Disse teoriene er til tider overlappende og til tider legger de vekt på ulike aspekter ved motivasjon. På den måten utfyller og forsterker de hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 15).

2.3.1 Identifisering med skolen

Bourdieu's teori om kulturell kapital (1977) er et unikt bidrag til utdannings sosiologien og forståelsen av hvordan skolen bidrar til å reprodusere forskjellene mellom ulike sosiale lag i samfunnet. I følge Bourdieu (1977, s. 57) vokser barn opp med ulike språklige og kulturelle forutsetninger. Dette kaller Bourdieu kulturell kapital. De språklige og kulturelle verdiene som formidles i middelklassefamilier ligner verdiene i utdanningssystemet i større grad enn de verdier som formidles i arbeiderklassefamilier. Dette fører til at noen barn på grunn av sin bakgrunn identifiserer seg med skolen, mens andre ikke gjør det. Med tilslutning til Bourdieu, hevder Frøseth & Markussen (2009, s. 86) at barn som identifiserer seg med skolen, engasjerer seg og oppnår resultater, mens barn som ikke identifiserer seg med skolen, ikke engasjerer seg og ikke oppnår resultater. Ulik identifikasjon og engasjement resulterer i varierende kompetanseoppnåelse etter tiende klasse, med den konsekvens at elever som begynner i videregående opplæring har svært ulike muligheter for å mestre de kravene skolen stiller for å oppnå enten studie- eller yrkeskompetanse. De som har de svakeste forutsetningene kommer inn i nye negative sirkler, mens de som har gode forutsetninger kommer inn i nye positive sirkler av identifikasjon, engasjement og prestasjoner. Resultatet er ulik kompetanseoppnåelse i videregående: noen består, noen stryker og noen slutter. Frøseth & Markussen (2009, s. 86) påpeker at det å avbryte videregående opplæring dermed kan sees som det endelige slutt punktet på en prosess som startet tidlig i livet, ofte fordi mange elever møter en skole de ikke kan identifisere seg med eller engasjere seg i. Bakken (2003, s. 22) peker på at Bourdieu's teori om kulturell kapital og skolens rolle i reproduksjon av ulikhet,

også kan bidra til en forståelse av ulikhetsskapende prosesser som kan tenkes å gjelde for minoritetspråklige elevers tilpasning og prestasjoner i skolen. Ifølge Bakken er det naturlig å tenke seg at mange minoritetsfamilier opplever enda større avstand til samfunnets og skolens dominerende kultur enn folk flest. Når skolen premierer elever fra sosiale sjikt som står nærmest skolen, kan det føre til at barn fra minoritetspråklige familier opplever vanskeligheter med å engasjere seg og oppnå resultater i skolen.

Et sentralt spørsmål omkring teori om kulturell kapital, er hvordan kunnskap om skolens rolle med henblikk på reproduksjon av ulikhet kan brukes i arbeidet for å redusere andelen som stryker og slutter, og øke andelen som fullfører og består videregående opplæring. Nyere nasjonale føringer (Meld. St. 21 (2020-2021); Prop. 57 L (2020-2023)) peker på at bedre og mer tilpasset opplæring kan være den riktige veien å gå. Den utvidede retten til videregående opplæring og lærekandidatordningen er eksempler på tilpassede løp som kan føre til at flere kan engasjere seg i skolen og oppnå resultater.

2.3.2 Sammenheng mellom motivasjon og skoleprestasjoner

For mange unge, vil skolen være en av livets mest krevende utfordringer å motivere seg for. På skolen blir elevenes kunnskaper og ferdigheter kontinuerlig testet, evaluert og sammenlignet med andre (Bandura, 1997, s. 174). Skolen er også selvdefinierende i den forstand at hvordan man klarer seg i skolen, preger hvordan man blir ansett av andre og hvilke yrker som er oppnåelig (Zimmerman, 2010, s. 202). Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 12) viser til Hattie (2009) sin gjennomgang av seks metaanalyser, som til sammen omfatter 322 separate studier, som finner klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner. Dette viser at det er en sammenheng mellom motivasjon og læring. Pedagogisk forskning (Skaalvik & Skaalvik 2011; Wigfield & Cambria 2010) viser videre at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med økende alder. I videregående opplæring kan manglende motivasjon blant annet vise seg i høyt frafall. Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 11) viser til Wigfield og Wagner (2005) som peker på flere mulige forklaringer på hvorfor elevenes motivasjon for skolearbeid avtar med økende alder. For det første blir elevene mer opptatt av å sammenligne seg selv med andre elever, jo eldre de er. Mens en elev på lavere trinn i skolen kan oppleve seg som flink fordi han klarer en oppgave, blir elevene stadig mer oppmerksom på hva de klarer i forhold til andre elever, etter hvert som de blir eldre. Denne sammenligningen blir også stadig mer realistisk. Elever som opplever at de gjør det dårligere

enn andre elever, kan gradvis miste motivasjonen for skolearbeidet. For det andre, vil elevens tendens til å sammenligne seg med andre ofte forsterkes i skolen, fordi skolen gradvis, eksplisitt eller implisitt, gir elevene informasjon om hvor flinke de er i forhold til hverandre. I skolekonteksten kan det å sammenligne seg med en skoleflink eller med en faglig svak elev, påvirke elevens skolefaglige selvvurdering, deres aspirasjoner, valg og prestasjoner. Schmid (2021, s. 48) påpeker at denne effekten er mye omtalt i forskning og kalles for «frog pond effect» etter at Davis (1966) i en studie om utdanningsaspirasjoner konkluderte med at det er bedre å være «a big frog in a small pond» enn omvendt. Det som er avgjørende for motivasjon i skolen, er elevens «feeling of success». Dette bekreftes av forskning for Marsh og Parker (1984) som i en studie om elevers selvvurdering fant at elever på samme prestasjonsnivå vurderer seg selv som svakere når de er sammen med elever med høyt karakternivå enn elever med lavt karakternivå. I denne studiens kontekst, kan effekten forstås slik at det kan være en fordel for elever som ikke har de nødvendige evner, ferdigheter eller forutsetninger for å fullføre et ordinært løp av videregående skole, og heller bli veiledet inn i alternative løp, slik som lærekandidatordningen. Et opplæringsløp som er tilpasset elevenes behov, kan bidra til elevenes «feeling of success» som igjen kan påvirke deres skolefaglige selvvurdering, motivasjon, engasjement og prestasjoner i positiv retning.

2.3.3 Sosial-kognitiv læringsteori

Sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1986) beskriver at læring skjer i et gjensidig samspill mellom adferd, personlige faktorer og miljø. Skaalvik & Skaalvik (2020b, s. 13) påpeker at betegnelsen kontroll står sentralt innenfor sosial-kognitiv læringsteori, i betydningen av å ha kontroll over egen livssituasjon. Opplevelsen av kontroll hviler på tre søyler: human agency, mestringsforventning og selvregulering. Kjernen i human agency er at mennesker kan utvikle mot og evne til å handle for å ta styring over eget liv, til å ta selvstendige beslutninger og til å finne nye løsninger. Et sentralt premiss for at vi skal handle for å prøve å ta styring over våre egne liv, er at vi tror vi skal lykkes. Det betegnes som mestringsforventning. Når vi setter oss mål, planlegger hvordan vi skal gå frem for å nå målene, handler målrettet og systematisk og overvåker og vurderer egne anstrengelser, kalles det for selvregulering. I det etterfølgende vil jeg i hovedsak støtte meg på Skaalvik & Skaalviks (2015, 2020a, 2020d) bearbeiding av sosial-kognitiv læringsteori, når jeg diskuterer denne.

Human agency

Sosial-kognitiv teori (Bandura, 1986) tar utgangspunkt i at mennesker ikke utelukkende er et resultat av det miljøet de lever i, men at det kan øve innflytelse både på miljøet og på sin egen situasjon. Dette betegner Bandura som human agency. Skaalvik og Skaalvik (2020a, s. 22) oversetter human agency til å være agent i sitt eget liv, og beskriver det som å influere intensjonalt på sin egen livssituasjon, tanker, følelser og adferd. Det forutsetter både evne og mulighet til å handle selvstendig og ta kontroll over egen livssituasjon. Bandura (1995, s. 1) forklarer motivet for kontroll innenfor sosial-kognitiv læringsteori med at kontroll gir større forutsigbarhet og større mulighet til å påvirke egen situasjon. Søket etter kontroll gjennomsyrrer derfor menneskelig adferd hele livet. Sett i lys av denne studien, kan elever med mangelfulle faglige evner, psykiske plager eller nedsatt funksjonsevne oppleve mangel på kontroll dersom de går et opplæringsløp med arbeidsoppgaver som de ikke har mulighet til å mestre. Det vil være en situasjon som elevene har liten eller ingen kontroll over.

Mestringsforventning

Ifølge Bandura (1995, s. 2) er den viktigste personlige forutsetningen for å utøve human agency, forventningen om mestring. Bandura definerer mestringsforventning (eller self-efficacy) som subjektive vurderinger av egne evner til å organisere og utføre de handlinger som trengs for å produsere ønsket resultat. Grunnen til at mestringsforventning er så viktig, er fordi mestringsforventning påvirker hvordan vi tenker, våre følelser og våre handlinger. Dersom mennesket ikke tror at dets handlinger vil produsere det ønskede resultatet, så har det lite intensiv til å handle (Bandura, 1997, s. 3). Bandura (1995, s. 3) peker på at den viktigste kilden til mestringsforventning er tidligere erfaringer med å mestre lignende utfordringer. Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 17) påpeker at mestringsforventninger i skolen ikke handler om hvor flinke elevene føler seg generelt eller i et bestemt fag, men om de tror at de vil greie de oppgavene de til enhver tid står overfor. Mestringsforventning kan derfor variere med hvilke oppgaver elevene blir bedt om å utføre, hvor lang tid som er avsatt, hvilke hjelpemidler de har til rådighet og hvilke arbeidsforhold de har. Ifølge Bandura (1995, s. 17) har elevenes mestringsforventninger i skolen stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet. Dette støttes av forskning av Zimmerman (2010, s. 207) som har gjennomgått en rekke studier som omhandler den kausale rollen som mestringsforventning spiller når det kommer til elevers læringsutvikling. Han finner at resultater fra både kryss-seksjonale, longitudinelle og eksperimentelle undersøkelser nokså konsekvent viser at mestringsforventning øker både innsats og utholdenhet i skolearbeid. Fordi mestringsforventning gjør at man engasjerer seg i

læringsaktiviteter som promoterer utvikling av skoleferdigheter, så vil mestringsforventning påvirke både måloppnåelse og motivasjon. Et av de viktigste spørsmål i skolen er dermed hvordan læringssituasjonen kan legges til rette slik at alle elevene kan få erfaring med mestring. For elever som ikke klarer å nå kravene som stilles til fag- og svennebrev, kan lære kandidatordningen være en slik opplærings situasjon som kan bidra til å gi likeverdige muligheter til mestring, læring og utvikling.

Selvregulering

Ifølge Bandura (1995, s. 6) er selvregulering et avgjørende premiss for human agency – for at en person skal kunne ta styring over sitt eget liv. Bandura bruker betegnelsen «kognitiv selvregulering» for å understreke at de valgene en gjør, er en følge av refleksjon og overveielse. Når vi står ovenfor utfordringer, vil vi automatisk vurdere våre muligheter for å lykkes. Vi drar veksler på våre tidligere erfaringer for å vurdere hva oppgaven krever og om vi vil være i stand til mestre den. De som har høy grad av mestringsforventning vil visualisere suksessfulle scenarioer, mens de som har lave forventninger om mestring vil dvele på alt som kan gå galt. Vurdering av oppgaven og egne forutsetninger har derfor også motivasjonelle konsekvenser. Det er vanskelig å motivere seg for oppgaver man ikke tror man vil mestre. I følge Skaalvik & Skaalvik (2020d, s. 61) har selvregulering stor betydning i skolen hvor oppgavene tildeles av andre. Tildeling av oppgaver som er for krevende, kan resultere i lavere motivasjon og lavere grad av selvregulering under gjennomføringen. Elever som til stadighet arbeider med oppgaver og lærestoff som de ikke har mulighet til å mestre, gis liten mulighet til å utvikle selvregulerende ferdigheter gjennom skolearbeidet. Det er mye som tyder på at dagens videregående opplæring i for liten grad er tilpasset den mangfoldige elevgruppa. På yrkesfaglige utdanningsprogrammer viser fagvansker, språkvansker, manglende motivasjon og psykiske og personlige vansker seg blant annet i et betydelig frafall (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 14). Sett i relasjon til det store frafallet på yrkesfag er andelen lære kandidater lav, og det kan tenkes at økt bruk av lære kandidatordningen kan bidra til at flere elever fullfører og består videregående opplæring.

2.3.4 Motivasjon

Schunk, Pintrich og Meece (2010, s. 5) definerer motivasjon som «... the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained». Ifølge denne definisjonen er motivasjon for det første avgjørende for *hvilken type aktivitet* som settes i gang. For det andre er motivasjon

nødvendig for å *igangsette* den valgte aktivitet og for å holde aktiviteten *ved like*. Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 14) utdyper at motivasjon består av kognisjoner, emosjoner og adferd. Motivasjon påvirker derfor både hva elevene tenker og hvilke forventninger de har til egen læring, hvorvidt elevene interesserer og engasjerer seg i arbeidet og elevenes konsentrasjon, oppmerksomhet, innsats og utholdenhet når de arbeider med en oppgave. På bakgrunn av det foregående, påpeker Manger (2012, s. 6) at dersom vi skal forstå læring i skolen, så må vi både ha kunnskap om elevenes motivasjon, og vi må ha kjennskap til hvilke faktorer i et skolemiljø som opprettholder lav eller høy motivasjon hos elevene.

Indre og ytre motivasjon

I motivasjonsforskning skilles det grovt sett mellom indre og ytre motivasjon. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) er en av de mest innflytelsesrike teoriene om motivasjon på feltet. I det etterfølgende vil jeg hovedsakelig ta utgangspunkt i Skaalvik og Skaalviks (2015) bearbeiding av selvbestemmelsesteorien når jeg diskuterer denne. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66) påpeker at selvbestemmelsesteorien ikke bare er opptatt av *hvor* motiverte elevene er, men også av hvilken *type* motivasjon elevene har. Skillet mellom indre og ytre motivasjon blir derfor helt sentralt i denne teorien. I selvbestemmelsesteorien knyttes indre motivert læringsadferd til at lærestoffet oppleves som interessant, og at arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Gleden ligger da i selve aktiviteten, ikke i ros eller belønning tilført fra andre. Når det kommer til ytre motivasjon, skiller Deci og Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) mellom kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Når en elev arbeider for å oppnå en belønning eller unngå en straff, eller når en elev arbeider av frykt for å gjøre det dårlig, handler det om kontrollert ytre motivasjon. Med autonom ytre motivasjon for skolearbeid mener Deci og Ryan at eleven har internalisert skolens verdier for elevadferd og verdien av å lære skolefag. Eksempler på autonom ytre motivasjon er når eleven ikke bare arbeider for å gjøre det godt, men fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi. Hvilken type motivasjon elevene utvikler, er i stor grad et resultat av læringsmiljøet. Ifølge Ryan og Deci (Ryan & Deci, 2000, s. 68) utvikles indre motivasjon og autonom ytre motivasjon når aktiviteten og læringsmiljøet tilfredsstiller tre grunnleggende psykologiske behov hos elevene. Det dreier seg om behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 69) peker på at behovet for autonomi refererer til at elevene har et behov for å føle de er årsaken til egne handlinger og beslutninger. Opplevelse av autonomi betinger derfor en følelse av at det man gjør er frivillig og at man har et valg. Behovet for tilhørighet refererer til positive sosiale relasjoner, følelse av å bli respektert og

medregnet, og følelse av trygghet og tillit. Mens behovet for kompetanse handler om faglig selvvurdering, mestring og forventninger om å mestre. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori betoner dermed betydningen av mestringsopplevelser og av å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs kunnskaper og ferdigheter (Ibid., s. 73). Elevgruppa som skal inn i videregående skole blir stadig mer mangfoldig, og ikke alle elever vil ha mulighet til å utvikle de evner og ferdigheter som kreves for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Dersom man klarer å normalisere kompetanse på lavere nivå, slik at det å velge å ta en utdanning som lærekandidat vurderes som et naturlig valg for noen, vil man kunne legge til rette for at flere elever kan få oppleve trygghet og mestring i opplærings situasjonene. På denne måten kan planlagte løp gjennom lærekandidatordningen være en måte å tilpasse opplæringen på som kan være med på å fremme indre og autonom ytre motivasjon hos elevene.

2.3.5 Sammenfatning av teoretiske perspektiver

Gjennom sin bakgrunn, tilegner barn seg ulik forståelse av hva utdanning er. Noen barn identifiserer seg med skolen, mens andre ikke gjør det. Barn som identifiserer seg med skolen, engasjerer seg og oppnår resultater, kommer inn i en positiv sirkel, mens barn som ikke identifiserer seg med skolen, ikke engasjerer seg og ikke oppnår resultater, kommer inn i en negativ sirkel. På grunn av sin bakgrunn, har elever som begynner i videregående opplæring derfor svært ulike forutsetninger for å mestre de faglige kravene skolen stiller for å oppnå enten studie- eller yrkeskompetanse. Resultatet er ulik kompetanseoppnåelse i videregående opplæring: noen består, noen stryker og noen slutter (Frøseth & Markussen, 2009, s. 86).

De teoriene jeg har valgt å legge frem her, peker entydig frem mot at elevenes skolefaglige selvvurdering har stor betydning for deres motivasjon, engasjement, læringsresultater og prestasjoner (Bandura, 1986; Bourdieu, 1977; Deci & Ryan, 1985; Schunk, Pintrich & Meece, 2010). En skole som er preget av felles progresjon og felles oppgaver, vil kunne ha ugunstige virkninger på elevenes faglige selvvurdering. En slik kontekst kan føre til sosial sammenligning, der elevene vurderer seg selv i mindre grad utfra tro på egen mestringsevne, og heller fokuserer på hvordan de presterer sammenlignet med sine medelever. En skole som legger vekt på felles progresjon og felles oppgaver kan derfor bidra til at elevene utvikler angst, bekymring og lavt selvværd. Samtidig kan det også begrense muligheten til å utvikle forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2020c, s. 98). Teoriene peker derfor også

frem mot tilpassing av undervisningen som et nødvendig praktisk tiltak for å motivere elevene. Tilpassing innebærer at det er elevenes læringsutvikling, og ikke en felles progresjon, som må ligge til grunn for valg av innhold, kompleksitet og tempo i opplæringen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 28). Ikke alle elever som begynner i videregående opplæring har mulighet til å utvikle de evner og ferdigheter som skal til for å nå kravene til fag- eller svennebrevet. For disse elevene kan lærekandidatordning være en måte å tilrettelegge undervisningen på. Gjennom lærekandidatordningen kan undervisningen og arbeidsoppgavene tilpasses elevenes nivå, slik at elevene kan utvikle meststringsforventning, positiv faglig selvvurdering og motivasjon for arbeidet. Selv om teoriene har mangel likheter, fremhever noen av dem også viktige perspektiver som ikke er like sentrale i andre teorier. Dette gjelder for eksempel betydningen av å gi elevene valgmuligheter som kan avledes fra teori om indre og ytre motivasjon eller å trene elevene på å regulere sin egen læringsatferd, som kan avledes fra sosial-kognitiv teori (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 126). De ulike implikasjonene utfyller og forsterker hverandre. Isolerte tiltak for å øke motivasjon hos elevene kan ha begrenset effekt dersom de ikke kombineres med andre tiltak. Derfor må det pedagogiske arbeidet betraktes som en helhet, der alle handlinger er rettet mot å styrke elevenes faglige selvvurdering, trivsel, motivasjon, engasjement og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 110).

2.4 Tidligere forskning på feltet

Her vil jeg presentere et utvalg av tidligere forskning på feltet. Som bakgrunn for utvalget benyttet jeg litteratursøk i Oria etter tidligere empiriske studier som omhandlet lærekandidatordningen. Jeg søkte først etter «lærekandidat» og fikk 21 treff. Deretter søkte jeg etter begrepet «grunnkompetanse» og fikk 25 treff. Publikasjoner utgitt etter 2014 ble ekskludert. Det systematiske litteratursøket viste at NIFU har publisert flere rapportert om lærekandidatordningen. Jeg gjorde derfor søk etter «lærekandidat» blant NIFUs prosjekter på deres egen nettside og fikk 3 treff. Søk etter «grunnkompetanse» ga ingen treff hos NIFU og jeg endret derfor dette til «kompetanse videregående» som ga 52 treff. Til slutt ønsket jeg å undersøke om det var skrevet noe om forhindring av frafall i videregående opplæring i andre land og jeg søkte derfor etter «reducing early school leaving» i Oria. Dette ga over 400 treff, så jeg begrenset derfor søket til dokumenter som var fra 2014 eller senere, innenfor tema «vocational education», skrevet på engelsk og fagfelleurdert. Dette ga 10 treff. Arbeidene ble valgt ut på bakgrunn av deres relevans for lærekandidatordningen og når de ble skrevet.

Nyere studier ble prioritert. Det kan hende at jeg har oversett noe, men det etterlatte inntrykket etter litteratursøket, er at det ikke finnes mye litteratur om lærekandidatordningen i Norge eller tilsvarende ordninger i utlandet.

2.4.1. Kompetanse og overgang til arbeidslivet

På oppdrag fra seks fylkeskommuner på Østlandet har NIFU publisert en rapport utarbeidet av Eifred Markussen (2014b). Rapporten undersøker hvordan nesten 10 000 ungdommer på Østlandet har klart seg i arbeidsliv og videre utdanning ni år etter de begynte i videregående opplæring. Et av hovedfunnene i undersøkelsen er at ulikhet basert på sosiale forskjeller som barna kommer til skolen med, overlever gjennom utdanningssystemet, og fortsatt har betydning for utbytte av utdanning ved 25 års alder. På denne måten blir vinnerne i grunnskolen også vinnere i videregående opplæring, i høyere utdanning og i arbeidslivet (Ibid., s. 7). Et annet hovedfunn i rapporten er at sjansen for å være sysselsatt som 25-åring øker med økende kompetansenivå, også når dette er kompetanse lavere enn videregående (Ibid., s. 8). Et tredje interessant funn, er at tidlig erfaring med heltidsarbeid har stor betydning for å være sysselsatt som 25-åring. Dersom man har klart å komme seg i arbeid tidlig i livet, og hvis man har klart å bli der, så øker sjansen for at man er i jobb som 25-åring. Dette gjelder også om man ikke har gjennomført videregående skole med studie- eller yrkeskompetanse. Undersøkelsen viser dermed at når det bare åpnes opp for noen av de som i utgangspunktet har dårligst sjanse for å få jobb, så kan arbeidslivet bidra til å redusere ulikhet basert på sosiale bakgrunner som elevene har med seg inn i skolen. Men Markussen påpeker at fallhøyden er stor. For har man ikke lang erfaring med heltidsarbeid og heller ikke fullført videregående, da taper man i arbeidslivet (Ibid., s. 8). Markussen konkluderer derfor at det er viktig å jobbe for at flest mulig skal få mest mulig utdanning i videregående opplæring, også når dette gjelder på nivåer under fullverdig studie- eller yrkeskompetanse. Å fullføre Vg1 er bedre enn å avslutte etter grunnskolen, Vg2 er bedre enn Vg1 og studiekompetanse og yrkeskompetanse er bedre enn Vg2. Å oppnå fagbrev eller dobbelkompetanse er den sikreste veien inn i arbeidsmarkedet. Og har man fagbrev samtidig som man kommer seg tidlig i jobb, da er man nesten garantert å være i fullt arbeid som 25-åring (Ibid., s. 20). På bakgrunn av disse funnene, utleder Markussen en hypotese om at utdanningstilbud basert på den nærheten til arbeidslivet som lærlingeordningen er, kan være positivt for elever som sliter med å klare å fullføre og bestå videregående opplæring. Markussen konkluderer med at lærekandidatordningen er en viktig ordning, for å kunne gi et tilbud til flest mulig, gitt den

svært store variasjonen i elevenes kunnskapsnivå når de kommer til videregående (Ibid., s. 20).

Samme år publiserte NIFU en annen rapport som også er utarbeidet av Markussen (2014a). Denne undersøkelsen er utført på oppdrag fra Akershus fylkeskommune og presenterer en populasjonsstudie av 347 personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus 2009-2012 og deres overgang til arbeidsmarkedet. Markussen finner at en betydelig andel (70%) lære- og praksisbrevkandidater med bestått kompetanseprøve i Akershus kommer i jobb. Noe færre enn blant de som har fag-/svennebrev (90%), men vesentlig flere enn blant de som avbrøt lærekandidat- eller praksisbrevutdanningen og elever som har hatt spesialundervisning i større grupper (45%) (Ibid. s. 10). Dette indikerer at det å fullføre et grunnkompetanseløp og gå opp til kompetanseprøve har en verdi og fører til en gunstigere posisjon i arbeidsmarkedet enn om man ikke gjør dette (Ibid., s. 11). Rapporten finner at elever som har hatt spesialundervisning i større grupper har den aller svakeste tilknytningen til arbeidslivet. Det er sannsynlig at disse elevene har dette opplæringstilbudet fordi noen har vurdert at de har behov for det. Men når Markussen sammenligner karakterene til elevene med spesialundervisning finner han at disse ikke skiller seg vesentlig fra karakterene til lærekandidatene som har bestått kompetanseprøven. Markussen peker på at disse observasjonene gir grunnlag for å spørre om det kanskje er slik at selve organiseringen av opplæringstilbudet kan ha betydning for utfallet av utdanningen og posisjon i arbeidslivet. På bakgrunn av det foregående fremsetter forfatteren en hypotese om at dersom flere av elevene i undersøkelsen som mottok spesialundervisning i større grupper hadde fått opplæring som lære- eller praksisbrevkandidater, ville mange av dem vært i stand til å bestå en kompetanseprøve med derav følgende bedre muligheter i arbeidslivet (Ibid., s. 12).

2.4.2 Evaluering av lærekandidatordningen

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet publiserte NIFU i 2018 en rapport utarbeidet av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018). Rapporten presenterer en evaluering av lærekandidatordningen og baserer seg på spørreundersøkelser besvart av fylkeskommuner og rådgivere i videregående skole og ungdomsskolen, bedriftsintervjuer, intervjuer med LO, NHO og Utdanningsforbundet, samt registerdata. Et interessant funn i undersøkelsen, er at respondentene og informantene uttrykker svært positive holdninger til lærekandidatordningen (Ibid., s, 7). Et annet interessant funn fra undersøkelsen, er at det er stor variasjon i bruk av

lærekandidatordningen fylkeskommunene imellom. Østfold og Oslo representerer ytterpunktene i omfanget. I Østfold var 13% av alle som var i lære, lærekandidater, mens i Oslo utgjorde lærekandidatene bare 1,6% (Ibid., s. 7). Forfatterne peker på at variasjonen kan skyldes at målgruppen defineres ulikt fylkeskommunene imellom. Noen fylkeskommuner har eksakte kriterier for hvem som kan bli lærekandidat, andre har generelle retningslinjer, mens atter andre har ingen retningslinjer i det hele tatt (Ibid., s. 8). Rapporten undersøker også hvilke typer elever som kan profitere på å få sin opplæring gjennom lærekandidatordningen. Resultatene viser at lærekandidater i de laveste prestasjonssjiktene (målt med karakterer fra tiende klasse), kommer bedre ut med hensyn til kompetanseoppnåelse enn elever med spesialundervisning og sammenlignbare yrkesfagelever i ordinære løp. I høyere prestasjonssjikt kommer lærekandidatene dårligere ut. Forfatterne konkluderer dermed at lærekandidatordningen kan være gunstig for elever med svakt prestasjonsgrunnlag fra tiende klasse, og at mange lavprestasjonselever i ordinære utdanningsprogrammer kunne hatt fordel av å få dette tilbudet. Ut fra dette perspektivet brukes lærekandidatordningen for lite. Elever med høyere karakterer fra tiende klasse burde ikke veiledes inn i lærekandidatordningen (Ibid., s. 8).

2.4.3. Internasjonale perspektiver

Avslutningsvis i delkapitlet vil jeg vise til Evy Schmidts (2020) komparative dokumentanalyse av yrkesfaglige utdanningsløp for ungdom i risiko for å droppe ut av videregående skoler i Norge, Sverige, Østerrike og Sveits. Bakgrunnen for Schmidts studie er det økte fokuset, både i Norge og internasjonalt, på at alle skal fullføre å bestå videregående opplæring, samtidig som målgruppen for videregående opplæring blir stadig mer mangfoldig (Ibid., s. 39). Studien valgte fire land med ulike tilnærminger når det kommer til å tilrettelegge videregående opplæring for ungdom i risikogrupper og sammenlignet de tilrettelagte utdanningsprogrammene i disse landene. Studien finner fire ulike tilrettelagte utdanningsløp i de fire landene: forkortet utdanningsløp (Norge, Sveits), forlengt utdanningsløp (Østerrike), individuelt tilpasset utdanningsløp (Østerrike, Norge, Sverige) og forberedende utdanningsløp (Sverige) (Ibid., s. 21). Studien skiller mellom to overordnede strategier. De forberedende og forlengede løpene søker å oppmuntre og støtte elever og lærlinger slik at de kan fullføre og bestå videregående opplæring på ordinær måte med fagbrev eller studiekompetanse. De individuelle og forkortede løpene har som mål å tilrettelegge utdanningsprogrammene til ungdommenes behov ved å redusere kravene, ettersom ikke alle elever vil ha de nødvendige

forutsetningene for å fullføre og bestå ordinær videregående opplæring, selv med mer tid, forberedelse, oppfølging og støtte. Analysen av utdanningsprogrammene for ungdom i risiko identifiserer også noen forskjeller mellom disse landene som Schmid antar er relevante når det kommer til inkludering av vanskeligstilte ungdommer. For det første varierer andelen av elever som deltar i de ulike programmene stort mellom landene imellom. Dette relaterer Schmid til de ulike inntakskravene til videregående opplæring som finnes i de ulike landene (Ibid., s. 39). For det andre er det forskjeller mellom landene når det kommer til vektleggingen av viktigheten av yrkesfaglig utdanning. Dette kommer til syne i andelen av elever i yrkesfaglige programmer (Ibid., s. 39). Den tredje forskjellen som studien trekker frem, er den anerkjennelsen de tilrettelagte utdanningsløpene har. Studien finner at Sveits er det eneste landet som utsteder et vitnemål etter et toårig læreløp som bevis på fullført og bestått videregående opplæring. Schmid bemerker at dette er viktig fordi dersom tilrettelagte utdanningsløp skal være attraktive for ungdom i risikogrupper, så må utdanningen føre til anerkjennelse i samfunnet og den må ha en reell verdi i arbeidsmarkedet (Ibid., s. 40).

2.4.4 Sammenfatning av tidligere forskning på feltet

Forskningen som er presentert i det foregående (Markussen 2014a, 2014b) peker entydig frem mot at all utdanning gir uttelling i arbeidslivet, også når dette gjelder på nivåer under studie- og yrkeskompetanse. Resultater fra Markussen (2014a) viser videre at tidlig erfaring fra arbeidslivet kan kompensere for forhold som i utgangspunktet predikerer lav jobbsannsynlighet, som for eksempel det å avbryte videregående opplæring. For de som har vansker med å fullføre og bestå videregående opplæring, kan derfor utdanningstilbud basert på nærhet til arbeidslivet, slik som lærekandidatordningen, være gunstig. Et interessant funn fra Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018) er de svært ulike oppfatningene som eksisterer blant fylkeskommunene om hvem som bør få sin opplæring gjennom lærekandidatordningen. Hvordan rådgivere i videregående skole i Oslo vurderer målgruppen for lærekandidatordningen og mulighetene på arbeidsmarkedet for lærekandidater med kompetansebevis, kan derfor være interessant å undersøke.

2.5 Problemstilling og presentasjon av forskningsspørsmål

På bakgrunn av gjennomgangen av planverk, styringsdokumenter og forskning på feltet er følgende empiriske problemstilling utviklet:

Hvordan vurderer utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen?

Forskningsprosjektet har som mål å undersøke kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen blant utdannings- og yrkesrådgivere i Osloskolen. For å nyansere problemstillingen har jeg valgt å konkretisere den i fire forskningsspørsmål som berører ulike aspekter ved lærekandidatordningen.

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvilken kjennskap og erfaringer har rådgiverne med lærekandidatordningen?
- 2) Hvem anser rådgiverne å være i målgruppen for lærekandidatordningen?
- 3) Hvilke oppfatninger har rådgiverne av lærekandidatordningen?
- 4) Hvordan vurderer rådgiverne arbeidsmulighetene for lærekandidater med kompetansebevis?

Forskningsspørsmålene som er presentert, fokuserer først og fremst på å undersøke rådgivernes kjennskap og erfaringer knyttet til lærekandidatordningen. I tillegg vil studien utforske rådgivernes oppfatninger av lærerkollegers kjennskap til ordningen. For å belyse rådgivernes erfaringer med lærekandidatordningen, vil spesiell oppmerksomhet rettes mot deres samarbeid med Utdanningsetaten og lærebedriftene. Videre vil det undersøkes hvem rådgiverne anser som passende kandidater for lærekandidatordningen. Den tredje dimensjonen i studien tar sikte på å undersøke rådgivernes oppfatninger av lærekandidatordningen som et alternativt utdanningsløp for elever som mangler de nødvendige forutsetningene for å oppnå fag- eller svennebrev. Her vil også rådgivernes opplevelse av elevers og foresattes syn på lærekandidatordningen bli undersøkt. Til slutt vil studien belyse rådgivernes vurdering av arbeidsmulighetene for lærekandidater som oppnår kompetansebevis.

Ny opplæringslov skal etter planen innføres til skolestart 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2023b). En av de viktigste endringene i den nye loven, er at den innfører en utvidet rett til videregående opplæring slik at den gjelder fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, også for elever som går planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå enn full studie- eller yrkeskompetanse (Prop. 57 L (2022-2023)). I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 ((2020-

2021), s. 51)) peker Kunnskapsdepartementet på at den utvidede retten til videregående opplæring vil åpne for nye muligheter for tilpasning, også for målgruppene som i dag benytter seg av lærekandidatordningen. Dette kan innebære at innretningen av, og målgruppene for, lærekandidatordningen må defineres på nytt. I denne sammenhengen vil det være interessant å rette oppmerksomheten mot de ulike aspektene ved lærekandidatordningen som er beskrevet i det foregående og hvordan rådgivere i videregående skole i Oslo vurderer disse.

3. Metode

I dette kapitlet starter jeg med å redegjøre for den vitenskapsteoretiske og metodologiske forankringen av studien. Deretter beskriver jeg utvalget av informanter, forskningsdesignet, instrumentet og gjennomføringen av undersøkelsen. Til slutt vil jeg drøfte undersøkelsens kvalitet og et utvalg forskningsetiske betraktninger, før jeg redegjør for hvordan datamaterialet skal analyseres.

3.1 Vitenskapsteoretisk og metodologisk forankring

Vitenskapsteori er opptatt av spørsmål som har å gjøre med vitenskapenes grunnlag og egenart, mens forskningsmetode dreier seg om hvilke fremgangsmåter man kan og bør anvende i jakten på ny kunnskap. Det er sammenheng mellom vitenskapsteori og forskningsmetode idet teorier om hva vitenskap er, kan begrunne hvilke fremgangsmåter det er fornuftig å bruke for å fremskaffe ny viten (Grenness, 2001, s. 19). I denne studien undersøker jeg hvordan utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo vurderer sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen. For å svare på problemstillingen er en kvantitativ tilnærming med bruk av et nettspørreskjema valgt (vedlegg 4). Det er fordi problemstillingen åpner opp for å undersøke meninger og holdninger blant en større gruppe mennesker. Ifølge Nardi (2016, s. 29) er en kvantitativ survey fordelaktig når man ønsker å undersøke personlige meninger blant mange enheter. I en kvantitativ tilnærming analyseres informasjonene ved hjelp av statistiske metoder. Dette forutsetter at data er tallfestet (Nardi, 2016, s. 19). I studien er den kvantitative tilnærmingen supplert med muligheter for å kommentere spørsmålene, for å kunne få et noe dypere innblikk i bakgrunnen for de erfaringene og forståelsene som etterspørres. Kvantitative empiriske studier plasserer seg innenfor området kritisk rasjonalisme. Som Lund (2002, s. 79) påpeker, henspiller betegnelsen kritisk på at oppfatningen av reelle forhold og prosesser er ufullkommen og at

man derfor må være opptatt av feilkilder. Man kan aldri være helt sikker på de slutninger og tolkninger som gjøres, men man forsøker å oppnå best mulig sikkerhet ved å være kritisk og systematisk i sin tenking og anvendelse av metoder (Ibid., s. 80). Grenness (2001, s. 53) utdyper at den kritiske rasjonalismen baserer seg på Poppers falsifiseringskriterium og at vitenskapens utvikling går fra teorier via falsifikasjon, til nye teorier. Hver gang en teori forkastes er vi kommet litt nærmere sannheten, fordi faren for ytterligere en feiltakelse er redusert. Den kritiske rasjonalismens typiske arbeidsmåte sammenfattes gjerne med henvisning til den hypotetisk-deduktive metoden, med helst representative utvalg samt utvikling og prøving av hypoteser gjennom bruk av statistiske analyser (Grenness, 2001, s. 38). I studien er populasjonen utdannings- og yrkesrådgivere ved videregående skoler i Oslo. Utvalget er av begrenset størrelse, med de utfordringer det innebærer for de slutninger som kan trekkes fra undersøkelsen og for studiens generaliserbarhet.

3.2 Utvalg

Ifølge Gall og kolleger (Gall et al., 1996, s. 231) vil både responsraten og nøyaktigheten i den informasjonen som fremskaffes, være påvirket av hvor relevant undersøkelsen er for respondentene. I min undersøkelse ønsker jeg derfor å benytte informanter som er direkte involvert når elever veiledes inn i ordinære eller tilpassede opplæringsløp. Utdannings- og yrkesrådgiveren i videregående skole skal gi alle elever rådgivning og veiledning knyttet til valg av utdanningsveier og yrke. Rådgiverne skal hjelpe elevene til å bli bevisste på sine egne interesser og forutsetninger og de skal hjelpe elevene med å vurdere konsekvenser av valgene de gjør, med den hensikt å forebygge feil valg av utdanning eller yrke (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Slik jeg vurderer det, vil utdannings- og yrkesrådgivere kunne gi relevant informasjon som vil belyse studiens problemstilling.

Min undersøkelse benytter er en populasjonsstudie der alle utdannings- og yrkesrådgiverne ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skoler i Oslo inngår. Utvalgsrammen er i utgangspunktet ment å skulle omfatte alle enheter i den populasjonen som er identifisert. I min studie danner utvalgsrammen utgangspunktet for virkefeltet for de rådgivere som inngår i populasjonen utdannings- og yrkesrådgivere ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Oslo. Grenness (2001, s. 164) påpeker at det imidlertid ofte er slik at vi ikke har mulighet til å komme i kontakt med alle enheter som befinner seg i populasjonen, enten fordi det ikke finnes noen oversikt eller fordi oversikten inneholder feil. Sånn sett er utvalgsrammen sjelden

en fullstendig oversikt over enhetene, men den kan uansett hjelpe oss å identifisere de enheter vi ønsker å undersøke. I dette tilfellet var det knyttet noe usikkerhet til utvalgsrammen, da det ikke finnes noen fullstendig oversikt over hvem som jobber som utdannings- og yrkesrådgivere ved de ulike skolene og utdanningsprogrammene.

Utdanningsprogram	Antall rådgivere som svarte på undersøkelsen
Bygg- og anleggsteknikk	3
Teknologi- og industrifag	1
Elektro og datateknologi	4
IT og medieproduksjon	2
Salg, service og reiseliv	3
Helse- og oppvekstfag	4
Totalt	17

Etter å ha undersøkt skolenes nettsider, fant jeg 30 personer som jeg antok arbeidet som utdannings- og yrkesrådgivere på relevante utdanningsprogram i videregående skoler, og i oktober 2021 ble en spørreundersøkelse sendt til samtlige av disse. Tre av disse sa at de ikke arbeidet som rådgivere. Disse tre mottok undersøkelsen ved en feil og er derfor ikke inkludert i tabellen over. Dette høye antallet utdannings- og yrkesrådgivere gjør at det vil være et omfattende arbeid å foreta en intervjuundersøkelser der samtlige rådgivere inngår. Samtidig er antallet i grenselandet for en kvantitativ tilnærming, med de begrensinger det innebærer for de slutninger som kan trekkes fra undersøkelsen og for studiens generaliserbarhet.

3.3 Design

I og med at undersøkelsen søker å svare på hvilken kjennskap og erfaringer rådgivere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer har med lærekandidatordningen, har jeg valgt å benytte et deskriptivt design. Ikke-eksperimentelle undersøkelser studerer fenomener slik som de er, med minimal innblanding fra forskeren. Ifølge Gall og kolleger (Gall et al., 1996, s. 229) benyttes et deskriptivt design gjerne når hensikten er å beskrive variabler og sammenhengen mellom disse, slik de eksisterer på et tidspunkt i tiden. I denne sammenhengen ønsker jeg å se

på hvilken kjennskap og erfaringer gruppen med rådgivere har med lærekandidatordningen, på et tidspunkt under høsten 2021.

3.4 Instrumentet

For å innhente data om hvordan utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo vurderer sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen, ble et nettspørreskjema benyttet (vedlegg 4). Metoden karakteriseres ved at den gir data av og om personer og at spørsmålene er formulert på forhånd (Grenness, 2001, s. 173). Validiteten til instrumentet vil i stor grad være avhengig av om spørreskjema bidrar til å tappe aktuell informasjon på en god måte. For å sikre den kommunikative og begrepsmessige validiteten, utviklet jeg et spørreskjema med spørsmålsformuleringer som var nøytrale og inviterende i formen, der ambisjonen var å utvikle formuleringer som ble relevante i forhold til de fenomenene jeg ønsket å undersøke. Spørreskjema består hovedsakelig av lukkede spørsmål for å muliggjøre kvantifisering og analysering ved hjelp av statistiske modeller (Gall et al., 1996, s. 234). Den kvantitative tilnærmingen ble supplert med muligheter for å kommentere spørsmålene for å kunne få et noe dypere innblikk i bakgrunnen for de erfaringene og forståelsene som etterspørres.

3.4.1 Tema og fokus

Undersøkelsen sentrerer seg rundt følgende tema:

- Kjennskap til, og erfaringer med, lærekandidatordningen
- Målgruppen for lærekandidatordningen
- Oppfatninger av lærekandidatordningen
- Arbeidsmuligheter for elever med kompetansebevis

Undersøkelsens første tema omhandler kjennskap til, og erfaringer med, lærekandidatordningen. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2023) og Utdanningsdirektoratet (2023c) viser at andelen elever som går planlagte løp mot grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen har vært stabil lav siden ordningen ble innført i 2001 og at ordningen brukes spesielt lite i Oslo. I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 41) peker Kunnskapsdepartementet på at mange elever med psykiske utfordringer, særskilte behov eller mangelfulle praktiske og sosiale ferdigheter blir hvert år blir stående uten læreplass. På

bakgrunn av det foregående er det interessant å undersøke kjennskap til lærekandidatordningen blant utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skoler i Oslo samt hvilke erfaringer rådgiverne har med å finne læreplass til kandidatene.

Undersøkelsens andre tema omhandler målgruppen for lærekandidatordningen.

Utdanningsdirektoratet (2021b) har definert målgruppen for lærekandidatordningen som «de som ønsker videregående opplæring i bedrift, men som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- og svenneprøven». Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 100) har tidligere antydnet at noe av årsaken bak den varierende bruken av lærekandidatordningen, kan ligge i hvordan målgruppen tolkes i de ulike fylkene. Oslo fylkeskommune har ikke publisert noen kriterier eller retningslinjer for hvem som bør få sin opplæring gjennom ordningen. Det er derfor interessant å undersøke hvem rådgiverne selv vurderer å være i målgruppen. Her valgte jeg å presentere rådgiverne for 11 mulige begrunnelser for å anbefale lærekandidatordningen (vedlegg 4, side 8). Begrunnelsene er utarbeidet på bakgrunn av funn presentert av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 32) samt retningslinjer for lærekandidatordningen publisert av fylkeskommunene Viken (2022), Nordland (2022) og Rogaland (2022).

Undersøkelsens tredje tema omfatter 12 påstander om lærekandidatordningen som informantene ble bedt om å ta stilling til på en skala fra *helt enig* til *helt uenig* (vedlegg 4, side 6). I henhold til Lund (2002, s. 180) er det å formulere spørsmål i form av flere ulike påstander en måte å øke begrepsvaliditeten på. Påstandene er vekselvis formulert som positive og negative til lærekandidatordningen og er en replikasjon av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018) sin undersøkelse om lærekandidatordningen. Som eksempel på påstander som jeg fremsatte ønsker jeg å trekke frem:

- *Lærekandidatordningen blir for mye brukt*
- *Økt bruk av lærekandidatordningen vil bidra til at færre slutter i videregående opplæring*
- *Det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater*
- *Lærekandidatordningen bør avskaffes*

Et sentralt spørsmål ved lærekandidatordningen, er hvilken verdi en lærekandidatutdanning har i arbeidsmarkedet. En undersøkelse av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018)

finner at både fylkeskommunene og arbeidslivsorganisasjoner er positive til mulighetene i arbeidsmarkedet for lærekandidatene, men at jobbmulighetene er bransjeavhengig. Det siste området av spørreundersøkelsen omhandler derfor hvordan rådgivere på ulike utdanningsprogram i videregående skole vurderer arbeidsmuligheter for elever med kompetansebevis. I henhold til Lund (2002, s. 180) valgte jeg også her å formulere spørsmålene i form av ulike påstander for å øke begrepsvaliditeten. Informantene ble bedt om å ta stilling til påstandene på en skal fra *helt enig* til *helt uenig* (vedlegg 4, side 9). Som eksempler på påstander ønsker jeg å trekke frem:

- *Ungdom som har vært lærekandidat og bestått kompetanseprøven stiller på lik linje med ungdom som ikke har fullført videregående opplæring og som ikke har vært lærekandidat*
- *Lærekandidater med bestått kompetanseprøve stiller sterkere på arbeidsmarkedet enn ungdom som ikke har fullført videregående opplæring*

Når fenomener operasjonaliseres på denne måten, forventer man at informanter som er enig i den første påstanden, vil være uenig i det andre.

3.4.2 Skala

Hvor solide data man får, og hvilke tester man kan gjøre på slutten av studien, avhenger av de valgene man tar når man utformer spørsmål og avgjør målenivået. I denne studien valgte jeg å benytte ordinale målenivå i form av en Likert skala når jeg utformet svaralternativene.

Ordinale målenivå brukes når man ikke bare ønsker å se om enhetene er ulike, men også hvor ulike de er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 174). Det er delte meninger om skalaen bør inneholde et nøytralt midtpunkt eller om informantene bør tvinges til å ta et standpunkt.

Bradburn og kolleger (Bradburn et al., 2004, s. 330) argumenterer for at det bør være et nøytralt svaralternativ, da man ved å ha et nøytralt alternativ får et godt inntrykk av hvor mange respondenter som verken har en sterk positiv eller negativ mening om spørsmålene som stilles. For spørsmålene omkring *rådgivernes erfaringer med lærekandidatordningen* og *rådgivernes oppfatninger av elever og foresattes syn på lærekandidatordningen*, valgte jeg å inkludere et nøytralt svaralternativ. Dette var fordi jeg antok at flere av informantene ville ha både positive og negative erfaringer.

Wärneryd (1993, s. 108) argumenterer for at det å være likegyldig eller ikke vite, ikke nødvendigvis er å være bevisst nøytral, og at disse respondentene bør skilles ut, for eksempel med et eget spørsmål. I arbeidet med å formulere svaralternativer knyttet til *rådgivernes oppfatninger av lærekandidatordningen og lærekandidatenes muligheter på arbeidsmarkedet*, reflekterte jeg rundt hvilke svaralternativer som skulle inkluderes i instrumentet, for å sikre så nøyaktige målinger som mulig. Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 53) finner at hele 7% av rådgiverne i deres undersøkelse oppga at de ikke kjente til lærekandidatordningen. De valgte derfor å inkludere «vet ikke» som et svaralternativ. Gall og kolleger (Gall et al., 1996, s. 235) skriver at en ulempe med å inkludere en slik mulighet, er at respondenter med ingen eller lite kjennskap til tema, likevel kan velge å uttrykke en mening for å skjule deres uvitenhet. For å øke påliteligheten valgte jeg derfor heller å inkludere et spørsmål i starten av spørreskjema der jeg spurte om informantenes kjennskap til lærekandidatordningen (vedlegg 4, side 2). På denne måten får jeg bedre mulighet til selv å luke ut respondenter som ikke har kjennskap til ordningen. Påstandene som informantene ble bedt om å ta stilling til skulle besvares gjennom en 4-dels skala. En 4-dels skala ble brukt for å kunne dikotomisere målevariabelen.

3.4.3 Pilotering

For å sikre den kommunikative og begrepsmessige validiteten ble spørreskjema pilotert i forkant av utsendelse. Ifølge Gall og kolleger (Gall et al., 1996, s. 236) bør en pilotering inkludere et utvalg individer fra populasjonen som man planlegger å hente utvalget fra. Spørreskjema ble pilotert på en rådgiver som var helt ny i rollen og som derfor hadde lav kjennskap til ordningen, samt en lærer med god kjennskap til ordningen. Læreren som ble valgt, jobber som kontaktlærer for praksisbrevordningen på en videregående skole i Oslo. Læreren er direkte involvert i veiledning og søknadsprosessen når elever skal inn i alternative opplæringsløp og jeg vurderte det derfor slik at hen var en relevant person å pilotere spørreskjema på. Gall og kolleger (Ibid., s. 237) påpeker at informantene under pilotering bør få mulighet til å beskrive med egne ord hva de tror hvert enkelt spørsmål betyr. Jeg og informantene diskuterte vår forståelse av samtlige spørsmålsformuleringer og svaralternativer uten at det ble avdekket noen tvetydigheter eller misforståelser. Det virker med dette som spørreskjemaet har presise formuleringer som bidrar til å tappe aktuell informasjon på en god måte. Når det kommer til spørsmålet om begrunnelser for utvelgelse til

lærekandidatordningen, savnet læreren med god kjennskap til ordningen noen flere variabler. Hen foreslo å legge til følgende variabler:

- *Eleven har dårlige norskkunnskaper*
- *Eleven trenger lengre tid på å fullføre fagbrevet*

Begge forslagene ble tatt til rette og inkludert i spørreskjema.

3.5 Gjennomføring av studien

Gall og kolleger (Gall et al., 1996, s. 18) påpeker at man som forsker er forpliktet til å synliggjøre de fremgangsmåter som ligger til grunn for undersøkelsen. Ved å offentliggjøre disse fremgangsmåtene gjør man det mulig for andre forskere å replisere undersøkelsen. Denne undersøkelsen ble sendt til 30 personer som jeg antok arbeidet som utdannings- og yrkesrådgivere i Oslo. Mottagerne av undersøkelsen var fordelt på 12 ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer ved 14 skoler.

3.5.1 Informasjonsskriv

Et viktig objektiv ved å gjennomføre en spørreundersøkelse er å få en høy responsrate. Gall og kolleger (Gall et al., 1996, s. 238) peker på at informasjonsskrivet som legges ved spørreskjema har stor innflytelse på responsraten. For å oppnå høyest mulig responsrate, bør informasjonsskrivet være kort, men samtidig inneholde nødvendig informasjon. Videre bør formålet med undersøkelsen forklares for å overbevise informantene om at undersøkelsen er betydningsfull og at deres deltagelse er viktig. I tråd med Gall og kolleger (Ibid., s. 238) valgte jeg å vise til informantenes yrkestilhørighet og den verdien som bare personer fra denne yrkesgruppen kan gi (vedlegg 3). I tillegg til informasjonsskrivet, skrev jeg også en kort e-post der jeg ba mottagerne videresende undersøkelsen til riktig person dersom de selv ikke arbeidet som yrkes- og utdanningsrådgivere. Jeg informerte også om at jeg kom til å ta kontakt igjen, hvis jeg ikke hadde hørt fra dem innen en uke.

3.5.2 Kommunikasjon med informantene

Gall og kolleger (Gall et al., 1996, s. 240) påpeker at man et par dager etter at tidsfristen for å svare på undersøkelsen er utløpt, bør kontakte de som ikke har respondert ved å sende en ny henvendelse og ny lenke til spørreskjema. Oppfølgingen bør gjenta viktigheten av studien og

verdien av informantens deltagelse, men det kan være nyttig å forsøke seg på en ny tilnæringsmåte. En uke etter første utsendelse hadde jeg kun mottatt tre svar. Et par dager senere sendte jeg derfor en påminning til de som ikke hadde respondert. Denne gangen prøvde jeg en mer personlig tilnærming der jeg skrev at jeg ikke kunne se at de hadde svart på undersøkelsen. Denne første purringen resulterte i seks nye svar. Etter enda en uke gjentok jeg prosessen med purring. Denne gangen var det et par mottagere som tok kontakt for å si at de ikke var i målgruppa. Jeg benyttet da muligheten til å be dem videresende undersøkelsen til riktig person innen utdanningsinstitusjonen. Den andre purringen resulterte i fire nye svar. Etter tre uker var det fortsatt noen utdanningsprogrammer og skoler som ikke var representert. Ved tredje purring sendte jeg en e-post der jeg skrev at jeg manglet respons fra den skolen eller det utdanningsprogrammet som vedkommende representerte. Den tredje purringen resulterte i fire nye svar.

3.6 Undersøkelsens kvalitet

I kvantitative undersøkelser uttrykkes kvaliteten til data i form av reliabilitet og validitet. Mens reliabilitet handler om hvor pålitelig data er innhentet og bearbeidet, refererer validitet til i hvilken grad data bidrar til å besvare problemstillingen som skal belyses (Grenness, 2001, s. 122). Reliabilitet og validitet henger sammen på den måten at forskningen må være pålitelig for at forskningen skal kunne være gyldig (Lund, 2002, s. 181).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om nøyaktigheten av målinger, både ved innhenting og bearbeiding av data og omfanget av målefeil i de instrumentene som benyttes (Lund, 2002, s. 154). Studien søker å svare på hvilken kjennskap og erfaringer utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo har med lære kandidatordningen. Gall og kolleger (Gall et al., 1996, s. 235) påpeker at dersom man skal oppnå en pålitelig vurdering av en persons holdninger i en tverrsnittstudie, bør spørreskjema inneholde minst 10 spørsmålsformuleringer og svaralternativene bør konstrueres som en skala. Da kan man undersøke skalareliabiliteten i måleinstrumentene gjennom å undersøke skalaenes indre konsistens, såkalte inter-item målinger. I denne sammenheng handler det om i hvilken grad de ulike påstandene om lære kandidatordningen som er ment å vise samsvar, faktisk gjør det. På denne måten undersøker man hvordan enkeltelementer i en skala varierer i forhold til samlekonstruktet

(Ibid., s. 229). Vurderingen av samlekonstruktenes skalareliabilitet viste følgende alphaverdier:

Positive oppfatninger av lærekandidatordningen $\alpha = .79$ og *Negative oppfatninger av lærekandidatordningen* $\alpha = 0.56$. En screening av variabelenes bidrag ga ikke grunnlag for å fjerne noen av de inkluderte items. Få informanter og bare tre underliggende items for negative oppfatninger av lærekandidatordningen, kan være en mulig årsak til den lave alphaverdien.

Positiv til arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis $\alpha = .69$ og *Negativ til arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis* $\alpha = .50$. Heller ikke her ga en screening av variabelenes bidrag grunnlag for å fjerne noen av de inkluderte items. Få informanter og bare to underliggende items kan også her være en mulig årsak til de lave alphaverdiene.

Reliabilitetsanalysen viser at indre konsistens av samlekonstruktet *Positive oppfatninger av lærekandidatordningen* har en tilfredsstillende reliabilitet, mens indre konsistens av *Negative oppfatninger av lærekandidatordningen*, *Positiv til arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis* og *Negativ til arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis* ikke har en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2018, s. 104). Til tross for lave mål for reliabilitet velger jeg å bruke samleskårene. Analysene er utdypet i resultatkapiteler *4.4.1 Faktoranalyse av oppfatninger av lærekandidatordningen* og *4.5.1 Faktoranalyse av arbeidsmuligheter for lærekandidater*.

Reliabilitet handler også om nøyaktighet ved bearbeiding av data. I studien ble data samlet inn via et nettspørreskjema, før det ble overført, via meg, til SPSS for videre kategorisering og analyse. Etter at data var overført til SPSS ble det foretatt en rasjonell vurdering av alle innhentede svar for å se om de virket pålitelige. En rådgiver oppga at hen trodde det hadde blitt inngått mellom 15-20 lærekandidatkontrakter i utdanningsprogrammet *elektro og datateknologi* hvert år de tre siste årene på skolen hen representerte. Samtidig viser tall fra Utdanningsdirektoratet (2023d) at det på landsbasis ble inngått 15 nye lærekandidatkontrakter i *elektro og datateknologi* i 2019, to i 2020 og seks nye kontrakter i 2021. Her er det tydelig at informanten har misforstått spørsmålet og slike svar ble derfor utelatt fra analysene for denne

respondenten. Det ble gjennomført flere slike sjekk og re-sjekk av datamaterialet, uten at det ble avdekket flere åpenbart upålitelige svar.

3.6.2 Validitet

Validitet innenfor kvantitativ metodologi handler om kvaliteten på de slutninger som trekkes fra en undersøkelse (Kleven, 2008, s. 220). Validitet i min studie omfatter i hvilken grad spørreskjema fanger opp relevante kjennskaper og erfaringer med lærekandidatordningen, og hvilke slutninger som trekkes på bakgrunn av funnene. Cook og Campbells validitetssystem (Campbell et al., 2002) brukes for å kvalitetssikre samfunnsvitenskapelig og pedagogisk forskning. Validitetssystemet tar for seg begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet (Kleven, 2008, s. 222). I forbindelse med deskriptive design er det særlig relevant å vurdere begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

Begrepsvaliditet

Kleven (2002, s. 142) peker på at et av hovedproblemene med måling av begreper, som kjennskap og erfaringer, er at vi søker å måle abstrakte teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare eller målbare. Vi må derfor benytte oss av observerbare indikatorer som representasjoner for de teoretiske begrepene vi ønsker å måle (Kleven, 2008, s. 224). Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi har lyktes med å operasjonalisere det (Kleven, 2002, s. 150). Kleven (2008, s. 224) understreker at grad av begrepsvaliditet ikke kan måles eller fastslås med sikkerhet. En adekvat prosedyre for å vurdere begrepsvaliditeten bør derfor ta utgangspunkt i en forståelse av hva som kan true begrepsvaliditet. En av hovedtruslene mot begrepsvaliditet er systematiske målefeil. Systematiske målefeil handler om at operasjonaliseringen ikke dekker det teoretiske begrepet som skal måles, og unnlater å fange opp viktige dimensjoner av begrepet eller forhold og egenskaper som er i grenselandet eller på utsiden av hva begrepet representerer. Her snakker vi om henholdsvis underrepresentasjon og irrelevans. Dermed, om operasjonaliseringen av begrepet er mangelfull, blir begrepsvaliditeten usikker. Kleven (2002, s. 180) bemerker at man kan øke begrepsvaliditeten ved å bruke ulike operasjonaliseringer på samme begrep. I studien valgte jeg å bruke en kombinasjon av direkte spørsmål og indirekte spørsmål i form av påstander som informantene ble bedt om å ta stilling til. Kleven (2002, s. 180) påpeker at både direkte og indirekte spørsmål har sine svakheter, men det er ikke de samme svakheterne som går igjen. En hovedsvakheter ved å be folk oppgi opplysninger om seg

selv, er at vi er avhengig av at de har både tilstrekkelig selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi riktige svar. Det kan også være et problem at respondentene blir fristet til å avgi svar som er sosialt akseptable i stedet for svar som er helt ærlige (Ibid., s. 149). Jeg valgte derfor å nærme meg begrepet fra flere sider, for å forsøke å kartlegge begrepet bedre og mer nyansert enn med en tilnærming. En annen utfordring med måling av teoretiske begreper, er at det ikke finnes noe entydig svar på hva som skal brukes som indikatorer på slike begrepene (Kleven, 2002, s. 142). En vurdering av begrepsvaliditet vil derfor også inkludere en vurdering av i hvilken grad de valgte indikatorene er en god representasjon av det teoretiske begrepet, med tanke på alle andre mulige indikatorer jeg kunne valgt (Kleven, 2008 s. 225). For å undersøke om de valgte indikatorene var representative for det jeg søkte å måle, valgte jeg å pilotere instrumentet i forkant av undersøkelsen. Piloteringen avdekket at de valgte begrunnelsene for å anbefale lærekandidatordningen ikke var fullt ut dekkende for det tema jeg ønsket å undersøke. Følgende indikatorer ble derfor inkludert før utsendelse:

- *Eleven har dårlige norskkunnskaper*
- *Eleven trenger lengre tid på å fullføre fagbrevet*

Kleven (2008 s. 225) påpeker at selv om vi vurderer begrepsvaliditeten til å være tilfredsstillende, kan vi aldri hevde at våre operasjonaliseringer gir en fullstendig representasjon av det teoretiske konstruktet. De data som framkommer vil være en følge av de indikatorene som er benyttet.

Indre validitet

Som Kleven (2008, s. 227) påpeker, handler indre validitet innenfor kvantitativ metodologi om hvorvidt slutninger om en observert sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel, som de er operasjonalisert, reflekterer en årsakssammenheng. Ettersom en korrelasjon like gjerne kan være et resultat av en påvirkning fra en ytre tredje variabel, handler valideringsprosessen når det kommer til indre validitet om å vurdere sannsynligheten for alternative årsakssammenhenger, og eventuelt å redusere disse. Et ikke-eksperimentelt forskningsdesign kan ikke i seg selv utelukke alternative årsaksforklaringer og det er derfor opp til forskeren og vurdere hvilke andre forklaringer som er mulige og å vurdere sannsynligheten for disse. Dette er en rasjonell prosess, noe som betyr at årsaksforklaringer alltid vil være mer eller mindre sikre i ikke-eksperimentelle design. En vurdering av de

indikatorerne som benyttes, er en tilnærming for å undersøke den operasjonaliseringen som ble foretatt. I studien ble det foretatt konfirmerende faktoranalyser av variablene innenfor *oppfatninger av lære kandidatordning og arbeidsmuligheter for lære kandidater* for å analysere om enkelt-item spørsmål peker seg ut som irrelevant for de sammenhenger som kan avdekkes. En begrensning er det lave antallet informanter som inngikk i undersøkelsen. Christophersen (2013) påpeker at estimatene likevel kan gi indikasjoner på om det er empirisk grunnlag for å gruppere variablene i datasettet. Begge faktoranalyser viste samsvar med hva som på teoretisk grunnlag kan sies så representere *Positive oppfatninger av lære kandidatordningen og Negative oppfatninger av lære kandidatordningen og Positive til arbeidsmuligheter gjennom ordningen og Negative til arbeidsmuligheter gjennom ordningen*. Analysene er utdypet i resultatkapiteler *4.4.1 Faktoranalyse av oppfatninger av lære kandidatordningen og 4.5.1 Faktoranalyse av arbeidsmuligheter for lære kandidater*.

Ytre validitet

Ytre validitet handler om resultatenes generaliserbarhet. Lund (2002, s. 89) påpeker at gruppen av individer som forskningsproblemet kan relateres til, typisk vil være større enn den gruppen forskeren har mulighet til å velge som forsøkspersoner, og tilsvarende gjelder for situasjoner og tider. Ifølge Kleven (2008, s. 229) har en studie god ytre validitet dersom det er mulig å generalisere til eller over relevante individer, situasjoner og tider. Generaliseringer over individer og situasjoner er for det meste avhengig av likheter og forskjeller mellom de individene og situasjonene vi faktisk har undersøkt og de personer og situasjoner vi ønsker å dra slutninger om, mens generalisering om tid handler om nærhet i tid og hvilke viktige endringer som eventuelt har funnet sted i mellomtiden. Studien har en svarprosent på 70%, noe som blir regnet som et godt datagrunnlag (Nardi, 2018, s. 147). Jeg velger likevel å uttrykke forsiktighet når det kommer til hvorvidt resultatene for utvalget er gyldig for hele populasjonen utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo, da både utvalget og populasjonen som utvalget representerer er av begrenset omfang og kun mindre endringer i deltakelsen ville kunne gi et annet resultat. I studien var det ikke mulig å samle inn data for å avgjøre i hvilken grad utvalget og populasjonen er like. Det lot seg ikke gjøre innenfor prosjektets ramme. Jeg velger derfor heller å gi en tydelig beskrivelse av populasjonen som funnene potensielt kan generaliseres til, utvalgsprosedyre og relevante deskriptive data, utvalgsrammen og responsraten, slik at leserne selv kan avgjøre om det er aktuelt å generalisere til lignende individer og situasjoner og tider (Kleven, 2008, s. 230).

Funn i studien sammenfaller med funn fra tidligere regionale og nasjonale undersøkelser innenfor samme tema (Markussen, 2014a, 2014b; Markussen et al., 2018). Det er derfor sannsynlig at funn fra studien vil være gjenkjennbare også andre steder. Sterk ytre validitet er ofte vanskelig å oppnå gjennom en enkelt undersøkelse, men ved flere undersøkelser vil man kunne styrke mulighetene for generalisering (Lund, 2002, s. 90). I mitt tilfelle er deler av undersøkelsen en replikasjon av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018) sin undersøkelse om lærekandidatordningen. Dette åpner for å analysere og vurdere funn og resultater opp mot Markussen og kolleger som grunnlag for videre undersøkelser.

Avslutningsvis er det viktig å være klar over at ingen av de ulike validitetstypene som er diskutert ovenfor forstår validitet som en sann representasjon av virkeligheten. Som Kleven (2008, s. 230) påpeker, har alle undersøkelser sine begrensninger og ingen metode eller design kan garantere for helt valide slutninger. Validitetssystemet er et nyttig verktøy for å vurdere og styrke kvaliteten på en undersøkelse. Men ettersom slutninger om validitet i stor grad er basert på kvalitative vurderinger, vil validitet derfor alltid bare være tilnærmet oppfylt, også i min studie.

3.7 Forskningsetikk

I et kvantitativt forskningsprosjekt er det flere forskningsetiske hensyn man bør ta stilling til. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har utarbeidet flere forskningsetiske retningslinjer man som forsker har ansvar for å ivareta. I fortsettelsen vil jeg trekke fram noen av de forskningsetiske hensyn som er mest relevante med henblikk på min studie.

3.7.1 Informert samtykke

De forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021, s. 18) påpeker at forskere som hovedregel skal innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning og at det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og dokumenterbart. I og med at studien samler inn personopplysninger, ble undersøkelsen vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD vurderte at behandlingen av personopplysninger i prosjektet var i samsvar med personvernregelverket (vedlegg 1, vedlegg 2). I den forbindelse utarbeidet jeg et informasjonsskriv med samtykkeskjema der jeg informerte om formålet med undersøkelsen, at det bare vil være det anonyme materialet som blir tatt i bruk i arbeidet videre med studien

og mulighet for å trekke sitt samtykke til deltakelse fram til juni 2022 (vedlegg 3).

Respondentene måtte samtykke til at de hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, før de kunne svare på undersøkelsen.

3.7.2 Anonymitet

En forskningsetisk problemstilling som er meget relevant for studien, er spørsmålet om anonymitet. De forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021, s. 22) påpeker at forskeren må sikre at anonymitet er ivaretatt, hvis dette er avtalt. Selv om informantene ikke er navngitte i studien, kan det tenkes at det vil være mulig for andre å gjette seg fram til hvem som har deltatt, basert på informasjon om hvilket utdanningsprogram og skole informantene arbeider på. Bruken av lærekandidatordningen varierer stort mellom de ulike utdanningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Rådgivernes kjennskap og erfaringer med lærekandidatordningen ut ifra hvilket utdanningsprogram de arbeider på, er følgelig veldig relevant for studien. Hvert av utdanningsprogrammene som er representert i undersøkelsen finnes på 3-7 ulike skoler i Oslo. Jeg har derfor vurdert det dithen at det vil være vanskelig å identifisere informantene basert på opplysninger om hvilket utdanningsprogram de arbeider på. Det er følgelig konfidensielt forsvarlig å oppgi utdanningsprogrammene som rådgiverne representerer. På den annen side vil informasjon om hvilken skole man arbeider ved, kunne bidra til lettere indentifisering av informantene. Kjennskap og erfaringer med lærekandidatordningen sett opp mot ulike skoler, er heller ikke relevant for undersøkelsen formål. Informasjon om skole er dermed utelatt for å sikre informantenes konfidensialitet.

3.7.3 Lagring og deling av forskningsmateriale

De forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021, s. 22) presiserer at forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig. Studien samler inn personopplysninger som kan gjøre det mulig å identifisere informantene. Dette stiller krav til lagring og deling av datamaterialet for å sikre deltagerens anonymitet. Rådata som ble samlet inn gjennom Nettskjema ble anonymisert i forbindelse med at det ble ført over i SPSS. Rådata har deretter vært lagret anonymisert på ekstern harddisk og slettes etter prosjektperioden, senest 30.06.23.

3.8 Plan for analyse

Grenness (2001, s. 197) påpeker at formålet med dataanalyse er å skaffe orden og oversikt i datamaterialet. Innenfor kvantitativ metodologi vil dataanalyse si å kategorisere data i ulike

variabler og ved hjelp av matematiske og statistiske teknikker se om det er noen sammenhenger som kan gi forklaring på problemstillingen. Studien undersøker hvordan utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo vurderer sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lære kandidatordningen. For å sikre informantenes anonymitet er alle analyser gjort på gruppenivå. Det er brukt deskriptiv statistikk i form av univariate og bivariate analyser. Datamaterialet fremstilles i ulike tabeller og figurer for å gi et grunnlag for analyser og for å vurdere karakteristika og variasjoner mellom ulike sub-fordelinger (Befring, 2007, s. 139). Den første fasen av dataanalysen består av å foreta ulike univariate analyser av det samlede datamaterialet. Grunnlaget for univariate analyser er en frekvensfordeling, det vil si en tallmessig oversikt over fordelingen rundt variabelen som inngår i undersøkelsen (Grenness, 2001, s. 199). I studien er formålet med de univariate analysene å gi en tydelig beskrivelse av helheten i materialet. Det er også interessant å undersøke om det er noen sammenheng mellom *Oppfatninger lære kandidatordningen og Oppfatninger av arbeidsmuligheter for lære kandidater* og andre variabler som *kjønn, utdanningsprogram, inntakspoeng og kjennskap*. For å få en oversikt over hvordan oppfatninger av lære kandidatordningen og arbeidsmuligheter fordeler seg på de ulike variablene, og for å se om det er noen sammenheng mellom disse variablene, har jeg benyttet bivariate analyser i form av krysstabeller, frekvensfordeling og korrelasjoner (Grenness, 2001, s. 200). Resultatene vil gjøre det mulig å studere likheter og forskjeller mellom de ulike variablene.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunnene fra spørreskjemaundersøkelsen blant utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo. Problemstillingen som danner utgangspunktet for den empiriske studien, er: *Hvordan vurderer utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lære kandidatordningen?* Problemstillingen er konkretisert med forskningsspørsmålene:

- 1) Hvilken kjennskap og erfaringer har rådgiverne med lære kandidatordningen
- 2) Hvem anser rådgiverne å være i målgruppen for lære kandidatordningen
- 3) Hvilke oppfatninger har rådgiverne av lære kandidatordningen
- 4) Hvordan vurderer rådgiverne arbeidsmulighetene for lære kandidater med kompetansebevis

Datamaterialet som ble innhentet fra rådgiverne er bearbeidet og analysert ved hjelp av MS-Excel og SPSS. I tillegg vil utvalgte kommentarer fra rådgiverne som besvarte spørreundersøkelsen fungere som supplement.

4.1. Beskrivelse av hvem som deltar i undersøkelsen

Som nevnt i delkapittel 3.2 *Utvalg*, finnes det ingen samlet oversikt over antallet utdannings- og yrkesrådgivere ved de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skoler i Oslo. Etter å ha kontaktet aktuelle skoler fant jeg 27 personer i de aktuelle stillingene. Alle disse mottok en henvendelse om å delta i spørreundersøkelsen.

Tabell 1 gir en oversikt over rådgivere på aktuelle utdanningsprogram som mottok forespørsel om å delta i undersøkelsen og det endelige utvalget respondenter som svarte på spørreundersøkelsen. I tillegg viser tabellen antallet løpende lærekandidatkontrakter i Norge i 2021 fordelt på alle yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Utdanningsdirektoratet, 2023d).

Tabell 1: Utdanningsprogram, lærekandidatkontrakter og antall rådgivere som valgte å delta i undersøkelsen

Utdanningsprogram	Løpende lærekandidatkontrakter 2021	Rådgivere som mottok forespørsel om å delta	Rådgivere som valgte å delta	Svarprosent
Bygg- og anleggsteknikk	393 (21%)	3	3	100%
Teknologi- og industrifag	266 (14%)	3	3	100%
Elektro og datateknologi	6 (0%)	5	4	80%
IT og medieproduksjon	0 (0%)	4	2	50%
Salg, service og reiseliv	490 (27%)	3	3	100%
Helse- og oppvekstfag	223 (12%)	7	4	57%
Frisør, blomster og interiør	1 (0%)	1	0	0%
Restaurant- og matfag	261 (14%)	1	0	0%
Håndverk, design & produktutvikling	72 (4%)	0*		
Naturbruk	127 (7%)	0**		
Totalt	1 839 (100%)	27	19	70%

Noter: *3-åring løp med studiekompetanse i Oslo; **Opprettet skoleåret 2022-2023 i Oslo

Tabell 1 gir en oversikt over populasjonen rådgivere som mottok og deltok i undersøkelsen. To av tre rådgivere på *Teknologi- og industrifag* arbeider også som rådgivere på *Bygg- og anleggsteknikk*. *Teknologi- og industrifag* er derfor slått sammen med *Bygg- og anleggsteknikk* i de etterfølgende analysene, da det er det mest nærliggende utdanningsprogrammet. Et hovedtrekk som fremkommer av tabellen, er at bruken av lærekandidatordningen varierer stort mellom de ulike utdanningsprogrammene. Ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå (2023) var det i 2021 1 839 løpende lærekandidatkontrakter totalt i landet. Ordningen er mest brukt på *Salg, service & reiseliv, Bygg- og anleggsteknikk og Teknologi- og industrifag*, og minst brukt på *Naturbruk, Elektro og datateknologi, Håndverk, design & produktutvikling, IT og medieproduksjon og Frisør, blomster og interiør*. Det publiseres ikke statistikk over løpende lærekandidatkontrakter fordelt på utdanningsprogrammer i de ulike fylkene, så jeg har derfor valgt å se på hele landet samlet. Fordi bruken av lærekandidatordningen varierer stort mellom utdanningsprogrammene, er det relevant å vite hvilke utdanningsprogrammer rådgiverne som har svart på min undersøkelse, representerer. På *Bygg- og anleggsteknikk, Teknologi- og industrifag* og *Salg, service og reiseliv* deltok samtlige rådgivere som spørreundersøkelsen ble sendt til. På *Elektro og datateknologi* deltok fire av fem rådgivere. På *Helse- og oppvekstfag* deltok fire av sju rådgivere og på *IT- og medieproduksjon* deltok to av fire. Ingen av rådgivere på *Frisør, blomster og interiør* eller *Restaurant – og matfag* deltok i undersøkelsen. Som nevnt tidligere arbeider to av rådgiverne både på *Bygg- og anleggsteknikk* og *Teknologi- og industrifag* på sine respektive skoler. I de etterfølgende analysene har jeg valgt å inkludere rådgivere på *Bygg- og anleggsteknikk* og *Teknologi- og industrifag* på begge utdanningsprogrammene. Spørreundersøkelsen ble ikke sendt til rådgivere på *Håndverk, design og produktutvikling*, da dette er et 3-årig løp mot studiekompetanse i Oslo og dermed ikke relevant for lærekandidatordningen. Undersøkelsen ble heller ikke sendt til rådgivere på *Naturbruk* da denne ordningen først ble opprettet i skoleåret 2022-20223 i Oslo.

Totalt deltok 19 av 27 rådgivere, noe som tilsvarer en svarprosent på 70%. I følge Nardi (2018, s. 147) blir en svarprosent på rundt 50% regnet som en akseptabel svarprosent og en svarprosent på over 70% blir regnet som et godt datagrunnlag. Den forsiktighet som uttrykkes i refleksjonen over svarandelen, har sitt utspring i at populasjonen svarene representerer er av begrenset omfang og kun mindre endringer i deltakelse ville kunne gitt en annet bilde av hvordan utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo vurderer sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen. Følgelig vil hovedtendenser bli løftet fram og

prosentandeler presentert med forsiktighet. Studiens begrensede datagrunnlag gir et svakt grunnlag for å analysere subgrupperinger. I det etterfølgende vil jeg derfor i hovedsak analysere rådgiverne som en samlet gruppe.

4.2 Kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen

Som jeg tidligere har understreket (jfr. Kap. 1.1. *Introduksjon av tema*) er det få elever i Oslo som går planlagte løp mot grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen. Elever med psykiske utfordringer, særskilte behov eller mangelfulle praktiske eller sosiale evner kan ha ekstra utfordringer i overgangen fra skole til lære. På bakgrunn av det foregående er det interessant å undersøke i hvordan utdannings- og yrkesrådgiverne i videregående skole i Oslo vurderer kjennskap til lærekandidatordningen og hvilke erfaringer de har med bruk av lærekandidatordningen. I det etterfølgende vil jeg presentere funn som kan være med på å belyse studiens første forskningsspørsmål: *Hvilken kjennskap og erfaringer har rådgiverne med lærekandidatordningen.*

4.2.1 Rådgivernes kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen

For å undersøke kjennskap til lærekandidatordningen ble rådgiverne bedt om å svare på spørsmålene *Kjenner du til lærekandidatordningen* og *Kjenner lærerne du samarbeider med til lærekandidatordningen*. Funnene presenteres i tabell 2. Det er ikke relevant for studiens formål å undersøke kjennskap til lærekandidatordningen sett opp mot de ulike studieretningene og gruppen rådgivere er i denne sammenheng derfor behandlet under ett.

Tabell 2: Kjennskap til lærekandidatordningen (LKO)

Spørsmål	Kjenner ikke til LKO	Kjenner litt til LKO	Kjenner noe til LKO	Godt kjent med LKO	M (SD)
Skala	1	2	3	4	
<i>Kjenner du til LKO</i> (n=17)	0	2	10	5	3,2 (0,6)
	2 (12 %)		15 (88 %)		
<i>Kjenner lærerne du samarbeider med til LKO</i> (n=16)	2	7	6	1	2,4 (0,8)
	9 (56 %)		7 (44 %)		

Tabell 2 viser at rådgiverne oppgir at de selv har høyere kjennskap til lærekandidatordningen enn lærerne de samarbeider med. Femten av 17 rådgivere (88%) oppgir at de *kjenner noe til* eller er *godt kjent med lærekandidatordningen*. Analysene fra SPSS viser en middelerdi på $M=3,2$ ($SD=0,6$) noe som tilsier at rådgiverne vanligvis *kjenner noe til lærekandidatordningen*, men viser samtidig at de ikke er *godt kjent med ordningen*.

Variabelen *Kjenner lærerne du samarbeider med til lærekandidatordningen* viser en noe lavere skåre. Syv av 16 rådgivere (44%) oppgir at lærerne de samarbeider med *kjenner noe til* eller er *godt kjent med lærekandidatordningen*, mens vel halvdelen oppgir at lærerne de samarbeider *kjenner litt til* eller *kjenner ikke til lærekandidatordningen*. Analysene viser en middelerdi $M=2,4$ ($SD=0,8$) som viser at rådgiverne oppgir at lærerne vanligvis *kjenner litt til* eller *kjenner noe til lærekandidatordningen*. Det er interessant at rådgiverne oppgir at omtrent halvparten av lærerne de samarbeider med ikke er *godt kjent* med en ordning som er opprettet for elever som ikke har de nødvendige evner, ferdigheter eller forutsetninger for å nå kravene til fag-/svennebrev. For tabell 2 er det verdt å merke seg at rådgivere fra *Frisør, blomster og interiør, Restaurant- og matfag, Håndverk, design og produktutvikling* og *Naturbruk*, ikke er representert i undersøkelsen. Dette er utdanningsprogrammer der lærekandidatordningen brukes spesielt lite (jfr. tabell 1).

For å undersøke rådgivernes erfaringer med lærekandidatordningen ble rådgiverne bedt om rangere sine erfaringer med lærekandidatordningen på en fem-dels skala, fra *i hovedsak dårlige erfaringer* til *svært gode erfaringer*. Funnene presenteres i tabell 3. Det er ikke relevant for studiens formål å undersøke erfaringer med lærekandidatordningen fordelt på de ulike studieretningene. Gruppen rådgivere er derfor også her behandlet under ett.

Tabell 3: Erfaringer med lærekandidatordningen (LKO)

Spørsmål	I hovedsak dårlige erfaringer	Få gode erfaringer	Både- og	I hovedsak gode erfaringer	Svært gode erfaringer	M (SD)
Skala	1	2	3	4	5	
Hvilke erfaringer har du med bruk av LKO?(n=16)	2	3	9	2	0	2,7 (0,9)
	5 (31%)		9 (56%)	2 (13%)		

Tabell 3 viser at majoriteten av rådgiverne (56%) oppgir at de har både *gode og dårlige erfaringer* med lærekandidatordningen. Dette tilsvarer ni av 16 rådgivere. Videre viser materialet en tendens til at det er flere rådgivere som oppgir at de har flere *dårlige erfaringer* med lærekandidatordningen enn *gode erfaringer*. Trettien prosent av rådgiverne rapporterer om *dårlige erfaringer* med lærekandidatordningen, mot 13% som oppgir at de har *gode erfaringer* med lærekandidatordningen. På skalaen som her benyttes, representerer skåre 1 at man hovedsakelig har *dårlige erfaringer* med lærekandidatordningen og skåre 5 at man har *svært gode erfaringer*. Analysene fra SPSS viser en middelvei på $M=2,7$ ($SD=0,9$) noe som plasseres mellom *få gode erfaringer* og *både- og*, men med en viss spredning i rådgivernes erfaringer med lærekandidatordningen.

Flere av rådgiverne kommenterte sin kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen:

- *Jeg har ingen erfaring med lærekandidatordningen fra denne stillingen, men fra min tidligere jobb som jobbkonsulent hos Spir Oslo*
- *Jeg har ikke erfaring med å ha brukt denne ordningen selv. Opplever ikke at elektrofag er forenlig med den ordningen*
- *Vi har ikke sett noe behov for å tilby en slik ordning.*
- *Jeg har vært på tre ulike utdanningsprogram siste 3 år uten å ha en eneste elev i ordningen*
- *Jeg oppdaget denne ordningen i år*

- *Jeg opplever at lærekandidat er lite brukt i Oslo skolen, og har dermed lite erfaring med den. Jeg jobber i dag for at flere elever skal kunne benytte seg av den i fremtiden*
- *Dette er et veldig fint alternativ til elever som ikke finner seg til rette i skolen, bra at dette er praksisrettet, ungdom føler seg nyttige og får mestringsopplevelser etter mange år i skole med mye strev*
- *Har kjent til elever som har gått på tilrettelagt videregående og som har fått lærekandidatplasser, det virker som et kjempebra tilbud for de som får dette*
- *Jeg har kort erfaring som rådgiver, og ordningen har vært lite brukt, men er noe vi jobber med å bruke mer*
- *Gir noe [dokumentert] kunnskap, men kan være negativt med en begrenset mulighet innen jobbmarkedet*

Uttalensene fra rådgiverne understreker tendensene som framkommer av tabell 2 der rådgiverne oppgir at de *kjenner noe til lærekandidatordningen*, samtidig som de ikke er *godt kjent med lærekandidatordningen*. Uttalelsene understeker også tendensene vist i tabell 3 der brorparten av rådgiverne oppgir at de har både *gode og dårlige erfaringer* med lærekandidatordningen.

Det er flere faktorer som kan være med på å avgjøre hvilke erfaringer rådgiverne har med lærekandidatordningen. I det etterfølgende vil jeg se nærmere på faktorer knyttet til rådgivernes samarbeid med fagopplæringa i Utdanningsetaten ved formidling av lærekandidater og samarbeid med potensielle lærebedrifter. Før en elev kan gå ut i lære som lærekandidat, må eleven først godkjennes som lærekandidat av Utdanningsetaten. Dersom en elev blir godkjent som lærekandidat, har fylkeskommunen en plikt til å formidle kandidaten til lærebedrifter i fylket. I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 41) påpeker Kunnskapsdepartementet imidlertid at elever med psykiske vansker, særskilte behov, lave karakterer og mangelfulle praktisk og sosiale ferdigheter kan ha spesielt store vansker med overgangen fra skole til lære, og at mange blir stående uten læreplass. På bakgrunn av det foregående, er det aktuelt å undersøke hvordan rådgiverne oppfatter lærekandidatordningen som en alternativ vei mot grunnkompetanse innenfor planverkets ambisjoner om at skolen skal gi tilpasset opplæring til alle elever. Funnene presenteres i tabell 5. Det er ikke relevant for studiens formål å undersøke samarbeid med Utdanningsetaten og potensielle lærebedrifter fordelt på de ulike studieretningene. Gruppen rådgivere vil følgelig også her bli behandlet under ett.

Tabell 5: Rådgivernes oppfatning av lærekandidatordningen (LKO) som en alternativ vei mot grunnkompetanse

Påstand	I liten grad	I noen grad	Både-og	I ganske stor grad	I veldig stor grad	M (SD)
Skala	1	2	3	4	5	
<i>Det er lett å få elever godkjent som lærekandidater av Utdanningsetaten (n=13)</i>	5	3	3	0	2	2,3 (1,4)
<i>Det er lett å finne læreplass til lærekandidatene (n=14)</i>	8	2	3	0	1	1,9 (1,2)
Samleskår for rådgivernes oppfatning av LKO som en alternativ vei mot yrkeskompetanse	18 (67%)	6 (22%)	3 (11%)			

Tabell 5 viser at majoriteten av rådgiverne (67%) oppgir at det er vanskelig å få elever godkjent som lærekandidater, og at det er vanskelig å finne læreplass til elevene. Dette gir en indikasjon på at strukturelle og praktiske forhold kan være med på å forklare hvorfor lærekandidatordningen brukes så lite i Oslo. Materialet viser videre tendenser til at rådgiverne oppgir noe større vanskeligheter med å *finne læreplass* til elevene enn å *få elevene godkjent som lærekandidater av Utdanningsetaten*. Til utsagnet *Det er lett å få elever godkjent som lærekandidater av Utdanningsetaten* viser analysene av en middelerdi på $M=2,3$ ($SD=1,4$). Her oppgir 8 av 13 rådgivere at det *i liten grad* eller *i noen grad* er lett å få elevene godkjente av Utdanningsetaten. Til utsagnet *Det er lett å finne læreplass til lærekandidatene* viser analysene en middelerdi på $M=1,9$ ($SD=1,2$). De underliggende data viser at 10 av 14 rådgivere oppgir at det *i liten grad* eller *i noen grad* er lett å finne læreplasser til elevene.

Det var flere rådgivere som kommenterte sine erfaringer med å få elever godkjente som lærekandidater og sine erfaringer med å finne læreplass til kandidatene:

- *Svært krevende å finne plasser, lite kunnskap og ønske om å bruke ordningen i Utdanningsetaten, bedriftene kjenner ikke ordningen, for riktig elevgruppe er det et meget godt tilbud*
- *Mitt inntrykk er at det har vært lite prioritert i Osloskolen sentralt. Vært vanskelig å få hjelp av Inntakskontoret dersom ikke skolen har en bedrift klar for å ta imot eleven*
- *Det kan ikke være slik som nå at en elev må ha uføretrygd for å få en lærekandidatplass. Å få en lærekandidatplass i en ordinær bedrift uten at det følger med noen form for finansiering er nesten umulig*
- *Har tidligere vært svært vanskelig å få en lærekandidatplass i ordinære bedrifter. For elever i tilrettelagte grupper har det blitt lettere etter at VTA bedrifter begynte å opprette lærekandidatplasser, men for å få plass her må elevene motta uføretrygd*
- *Grunnlaget for at jeg setter dårlig er at byggebransjen er svært lite med i ordningen her i Oslo*
- *Har ikke statistikk per nå, men for noen år siden var antallet lærekandidater i hele Oslo innen helse- og oppvekst 2 personer. Når det i tillegg er en 4-årig utdanning, innebærer det at hvert andre år er det en ny person som får denne muligheten, selv om det finnes en haug med ungdommer som hadde passet ordningen hvert år. Det å frata ungdommer med reduserte forutsetninger for å lære muligheten til å få en godkjent utdanning er et svik fra Oslo kommune*
- *Da jeg jobbet på en annen skole, tok vi inn en lærekandidat på Mediografiker. Jeg skulle søke om tilskuddene. En vanvittig papirmølle*
- *Det er ikke noe praksis eller noe tilbud som jeg kan legge frem i byggfagene*
- *Mitt inntrykk er at det har vært lite prioritert i Osloskolen sentralt. Vært vanskelig å få hjelp av Inntakskontoret dersom ikke skolen har en bedrift klar for å ta imot eleven og Har et par kandidater jeg per nå jobber med i samarbeid med bydel om mulig i igangsettelse. Flaskehalsen er å få tak i lærebedrift.*

Uttalelsene over understreker det bildet som fremkommer av tabell 5. Den viser at majoriteten av rådgiverne (67%) oppgir at det er vanskelig å få elever godkjent som lærekandidater og at det er vanskelig å finne læreplass til elevene. Det er også påfallende at flere av rådgiverne trekker frem Oslo og Osloskolen spesielt i sine kommentarer. Dette forholdet vil jeg komme tilbake til i diskusjonsdelen.

4.3 Målgruppen for lærekandidatordningen

Utdanningsdirektoratet (2021b) har definert målgruppen for lærekandidatordningen som «de som ønsker videregående opplæring i bedrift, men som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- og svenneprøven». Likevel ser vi at bruken av lærekandidatordningen varierer stort mellom fylkene og at ordningen brukes aller minst i Oslo (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Som tidligere nevnt (jfr. Kap. 3.4.1 *Tema og fokus*), antyder forskning av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 7) at noe av årsaken til den store variasjonen i bruken av lærekandidatordningen, kan ligge i hvordan målgruppen tolkes i de ulike fylkene. På bakgrunn av dette, er det interessant å undersøke hvordan rådgiverne i videregående skole i Oslo vurderer målgruppen for lærekandidatordningen. Delkapittel 4.3 skal være med på å belyse forskningsspørsmålet: *Hvem anser rådgiverne å være i målgruppen for lærekandidatordningen.*

4.3.1 Rådgivernes vurdering av målgruppen for lærekandidatordningen

For å undersøke hvem rådgiverne mener bør få sin opplæring gjennom lærekandidatordningen, ble informantene bedt om å angi sine begrunnelser for å anbefale lærekandidatordningen. Spørreskjema (vedlegg 4, side 8) listet ti mulige begrunnelser for å anbefale lærekandidatordningen og informantene krysset av for om de var enige i begrunnelsene. Begrunnelsene for å anbefale lærekandidatordningen er utarbeidet på bakgrunn av funn presentert av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 32) samt retningslinjer for lærekandidatordningen som er publisert av fylkeskommunene Viken (2022), Nordland (2022) og Rogaland (2022). Funnene som presenteres i tabell 6, viser hvor mange informanter som krysset av for de ulike begrunnelsene. Kolonnene til venstre i tabellen representerer rekkefølgen på begrunnelsen, slik de er oppgitt i spørreskjema. Det er ikke relevant for studiens formål å undersøke hvordan rådgivere på ulike studieprogram vurderer målgruppen for lærekandidatordningen. Gruppen rådgivere er derfor også her behandlet under ett.

Tabell 6: Målgruppen for lærekandidatordningen

Nr.	Begrunnelser for å anbefale lærekandidatordningen (n=17)	Antall
8	<i>Eleven har store tilretteleggingsbehov faglig og/eller sosialt</i>	13
3	<i>Det vurderes at eleven vil ha behov for reduserte mål i Vg3-læreplanen</i>	9
4	<i>Eleven har hatt spesialundervisning på videregående skole</i>	8
10	<i>Eleven trenger lengre tid på å fullføre fag- eller svennebrev</i>	8
1	<i>Eleven har stryk i programfag ved avslutningen av Vg2</i>	7
5	<i>Eleven har dokumenterte psykiske eller fysiske vansker</i>	7
7	<i>Eleven er søkt inn gjennom særskiltinntaket 1. februar</i>	7
9	<i>Eleven har dårlige norskkunnskaper</i>	7
6	<i>Eleven har hatt spesialundervisning på ungdomsskolen</i>	6
2	<i>Eleven har stryk i fellesfag ved avslutningen av Vg2</i>	5

Begrunnelsen i tabell 6 er sortert slik at de begrunnelsene som flest rådgivere er enig i står øverst. Tabellen viser at det blant utdannings- og yrkesrådgivere i Oslo skolen eksisterer ulike oppfatninger av, og kriterier for, hvem som bør bli lærekandidat. I det etterfølgende vil jeg kommentere rådgivernes rangering av begrunnelsene.

- *Eleven har store tilretteleggingsbehov faglig og/eller sosialt*
- *Det vurderes at eleven vil ha behov for reduserte mål i Vg3-læreplanen*

De foregående to begrunnelsene er de som flest rådgivere ga sin tilslutning til. Felles for disse begrunnelsene er at de favner bredt og kan sies å inkludere flere av de andre begrunnelsene i datamaterialet. Tretten av 17 rådgivere (63%) anga at de var enig i begrunnelsen *Eleven har store tilretteleggingsbehov faglig og/eller sosialt*. For begrunnelsen *Det vurderes at eleven vil ha behov for reduserte mål i Vg3-læreplanen* var det noen færre rådgivere, ni av 17, (53%) som signaliserte at de var enige.

- *Eleven har hatt spesialundervisning på videregående skole*
- *Eleven trenger lengre tid på å fullføre fag- eller svennebrev*
- *Eleven har stryk i programfag ved avslutningen av Vg2*
- *Eleven har dokumenterte psykiske eller fysiske vansker*
- *Eleven er søkt inn gjennom særskiltinntaket 1. februar*

- *Eleven har dårlige norskkunnskaper*

Det framgår av tabell 6 at mellom 41 og 47 prosent av rådgiverne ga sin tilslutning til de foregående begrunnelsene for å anbefale lære kandidatordningen. Det var åtte av 17 rådgivere (47%) som anga at de var enige i *Eleven har hatt spesialundervisning på videregående skole* og *Eleven trenger lengre tid på å fullføre fag- eller svennebrev* som begrunnelser for å anbefale lære kandidatordningen. Det var noen færre rådgivere, sju av 17 (41%) som ga sin tilslutning til begrunnelsene *Eleven har stryk i programfag ved avslutningen av Vg2*, *Eleven har dokumenterte psykiske eller fysiske vansker*, *Eleven er søkt inn gjennom særskiltinntaket 1. februar* og *Eleven har dårlige norskkunnskaper*. Begrunnelsene *Eleven har hatt spesialundervisning på videregående skole*, *Eleven har dokumenterte psykiske eller fysiske vansker* og *Eleven er søkt inn gjennom særskiltinntaket 1. februar* representerer begrunnelser som kan sies å være knyttet til elever med enkeltvedtak om spesialundervisning.

Begrunnelsene *Eleven trenger lengre tid på å fullføre fag- eller svennebrev*, *Eleven har stryk i programfag ved avslutningen av Vg2* og *Eleven har dårlige norskkunnskaper*, derimot, er mer generelle og kan sies å gjelde veldig mange elever i videregående skole.

- *Eleven har hatt spesialundervisning på ungdomsskolen*
- *Eleven har stryk i fellesfag ved avslutningen av Vg2*

Eleven har stryk i fellesfag ved avslutningen av Vg2 var den begrunnelsen færrest rådgivere var enige i. Fem av 17 rådgivere (29%) ga sin tilslutning til denne begrunnelsen. Det var noen flere rådgivere, 6 av 17, (35%) som oppga *Eleven har hatt spesialundervisning på ungdomsskolen* som grunn til å anbefale lære kandidatordningen. Denne begrunnelsen er direkte knyttet til elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i ungdomsskolen, men sier ingenting om behovet for spesialundervisning i videregående opplæring. Begrunnelsen *Eleven har stryk i fellesfag ved avslutningen av Vg2* er mer generell og kan gjelde mange elever i videregående skole.

I gjennomgangen av respondentkommentarene til begrunnelser for å anbefale lære kandidatordningen (jfr. tabell 6) peker en av informantene på at «Eleven er traumatisert» og «Eleven har liten restarbeidsevne» burde være inkludert i listen over begrunnelser. En annen kommenterte at dialog og en helhetlig vurdering bør ligge til grunn. Disse kommentarene understreker tendenser som fremkommer i tabell 6. Blant utdannings- og

yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo eksisterer det ulike oppfatninger av hvem som er i målgruppen for lærekandidatordningen.

4.4 Oppfatninger av lærekandidatordningen

Som jeg tidligere har understreket, viser tidligere forskning på lærekandidatordningen (Markussen, 2009a, s. 176) at det å normalisere en utdanning mot grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen, fortsatt er en lang vei å gå. Motstanden kan komme fra flere aktører: elevene selv, foresatte, lærere, rådgivere og potensielle opplæringsbedrifter. På bakgrunn av det foregående, er det interessant å undersøke hvilke oppfatninger utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo har av lærekandidatordningen. I det etterfølgende vil jeg presentere funn som kan være med på å belyse studiens andre forskningsspørsmål: *Hvilke oppfatninger har rådgiverne av lærekandidatordningen?* For å belyse spørsmålet ble informantene presentert for 12 utsagn. Utsagnene representerer både positive og negative oppfatninger av lærekandidatordningen. Innledningsvis ble det derfor kjørt en faktoranalyse for å analysere utsagnenes indre samvariasjon.

4.4.1 Faktoranalyse av oppfatninger av lærekandidatordningen

For å vurdere om de svarene informantene ga på de ulike testleddene best kan forklares ut fra én eller flere underliggende faktorer, foretok jeg en enkel, konfirmerende faktoranalyse. En begrensning ved denne statistiske prosedyren er imidlertid det lave antallet informanter som inngikk i undersøkelsen. Estimatene kan likevel gi indikasjoner på om det er empirisk grunnlag for å gruppere variablene i datasettet (Christophersen, 2013). På bakgrunn av relasjonene mellom rådgivernes svar og spørsmålenes karakter valgte jeg å samle materialet i to latente variabler: «*Positive oppfatninger av lærekandidatordningen*» og «*Negative oppfatninger av lærekandidatordningen*». I analysen ble kun indikatorene for faktor 1, (Eigenvalue 3.6) lagt til grunn for analysene. Funnene presenteres i tabell 7.

Tabell 7: Faktoranalyse av oppfatninger av lærekandidatordningen (LKO)

Component matrise	Latente variable	
	Positive oppfatninger av LKO	Negative oppfatninger av LKO
Påstander (n=17) <i>Indikatorer for faktor 1: Eigenvalue 3.6</i>		
<i>Det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater</i>	0,82	
<i>Det er bedre å lykkes som lærekandidat enn å mislykkes som lærling</i>	0,73	
<i>Økt bruk av lærekandidatordningen vil bidra til at færre slutter i videregående opplæring</i>	0,71	
<i>Mange som i dag strever med fagene og får svake karakterer, ville opplevd større grad av mestring som lærekandidater</i>	0,63	
<i>Når jeg råder en elev til å bli lærekandidat, informerer jeg om mulighetene til å få full yrkeskompetanse senere</i>	0,46	
<i>LKO bør avskaffes</i>		-0,80
<i>LKO kan bli en for lett vei gjennom videregående opplæring for ungdom som egentlig kunne klart fagbrevet</i>		-0,52
<i>LKO blir for mye brukt</i>		-0,42
<i>Jeg vil aldri råde en elev til å velge å bli lærekandidat</i>		
<i>Det har hendt at jeg har vurdert en elev til å passe til å være lærekandidat, men jeg har ikke rådet eleven til dette for ikke å ta fra eleven muligheten til å oppnå fullt fag-/svennebrev</i>		
<i>Ungdom med så svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen at de ikke har forutsetninger for å klare full yrkeskompetanse, burde få tilbud om å bli lærekandidat og ikke lærling</i>		
<i>Å ha vært lærekandidat, bestått kompetanseprøven og oppnådd grunnkompetanse burde telle som fullført og bestått videregående opplæring</i>		
Forklart varians	30 %	

Faktoranalysen over er basert på 30 % forklart varians og viser at fem av påstandene om lærekandidatordningen fremstår som en naturlig gruppering med akseptabel samvariasjon. Felles for disse påstandene er at de kan kategoriseres som positive til lærekandidatordningen. Disse påstandene er:

- *Det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater*
- *Det er bedre å lykkes som lærekandidat enn å mislykkes som lærling*

- Økt bruk av lærekandidatordningen vil bidra til at færre slutter i videregående opplæring
- Mange som i dag strever med fagene og får svake karakterer, ville opplevd større grad av mestring som lærekandidater
- Når jeg råder en elev til å bli lærekandidat, informerer jeg om mulighetene til å få full yrkeskompetanse senere

Faktoranalysen viser videre at tre andre påstander om lærekandidatordningen også fremstår som en naturlig gruppering med akseptabel samvariasjon. Felles for disse påstandene er at de kan kategoriseres som negative til lærekandidatordningen. Disse påstandene er:

- Lærekandidatordningen bør avskaffes
- Lærekandidatordningen kan bli en for lett vei gjennom videregående opplæring for ungdom som egentlig kunne klart fagbrevet
- Lærekandidatordningen blir for mye brukt

De fire øvrige påstandene viser faktorladninger under .283. Påstandene med ladninger under 0,3 ble utelatt fra de latente variablene. De konformerende faktoranalysene samsvarer dermed med hva som på teoretisk grunnlag kan sies så representere *positive oppfatninger av lærekandidatordningen* og *negative oppfatninger av lærekandidatordningen*.

Som tidligere nevnt i (jfr. Kap. 3.6.1 *Reliabilitet*) viste vurderingen av samlekonstruktenes skalareliabilitet følgende alphaverdier: *Positive oppfatninger av lærekandidatordningen* $\alpha = .79$ og *Negative oppfatninger av lærekandidatordningen* $\alpha = 0.56$. Analysene viser at det er større usikkerhet ved de negativt formulerte samleskårene. Få informanter og bare tre underliggende items for negative oppfatninger av lærekandidatordningen, kan også tenkes å være en mulig årsak til den lave alphaverdien.

4.4.2 Rådgivernes oppfatninger av lærekandidatordningen

Rådgivernes oppfatninger av lærekandidatordningen omfattet 12 påstander, med svaralternativer på en fire-dels skala fra *helt enig* til *helt uenig*. Dette datasettet er en replikasjon av NIFUs nasjonale undersøkelse blant rådgivere i ungdomsskole og videregående skole som ble gjennomført av Markussen og kolleger i 2018 (Markussen et al., 2018). For å kunne sammenligne gjennomsnittsskårene i datamaterialet, har jeg kodet om verdiene på påstandene

på den latente variabelen *Negative oppfatninger av LKO* (jfr. Markussen et al., 2018). Det innebærer at en høy gjennomsnittsskåre representerer en positiv holdning til lære kandidatordningen på alle delpåstander. Tabell 8 er organisert i henhold til funn fra faktoranalysen i delkapittel 4.4.1. Til høyre i tabellen vises gjennomsnittsskåre fra rådgivere i videregående skole i NIFUs nasjonale undersøkelse (Markussen et al., 2018). Kolonnen til venstre i tabellen representerer rekkefølgen på påstandene, slik de fremkommer i nettspørreskjema.

Tabell 8: Oppfatninger av lærekandidatordningen (LKO)

Nr	Påstander (n=17)	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	M (SD)	NIFU M
Positive oppfatninger av LKO							
11	Når jeg råder en elev til å bli lærekandidat, informerer jeg om mulighetene til å få full yrkeskompetanse senere	12	4	0	1	3,6 (0,8)	3,7
3	Det er bedre å lykkes som lærekandidat enn å mislykkes som lærling	11	5	0	1	3,5 (0,8)	3,4
9	Mange som i dag strever med fagene og får svake karakterer, ville opplevd større grad av mestring som lærekandidater	10	5	2	0	3,5 (0,7)	3,2
7	Det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater	8	7	2	0	3,4 (0,7)	3,0
5	Økt bruk av LKO vil bidra til at færre slutter i vgo	7	7	3	0	3,2 (0,8)	3,1
Negative oppfatninger av LKO							
4	LKO blir for mye brukt	0	0	4	13	3,8 (0,4)	3,4
6	LKO bør avskaffes	0	0	7	10	3,6 (0,5)	3,7
2	LKO kan bli en for lett vei gjennom videregående opplæring for ungdom som egentlig kunne klart fagbrevet	2	1	9	5	3,0 (0,9)	3,1
8	Jeg vil aldri råde en elev til å velge å bli lærekandidat	1	0	6	10	3,5 (0,8)	3,6
10	Det har hendt at jeg har vurdert en elev til å passe til å være lærekandidat, men jeg har ikke rådet eleven til dette for ikke å ta fra eleven muligheten til å oppnå fullt fag-/svennebrev	0	4	6	7	3,2 (0,8)	3,1
12	Å ha vært lærekandidat, bestått kompetanseprøven og oppnådd grunnkompetanse burde telle som fullført og bestått videregående opplæring	7	4	4	2	2,9 (1,1)	3,0
1	Ungdom med så svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen at de ikke har forutsetninger for å klare full yrkeskompetanse, burde få tilbud om å bli lærekandidat og ikke lærling	5	7	4	1	2,9 (0,9)	3,4

Note: Gjennomsnittskårene (M og SD) representerer grad av positiv holdning til lærekandidatordningen for alle påstander.

Tabell 8 viser at majoriteten av rådgiverne har positive oppfatninger av lærekandidatordningen. På skalaen over betyr en middelværdi (M) 3 at man er *positiv til lærekandidatordningen* mens middelværdi (M) 4 at man er *svært positiv til lærekandidatordningen*. Nedenfor vil jeg kommentere de ulike påstandene.

- *Når jeg råder en elev til å bli lærekandidat, informerer jeg om mulighetene til å få full yrkeskompetanse seinere*
- *Det er bedre å lykkes som lærekandidat enn å mislykkes som lærling*
- *Mange som i dag strever med fagene og får svake karakterer, ville opplevd større grad av mestring som lærekandidater*
- *Det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater*
- *Økt bruk av lærekandidatordningen vil bidra til at færre slutter i vgo*

Majoriteten av rådgiverne er enige i de foregående påstandene. Med en middelvei mellom $M=3,2$ og $M=3,6$ ($SD=0,7 - 0,8$) tilkjenner rådgiverne gjennom sine svar en *positiv til svært positiv holdning til lærekandidatordningen*. Spesielt interessant framstår funnene på påstandene *Når jeg råder en elev til å bli lærekandidat, informerer jeg om mulighetene til å få full yrkeskompetanse senere* og *Det er bedre å lykkes som lærekandidat enn å mislykkes som lærling*, der hele 16 av 17 rådgivere rapporterer at de er *delvis enig* eller *helt enig* i påstandene.

Det er også verdt å merke seg at funnene for brorparten av de foregående påstandene samsvarer med funnene fra NIFUs nasjonale undersøkelse fra 2018 (Markussen et al., 2018). Påstander *Når jeg råder en elev til å bli lærekandidat, informerer jeg om mulighetene til å få full yrkeskompetanse senere*, *Det er bedre å lykkes som lærekandidat enn å mislykkes som lærling* og *Økt bruk av lærekandidatordningen vil bidra til at færre slutter i vgo* viser middelveier på +/- 0,16 sammenlignet med NIFUs resultater. Kun påstandene *Mange som i dag strever med fagene og får svake karakterer, ville opplevd større grad av mestring som lærekandidater* og *Det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater* skiller seg nevneverdig med noe høyere middelveier på henholdsvis +0,24 og +0,32 vs. NIFUs resultater. Funnene indikerer dermed at rådgivere i Oslo i noe høyere grad enn rådgivere generelt i landet, mener at *mange som i dag strever med fagene og får svake karakterer, ville opplevd større grad av mestring som lærekandidater* og synes det bør *iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater*.

Nedenfor kommenterer jeg tre utsagn til:

- *Lærekandidatordningen blir for mye brukt*
- *Lærekandidatordningen bør avskaffes*

- *Lærekandidatordningen kan bli en for lett vei gjennom videregående opplæring for ungdom som egentlig kunne klart fagbrevet*

Brorparten av rådgiverne er *uenige* i de foregående påstandene, noe som signaliserer en positiv oppfatning av lærekandidatordningen. Påstandene viser en middelvei mellom $M=3,0$ og $M=3,8$ ($SD=0,4 - 0,9$), noe som betyr at rådgiverne også her tilkjennegir et *positivt til svært positivt syn på lærekandidatordningen*. Det som utmerker seg spesielt, er funnene på påstandene *Lærekandidatordningen blir for mye brukt* og *Lærekandidatordningen bør avskaffes*, der samtlige rådgivere rapporterer at de er *helt uenig* eller *delvis uenig* i påstandene. Disse påstandene viser også en lav spredning med $SD=0,4 - 0,5$. Videre er det verdt å merke seg at påstandene *Lærekandidatordningen bør avskaffes* og *Lærekandidatordningen kan bli en for lett vei gjennom videregående opplæring for ungdom som egentlig kunne klart fagbrevet* viser en middelvei på $\pm 0,16$ sammenlignet med NIFUs resultater (Markussen et al., 2018). Påstanden *Lærekandidatordningen blir for mye brukt* viser en noe høyere middelvei med $+0,33$ vs. NIFUs resultater. Funnene indikerer dermed at rådgivere i videregående skole i Oslo i noe mindre grad enn rådgivere i landet generelt, synes at *lærekandidatordningen blir for mye brukt*.

Den siste gruppen representerer påstander som ikke kan knyttes til en felles underliggende latent oppfatning, og vil følgelig bli kommentert som enkeltpåstander.

- *Jeg vil aldri råde en elev til å velge å bli lærekandidat*
- *Det har hendt at jeg har vurdert en elev til å passe til å være lærekandidat, men jeg har ikke rådet eleven til dette for ikke å ta fra eleven muligheten til å oppnå fullt fag-/svennebrev*
- *Å ha vært lærekandidat, bestått kompetanseprøven og oppnådd grunnkompetanse burde telle som fullført og bestått videregående opplæring*
- *Ungdom med så svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen at de ikke har forutsetninger for å klare full yrkeskompetanse, burde få tilbud om å bli lærekandidat og ikke lærling*

Majoriteten av rådgiverne er *uenige* i påstandene *Jeg vil aldri råde en elev til å velge å bli lærekandidat* og *Det har hendt at jeg har vurdert en elev til å passe til å være lærekandidat, men jeg har ikke rådet eleven til dette for ikke å ta fra eleven muligheten til å oppnå fullt fag-/svennebrev*. Påstanden *Jeg vil aldri råde en elev til å velge å bli lærekandidat* utmerker seg

ved at hele 16 av 17 rådgivere tilkjennegitt at de er *helt uenig* eller *delvis uenig* i påstanden. Påstanden viser en middelvei på $M=3,5$ ($SD=0,8$). *Det har hendt at jeg har vurdert en elev til å passe til å være lærekandidat, men jeg har ikke rådet eleven til dette for ikke å ta fra eleven muligheten til å oppnå fullt fag-/svennebrev*, viser en noe lavere middelvei på $M=3,2$ ($SD=0,8$). Påstandene viser middelveier +/- 0,16 sammenlignet med NIFUs resultater (Markussen et al., 2018) og samsvarer dermed langt på vei med funn fra NIFU. Påstandene *Å ha vært lærekandidat, bestått kompetanseprøven og oppnådd grunnkompetanse burde telle som fullført og bestått videregående opplæring* og *Ungdom med så svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen at de ikke har forutsetninger for å klare full yrkeskompetanse, burde få tilbud om å bli lærekandidat og ikke lærling* viser begge en middelvei på $M=2,9$ ($SD=1,1$). Påstandene plasseres seg mellom *delvis uenig* og *delvis enig* og er med dette de påstandene som fikk laveste skåre. Det er imidlertid verdt å merke seg at begge påstander viser en forholdsvis høy spredning. Påstanden *Å ha vært lærekandidat, bestått kompetanseprøven og oppnådd grunnkompetanse burde telle som fullført og bestått videregående opplæring* viser en middelvei på -0,10 vs. NIFUs resultater (Ibid.). Mens påstanden *Ungdom med så svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen at de ikke har forutsetninger for å klare full yrkeskompetanse, burde få tilbud om å bli lærekandidat og ikke lærling* viser en noe lavere middelvei på -0,47 vs. NIFUs resultater (Ibid.). Dette funnet indikerer at rådgivere i videregående skole i Oslo i noe mindre grad enn rådgivere på landsbasis, er enige i at *Ungdom med så svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen at de ikke har forutsetninger for å klare full yrkeskompetanse, burde få tilbud om å bli lærekandidat og ikke lærling*

Det som utmerker seg i tabell 8, er den gjennomgående positive oppfatningen av lærekandidatordningen blant utdannings- og yrkesrådgiverne i videregående skoler i Oslo. Videre er det også påfallende at funnene i tabellen langt på vei samsvarer med resultatene fra NIFUs nasjonale undersøkelse fra 2018 (Markussen et al., 2018). Ni av 12 påstander viser en middelvei på +/- 0,16 sammenlignet med NIFUs resultater, mens kun fire påstander skiller seg nevneverdig. Påstanden *Ungdom med så svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen at de ikke har forutsetninger for å klare full yrkeskompetanse, burde få tilbud om å bli lærekandidat og ikke lærling*, viser en middelvei -0,47 vs. NIFU. Mens påstandene *Mange som i dag strever med fagene og får svake karakterer, ville opplevd større grad av mestring som lærekandidater, Det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater* og *Lærekandidatordningen blir for mye brukt*, viser middelveier på henholdsvis +0,24, +0,32 og +0,33 vs. NIFUs resultater. Det er vanskelig å vite hvorfor

funnene på akkurat disse påstandene i noe mindre grad samsvarer med NIFUs funn. En nærliggende forklaring, er at utvalget i studien består av 19 rådgivere (70% svarprosent) og kun omfatter rådgivere ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Oslo kommune. I og med at populasjonen svarene representerer er av begrenset omfang vil selv mindre endringer i deltakelse kunne ha gitt et annet bilde av hvordan rådgivere i videregående skole i Oslo vurderer lære kandidatordningen. NIFUs undersøkelse, derimot, ble gjennomført ved alle fylkeskommunale videregående skoler i landet. Utvalget består av rådgivere ved både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer og det var til sammen 216 rådgivere som deltok i undersøkelsen, noe som representerer en svarprosent på 72%.

4.4.3 Gruppeforskjeller rundt oppfatninger av lære kandidatordningen

For å analysere gruppeforskjeller rundt *oppfatninger av lære kandidatordningen*, ble det foretatt en serie med en-veis variansanalyser. En-vei Anova kan benyttes for å analysere variasjoner for faktorvariabler både med 2 og avhengige variabler.

Tabell 9: Gruppeforskjell rundt oppfatninger av lære kandidatordningen (LKO)

Analyse av gruppeforskjeller	Latente variable	
	Positive oppfatninger av LKO	Negative oppfatninger av LKO
Kjønn	F (1, 15) = 0.03, p = n.s	F (1, 15) = 0.14, p = n.s
Utdanningsprogram	F (4, 12) = 0.06, p = n.s	F (4, 12) = 0.77, p = n.s
Inntakspoeng	F (2, 14) = 0.85, p = n.s	F (2, 14) = 0.29, p = n.s

Analysene av gruppeforskjeller rundt oppfatninger av lære kandidatordningen som presenteres i tabell 9 ga ingen signifikante funn. (*Kjønn*: $p = .9$, $p = 0.7$; *Utdanningsprogram*: $p = 1.0$, $p = 0.6$ og *Inntakspoeng*: $p = 0.5$, $p = 0.8$). Dette funnet betyr at *positive oppfatninger av lære kandidatordningen* og *negative oppfatninger av lære kandidatordningen* (tabell 8) ikke kan forklares ut fra variablene *kjønn*, *utdanningsprogram* eller *inntakspoeng*.

4.4.4 Rådgivernes oppfatning av elevers og foresatte syn på lære kandidatordningen

Som nevnt tidligere (jfr. Kap. 1.1 *Introduksjon av tema*) viser forskning av Markussen (2009a, s. 176) at man fortsatt har et stykke igjen, når det kommer til å normalisere utdanningsløp mot kompetanse på lavere nivå enn full studie- eller yrkeskompetanse. Motstanden kan komme fra flere aktører: elevene selv, foresatte, lærere, rådgivere og potensielle opplæringsbedrifter. I det etterfølgende vil jeg se nærmere på faktorer rådgiverne

tillegger elevene selv og elevens foresatte. Rådgiverne ble bedt om å ta stilling til et sett med påstander omkring deres oppfatninger av elevenes og foresattes syn på lærekandidatordningen. Funnene presenteres i tabell 10.

Tabell 10: Rådgivernes oppfatning av elevers og foresattes syn på lærekandidatordningen

Påstand	I liten grad	I noen grad	Både- og	I ganske stor grad	I veldig stor grad	M (SD)
Skala	1	2	3	4	5	
<i>Elevene er positive til å bli lærekandidat (n=17)</i>	4	2	4	2	2	2,7 (1,4)
<i>Foreldre er positive til lærekandidatordningen for deres barn (n=17)</i>	0	3	7	2	2	3,2 (1)
<i>Samleskår for rådgivers oppfatning av elevers og foresattes syn på lærekandidatordningen</i>	9 (32%)		11 (39%)	8 (29%)		

Tabell 10 viser en forholdsvis jevn fordeling når det kommer til rådgivernes oppfatninger av elevers og foresattes syn på lærekandidatordningen. For variabelen *Elevene er positive til å bli lærekandidat* rapporterer seks av 17 respondenter at de oppfatter at elevene *i liten grad* eller *i noen grad* er positive til lærekandidatordningen, mens det for variabelen *Foreldre er positive til lærekandidatordningen for deres barn*, er tre av 17 rådgivere som oppgir dette. Analysene indikerer rådgivernes oppfatninger av *elevers syn på lærekandidatordningen* ($M=2,7 / SD=1,4$) mellom *i noen grad* og *både – og*, mens rådgivernes oppfatninger av *foresattes syn* ($M=3,2 / SD=1$), indikerer en oppfatning som ligger mellom *både- og*, og *i ganske stor grad*. Samleskår for rådgivernes oppfatning av elevers og foresattes syn på lærekandidatordningen viser dermed tilnærmet like verdier.

4.5 Arbeidsmuligheter for lærekandidater

Som nevnt (jfr. Kap. 2.4.1 *Kompetanse og overgang til arbeidslivet*) viser tidligere forskning (Markussen, 2014a, 2014b) på overgangen til arbeidslivet etter endt utdanning, at de som slutter i videregående opplæring før de er ferdige, har størst problemer i overgangen til videre

utdanning og arbeidsliv. De som gjennomfører videregående opplæring, selv med kompetanse på lavere nivå (bl.a. lærekandidater) oppnår en betydelig bedre posisjon i arbeidsmarkedet. På bakgrunn av det foregående er det interessant å undersøke hvordan rådgiverne i videregående skole i Oslo stiller seg til arbeidsmulighetene til lærekandidatene. Delkapittel 4.5 skal være med på å belyse forskningsspørsmålet: *Hvordan vurderer rådgiverne arbeidsmulighetene for lærekandidater med kompetansebevis?*

4.5.1 Faktoranalyse av arbeidsmuligheter for lærekandidater

For å vurdere om de svarene informantene ga på de ulike testleddene best kan forklares ut fra én eller flere underliggende faktorer, foretok jeg også her en enkel konfirmerende faktoranalyse for å se om det er mulig å finne samleindikatorer for spørsmålene om arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis. Med utgangspunkt i de svarene rådgiverne ga og spørsmålenes karakter, ble datamaterialet samlet i to latente variabler: «*Ser arbeidsmuligheter for lærekandidater*» og «*Ser ikke arbeidsmuligheter for lærekandidater*». I analysen av relasjonene som lå til grunn for de latente variablene ble kun den mest framtrede faktoren, faktor 1, benyttet. En informant manglet svar på påstanden *Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring*. Denne verdien ble erstattet med gjennomsnittet for variabelen. Kolonnene til venstre i tabellen representerer også her rekkefølgen på påstandene, slik de er oppgitt i spørreskjema. Analysen presenteres i tabell 11.

Tabell 11: Faktoranalyse av arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis

Nr.	Component matrise	Latente variable	
	Påstander (n=16) <i>Indikatorer for faktor 1: Eigenvalue 1.8</i>	Ser arbeidsmuligheter for lærekandidater	Ser ikke arbeidsmuligheter for lærekandidater
2	<i>Lærekandidater med bestått kompetanseprøve har en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet</i>	0,85	
3	<i>Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater</i>	0,80	
4	<i>I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært</i>		-0,29
1	<i>Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring</i>		-0,64
	Forklart varians	47%	

Kun faktor 1 (Eigenvalue 1.8) ble lagt til grunn for å vurdere relasjonene mellom variablene som presenteres i tabell 11. Denne faktoren forklarte 47 % av samlet varians. Påstanden *I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært*, viste lav ladning. Indikatoren ble likevel beholdt siden den teoretisk ble vurdert å representere den latente variabelen *Ser ikke arbeidsmuligheter for lærekandidater*.

Tabell 11 viser at de påstandene som er positive til arbeidsmulighetene gjennom lærekandidatordningen fremstår som en naturlig gruppering. Dette gjelder følgende påstander:

- *Lærekandidater med bestått kompetanseprøve har en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet*
- *Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater*

Påstandene som er negative til arbeidsmulighetene til lærekandidater med kompetansebevis fremstår som en annen naturlig gruppering. Dette gjelder:

- *I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært*
- *Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring*

Som tidligere nevnt (jfr. Kap. 3.6.1 *Reliabilitet*) viser en vurdering av samlekonstruktenes skalareliabilitet følgende alphaverdier: *Positive til arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis* $\alpha = .69$ og *Negativ til arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis* $\alpha = .50$. Analysene viser dermed også her at det er større usikkerhet knyttet til de negativt formulerte samleskårene. Reliabilitetsanalysen viser at indre konsistens av *Positive til arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis* og *Negativ til arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis* ikke har en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2018, s. 104). Til tross for lave mål for reliabilitet velger jeg å bruke samleskårene. Få respondenter og bare to underliggende items for hver av samlekonstruktenes, kan tenkes å være en mulig årsak til de lave alphaverdiene.

4.5.2 Rådgivernes vurdering av arbeidsmuligheter for lærekandidater

For å undersøke forskningsspørsmålet *Hvordan vurderer rådgiverne arbeidsmulighetene for lærekandidater med kompetansebevis* ble rådgiverne bedt om å ta stilling til fire ulike påstander om arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen, fordelt på en fire-dels skala fra *helt enig* til *helt uenig*. I tabell 12 er det viktig å merke seg at påstandene trekker i ulike retninger. Noen kan tolkes til å være positive til arbeidsmulighetene for lærekandidater med kompetansebevis, mens andre kan tolkes til å være negative. I tabell 12 vises først påstandene som kan knyttes til at man er *positiv til arbeidsmulighetene* (1 og 4) og deretter påstandene som er *mer negativt ladet* (2 og 3). For å direkte kunne sammenligne gjennomsnittsverdiene har jeg kodet om verdiene på de påstandene som er negativt ladet. Gjennomsnittsskårene i tabell 12 (M og SD) representerer følgelig grad av *positiv holdning til arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen* for alle påstander. Tabellen er organisert i henhold til funn fra faktoranalysen i delkapittel 4.5.1.

Tabell 12: Arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis

Nr.	Påstander (n=17)	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	M (SD)
Ser ikke arbeidsmuligheter for lærekandidater						
1	<i>Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring. (Omkodet)</i>	0	4	8	5	3,1 (0,8)
4	<i>I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært. (Omkodet)</i>	3	3	4	7	2,9 (1,2)
	Samleskåre	10 (29%)		24 (71%)		
Ser arbeidsmuligheter for lærekandidater						
3	<i>Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater.</i>	9	6	2	0	3,4 (0,7)
2	<i>Lærekandidater med bestått kompetanseprøve har en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet.</i>	0	12	5	0	2,7 (0,5)
	Samleskåre	27 (79%)		7 (21%)		

Note: Gjennomsnittskårene (M og SD) representerer grad av positiv holdning til arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen for alle påstander.

Tabell 12 viser at majoriteten av rådgiverne er positive til arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen. 71% av rådgiverne er uenige i påstandene *Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring* og *I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært*. 79% er enige i påstandene *Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater* og *Lærekandidater med bestått kompetanseprøve har en kompetanse som er*

etterspurt i arbeidslivet. Likevel ser vi tendenser til at oppslutning om de ulike påstandene varierer. Nedenfor vil jeg kommentere funnene.

- *Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring (Omkodet)*
- *I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært (Omkodet)*

Påstanden *Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring* viser en middelvei på $M=3,1$ ($SD=0,8$). Påstanden *I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært* viser en middelvei på $M=2,9$ ($SD=1,2$). Dette betyr at rådgiverne tilkjenner et forholdsvis positivt syn på arbeidsmulighetene for lærekandidatene. Det som er spesielt interessant, er påstanden *Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring*, der 13 av 17 rådgivere (76 %) er delvis uenig eller helt uenig i påstanden. Elleve av 17 rådgivere (65%) er uenige i påstanden *I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært*.

Nedenfor vil jeg kommentere de to siste påstandene:

- *Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater*
- *Lærekandidater med bestått kompetanseprøve har en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet.*

Påstanden *Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater* viser en middelvei på $M=3,4$ ($SD=0,7$). Påstanden *Lærekandidater med bestått kompetanseprøve har en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet* viser en middelvei på $M=3,1$ ($SD=0,8$). Gjennom sin vurdering av disse påstandene, tenderer rådgiverne også her mot en positiv holdning til lærekandidatenes muligheter i arbeidsmarkedet. Spesielt interessant framstår funnene på påstanden *Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater*, der hele 15 av 17

rådgiverne (88%) rapporterer at de er *delvis enig* eller *helt enig* i påstanden. Tolv av 17 rådgivere (71%) er *enige* i påstanden *Lærekandidater med bestått kompetanseprøve har en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet*.

I tillegg til de overnevnte funnene, var det en rådgiver som kommenterte at «Det må være rom for både ufaglærte og faglærte på lik linje i arbeidslivet», mens en annen kommenterte at «Det vil vel variere veldig mellom ulike bransjer hvorvidt de vil ha behov for lærekandidater».

Disse kommentarene understreker funn presentert i tabell 12 som viser at rådgiverne i hovedsak er positive til arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen, men at arbeidsmulighetene også er bransjeavhengig.

4.5.3 Gruppeforskjeller rundt oppfatninger av arbeidsmuligheter for lærekandidater

For å analysere gruppeforskjeller *rundt oppfatninger av arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis* foretok jeg en serie med en-veis variansanalyser (jfr. tabell 11).

Oppfølgende post-hoc analyser av gruppeforskjeller, der det viste seg signifikante forskjeller, ble foretatt ved bruk av Games-Howell post-hoc test, en ikke-parametriske konservativ test for å ta høyde for varierende varians og små gruppestørrelser (Lee & Lee, 2020).

Tabell 13: Gruppeforskjell rundt oppfatninger av arbeidsmuligheter for lærekandidater

Analyse av gruppeforskjeller	Latente variable	
	Ser arbeidsmuligheter for lærekandidater	Ser IKKE arbeidsmuligheter for lærekandidater
Kjønn	F (1, 15) = 0.37, p = n.s	F (1, 15) = 2.42, p = n.s
Utdanningsprogram	F (4, 12) = 1.05, p = n.s	F (4, 12) = 9.79, p = .01
Inntakspoeng	F (2, 14) = 5.23, p = .02	F (2, 14) = 0.39, p = n.s
Kjennskap til LK-ordningen	F (1, 15) = 2.84, p = n.s	F (1, 15) = 0.92, p = n.s

Analysene av gruppeforskjell *rundt oppfatninger av arbeidsmuligheter for lærekandidater* som er presentert i tabell 13, viste at variablene *Kjønn*, *Utdanningsprogram*, *Inntakspoeng* og *Kjennskap til lærekandidatordningen* kun i begrenset grad kunne forklare rådgivernes oppfatninger av arbeidsmulighetene for lærekandidatene. Variabelen *Kjønn* viste ingen signifikante gruppeforskjell ($p = .37$). Analysen av forskjeller mellom rådgivere fra ulike *Utdanningsprogram* viste signifikante innom gruppe forskjeller ($p = .001$). Post hoc-analysen pekte mot at rådgiverne fra *Elektro og datateknologi* ($n = 4$) vurderte at det var *lavere arbeidsmuligheter* for lærekandidatene enn rådgiverne ved *Byggfag- og anleggsteknikk og*

Teknologi- og industrifag ($n = 4$, $p = .02$) og rådgiverne fra *Salg, service og reiseliv* ($n = 3$, $p = .02$). Videre viste analysen at rådgiverne fra *Helse- og oppvekstfag* vurderte *lavere arbeidsmuligheter* for lærekandidatene enn rådgiverne fra *Salg, service og reiseliv* ($n = 3$, $p = .02$). Det begrensede antallet informanter i gruppene gjør at funnet må tolkes med varsomhet. Analysen av variabelen *Inntakspoeng* ga signifikant utslag ($p = .02$). Games-Howell post-hoc test viste signifikant høyre (og med det mer optimistisk) vurdering av arbeidsmulighetene for studieretninger med noe lavere inntakspoeng enn for studieretninger med høyere inntakspoeng ($p = .044$). Disse funnene samsvarer med statistikk fra Oslo kommune (2022) som viser at inntakspoengsum for *Elektro og datateknologi* var høyere enn for *Bygg- og anleggsfag* og *Teknologi- og industrifag* og *Salg, service og reiseliv* og at inntakspoengsum for *Helse- og oppvekstfag* var høyere enn for *Salg, service og reiseliv*.

4.6 Sammenfatning av funn med kommentarer

I dette delkapitlet vil jeg sammenfatte analysene av datamaterialet med utgangspunkt i studiens fire forskningsspørsmål.

Et hovedfunn ved vurdering av *kjennskap til lærekandidatordningen* i videregående skole i Oslo, er at majoriteten av rådgiverne vurderer egen kjennskap til lærekandidatordningen som *god*. På den annen side vurderer vel halvdelen av rådgiverne at lærerkolleger på samme skole bare *kjenner litt til* eller *kjenner ikke til lærekandidatordningen*. Det er interessant at rådgiverne vurderer at nærmere halvdelen av lærerne på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Oslo, ikke kjenner til en ordning som er etablert for de som ikke har forutsetning for å oppnå fag-/svennebrev. Samtidig kan funnet være med på å forklare hvorfor lærekandidatordningen brukes så lite i Oslo. Et annet funn som kan bidra til å forklare hvorfor lærekandidatordningen brukes så lite i Oslo, er rådgivernes erfaringer med lærekandidatordningen. Her framkommer det at det er flere rådgivere med *dårlige erfaringer* med lærekandidatordningen enn med *gode*, og at informantenes dårlige erfaringer med lærekandidatordningen synes å være knyttet opp mot samarbeidet med Utdanningsetaten og utfordringer med å finne læreplasser. Det var forventet at rådgiverne ville oppgi at det var utfordrende å finne læreplasser, på bakgrunn av Kunnskapsdepartementet som i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 21) påpeker at en fjerdedel av læreplassøkere hvert år blir stående uten lære plass og at elever med psykiske utfordringer, særskilte behov eller lave karakterer kan ha ekstra utfordringer med å skaffe seg lære plass.

Et annet hovedfunn var informantenes vurdering av målgruppen for lærekandidatordningen. Her fremkommer det at det blant rådgivere i videregående skole i Oslo eksisterer sprikende oppfatninger av hvem som bør bli lærekandidat. Også dette var forventet på bakgrunn av tidligere forskning utført av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018) og Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021)) som begge rapporterer at de eksisterer ulike og uklare kriterier for hvem som bør få sin opplæring gjennom lærekandidatordningen. Et annet interessant funn omkring målgruppen for lærekandidatordningen er at vel halvdel av informantene oppgir at elever de anser å være i målgruppen for lærekandidatordningen, har en reell mulighet til å nå kravene til fag- eller svennebrevet, *så lenge de får mer tid*. Det er også påfallende at flere av rådgiverne oppgir eleven ... *har dårlige norskkunnskaper* eller ... *stryk i fag* som begrunnelser for å anbefale lærekandidatordningen. Disse begrunnelsene kan sies å gjelde en stor andel av elever i videregående opplæring og er derfor ikke i tråd med målgruppen for lærekandidatordningen, slik Utdanningsdirektoratet (2021b) har definert den.

Et tredje hovedfunn er at rådgiverne i videregående skole i Oslo tilkjenner et svært positivt syn på lærekandidatordningen. Funnene fra rådgiverne i studien synes slik sett langt på vei å samsvare med funnene fra NIFUs nasjonale undersøkelse fra 2018 (Markussen et al., 2018). Et interessant sekundært funn i datamaterialet er at informantene knytter opplevelse av mestring og motivasjon hos elevene opp mot lærekandidatordningen. Et annen ting som er verdt å merke seg, er at rådgiverne vurderer at elever og foresatte er langt mindre positive til lærekandidatordningen enn dem selv. For det første kan dette funnet tenkes å bidra til å forklare hvorfor lærekandidatordningen brukes så lite i Oslo. For det andre belyser funnet at planlagte løp mot grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen fortsatt ikke er fullt ut akseptert blant alle.

Et siste hovedfunn er at rådgiverne stort sett er positive til arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen. Analysene viser imidlertid at rådgivernes vurdering av arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen varierer mellom de ulike studieretningene og bransjene. Analysen av gruppeforskjeller mellom ulike *Utdanningsprogram* viser at rådgiverne fra *Elektro og datateknologi* vurderte *lavere arbeidsmuligheter* for lærekandidatene enn rådgiverne ved *Bygg- og anleggsgag og Teknologi- og industrifag* og rådgiverne fra *Salg, service og reiseliv*. Rådgiverne fra *Helse- og oppvekstfag* vurderte *lavere arbeidsmuligheter* for lærekandidatene enn rådgiverne fra *Salg, service og reiseliv*. Studien viser også at rådgivere på studieretninger med lavere inntakspoeng vurderer

arbeidsmulighetene for lærekandidater som bedre enn rådgivere på studieretninger med høyere inntakspoeng.

5. Drøfting og konklusjoner

Dette forskningsprosjektet har som mål å undersøke hvordan utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo vurderer sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen. Dette innebærer også å undersøke hvordan rådgiverne opplever kjennskap og erfaringer blant lærerkolleger, elever og foresatte. I dette kapitlet vil jeg drøfte funn og hovedtendenser blant rådgiverne i lys av presentert teori, tidligere forskning, og planverk og styringsdokumenter for videregående opplæring. Kapitlet vil ta for seg noen sentrale utfordringer ved lærekandidatordningen i Osloskolen. Disse utfordringene omfatter kjennskap til lærekandidatordningen, læreplaner, kriterier for hvem som bør motta opplæring gjennom lærekandidatordningen, utfordringer med å tilrettelegge videregående opplæring for en stadig mer mangfoldig elevgruppe, samt synet på arbeidsmuligheter for lærekandidater etter endt utdanning. Disse utfordringene sammenfaller med studiens forskningsspørsmål og vil bli drøftet i separate deler i kapitlet. I delkapittel 5.5 *Avsluttende sammenfatning og veien videre* vil jeg dra drøftingen fra hver av de fire temaene sammen og presentere en konklusjon som skal svare på problemstillingen: *Hvordan vurderer utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen?*

5.1 Kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen

I dette delkapitlet vil jeg drøfte studiens første forskningsspørsmål *Hvilken kjennskap og erfaringer har rådgiverne med lærekandidatordningen*. I denne delen av drøftingen vil funn i datamaterialet i hovedsak bli sett opp mot planverk, meldinger til Stortinget og oppdragsforskning.

5.1.1 Kjennskap til lærekandidatordningen

Som jeg har vist tidligere (jfr. Kap. 1.1 *Introduksjon av tema*) er det få elever som går planlagte løp mot grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen. Lærekandidatordningen har derfor blitt beskrevet som *den store hemmeligheten i opplæringsloven* (Markussen, 2014a, s. 15). I analysene av datamaterialet (jfr. Kap. 4.2.1 *Kjennskap til og erfaringer med lærekandidatordningen*) viste kjennskap seg som et sentralt aspekt ved

lærekandidatordningen. Analysene av kjennskap til lærekandidatordningen drar imidlertid i ulike retninger. I denne sammenheng viser studien av mens rådgiverne rapporterer at de selv har grei kjennskap til lærekandidatordningen, så vurderer de imidlertid lærerkolleger sin kjennskap til lærekandidatordningen som langt lavere enn sin egen. Vel halvdelen av rådgiverne oppgir at lærerne de samarbeider *kjenner litt til* eller *kjenner ikke til lærekandidatordningen*. Kjennskap til lærekandidatordningen har tidligere blitt undersøkt av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 53) i en nasjonal studie. Av de 602 rådgiverne i ungdomsskoler og videregående skoler som besvarte undersøkelsen, oppga 42 av dem (7%) at de ikke var kjent med lærekandidatordningen. Det kan være mange og sammensatte årsaker til at rådgivere og lærere i skolen ikke kjenner til lærekandidatordningen. Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 30) beskriver at det helt siden introduksjonen av *dokumentert delkompetanse* i 1994 og frem til lærekandidatordningen ble lov- og forskriftsfestet i 2001, har eksistert en motstand mot kompetanse på lavere nivå enn full yrkeskompetanse. Denne motstanden har både kommet fra departementet og fra arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner. Etter at lærekandidatordning ble formalisert i lov og forskrift, påpeker Markussen og kolleger (Ibid., s. 30) at det har vært lite diskusjon om ordningen overhodet. Samlet sett gir disse observasjonene grunnlag for å spørre om det kanskje er slik at lav kjennskap til lærekandidatordningen, kan være med på å forklare hvorfor ordningen brukes så lite som den gjør. Dette er interessant og illustrerer at selv om lærekandidatordningen er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 3-3), så er det i elevens møte med skolen at retten får sitt virkelige innhold. Dersom ansatte i skolen ikke kjenner til en ordning som ble opprettet for elever som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- eller svennebrevet, så har man ikke klart å sette intensjonene bak loven ut i livet.

5.1.2 Overgangen fra skole til lære

I analysene av datamaterialet viste overgangen fra skole til læretid seg som en sentral utfordring ved lærekandidatordningen i Oslo. Overgangen fra skole til lære viste imidlertid til flere og varierende fasetter. Rådgiverne synes både det er ... *vanskelig å få elever godkjent som lærekandidater* og ... *vanskelig å finne læreplass til elevene*. På den ene siden kan vansker med å få elever godkjent som lærekandidater handle om at det er uenighet blant rådgiverne og Utdanningsetaten om hvem som bør få bli lærekandidat. På den andre siden kan det tenkes at Utdanningsetaten ikke vil godkjenne elever som lærekandidater, fordi de ikke

kan tilby kandidatene læreplass. I det etterfølgende vil jeg diskutere utfordringer i overgangen fra skole til lære i lys av læreplassmangel, mens målgruppen for lærekandidatordningen er tema i Kap. 5.2 *Målgruppen for lærekandidatordningen*.

Mangel på læreplasser er et gjennomgående tema i nyere styringsdokumenter for utdanningssektoren, blant annet i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021)) og i høringsnotat til forslag til ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021). Mens studieforberevende elever blir tatt inn til et sammenhengende treårig løp, er yrkesfagelever avhengige av å bli valgt ut av en bedrift for å kunne fullføre den utdanningen de har begynt på. Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 21) peker på at dette skaper en ujevnhet i utdanningstilbudet for de to gruppene av elever, noe som i sin tur fører til at yrkesfagelever er mer sårbare for å falle fra i videregående opplæring. Dette kommer tydelig til syne i frafallsstatistikken (Utdanningsdirektoratet, 2022a) som viser at kun 70% av yrkesfagelever gjennomføre sin utdanning, sammenlignet med rundt 90% på studieforberevende programmer. På bakgrunn av det foregående er det derfor ikke overraskende at rådgiverne i studien viser til overgangen fra skole til lære som en sentral utfordring ved lærekandidatordningen. Når respondentene oppgir at det er «svært krevende å finne læreplasser» og «svært krevende å få hjelp av inntakskontoret» illustrerer det at det eksisterer en strukturell hindring innebygd i lærekandidatordningen. Dette fratar en stor andel av ungdommene en reell rett til videregående opplæring, men tilhørende lavere odds i arbeidsmarkedet.

Grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen skal rette seg mot et reelt behov i arbeidslivet og gi grunnlag for varig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Dette er et tydelig argument for at lærekandidater bør få sin opplæring i det ordinære arbeidslivet og ikke i arbeidsmarkedsbedrifter, som i hovedsak tilbyr varig skjermet og tilrettelagt sysselsetting i bedrift *utenfor* det ordinære arbeidsmarkedet. En utfyllende og interessant bemerkning i analysene av datamaterialet, var imidlertid at informantene synes det er vanskelig å finne læreplass til lærekandidater med særskilte behov i det ordinære arbeidslivet, samtidig som det er utfordrende at elever må erklæres som uføre for å få plass i arbeidsmarkedsbedrifter. Resultatene fra studien er i samsvar med tidligere forskning innenfor samme temaområde. Rørstad og kolleger (Rørstad et al., 2019, s. 9) fant for eksempel at mer enn 40 prosent av bedriftene i deres undersøkelse ikke tok inn lærlinger, til tross for et klart behov for dette. Bedriftene i undersøkelsen begrunnet dette med dårlige erfaringer med lærlinger som hadde

hatt høyt fravær eller som hadde mangelfulle praktiske og sosiale ferdigheter.

Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 41) peker på at bedrifter kan være nølende med å ta inn elever med særskilte behov, fordi de ikke vet hvordan disse ungdommene vil fungere, eller hva som vil kreves av ekstra tilrettelegging. Det kan også hende at læreplassopplæringen vil kreve mer ressurser enn det bedriftene har mulighet til å gi, noe som igjen fører til at en del ikke får læreplass selv om bedriftene har behov for lærlinger. Samtidig visere tidligere forskning av Markussen (2014b, s. 19) at det er nettopp denne gruppen elever, de som sliter med å bli valgt ut av bedrift, som trenger det aller mest. Markussen finner at tidlig tilknytning til arbeidslivet kan kompensere for forhold som i utgangspunktet predikerer lav jobbsansynlighet, slik som å ikke være i stand til å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse. Et utdanningstilbud basert på den nærhet til arbeidslivet som lærekandidatordningen er, kan dermed være helt avgjørende for varig tilknytning til arbeidslivet, for de som i utgangspunktet har dårligst odds for å få seg jobb. Disse observasjonene understreker behovet for bedre tilrettelegging og støtte til elever med spesielle behov, slik at også de kan få tilgang til læreplasser og mulighet til å fullføre videregående opplæring.

Som tidligere nevnt, er mangel på læreplasser et gjennomgående tema i nyere styringsdokumenter for utdanningssektoren og det er mye som tyder på at det pågår en aktiv innsats for å finne løsninger på denne problematikken. Et eksempel på dette er Kunnskapsdepartementet som i sin proposisjon til Stortinget (Prop. 57 L (2022-2023), s. 344) uttrykker at tilgang til nok læreplasser er viktig for å nå regjeringens mål om god rekruttering til yrkesfag og flere fagarbeidere. Til tross for dette, ønsker ikke departementet å innføre en rett til læreplass som kun kan oppfylles gjennom at søkeren er garantert en læreplass *i bedrift*. Søkere som ikke får tilbud om læreplass, skal i stedet ha rett til «et annet opplæringstilbud på videregående trinn 3 som bygger på det programområdet søkeren har gjennomført på trinn 2». Dette er i all hovedsak en videreføring av dagens regler om *Vg3 i skole*, men som nå kalles *Fagbrev som elev*. På den ene siden er det gode argumenter for at en rett til læreplass som kun kan oppfylles gjennom læreplass i bedrift, ville medført en urimelig streng styring av elevens utdanningsvalg eller en urimelig inngripen overfor bedriftens frihet, slik Kunnskapsdepartementet beskriver i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 42). På den andre siden virker det rimelig å anta at det også etter innføringen av ny opplæringslov og Fagbrev som elev, vil være de «flinkeste» elevene som blir valgt ut til å fullføre sin opplæring i bedrift, mens de som anses som mindre egnede får tilbud om «et annet

opplæringstilbud». Det kan også virke som dette er intensjonen med ordningen, ettersom Kunnskapsdepartementet påpeker at ... «Fagbrev som elev må favne en variert elevgruppe ... [for eksempel de som] ... har svake faglige forutsetninger eller andre utfordringer som gjør overgangen til lære utfordrende». På den ene siden vil Fagbrev som elev sikre at de som ikke får læreplass i bedrift, også er sikret progresjon i det yrkesfaglige opplæringsløpet. Dette er veldig viktig både for den enkelte elev og for samfunnet som helhet. Fullført videregående opplæring øker sjansene for å få arbeid og dermed også sjansene for et godt liv med gode levekår og god helse (Hernes, 2010, s. 7). På den andre siden kan Fagbrev som elev aldri erstatte den nærheten til arbeidslivet som opplæring i bedrift representerer. Og det spørres dermed om Fagbrev som elev vil kunne kompensere for de forhold som predikerer lav jobbsansynlighet, på samme måte som Markussen (2014b) finner at en tilknytning til arbeidslivet gjennom lærlingordninger i bedrift gjør.

Et annet interessant funn som viste seg i analysene av datamaterialet, var at flere av respondentene pekte på Oslo og Osloskolen spesielt, når de kommenterte på sine dårlige erfaringer med lærekandidatordningen. Respondentene opplevde at det var lite kunnskap og ønske om å bruke lærekandidatordningen i Utdanningsetaten, at det var vanskelig å få hjelp av inntakskontoret til å finne læreplasser og at lærekandidatordningen syntes å være lite prioritert i Osloskolen generelt. Det å frata ungdommer med reduserte forutsetninger for å lære muligheten til å få en godkjent utdanning, ble av en respondent pekt på som et svik fra Oslo kommune. Dette er interessant og illustrerer at det er noen sterke mekanismer og strukturer som virker innenfor dette systemet. For selv om planlagte løp mot grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen er lite utbredt i landet som helhet, så er det imidlertid noen viktige nyanser. Lærekandidatordningen var flittig brukt i tidligere Østfold og lærekandidater utgjorde hele 13% av alle som var i lære i fylket i 2019. Tilsvarende tall for Oslo var på 2% (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Disse observasjonene gir grunnlag for å spørre om det kanskje er slik at selve organiseringen av opplæringstilbudet der eleven bor, kan ha betydning for utfallet av utdanningen og posisjon i arbeidslivet.

5.2 Målgruppen for lærekandidatordningen

I dette delkapitlet vil jeg drøfte studiens andre forskningsspørsmål: *Hvordan vurderer rådgiverne målgruppen for lærekandidatordningen*. Funnet i datamaterialet vil bli sett opp mot presentert teori, planverk, meldinger til Stortinget og oppdragsforskning.

5.2.1 Uklare kriterier

Utdanningsdirektoratet (2021b) har definert målgruppen for lærekandidatordningen som «de som ønsker videregående opplæring i bedrift, men som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- og svenneprøven». I analysene av datamaterialet viste det seg imidlertid at denne definisjonen blir brukt og tolket forskjellig. Dette betyr at rådgiverne bruker ulike og til dels motstridende kriterier når de rekrutterer til lærekandidatordningen. De kriteriene rådgiverne bruker, kan i noen tilfeller sies å ligge tett opp mot Utdanningsdirektoratets definisjon av målgruppen, mens de i andre tilfeller kan sies å være i konflikt med intensjonene for ordningen.

Analysene av datamaterialet viste at flere av rådgiverne peker på elever som trenger lengre tid for å fullføre med fag- eller svennebrev, elever med stryk i fag og elever med dårlige norskkunnskaper som potensielle kandidater for lærekandidatordningen (jfr. Kap. 4.3.1 *Rådgivernes vurdering av målgruppen for lærekandidatordningen*). Denne gruppen elever kan ikke sies å *mangle de nødvendige forutsetningene* som skal til for å nå kravene til fag- eller svennebrevet. At rådgiverne peker på slike begrunnelser er interessant og illustrerer at noen elever som har en reel mulighet til å fullføre med yrkeskompetanse, likevel løper en risiko for å bli veiledet inn i lærekandidatordningen. På den ene siden er elever med lave faglige- eller norskspråklige ferdigheter en stor utfordring i videregående opplæring. Denne bekymringen finner man også i styringsdokumenter i sektoren, blant annet i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 36). Her peker Kunnskapsdepartementet på at det er en betydelig andel av elevene som begynner i videregående opplæring, som har så lavt antall grunnskolepoeng at de vil ha store vansker med å fullføre opplæringen. I skoleåret 2019–2020 var det 12 prosent av elevene som hadde under 30 grunnskolepoeng eller manglet grunnskolepoeng. Dette tilsvarer ca. 8 000 elever med betydelig lavere sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring enn andre elever. Blant elever med få grunnskolepoeng er det også mange innvandrere. Særlig de som har innvandret sent i barndommen, har store utfordringer i skolen. Dette skyldes blant annet språklige og faglige utfordringer, kort botid og at mange har lite skolegang fra hjemlandet (Ibid., s. 14). På den andre siden vil ikke lave faglige- eller norskspråklige ferdigheter si at man ikke har mulighet til å *utvikle* de evner og kunnskaper som skal til, for å fullføre videregående opplæring med fag- eller svennebrev. Bourdieus teori om kulturell kapital (1997) viser at de variasjoner i kunnskapsgrunnlaget som elevene har med seg inn i videregående opplæring, i stor grad kan knyttes til elevens bakgrunn og erfaringer fra før de begynte på videregående skole. Ulike sosiale bakgrunner

kan føre til ulik grad av kompetanseoppnåelse i videregående skole, der noen elever består, mens andre stryker eller slutter. Tidligere forskning, slik som Markussen (2014b, s. 7), viser imidlertid at når elevene får nødvendig tid og støtte, kan tidligere "strykere" og "sluttere" også klare å fullføre og bestå med studie- eller yrkeskompetanse. Et sentralt spørsmål som oppstår fra disse observasjonene, er hvordan man kan redusere andelen av elever som stryker eller slutter i videregående opplæring, og øke andelen av elever som fullfører og består. I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 33) peker Kunnskapsdepartementet på at det faktisk at elevene kan bruke opp retten til videregående opplæring, står i sterk kontrast til hvor viktig det er, både for den enkelte elev og for samfunnet som helhet, at flest mulig fullfører og består. Som et resultat av dette, foreslår departementet i Prop. 57 L ((2022-2023), s. 315) å utvide retten til videregående opplæring slik at den gjelder helt frem til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, uavhengig av hvor lang tid dette tar. Lovproposisjonens (Prop. 57 L ((2022-2023)) foreslåtte utvidelse av retten til videregående opplæring forventes å skape nye muligheter for tilpasning, også for de nåværende brukerne av lærekandidatordningen. Med mer tid og støtte er det rimelig å anta at flere elever vil kunne fullføre og bestå yrkesfaglige utdanninger med fag- eller svennebrev. Dette vil være spesielt relevant for elever med begrensede grunnskolepoeng og mangelfulle norskspråklige ferdigheter. Den utvidede retten til videregående opplæring vil også representere en ny måte å tilrettelegge opplæringen på, for ungdom i risiko for å droppe ut av videregående skoler, slik Schmid (2020) beskriver. Et slikt forlenget utdanningsløp vil med dette både kunne bidra til at flere elever kan fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse. Samtidig vil fullføringsretten også kunne bidra til å klargjøre hvilke elever som bør motta sin opplæring gjennom lærekandidatordningen, og dermed sikre at flere elever får et tilpasset opplæringstilbud som samsvarer med deres interesser, evner og forutsetninger.

Et annet interessant funn var at flere av informantene knytter lærekandidatordningen opp mot spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP), som beskrevet i Kapittel 4.3.1. *Rådgivernes vurdering av målgruppen for lærekandidatordningen*. Lignende funn viser også Markussen og kolleger (2018, s. 33) i en undersøkelse av hvilke kriterier og retningslinjer fylkeskommunene har for rekruttering til lærekandidatordningen. På den ene siden kan kriterier knyttet til spesialundervisning bidra til å sikre at man bare tar inn "reelle" kandidater til lærekandidatordningen, ettersom ordningen ikke skal være for personer som kan klare å oppnå kravene til fag- eller svennebrev. På den andre siden er det verdt å utforske denne

forståelsen og praktiseringen av lærekandidatordningen nærmere. Det å motta spesialundervisning på ungdomsskolen betyr ikke nødvendigvis at man har behov for spesialundervisning i videregående skole. Statistikk fra Utdanningsdirektoratet (2023a) viser at det er langt færre elever med spesialundervisning i Vg1 enn i tiende klasse. En NIFU-rapport utarbeidet av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2019, s. 84) antyder at det kan være flere og sammensatte årsaker til at færre elever har behov for spesialpedagogisk hjelp i videregående opplæring. For det første kan det være slik at mange elever som egentlig ikke har behov for spesialundervisning, likevel får det på ungdomsskolen. For det andre kan elever utvikle seg og ikke lenger ha behov for spesialundervisning. Og til slutt synes organiseringen og innholdet i videregående opplæring å redusere behovet for spesialundervisning. Disse observasjonene gir grunnlag for å hevde at det ikke bør settes likhetstegn mellom spesialundervisning og lærekandidatordningen. Å rekruttere elever til lærekandidatordningen basert på elevens behov for spesialundervisning i ungdomsskolen fremstår som spesielt lite treffsikkert. Målet må være å sikre at flest mulig når lengst mulig mot en kompetanse som de kan dra nytte av i arbeidslivet. For de aller fleste vil dette innebære å arbeide mot full yrkeskompetanse. Men for de elevene som ikke har de nødvendige forutsetningene til å oppnå kravene i fag- eller svennebrevet, kan lærekandidatordningen være et alternativ til mestring, læring og arbeid.

5.2.2 Lærekandidatordningen for elever med store faglige eller sosiale tilretteleggingsbehov

Selv om studien finner flere og varierende forståelser av målgruppen for lærekandidatordningen, var det likevel en forståelse som utmerket seg med høy grad av enighet blant rådgiverne. Majoriteten av respondentene pekte på at elever med store faglige eller sosiale tilretteleggingsbehov var i målgruppen for lærekandidatordningen (jfr. Kap. 4.3.1 *Rådgivernes vurdering av målgruppen for lærekandidatordningen*). Dette er interessant og illustrerer at rådgivernes tolkning av målgruppen i denne sammenheng ligger tett opp mot målgruppa for lærekandidatordningen, slik Utdanningsdirektoratet (2021b) har definert den. Lærekandidatordningen ble opprettet for å gi elever som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- eller svennebrevet, likeverdige muligheter til mestring, læring og utvikling. Målgruppen for lærekandidatordningen bør følgelig sees i sammenheng med sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1986). Med tilslutning til sosial-kognitiv læringsteori kan det hevdes at læring skjer i et gjensidig samspill mellom adferd, personlige faktorer og miljø. Innenfor sosial-kognitiv teori, står forventning om mestring sentralt, ettersom mennesket har det lite

intensiv til å handle dersom det ikke tror at deres handlinger vil produsere et ønsket resultat. Ifølge Bandura (1995, s. 17) har elevenes mestringsforventninger i skolen stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet. Et viktig spørsmål i denne sammenheng, er hvilke faktorer som enten kan legge til rette for, eller være til hinder for, læring og mestring hos den enkelte elev, eksplisitt elever med faglige og/eller sosiale tilretteleggingsbehov. Sett i lys av denne studien, kan elever som ikke har mulighet til å utvikle de evner og ferdigheter som kreves for å bestå fag- og svenneprøve, oppleve synkende motivasjon for skolearbeidet, dersom de går opplæringsløp med arbeidsoppgaver som de ikke har mulighet til å mestre. En bemerkning som kan utledes fra studien og sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1986) er at det kan være en fordel for elever med store faglige eller sosiale tilretteleggingsbehov som ikke har de nødvendige forutsetninger for å fullføre et ordinært løp av videregående skole, og heller bli veiledet inn i alternative løp, slik som lærekandidatordningen. Et opplæringsløp som er tilpasset elevenes individuelle forutsetninger, kan bidra til å øke elevenes "feeling of success" og påvirke deres motivasjon, engasjement og prestasjoner i en positiv retning (Marsh og Parker, 1984).

Det var ikke overraskende at respondentene i studien viste til ulike og til dels motstridende oppfatninger av hvem som bør få sin opplæring gjennom lærekandidatordningen. I en undersøkelse av hvordan de ulike fylkeskommunene rekrutterer til lærekandidatordningen, avdekker Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 32) lignende resultater. Disse observasjonene gir grunnlag for å spørre om uklare kriterier for rekruttering til lærekandidatordningen fører til at elever får ulik tilgang til tilpasset og likeverdig opplæring, avhengig av hvilken skole de går på eller hvor de bor. Denne bekymringen finner man også i styringsdokumenter for utdanningssektoren, blant annet i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 51). Her peker Kunnskapsdepartementet på at uklare kriterier for hvem som bør få sin opplæring gjennom lærekandidatordningen på den ene siden gir en risiko for at elever som har mulighet til å fullføre med fag- eller svennebrev, likevel blir veiledet inn i lærekandidatordningen. På den andre siden oppstår det også en risiko for at ikke alle som trenger et slikt tilbud, faktisk får det. Hvem er det så som *trenger et tilbud* om planlagte løp mot grunnkompetanse gjennom lærekandidatordningen? Dette har tidligere blitt undersøkt av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 101). I en analyse av hvilken kompetanse lærekandidatene oppnår sammenlignet med andre grupper, fant forfatterne at i de laveste prestasjonssjiktene (målt med karakterer fra tiende klasse), kommer lærekandidatene bedre ut enn sammenlignbare yrkesfagelever i ordinære løp. Lærekandidatene kommer også bedre ut

enn elever med spesialundervisning. I høyere prestasjonssjikt kommer lærekandidatene dårligere ut. Dette funnet indikerer at lærekandidatordningen kan være gunstig for en del elever med svakt prestasjonsgrunnlag fra tiende klasse, men at elever som har bedre karakterer fra ungdomsskolen, kanskje bør holde seg borte fra lærekandidatordningen. En interessant bemerkning som kan utledes av funn fra Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018) og funn i studien, er at svakt presterende unge med store faglige eller sosiale tilretteleggingsbehov burde få tilbud om å være lærekandidat. I et fremtidig arbeid med målgruppeavklaring for lærekandidatordningen, bør disse resultatene vektlegges,

I Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 48) peker Kunnskapsdepartementet på at det også vil være interessant å utrede den såkalte Østfoldmodellen for lærekandidatordningen. I tidligere Østfold ble lærekandidatordningen brukt spesielt rettet mot elever med tilretteleggingsbehov og modellen viste lovende resultater. Kunnskapsdepartementet har også uttrykt interesse for å undersøke lærekandidatordningen som et mulig tilbud for personer med kort botid og personer som får tilbud fra NAV med sikte på tilrettelegging for varig tilknytning til arbeidslivet. Det er positivt at det fra flere hold uttrykkes et ønske om å avklare målgruppen for lærekandidatordningen. Det bør være en ambisjon at ordningen skal bli treffsikker, Dersom målgruppen blir klarere, slik at treffsikkerheten blir bedre, vil det kanskje føre til økt bruk av ordningen. Og dersom de riktige ungdommene får bli lærekandidater, kan resultatet kanskje være at flere oppnår en høyere kompetanse enn de ellers ville ha gjort, med tilhørende bedre muligheter i arbeidsmarkedet.

5.3 Videregående opplæring for en stadig mer mangfoldig elevgruppe

I dette delkapitlet vil jeg drøfte studiens tredje forskningsspørsmål: *Hvilke oppfatninger har rådgiverne av lærekandidatordningen*. Funn i datamaterialet vil bli sett opp mot presentert teori, planverk, meldinger til Stortinget og forskning.

5.3.1 Oppfatninger av lærekandidatordningen

Studien retter oppmerksomhet mot rådgivernes oppfatning av lærekandidatordningen som en alternativ vei gjennom videregående skole. Analysene av datamaterialet viser at det blant rådgiverne i videregående skole i Oslo eksisterer en overveiende positiv holdning til lærekandidatordningen. Hovedinntrykket er at rådgiverne mener at lærekandidatordningen er en ordning vi trenger og som bør beholdes. Resultatene synes slik sett i stor grad å samsvare

med Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018) som i en nasjonal undersøkelse av holdninger til lærekandidatordningen også avdekker svært positive oppfatninger. Når analysene av datamaterielate sees opp mot Markussen og kolleger (2018) dukker det imidlertid opp noen interessante nyanser. Rådgivere i studien er uenige i at lærekandidatordningen blir for mye brukt. Det er snarere tvert om. Rådgiverne mener det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater. Lignende funn viser også Markussen og kolleger (2018). Det som er påfallende, er at rådgiverne i Oslo *i større grad* enn rådgiverne i landet generelt, mener at det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater. Og de mener *i mindre grad* enn rådgiverne i landet som helhet, at lærekandidatordningen blir for mye brukt. Dette er interessant og kan tenkes å henge sammen med at lærekandidatordningen benyttes aller minst i Oslo. Det kan også tenkes å indikere, at det ikke er motstand mot lærekandidatordningen blant rådgiverne, som er årsak til at ordningen brukes så lite i Oslo. Funnene kan også sees i motsetning til Markussen (2009a, s. 176), som i en noe eldre gjennomgang av noen sentrale utfordringer ved lærekandidatordningen, maler et helt annet bilde. Markussen forteller om både lærere og rådgivere som sier de aldri vil råde noen til å gå planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå, fordi det kan være en feilvurdering. De vil ikke ta fra ungdommene muligheten til å få fagbrev. Markussen sier han har møtt flere lærere som ser på kompetanse på lavere nivå som en fallitterklæring, både på vegne av skolen, lærerprofesjonen og de unge. 14 år senere kan det se ut som det har skjedd en holdningsendring blant ansatte i skolen. Samtidig vet vi at planlagte løp mot grunnkompetanse er svært lite utbredt, spesielt i Osloskolen. Disse observasjonene gir dermed grunnlag for å spørre om det kanskje er andre faktorer som spiller inn og gjør det vanskelig for rådgiverne å sette intensjonene bak lærekandidatordningen ut i livet? Et interessant sekundært funn i denne sammenheng, er analysene av rådgivernes oppfatning av elevers og foresattes syn på lærekandidatordningen. Studien viser at rådgiverne oppfatter elever og foresatte som langt mindre positive til lærekandidatordningen enn de selv (jfr. Kap. 4.4.4 *Rådgivernes oppfatning av elever og foresattes syn på lærekandidatordningen*). Hvorfor rådgiverne opplever elever og foresatte som noe skeptiske til lærekandidatordningen vet vi ikke. Men det er nærliggende å tenke at lite kjennskap til, og kunnskap om, ordningen i befolkningen generelt kan være en årsak. På den andre siden, kan det også tenkes at det å velge en utdanning mot kompetanse på lavere nivå kan oppleves som flaut for ungdommer og at elever flest ønsker å følge samme utdanningsløp som vennene sine. Dette er lett å forstå. Det kan også tenkes at studie- og yrkeskompetanse sees på som en tryggere utdanning med tanke på videre arbeid, blant foresatte som ønsker det beste for barna

sine. Også dette er helt forståelig. Uavhengig av hvilke årsaker som ligger bak, er en interessant bemerkning som kan utledes av disse analysene, at man fortsatt har en jobb å gjøre, når det kommer til å styrke det holdningsmessige arbeidet for å skape aksept for planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå.

5.3.2 Lærekandidatordningen som tiltak mot frafall

Den motstand mot planlagte løp mot grunnkompetanse som er diskutert ovenfor, står i sterk kontrast til det økende mangfoldet av elever som skal inn i dagens og fremtiden videregående skole. Denne bekymringen finner man også i styringsdokumenter for utdanningssektoren, blant annet i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021) s. 23). Her peker Kunnskapsdepartementet på at selv om de fleste unge i Norge trives og har god psykisk helse, så er det mange som av ulike årsaker trenger ekstra støtte og oppfølging i videregående opplæring. Dette kan gjelde elever med behov for spesialundervisning, elever som er sårbare for negativt stress, elever med psykiske plager og lidelser og elever med nedsatt funksjonsevne. Det er mye som tyder på at dagens videregående opplæring i for liten grad er tilpasset denne mangfoldige elevgruppa. For disse elevene kan flere nye år på skolebenken derfor være ekstra krevende å motivere seg for. På yrkesfaglige utdanningsprogrammer viser dette seg blant annet i et betydelig frafall, der bare 70% av yrkesfagelever fullfører utdannelsen sin, sammenlignet med rundt 90% på studieforbereidende programmer (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 21 (2020-2021) s. 137) påpeker at det økende mangfoldet blant elever vil føre til at færre elever kan gå i strømlinjeformede studieløp. Noen vil trenge å stå lengre i det ordinære tilbudet for å kunne fullføre, mens andre vil ha behov for tilrettelagte og alternative veier gjennom videregående opplæring. Et interessant funn i studien, er at rådgiverne ganske så unisont gir uttrykk for at lærekandidatordningen kan bidra til større grad av mestring og til at færre slutter i videregående skole. Det er bedre å lykkes som lærekandidat enn å mislykkes som lærling, sier rådgiverne (jfr. Kap. 4.4.2 *Rådgivernes oppfatninger av lærekandidatordningen*). Rådgivernes oppfatninger av lærekandidatordningen kan følgelig sees i lys av teorier om motivasjon. Både Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015), og sosial kognitiv læringsteori (Bandura, 1986), peker entydig frem mot at elevenes forventning om mestring har stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet. En skole som er preget av felles progresjon og felles oppgaver, vil kunne bidra til sosial sammenligning ved at elevene vurderer seg selv i mindre grad ut fra om de tror de vil mestre

oppgavene, men heller av hvordan de klarer oppgavene sammenlignet med sine medelever. Dette kan underminere elevenes mulighet til å utvikle mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2020c, s. 98). Teorier om motivasjon og funn i datamaterialet understreker dermed betydningen av å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs kunnskaper og ferdigheter. Ikke alle elever som begynner i videregående opplæring har mulighet til å utvikle de evner og ferdigheter som skal til for å nå kravene til fag- eller svennebrevet. Dersom man klarer å normalisere kompetanse på lavere nivå, slik at valget om å ta en utdanning som lærekandidat oppleves som naturlig for noen elever, vil man legge til rette for at flere elever kan utvikle mestringsforventning, positiv faglig selvvurdering og motivasjon for arbeidet. Sett i relasjon til det store frafallet på yrkesfag er andelen lærekandidater lav, og det kan tenkes økte bruk av lærekandidatordningen kan bidra til at flere elever fullfører videregående opplæring.

5.4 Arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen

I dette delkapittelet skal jeg drøfte forskningsspørsmålet: *Hvordan vurderer rådgiverne arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis?* Funn i datamaterialet vil bli sett opp mot presentert teori, meldinger til Stortinget og oppdragsforskning.

5.4.1 Positive til arbeidsmuligheter for lærekandidater

Med utgangspunkt i sosiologisk teori, spesielt teorien til Bourdieu (1977), kan det hevdes at barn starter på skolen med forskjellige forutsetninger for å møte de kravene som stilles. De som identifiserer seg med skolen, engasjerer seg og oppnår resultater, mens de som ikke identifiserer seg med skolen, ikke engasjerer seg og ikke oppnår resultater (Frøseth & Markussen, 2009, s. 86). Konsekvensen er ulike nivåer av kompetanseoppnåelse i videregående skole med tilhørende varierende muligheter i arbeidslivet.

Lærekandidatordningen ble opprettet for å gi alle barn likeverdige muligheter til mestring, læring og utvikling, uavhengig av de forutsetninger barna kommer til skolen med. Gjennom lærekandidatordningen skal man oppnå en grunnkompetanse som skal rette seg mot et reelt behov i arbeidslivet og gi grunnlag for varig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021b). En sentral dimensjon i debatten om utdanning gjennom lærekandidatordningen, er derfor hvilke muligheter lærekandidater med kompetansebevis faktisk har på arbeidsmarkedet etter endt utdanning og hvorvidt man har klart å sette intensjonene med lærekandidatordningen ut i livet.

Analysene av datamaterialet viser at rådgiverne i all hovedsak er positive til at det finnes arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen (jfr. Kap. 4.5.2 *Rådgivernes vurdering av arbeidsmuligheter for lærekandidater*). Majoriteten av rådgiverne mener at det også i årene som kommer vil være behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært. Og de tror at lærekandidater med bestått kompetanseprøve har et fortrinn fremfor elever som ikke har fullført videregående opplæring. Selv om rådgiverne i all hovedsak tilkjenner en positiv holdning til arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen, er det noen viktige nyanser som bør løftes frem. Rundt en fjerdedel av rådgiverne uttrykker en noe større skepsis til den verdien et kompetansebevis har i arbeidslivet. Dette kan på den ene siden sees i sammenheng med framskrivninger av arbeidsstyrken (Cappelen et al., 2020, s. 13) som viser at arbeidsmarkedet for personer uten studie- eller yrkeskompetanse er begrenset og stadig minkende. Denne bekymringen finner man også i styringsdokumenter, blant annet i Stortingsmelding 21 ((Meld. St. 21 (2020-2021), s. 9), der Kunnskapsdepartementet påpeker at selv om videregående opplæring er en rettighet og ikke en plikt, så har utdanningsløpet nærmest blitt obligatorisk for å sikre en stabil tilknytning til arbeidslivet. Det kan også sees i sammenheng med tidligere forskning av Markussen (2014b) som finner at sjansene for å være sysselsatt senere i livet, øker med økende kompetansenivå og at fagbrev følgelig er en sikrere vei inn i arbeidsmarkedet enn kompetanse på lavere nivå. På den andre siden, kan det å sende elever inn i utdanningsløp de ikke har evner eller forutsetninger for å klare, også bidra til å skape større ulikhet. Kompetanse fra videregående skole og overgang til arbeidslivet har tidligere blitt undersøkt av Markussen (2014a, 2014b). I en studie fra Akershus finner Markussen (2014a, s. 10) at en betydelig andel (70%) lære- og praksisbrevkandidater med bestått kompetanseprøve kommer i jobb. Dette er noe færre enn blant de som har fag-/svennebrev (90%), men samtidig vesentlig flere enn blant de som avbrøt lærekandidat- eller praksisbrevutdanningen (45%). Dette indikerer at det å fullføre et grunnkompetanseløp og gå opp til kompetanseprøve kan føre til en gunstigere posisjon i arbeidsmarkedet enn om man ikke gjør dette. I en større studie av ungdommer på Østlandet observerte Markussen (2014b) at ulikheter basert på sosiale forskjeller som barna kommer til skolen med, fortsetter å eksistere gjennom utdanningssystemet og fortsatt har betydning for utbytte av utdanningen ved 25-års alder. De elevene som gjør det godt i grunnskolen har større sannsynlighet for å lykkes i videregående utdanning, høyere utdanning og i arbeidslivet (Ibid., s. 7). Dette var ikke overraskende og kan sees i sammenheng med Bourdieus teori om kulturell kapital (1977) og skolens rolle i reproduksjon av ulikhet. Det som imidlertid utmerket seg i Markussens studie (2014b), var funn som viste at arbeidslivet kan bidra til å redusere de samme ulikhetene

som skolen bidrar til å opprettholde. Markussen finner at når unge som sliter med å fullføre videregående opplæring kommer seg i jobb tidlig, og de klarer å bli der, så øker også deres sjanse for å være sysselsatt senere i livet. På den måten kan erfaring fra arbeidslivet kompensere for forhold som i utgangspunktet predikerer lav jobbsannsynlighet, som for eksempel å avbryte eller ikke bestå videregående opplæring. Veien til myndiggjøring, arbeid og deltagelse i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap. Som en del av FNs bærekraftsmål, er det også et globalt ansvar å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle. For å møte behovet til fremtidens arbeidsmarked, samt å sikre likeverdige muligheter til utdanning og arbeid, må det tas i bruk flere ulike tiltak. En konklusjon som kan utledes av studien og tidligere forskning (Markussen, 2014a, 2014b), er at det er viktig å jobbe for at flest mulig skal få så mye utdanning som mulig i videregående opplæring, også når det gjelder nivåer under full yrkeskompetanse. Gitt den svært store variasjonen i elevenes kunnskapsnivå når de kommer til videregående skole, kan lærekandidatordningen være en måte å bidra til at unge som mangler forutsetningene til å nå kravene i fag- og svennebrevet, også får likeverdige muligheter til utdanning, arbeid og å deltagelse i samfunnet. Ved å tilby lærekandidatordningen som en alternativ utdanningsvei, kan man også bidra til å oppfylle FNs bærekraftsmål om en inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle, uavhengig av evner og forutsetninger.

5.4.2 Ulikt behov for lærekandidater i ulike bransjer

Som nevnt ovenfor er hovedinntrykket fra studien at majoriteten av rådgiverne er positive til at det finnes arbeidsmuligheter gjennom lærekandidatordningen. Likevel ser vi at synspunktene på arbeidsmuligheter drar i ulike retninger. Spesielt interessant er responsene på påstanden *Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater* der hele 15 av 17 rådgiverne rapporterer at de er *delvis enig* eller *helt enig*. Videre viser analysen av gruppeforskjeller mellom ulike *Utdanningsprogram* at rådgiverne fra *Elektro og datateknologi* vurderte *lavere arbeidsmuligheter* for lærekandidatene enn rådgiverne ved *Bygg- og anleggsgfag og Teknologi- og industrifag* og rådgiverne fra *Salg, servise og reiseliv*. Rådgiverne fra *Helse- og oppvekstfag* vurderte *lavere arbeidsmuligheter* for lærekandidatene enn rådgiverne fra *Salg, service og reiseliv*. Studien viser dermed at rådgiverne vurderer arbeidsmulighetene for lærekandidatene som noe ulikt i de ulike bransjene. Studien viser også at rådgivere på studieretninger med lavere inntakspoeng vurderer arbeidsmulighetene for lærekandidater som bedre enn rådgivere på studieretninger

med høyere inntakspoeng (jfr. Kap. 4.5.2 *Rådgivernes vurdering av arbeidsmuligheter for lærekandidater*). Disse funnene samsvarer med statistikk fra Oslo kommune (2022) som viser at inntakspoengsum for *Elektro og datateknologi* var høyere enn for *Bygg- og anleggsgfag og Teknologi- og industrifag* og *Salg, service og reiseliv* og at inntakspoengsum for *Helse- og oppvekstfag* var høyere enn for *Salg, service og reiseliv*. Det begrensede antallet informanter gjør at funnet må tolkes ved varsomhet. Samtidig kan det bemerkes at arbeidsmulighetene for lærekandidater med kompetansebevis ser ut til å variere mellom de ulike bransjene og at rådgiverne vurderer arbeidsmulighetene som større for lærekandidater i *Bygg- og anleggsgfag og Teknologi- og industrifag* og *Salg, service og reiseliv* enn for lærekandidater i *Helse- og oppvekstfag* og *Elektro og datateknologi*. Tilsvarende resultater finner Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018, s. 51) som i en undersøkelse av fylkeskommunenes vurderinger av lærekandidatordningen observerer at lærekandidatenes muligheter på arbeidsmarkedet er bransjeavhengig, med gode muligheter for jobb innen *Bygg- og anleggsgfag* og få muligheter for jobb innenfor *Helse- og oppvekstfag*. Resultatene kan også sees i sammenheng med forskning gjort tidligere (Høst et al., 2021; Høst og Michelsen, 2010; Olsen et al., 2008) som er presentert i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 21). Her påpeker Kunnskapsdepartementet at ikke alle fag- og svennebrev er like verdsatt i arbeidslivet. I håndverks- og industrifagene, herunder *Elektro og datateknologi*, er fagbrevet høyt verdsatt og fagarbeideren er en tydelig yrkeskategori. Å ha fagbrev er helt avgjørende for å få jobb som elektriker. Dette sammenfaller med at rådgiverne fra *elektro og datateknologi* vurderte lavere arbeidsmuligheter for lærekandidater enn rådgivere fra de andre utdanningsprogrammene. Innenfor servicenæringen, særlig detaljhandel, er behovet for fagkompetanse uklart og fagarbeidere har en svak plassering i virksomhetenes arbeidsdeling. Fagbrev er ikke avgjørende for å få jobb innenfor salg- og serviceyrker, noe som sammenfaller med at rådgiverne fra *Salg, service og reiseliv* vurderte arbeidsmuligheter for lærekandidater som større enn rådgiverne for *Elektro og datateknologi*.

5.5. Avsluttende sammenfatning og veien videre

5.5.1 Utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen

Hensikten med studien har vært å gi en empirisk analyse av utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen. I det etterfølgende vil jeg dra frem momenter fra drøftingen av de fire forskningsspørsmålene som

Samlet sett skal svare på problemstillingen: *Hvordan vurderer utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen?*

Resultatene kan være nyttige for utdanningsmyndigheter og skoler som ønsker å sikre en bedre implementering og gjennomføring av lærekandidatordningen.

Et hovedinntrykk som kan utledes fra analysene som er presentert foran, er den overveiende positive holdningen til lærekandidatordningen blant utdannings- og yrkesrådgiverne i Osloskolen. Rådgiverne gir uttrykk for at det er behov for ordningen, at den bør brukes i større grad, at den vil bidra til større grad av mestring og til at færre slutter i videregående skole. En bemerkning som kan utledes fra disse funnene, er at lærekandidatordningen kan tenkes å bidra til å redusere frafallet på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Et annet hovedinntrykk er at rådgiverne stort sett er positive til at det er mulig å skaffe seg jobb gjennom lærekandidatordningen, men at dette er svært bransjeavhengig. Et annet funn kan sammenfattes i utsagnet *Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater.*

Som jeg tidligere har understreket, varierer bruken av lærekandidatordninger som et tiltak innenfor tilpasset opplæring stort mellom fylkene og ordningen brukes spesielt lite i Oslo. Dette prosjektet har ikke undersøkt hvorfor lærekandidatordningen brukes så lite i Oslo. Det lot seg ikke gjøre innenfor prosjektets ramme. I stedet gir studien innsikt i noen sentrale utfordringer ved lærekandidatordningen, som muligens kan tenkes å bidra til å forklare hvorfor bruken av lærekandidatordningen varierer i så stor grad. Et av de sentrale resultatene i studien er at kjennskapen til lærekandidatordningen i videregående skole i Oslo er for lav. Når elevgruppen som skal inn i videregående opplæring blir stadig mer mangfoldig, er det et problem at få kjenner til en ordning som er etablert for de som ikke har forutsetning for å nå kravene til fag- eller svennebrev. Som undersøkelsen viser, er det gode grunner til å hevde at det heller ikke er enighet blant rådgiverne om hvem som bør få sin opplæring gjennom lærekandidatordningen. Dette kan på en side indikere at elever som har mulighet til å fullføre med fag- eller svennebrev, likevel blir veiledet inn i lærekandidatordningen. På den andre siden kan det også tenkes at ikke alle som trenger et slikt tilbud, faktisk får det. Dette kan sies å være i strid med at skolen skal tilby en tilpasset opplæring til alle.

Noen elever har utfordringer som gjør overgangen fra skole til lære ekstra utfordrende. Det kan dreie seg om manglende praktiske og sosiale ferdigheter, psykiske utfordringer, lav motivasjon, lave karakterer eller høyt fravær. Funn fra studien viser at rådgiverne synes det er svært vanskelig å finne læreplass til lærekandidatene og at disse utfordringen ofte er knyttet til at lærekandidatene har særskilte behov. Utfordringene med å etablere kontakt med lærebedrift for elever med særskilte behov har vært diskutert flere andre steder (Meld. St. 21 (2020-2021); Udir, 2018) og fremstår dermed som et strukturelt hinder for bruken av lærekandidatordningen i Oslo. Elever som ikke får læreplass fullfører videregående opplæring i langt mindre grad enn de som får læreplass, og mangel på læreplasser bidrar dermed til økt frafall på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Hovedkonklusjonen av studien er at lærekandidatordningen sees på som en viktig og verdifull ordning som har potensial til å gi likeverdig tilbud til mestring, læring og utvikling i videregående skole. Dette er spesielt viktig med tanke på den store og økende variasjonen i elevenes bakgrunn og kunnskapsnivå når de starter i videregående skole. Det er imidlertid i elevens møte med skolen at retten til likeverdig opplæring får sitt faktiske innhold og utfordringen for skolen blir å sette lovens intensjoner ut i livet. Som undersøkelsen viser, er det en rekke strukturelle hindringer som kan hindre elever i å få en god og tilpasset opplæring gjennom lærekandidatordningen. Disse hindringene inkluderer lav kjennskap til ordningen, uklare kriterier for hvem som bør få sin opplæring gjennom ordningen, mangel på læreplasser og lav aksept for opplæringsløp som fører til kompetanse på lavere nivå en fullverdig studie- eller yrkeskompetanse. Til slutt er det også uklart i hvilken grad det finnes arbeidsmuligheter for lærekandidater med kompetansebevis i det ordinære arbeidslivet.

5.5.2 Implikasjoner for pedagogisk praksis

Som nevnt i kapittel 3 kan ikke funn fra studien brukes til å si noe om forholdene blant rådgivere i Norge generelt, men det er likevel interessant å vurdere om resultatene fra min undersøkelse kan tenkes å ha noen implikasjoner for pedagogisk praksis. En konklusjon som kan utledes av rådgivernes positive vurdering av lærekandidatordningen, og rådgivernes positive vurdering av arbeidsmuligheter i enkelte bransjer for lærekandidater, er at utdanningstilbud basert på den nærheten til arbeidslivet som lærekandidatordningen er, kan være gunstig for de som har vansker med å nå kravene til fag- eller svennebrev. Denne observasjonen stemmer overens med en tidligere studie av Markussen (2014b) som finner at

erfaring fra arbeidslivet kan kompensere for forhold som i utgangspunktet predikerer lav jobbsannsynlighet, som for eksempel å avbryte eller ikke bestå videregående opplæring. Sosiologisk teori (Bourdieu, 1977) og tidligere forskning (Markussen 2014b) har vist at dagens utdanningssystem bidrar til å opprettholde ulikhet gjennom å reproducere sosiale forskjeller. Men som Markussen (2014b) påpeker, er det ikke gitt at utdanningssystemet skal fungere på denne måten. Det er mulig for utdanningssystemet å bidra til å redusere ulikhet, men da må vi skape en skole som kan møte det store og økende mangfoldet av elever. Elever starter i videregående opplæring med svært ulike forutsetninger for å nå kravene til studie- eller yrkeskompetanse. Dersom elevene skal kunne nå lengst mulig, må de behandles ulikt gjennom god opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner, forutsetninger og interesser. Tilpasset opplæring kan på den ene siden innebære å gi elevene lengre tid på å fullføre og bestå videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse, slik som Kunnskapsdepartementet foreslår i forslaget til ny opplæringslov (Prop. 57 L (2022-2023)). På den andre siden kan tilpasset opplæring også innebære å redusere kravene i opplæringen, for eksempel gjennom lærekandidatordning, ettersom ikke alle elever vil ha de nødvendige forutsetningene for å fullføre og bestå ordinær videregående opplæring, selv med mer tid, forberedelse, oppfølging og støtte. Målet må være at så mange som mulig, skal nå lengst mulig i videregående opplæring. For de fleste vil dette innebære studie- eller yrkeskompetanse, mens det for andre vil innebære å gå planlagte løp mot kompetanse på lavere nivå.

5.5.3 Studiens begrensninger

I undersøkelsen er det vist til flere potensielle begrensninger og jeg vil nå løfte frem noen av disse. Studien undersøker hvordan utdannings- og yrkesrådgivere i videregående skole i Oslo vurderer sin kjennskap til, og sine erfaringer med, lærekandidatordningen. For å svare på problemstillingen er en kvantitativ tilnærming med bruk av et nettspørreskjema (vedlegg 4) valgt. Den kvantitative tilnærmingen ble supplert med muligheter for å kommentere spørsmålene for å kunne få et noe dypere innblikk i bakgrunnen for de erfaringene og forståelsene som etterspørres. I denne sammenheng vil jeg trekke frem noen begrensninger med forskningsdesignet. Det er flere informanter som kunne gitt innsikt i lærekandidatordningen, som for eksempler lærere, elever, foresatte, lærebedrifter og Utdanningsetaten. En styrke ved å kun bruke rådgivere som informanter, er imidlertid at det er mulig å gå mer i dybden på nettopp denne gruppens erfaringer. Dette bringer med videre til studiens overførbarhet. Studien har en svarprosent på 70% noe som blir regnet som et godt

datagrunnlag (Nardi, 2018, s. 147). Jeg velger likevel å uttrykke forsiktighet når det kommer til hvorvidt resultatene for utvalget kan generaliseres til hele populasjonen utdannings- og yrkesrådgivere i Osloskolen, da både utvalget og populasjonen som utvalget representerer er av begrenset omfang og kun mindre endringer i deltakelse ville kunne gi et annet resultat. En annen type begrensning når det kommer til studien overførbarhet som jeg ønsker å løfte frem, er muligheten for å gjøre type 1-feil og type 2-feil. Type 1-feil handler om at man avviser en sann nullhypotese. Type 1-feil kan være problematisk fordi man konkluderer med at det er en signifikant forskjell mellom gruppene når det egentlig ikke er det. Dette kan føre til feilaktige konklusjoner og feil beslutninger basert på disse konklusjonene. Type 2-feil er når man ikke avviser en falsk nullhypotese. Type 2-feil kan også være problematisk, fordi man konkluderer med at det ikke er noen signifikant forskjell mellom gruppene når det egentlig er det. Dette kan føre til at man går glipp av viktige funn og muligheter til å oppdage en reell forskjell mellom gruppene. Som jeg tidligere har påpekt er utvalget i studien av begrenset omfang. Sjansen for type 1-feil øker når man gjennomfører undersøkelser med små utvalg fordi det kan være vanskeligere å påvise en faktisk forskjell eller sammenheng når utvalget er lite. Samtidig øker også sjansen for type 2-feil øker når man gjennomfører undersøkelser med små utvalg fordi man kanskje ikke har tilstrekkelig statistisk kraft til å påvise en faktisk forskjell eller sammenheng. Sterk ytre validitet er ofte vanskelig å oppnå gjennom en enkelt undersøkelse. Studien har likevel potensial til å være et viktig vitenskapelig bidrag både innad i Oslo fylkeskommune, for andre skoler og andre fylkeskommuner. Deler av studien er en replikasjon av Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018) sin nasjonale undersøkelse om lære kandidatordningen. Dette åpner opp for å vurdere funn og resultater opp mot Markussen og kolleger som grunnlag for videre undersøkelser.

5.5.4 Behov for ytterligere forskning på feltet

Min erfaring med studien, viser at lære kandidatordningen er en viktig ordning for å gi alle elever likeverdige muligheter til mestring, læring og utvikling, samt mulighet til å knytte varige bånd til arbeidslivet. Men det er behov for ytterligere forskning på feltet for å bedre forstå målgruppen og de utfordringene som elevene møter i lære kandidatordningen. For det første synes det å være et behov for å utrede målgruppen for lære kandidatordningen. Hvem kvalifiserer for å være lære kandidat og hvem bør holdes borte fra ordningen? I denne sammenheng er det reist flere mulige problemstillinger som kan være interessant å undersøke

nærmere. I en melding til Stortinget (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 48) peker Kunnskapsdepartementet på at det vil være interessant å utrede den såkalte Østfoldmodellen for lærekandidatordningen. Dette er en modell som har blitt implementert i Østfold og som har vist lovende resultater. Kunnskapsdepartementet (2021, s. 396). har også uttrykt interesse for å undersøke lærekandidatordningen som et mulig tilbud for personer med kort botid og personer som får tilbud fra NAV med sikte på tilrettelegging for varig tilknytning til arbeidslivet. Funn fra Markussen og kolleger (Markussen et al., 2018) viser at lærekandidatordningen kan være gunstig for en del elever med svakt prestasjonsgrunnlag fra tiende klasse. Og til slutt peker rådgiverne i studien ganske så unisont på at ungdom med store faglige eller sosiale tilretteleggingsbehov burde få tilbud om å være lærekandidat. I et fremtidig arbeid med målgruppeavklaring for lærekandidatordningen, bør alle disse perspektivene tas med i betraktningen. Markussen og kolleger (2018, s. 101) hevder at dersom målgruppen blir klarere og dersom de riktige ungdommene får bli lærekandidater, kan resultatet kanskje være at flere oppnår en høyere kompetanse enn de ellers ville ha gjort og knytter varige bånd til arbeidslivet. Spørsmålet om lærekandidatens arbeidsmuligheter etter fullført utdanning er også av betydelig interesse. Selv om det eksisterer noen tidligere regionale undersøkelser om lærekandidaters overgang til arbeidslivet (Markussen, 2014a, 2014b), synes det å være behov for en nasjonal undersøkelse som tar for seg lærekandidatenes karrieremuligheter i forskjellige bransjer i det ordinære arbeidslivet. En bredere undersøkelse av denne typen ville bidra til å belyse omfanget av lærekandidatordningens verdi når det kommer til å forberede unge vokse til arbeidslivet.

6. Litteraturliste

- Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? (NOVA Rapport 15/2003). *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/4865>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies*. (s. 1-45). Cambridge University press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. I J. Karabel & A. H. Halsey (Red.), *In Power and Ideology in Education* (s. 56-68). Oxford University Press.
- Bradburn, N., Sudman, S. & Wansink, B. (2004). *Asking Questions. The Definitive Guide to Questionnaire Design - For Market Research, Political Polls and Social and Health Questionnaires*. Jossey-Bass.
- Bratholmen, N. V. L. & Ekren, R. (2020). *Hvordan går det med elever som ikke får lære plass? Gjennomføring i videregående opplæring og tilknytning til arbeidsmarkedet* (Rapporter 2020/34). Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/432121?_ts=174a0c88550
- Campbell, D. T., Cook, T. D. & Shadish, W. R. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company.

- Cappelen, Å., Bjorn, D., Gjefsen, H. M. & Stølen, N. M. (2020). *Framskrivinger av arbeidsstyrken og sysselsettingen etter utdanning mot 2040*. (Rapport 2020/41). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivinger-av-arbeidsstyrken-og-sysselsettingen-etter-utdanning-mot-2040>
- Christophersen, K-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse. Regresjonsbaserte metoder og anvendelse*. Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Frøseth, M. W. & Markussen, E. (2009). Gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for nesten alle* (s. 69-90). Cappelen Damm.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Education research, an introduction*. Longman Publishers.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein. *Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafø-rapport 2010:03). https://www.fafø.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Høst, H. & Michelsen, S. (2010). Ungdom, lærlingordning og overgang til arbeidsmarkedet endringer fra 1994 til 2008. *Søkelys på arbeidslivet*, 3(10), 175-190. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2010-03-02>
- Høst, H., Lillebø, O. S., Myklebust, R. B., Reegård, K. & Skålholt, A. (2021). *Evalueringsrapport Utdanningsløftet 2020: Iverksettingen av fire tiltak rettet mot videregående opplæring høsten 2020*. (NIFU Arbeidsnotat 2021:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2723766>
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-184). Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 08(03), 220-233. <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat. Forlag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplæringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Lee, S. & Lee, D. K. (2020). What is the proper way to apply the multiple comparison test? *Korean journal of anesthesiology*, 73(6), 572-572.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2012). Motivasjon og mestring. I T. Nordahl og O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om motivasjon og mestring* (s. 6-41). Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E. (1996, 28. mars). *Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94*. Aftenposten.
- Markussen, E. (2009a). Fra dokumentert delkompetanse til kompetansebevis og praksisbrev. I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for nesten alle* (s. 162-182). Cappelen Damm.
- Markussen, E. (2009b). Oppsummerende drøfting: Videregående opplæring når ikke sine mål. I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for nesten alle* (s. 208-227). Cappelen Damm.
- Markussen, E. (2014a). *Jobb å få? Om overgang til arbeid for personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus i årene 2009-2012*. (Rapport 2014:19). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280133>

- Markussen, E. (2014b). *Utdanning lønner seg. Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. (Rapport 2014:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280071>
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...»: *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019*. (Rapport 2019:12). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning- <https://www.nifu.no/publications/1744729/>
- Markussen, E., Grøgaard, J. B. & Hjetland, H. N. (2018). *Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært*. (Rapport 2018:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1589574/>
- Markussen, E. & Grøgaard, J. B. (2020). *Gjennom tre år i videregående. Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019*. (Rapport 2020:3). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2658313>
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Nardi, P. M (2016). *Doing Survey Research. A guide to quantitative methods*. (3 utg.). Routledge.
- Nordland fylkeskommune (2022). *Håndbok for lærekandidatordningen*. https://www.nfk.no/_f/p1/i6794295b-0a94-457b-8e46-f8fd2168826e/handbok-larekandidater.pdf
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, O. J., Høst, H. & Michelsen, S. (2008). Veier fra yrkesopplæring til arbeidsliv. En studie av det norske overgangsregimets effektivitet». I J. Olofsson o& A. Panican (Red.), *Ungdomars väg från skola till arbetsliv: Nordiska erfarenheter*. Nordisk ministerråd.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo kommune. (2022). *Poengtabeller for vidaregåande skoler i Oslo*.
<https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/videregaende-skole/soke-videregaende-skole/poenggrenser-videregaende-skoler/#gref>
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education* (2. utg.). Merrill Prentice Hall.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 57 L. (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget
- Rogaland fylkeskommune. (2022). *Lærekandidat*. <https://www.rogfk.no/vare-tjenester/skole-og-utdanning/opplaring-i-bedrift/larling-og-larekandidat/larekandidat/>
- Rørstad, K., Børing, P., Solberg, E. & Carlsten, T. C. (2019). *NHOs kompetansebarometer 2019. Resultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2019*. (Rapport 2019:16). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1729306/>
- Schmid, E. (2020). Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. *International Journal for Research in Vocational and Training (IJRVET)*. 7(2), 21-44. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.2>
- Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle vidaregåande skoler med laveinntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 21(1), 40-60. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk forlag.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget .
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2020a). Human Agency i C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 22-39). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2020b). Innledning i C. Skaalvik & M. Uthus (red.) *Opplæring til selvstendighet: et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 11-21). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020c). Opplæring til selvstendighet i skolen – et bidrag til elevenes psykiske helse? I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 94-115). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020d). Selvregulering i C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 57-76). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 12. april). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. <https://www.ssb.no/statbank/table/09378/tableViewLayout1/>
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 108-150). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 12. april). *Rådgivning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgivning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 12. april). *Lærekandidat*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 12. april). *Gjennomføring av videregående opplæring – sortert etter fylke*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/tall-for-gjennomforing-av-videregaende-opplaring/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--sortert-etter-fylke/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Utdanningsspeilet*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/laringsresultater/>

- Utdanningsdirektoratet. (2023a, 12. april). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b, 12. april). *Forslag til ny opplæringslov lagt frem for behandling i Stortinget*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023c, 14. april). *Lærekontrakter - fylker og år*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/antall-larlinger/larekontrakter-fylker-og-ar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023d, 12. april). *Lærekontrakter – utdanningsprogram*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/antall-larlinger/larekontrakter-utdanningsprogram/>
- Viken fylkeskommune (2022, 13. april). *Lærekandidatordningen i Viken*. https://viken.no/_f/p1/i6cfb739f-25a2-4257-8185-7d7a0fd81aae/larekandidatordningen-i-viken_web-2022.pdf,
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Student's achievement values, goals orientations and interests: definitions development and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. DOI:10.1016/j.dr.2009.12.001
- Wigfield, A. & Wagner, L. (2005). Competence motivation and identity development during adolescence. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of Competence and Motivation*. (s. 222-239). The Guilford Press.
- Wärneryd, B. (1993). *Att fråga – om frågekonstruktion vid intervjuundersökningar och postankäter*. Statistiska Centralbyrån.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. I Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1017/CBO9780511527692>

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdert meldeskjema fra NDS (Side 1 av 2)

Vurdering av behandling av personopplysninger		Skriv ut	24.09.2021
Referansenummer 351285	Vurderingstype Standard	Dato 24.09.2021	
Prosjektittel Lærekandidatordningen i videregående skole i Oslo			
Behandlingsansvarlig institusjon OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning			
Prosjektansvarlig Rolf Fasting			
Student Synne Vindal			
Prosjektperiode 01.08.2021 - 30.06.2022			
Kategorier personopplysninger Alminnelige			
Lovlig grunnlag Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)			
Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2022.			

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.09.2021. Behandlingen kan starte.
TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.
LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.
PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlig, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet
DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vedlegg 1: Vurdert meldeskjema fra NDS (Side 2 av 2)

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Vedlegg 2: Vurdert meldeskjema fra NSD – prosjektperiode endret

Vurdering av behandling av personopplysninger		Skriv ut	09.12.2022
Referansenummer 351285	Vurderingstype Standard	Dato 09.12.2022	
Prosjekttittel Lærekandidatordningen i videregående skole i Oslo			
Behandlingsansvarlig institusjon OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning			
Prosjektansvarlig Rolf Fasting			
Student Synne Vindal			
Prosjektperiode 01.08.2021 - 30.06.2023			
Kategorier personopplysninger Alminnelige			
Lovlig grunnlag Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a) Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.			
Kommentar Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato. Vi har nå registrert 30.06.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi gjør oppmerksom på at ved ytterligere forlengelse av prosjektslutt kan det bli nødvendig å informere deltakerne på nytt. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson: Sturla Herfindal			

Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskriv

Informasjon om undersøkelsen

Forespørsel om deltaking i forskningsprosjektet «Hvilke kunnskaper og erfaringer har rådgivere i videregående skole i Oslo med lærekandidatordningen?»

Til alle rådgivere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole i Oslo:

Jeg heter Synne Vindal og studerer master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet. Over 30% av alle elever som starter på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, har ikke fullført utdanningen innen 6 år (Udir, 2020). Det er mange og sammensatte årsaker til at elever ikke fullfører yrkesfaglig utdanning. Kunnskapsgrunnet elevene har med seg fra tiende klasse, manglende motivasjon, feilvalg, mistrivsel, fagvansker og psykiske og personlige vansker kan alle bidra til at elever ikke fullfører utdanningen. Lærekandidatordningen ble opprettet i 2001 for å gi elever som ikke har forutsetninger for å bestå fag- og svenneprøve, muligheter til mestring, læring og utvikling. Likevel ser vi at bruken av lærekandidatordningen varierer stort mellom fylkene og ordningen brukes aller minst i Oslo. Jeg ønsker derfor å se nærmere på lærekandidatordningen, hvem rådgivere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole i Oslo anser å være i målgruppen for ordningen og hvordan de vurderer mulighetene for lærekandidater med kompetansebevis. Jeg håper derfor at du kan delta i en spørreundersøkelse som tar ca. 10 minutter å besvare.

Det er frivillig å delta i prosjektet, men for å gjennomføre undersøkelsen har jeg innhentet kontaktinformasjon til dere som arbeider som rådgivere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole i Oslo. Datamaterialet vil bli lagret på kryptert minnepenn som vil være innelåst når den ikke er i bruk. Alle persondata vil bli slettet så snart datamaterialet er kategorisert og sortert, og det vil bare være det anonyme materialet som blir tatt i bruk i arbeidet videre med masterprosjektet. Du kan trekke ditt samtykke til deltakelse uten å oppgi grunn for dette fram til juni 2022. Etter dette vil alle koblinger mellom deg som informant og datamaterialet bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser dersom du ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og min veileder ved OsloMet som vil ha tilgang til opplysningene. I offentlige publikasjoner av masterarbeidet vil den enkelte deltager ikke kunne gjenkjennes. Du har rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2022.

På oppdrag fra OsloMet har NSD (Norsk senter for forskningsdata) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Dersom du har spørsmål til studiet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Synne Vindal, på epost syvia004@osloskolen.no eller telefon: 90 09 12 84
- OsloMet ved professor Rolf B. Fasting, på epost rofa@oslomet.no eller telefon: 92 44 58 78
- Oslo met sitt personvernombud Jorunn Wiig Strømberg, på epost Jorunn.Stromberg@oslomet.no eller på telefon: 67 23 71 08

Dersom du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Professor Rolf B. Fasting er ansvarlig for at prosjektet blir gjennomført etter samfunnsvitenskapelige etiske normer.

Samtykkeerklæring *

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Hvilke kunnskaper og erfaringer har rådgivere i videregående skole i Oslo med lærekandidatordningen»? og har fått mulighet til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til deltaking i spørreundersøkelsen og til at opplysningene som oppgis i forbindelse med prosjektet, blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet.

Vedlegg 4: Spørreskjema (side 1 av 9)

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Hvem svarer

1) Kjønn

Mann

Kvinne

2) Hvilken skole arbeider du på?

3) Hvilke utdanningsprogram er du rådgiver for?

4) Hvor mange år har du arbeidet som utdannings- og yrkesrådgiver i Oslo kommune?

Vedlegg 4: Spørreskjema (side 2 av 9)

Kjennskap til lærekandidatordningen

Selv om lærekandidatordningen ble opprettet i 2001, er det fortsatt mange som ikke kjenner til ordningen eller vet hva den innebærer. De etterfølgende spørsmålene omhandler deg og dine samarbeidspartneres kjennskap til lærekandidatordningen. Velg det alternativet som passer best med dine oppfatninger og erfaringer.

5) Kjenner du til lærekandidatordningen? *

- Jeg kjenner IKKE til lærekandidatordningen
- Jeg kjenner litt til lærekandidatordningen
- Jeg kjenner noe til lærekandidatordningen
- Jeg er godt kjent med lærekandidatordningen

Selv om du ikke kjenner til lærekandidatordningen, er det fint om du svarer på de resterende spørsmålene etter beste evne.

6) Hvilke erfaringer har du med bruk av lærekandidatordningen?

- I hovedsak dårlige erfaringer
- Få gode erfaringer
- Både- og
- I hovedsak gode erfaringer
- Svært gode erfaringer

Hvis du ønsker, kan du utdype dine erfaringer med lærekandidatordningen her:

Vedlegg 4: Spørreskjema (side 3 av 9)

7) Kjenner lærerne du samarbeider med til lærekandidatordningen?

De kjenner IKKE til lærekandidatordningen

De kjenner litt til lærekandidatordningen

De kjenner noe til lærekandidatordningen

De er godt kjent med lærekandidatordningen

8) Hvordan informeres elevene om muligheten til å bli lærekandidat?

9) Elevene er positive til å bli lærekandidat.

I liten grad

I stor grad



Verdi



Vedlegg 4: Spørreskjema (side 4 av 9)

10) Foreldre er positive til lære kandidatordningen for deres barn.

I liten grad

I stor grad



Verdi



11) Det er lett å få elever godkjent som lære kandidater av Utdanningsetaten.

Vanskelig

Lett



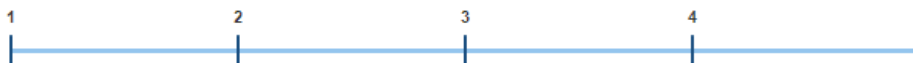
Verdi



12) Det er lett å finne læreplass til lære kandidatene.

Vanskelig

Lett



Vedlegg 4: Spørreskjema (side 5 av 9)

13) Ut fra hva du har oversikt over, hvor mange elever har vært rekruttert til lærekandidatordningen på de utdanningsprogram du er rådgiver for de siste tre skoleårene? Oppgi så nøyaktig antall som mulig.

2020-2021:

2019-2020:

2018-2019:

Eventuelle kommentarer til spørsmålene over:

Vedlegg 4: Spørreskjema (side 6 av 9)

Oppfatninger av lærekandidatordningen

14) Et sentralt spørsmål ved lærekandidatordningen, er i hvor stor grad ungdom med svake forutsetninger for å fullføre videregående opplæring med yrkeskompetanse blir veiledet inn i alternative opplæringsløp. Ta utgangspunkt i de utdanningsprogrammene du er rådgiver for, når du besvarer spørsmålene. Velg det alternativet som passer best med dine oppfatninger og erfaringer.

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Ungdom med så svakt faglig grunnlag fra ungdomsskolen at de ikke har forutsetninger for å klare full yrkeskompetanse, burde få tilbud om å bli lærekandidat og ikke lærling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærekandidatordningen kan bli en for lett vei gjennom videregående opplæring for ungdom som egentlig kunne klart fagbrevet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er bedre å lykkes som lærekandidat enn å mislykkes som lærling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærekandidatordningen blir for mye brukt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Økt bruk av lærekandidatordningen vil bidra til at færre slutter i videregående opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærekandidatordningen bør avskaffes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det bør iverksettes et målrettet arbeid for å få flere til å bli lærekandidater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vedlegg 4: Spørreskjema (side 7 av 9)

Jeg vil aldri råde en elev til å velge å bli lærekandidat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mange som i dag strever med fagene og får svake karakterer, ville opplevd større grad av mestring som lærekandidater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det har hendt at jeg har vurdert en elev til å passe til å være lærekandidat, men jeg har ikke rådet eleven til dette for ikke å ta fra eleven muligheten til å oppnå fullt fag-/svennebrev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg råder en elev til å bli lærekandidat, informerer jeg om mulighetene til å få full yrkeskompetanse senere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å ha vært lærekandidat, bestått kompetanseprøven og oppnådd grunnkompetanse burde telle som fullført og bestått videregående opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuelle kommentarer til spørsmålene over:

Vedlegg 4: Spørreskjema (side 8 av 9)

Målgruppen for lærekandidatordningen

15) Angi dine begrunnelser for å anbefale lærekandidatordningen gjennom å krysse av for de alternativene som passer best med dine oppfatninger. Dersom du har andre begrunnelser som ikke er med i oversikten, er det fint om du skriver inn disse til slutt.

- Eleven har stryk i programfag ved avslutningen av Vg2
- Eleven har stryk i fellesfag ved avslutningen av Vg2
- Det vurderes at eleven vil ha behov for reduserte mål i Vg3-læreplanen
- Eleven har hatt spesialundervisning på videregående skole
- Eleven har dokumenterte psykiske eller fysiske vansker
- Eleven har hatt spesialundervisning på ungdomsskolen
- Eleven er søkt inn gjennom særskiltinntaket 1. februar
- Eleven har store tilretteleggingsbehov faglig og/eller sosialt
- Eleven har dårlige norskkunnskaper
- Eleven trenger lengre tid på å fullføre fag- eller svennebrev

Andre begrunnelser for utvelgelse av kandidater til lærekandidatordningen:

16) I hvilken grad er du kjent med at Oslo kommune har definert noen retningslinjer for hva som skal til for at en ungdom skal kunne bli lærekandidat? Velg det alternativet som passer best.

- Jeg kjenner IKKE til at Oslo fylkeskommune har definert retningslinjer for lærekandidatordningen
- Jeg kjenner litt til at Oslo fylkeskommune har definert retningslinjer for lærekandidatordningen
- Jeg kjenner noe til at Oslo fylkeskommune har definert retningslinjer for lærekandidatordningen
- Jeg er godt kjent med at Oslo fylkeskommune har definert retningslinjer for lærekandidatordningen

Vedlegg 4: Spørreskjema (side 9 av 9)

Læretiden for elever i lærekandidatordningen

17) I hvilken type bedrift mener du at lærekandidaten bør få sin opplæring?

Ordinær bedrift

Arbeidsmarkedsbedrift

Begge deler

Eventuelle kommentarer til spørsmålet over:

Arbeidsmuligheter for elever med kompetansebevis

18) Et sentralt spørsmål ved lærekandidatordningen, er hvilken verdi en lærekandidatutdanning har i arbeidsmarkedet. Ta utgangspunkt i de utdanningsprogrammene du er rådgiver for, når du besvarer spørsmålene. Velg det alternativet som passer best med dine oppfatninger og erfaringer.

Helt enig Delvis enig Delvis uenig Helt uenig

Lærekandidater som har bestått kompetanseprøven har ikke noe fortrinn framfor ungdom som ikke har fullført videregående opplæring

Lærekandidater med bestått kompetanseprøve har en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet

Dersom det finnes ufaglært arbeidskraft i bransjen, så er det også plass for lærekandidater

I årene som kommer trenger Norge fullverdige fagarbeidere. Det er ikke noe uttalt behov for kompetanse som er mellom ufaglært og faglært

Eventuelle kommentarer til spørsmålene over: