

Med jobb i sikte

En analyse av gjennomføring i videregående opplæring og overgang til arbeidslivet for kandidater som omfattes av lærekandidatordningen i Telemark

Martin Vestergaard

Veileder

Gjert Langfeldt

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Forord

Høsten 2011 tok Telemark fylkeskommune og Ny GIV initiativ til en evaluering av lærekandidatordningen. Jeg fikk muligheten til å være en sentral aktør i arbeidet, og resultatene kunne jeg bruke i min masteroppgave som nå leveres våren 2013. Arbeidet har gitt meg en unik mulighet til å være med i et høyaktuelt og virkelighetsnært prosjekt helt fra oppstarten da ideen ble skapt. Det har vært et privilegium. Selv om oppgaven har funnet sin vei frem mot målet, er det på ingen måte det endelige målet for lærekandidatordningen, og arbeidet med å få flere ungdom gjennom videregående opplæring og inn i arbeidslivet. Jeg vil helst bruke forordet til å takke de som har hjulpet meg frem til mitt mål.

Først og fremst en stor takk til alle de tidligere lærekandidatene som har tatt seg tid til å respondere på undersøkelsen, og dermed bidratt til oppgavens datagrunnlag.

Takk til Telemark fylkeskommune ved fagopplæringssjef Hans Jacob Edvartsen, og prosjektleder i Ny GIV, Olaug Skau, som har muliggjort prosjektet.

Takk til veileder Gjert Langfeldt. Takk for at du har stilt spørsmål, slik at jeg selv har måttet finne svarene, og takk for at du har kommet med nødvendige oppklaringer når jeg har sittet fast. Vi har sannsynligvis overskredet de 30 formelle veiledningstimene jeg har hatt krav på, og jeg er ganske sikker på at du også synes prosjektet har vært spennende.

Takk til Anders Vestergaard, pappa, og rådgiver i Telemark fylkeskommune. Takk for veiledning og all hjelp. Takk for enorm faglig innsikt, og takk for ditt brennende engasjement for kandidater med ulike læreversker. Hele prosjektet var din idé, og uten deg hadde denne oppgaven aldri blitt en realitet.

Takk til Beate. Min kjære kone og bestevenn. For et team vi er!

Takk til Kjetil Mastad Vestergaard (gode bror) for alle motivasjonssamtaler.

Takk til Finn Harald Benestad, Ida Mastad Vestergaard og Ranveig Haglund for korrekturlesing. Takk til Åse Benestad, Kristian Vestergaard og cellegruppen ved Trygve Waldeland, Benedikt Nødland og Aleksander Engesland.

Det er godt å ha folk rundt seg. Takk!

Martin Vestergaard

03.06.2013

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i lærekandidatordningen (LKO). Dette er en del av videregående opplæring (VGO) der kandidater innen yrkesfag legger opp til et planlagt løp mot grunnkompetanse, som er en kompetanseform på et lavere nivå enn full yrkeskompetanse. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan trekk ved individet og faktorer i systemet påvirker gjennomføring av VGO og overgang til arbeidslivet, for kandidater som omfattes av LKO. I masteroppgaven vurderes gjennomføring av VGO ut ifra om kandidaten fullfører opplæringen eller ikke. Overgang til arbeidslivet vurderes ut ifra om kandidaten kommer i jobb eller ikke etter opplæringen.

Masteroppgaven er knyttet til et evalueringsprosjekt fra Telemark fylkeskommune, som er den første evalueringen som er gjort av LKO i Norge. Gjennom et spørreskjema er det innhentet data fra 106 tidligere kandidater i Telemark. Analysene i min oppgave baserer seg hovedsakelig på besvarelsene fra spørreskjemaet, men er i tillegg supplert med telefonintervju. Resultatene i undersøkelsen gir omfattende beskrivende analyser av LKO. I tillegg gjør oppgaven et viktig arbeid ved å prøve å gå utover det deskriptive for å undersøke kausale sammenhenger.

Et hovedfunn er at gjennomføring av LKO, har begrenset effekt på hvorvidt kandidatene kommer i jobb etter opplæringen eller ikke. I tillegg viser det seg at mange av kandidatene har forbindelser til NAV, uansett om de gjennomfører opplæringen eller ikke. Et annet funn er at kandidatene oppgir å ha et stort behov for tilpasset opplæring. Resultatene tyder imidlertid på at økt tilrettelegging kan bidra til for snevre læremål, slik at kandidatene ikke er til nytte for arbeidslivet etter at de fullfører VGO. I oppgaven drøftes det derfor om kandidatene tilegner seg nyttig kompetanse for arbeidslivet, eller om de er til oppbevaring i LKO. Et siste funn, som presenteres i dette sammendraget, er at kandidatene trives bedre i den praktiske delen av opplæringen når de er ute i bedrift, enn i skolen. Utover dette presenterer oppgaven flere funn for hvordan trekk ved kandidatene og faktorer i systemet påvirker gjennomføringen i VGO, og overgangen til arbeidslivet. I tillegg til funnene, som er skissert over, avklarer denne undersøkelsen fagfeltets kompleksitet i større grad enn det som er gjort tidligere. Feltet viser seg å være sammenfiltret, og dette må få betydning for senere studier.

Min undersøkelse åpner opp for å stille en rekke interessante spørsmål om systemets tilrettelegging av utdanningstilbudet, og i hvilken grad kandidater, utdanning og arbeidsliv trekker i samme retning.

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNNEN FOR OPPGAVEN	2
1.2 FORELØPIG PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	6
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	7
2. TEORETISK GRUNNLAG	9
2.1 RESULTAT	9
DEL 1 FAKTORER PÅ ETTERSPORSELSSIDEN SOM PÅVIRKER RESULTATET	10
2.2 HISTORIKK OG TIDLIGERE SKOLEPRESTASJONER	11
2.3 TRIVSEL	12
2.4 MOTIVASJON	13
2.4.1 MESTRINGSTRO OG UTFALLSFORVENTNING	14
2.5 HJEMMET	15
DEL 2 FAKTORER PÅ TILBUDSSIDEN SOM PÅVIRKER RESULTATET	16
2.6 LÆREKANDIDATORDNINGEN	16
2.7 LÆREKANDIDATER	18
2.8 TILPASSET OPPLÆRING	19
2.9 FAGRETNING	20
2.10 LÆRERE OG FAGLIG LEDER	21
DEL 3 MULIGE INTERAKSJONSEFFEKTER SOM PÅVIRKER RESULTATET	23
2.11 PUSH OG PULL	23
2.12 OPPSUMMERING OG ENDELIGE PROBLEMSTILLINGER	25
3. METODISK TILNÆRMING	27
3.1 VALIDITET	27
3.2 STATISTISK VALIDITET	27
3.3 INDRE VALIDITET	28
3.3.1 FORSKNINGSDESIGN	28
3.3.1.1 ONE SHOT SURVEY	29
3.3.1.2 RAMMER FOR DESIGN	29
3.3.1.3 DATAANALYSEDESIGN	30
3.3.2 TRUSLER MOT INDRE VALIDITET	34
3.4 YTRE VALIDITET	35
3.4.1 POPULASJON OG UTVALG	35

3.4.2	OPPBYGNING AV STUDIENS UTVALG	36
3.4.3	FRAFALL OG MANGLENDE SVAR	37
3.4.4	INTERVJUER	38
3.5	BEGREPSVALIDITET	39
3.5.1	OPERASJONALISERING AV SENTRALE UAVHENGIGE VARIABLER	40
3.5.2	OPERASJONALISERING AV AVHENGIGE VARIABLER	45
3.5.3	PILOTUNDERSØKELSE	46
3.6	ETISKE HENSYN	47
4.	RESULTATER	48
4.1	ANALYSER OG KONSTRUKSJONER	48
4.1.1	AVHENGIGE VARIABLER	48
4.1.2	TRIVSEL	51
4.1.3	MOTIVASJON	53
4.1.4	MESTRINGSTRO	54
4.1.5	UTFALLSFORVENTNING	55
4.1.6	HJEMMETS HJELP OG STØTTE	56
4.1.7	FAGRETNING	57
4.1.8	TILPASSET OPPLÆRING (TPO)	59
4.1.9	LÆRERSTØTTE	62
4.1.10	FAGLIG LEDER	64
4.1.11	PUSH	65
4.1.12	PULL	67
4.2	MED KAUSALE AMBISJONER	68
4.2.1	LOGISTISK REGRESJON	69
4.2.2	FAKTORANALYSE	71
4.3	INTERVJUER	72
4.4	EN KLAR TEORI MØTER ET KUPERT TERRENG	73
4.5	KONKLUSJONER	75
5.	AVSLUTTENDE DRØFTING	82
5.1	FORSKNINGSSPØRSMÅLENE OG DE FIRE VALIDITETSASPEKTENE	83
	LITTERATURLISTE	90
	VEDLEGG	97
VEDLEGG 1	OVERSIKT OVER ANTALL INNGÅTTE LÆREKONTRAKTER I TELEMARK ÅR 2000-2012	97
VEDLEGG 2	UTSENDT BREV I FORKANT AV UNDERSØKELSEN	98
VEDLEGG 3	FØLGE BREV OG SPØRRESKJEMA	99
VEDLEGG 4	AVSLUTTENDE OPPLÆRINGSKONTRAKTER I TELEMARK FORDELT PÅ FAG, PR JULI 2012	102
VEDLEGG 5	LOGISTISK REGRESJON AV UNDERSØKELSES KOMPONENTER OPP IMOT R_1 OG R_2	103
VEDLEGG 6	KORRELASJONSANALYSE AV DE UAVHENGIGE VARIABLENE I UNDERSØKELSEN	104
VEDLEGG 7	FAKTORANALYSE AV DE UAVHENGIGE VARIABLENE I UNDERSØKELSEN	105

TABELLER

TABELL 1	FREKVENSTABELL AV ANDEL KANDIDATER SOM HAR AVLAGT KOMPETANSEPRØVEN (R_1)	48
TABELL 2	FREKVENSTABELL AV ANDEL KANDIDATER SOM ER I ARBEID (R_2)	49
TABELL 3	MULTIVARIAT KRYSSABELLANALYSE AV SAMMENHENGEN MELLOM Å FÅ STØTTE FRA NAV, Å KOMME I JOBB (R_2) OG HA AVLAGT KOMPETANSEPRØVEN (R_1)	49
TABELL 4	BIVARIAT KRYSSABELL AV SAMMENHENGEN MELLOM Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	50
TABELL 5	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM TRIVSEL I SKOLEN, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	51
TABELL 6	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM TRIVSEL I BEDRIFT, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	52
TABELL 7	KOMPONENTMATRISSE FOR FAKTOREN TRIVSEL I BEDRIFT	53
TABELL 8	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM MOTIVASJON, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	53
TABELL 9	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM MESTRINGSTRO, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	54
TABELL 10	BIVARIAT KRYSSABELLANALYSE FOR MESTRINGSTRO OG Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1)	55
TABELL 11	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM UTFALLSFORVENTNING, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	55
TABELL 12	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM HJELP OG STØTTE HJEMMEFRA, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	56
TABELL 13	MULTIVARIAT KRYSSABELLANALYSE AV SAMMENHENGEN MELLOM KJØNN, FAGRETNING OG Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1)	57
TABELL 14	MULTIVARIAT KRYSSABELLANALYSE AV SAMMENHENGEN MELLOM KJØNN, FAGRETNING OG Å KOMME I JOBB (R_2)	58
TABELL 15	FREKVENSTABELL AV TPO-VARIABLER	59
TABELL 16	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM TPO I SKOLEN, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	60
TABELL 17	KOMPONENTMATRISSE FOR FAKTOREN TPO I SKOLEN	61
TABELL 18	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM TPO I BEDRIFT, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	61
TABELL 19	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM LÆRESTØTTE, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	62
TABELL 20	KOMPONENTMATRISSE FOR FAKTOREN LÆRERSTØTTE	63
TABELL 21	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM STØTTE FRA FAGLIG LEDER, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	64
TABELL 22	KOMPONENTMATRISSE FOR FAKTOREN FAGLIG LEDER	65
TABELL 23	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM PUSH, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	65
TABELL 24	FREKVENSTABELL AV PUSHVARIABLER	66
TABELL 25	KORRELASJONSMATRISSE AV SAMMENHENGEN MELLOM PULL, Å GJENNOMFØRE KOMPETANSEPRØVEN (R_1) OG Å KOMME I JOBB (R_2)	67
TABELL 26	OPPSUMMERING AV KOMPONENTER	69

FIGURER

FIGUR 1	DEN HISTORISKE NAVNENDRINGEN FRA <i>DOKUMENTERT DELKOMPETANSE</i> TIL <i>GRUNNKOMPETANSE</i>	17
FIGUR 2	OPPLÆRING OG VERDISKAPNING I BEDRIFTSDELEN AV LÆREKANDIDATORDNINGEN	18
FIGUR 3	MODELLERING AV HVORDAN OPPGAVEN VIL UNDERSØKE HVORDAN ULIKE FORHOLD VIRKER INN PÅ KANDIDATENES RESULTATER I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	26
FIGUR 4	MODELLERT OPSUMMERING AV DE EMPIRISKE FUNNENE I OPPGAVEN	74

1. Innledning

Å fullføre videregående opplæring kan føre frem til 1) studiekompetanse, 2) fag-/svennebrev eller 3) grunnkompetanse. Grunnkompetanse er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- og studiekompetanse, og kan oppnås på to måter; planlagt eller ikke planlagt. Under planlagt løp mot grunnkompetanse finner vi *lærekandidatordningen* (LKO), som er en ordning for kandidater mot grunnkompetanse innen yrkesfag (Stette, 2012). Når kandidater fullfører LKO går de opp til en kompetanseprøve. Dette er en mindre omfattende prøve enn den prøven som kandidater mot fag-/svennebrev (full kompetanse) skal bestå. Denne masteroppgaven ønsker å kaste lys over LKO, og kandidatene som har vært en del av den.

Gjennom 1980-tallet skjedde det en samfunnsmessig endring som påvirket den videregående opplæringen (VGO). Den industrielle utviklingen fjernet store deler av arbeidsmarkedet, samtidig som behovet økte for individer med høyere formell teoretisk kompetanse. Ungdom i alderen 16-19 år, som tidligere hadde vært i jobb, måtte inn i utdanningssystemet. Grøgaard (1993, s. 12) hevder *arbeid som hovedbeskjeftigelse ble alternativet som forsvant, og dermed økte arbeidsledigheten*. Elevene ble lovet inn i skolen, og VGO ble ikke lenger et *gode*, men en *plikt* for den enkelte elev.

Sammensetningen av elevene i skolen ble mer kompleks, og det var stor variasjon i ungdommenes forutsetninger og evner for læring. For å gi et tilrettelagt tilbud til elever på alle nivå, økte behovet for tilpasset opplæring (TPO) i VGO (Grøgaard, 1993). Som en konsekvens av utviklingen introduserte Kirke- og undervisningskomiteen i 1992 (Innst. S. nr. 200, 1991–1992) for første gang grunnkompetanse som et tiltak for å imøtekomme elevenes behov (Bjørnstad m. fl., 2008; Grøgaard, 1993). En utfordring var at mange elever heller ønsket seg ut i arbeid enn å være en del av VGO. Problemet var at disse personene ville ha vansker med å skaffe seg arbeid uten å ha oppnådd noen formell kompetanse (Markussen, 2000). Ved å få elevene gjennom VGO, var det mulig å argumentere for at elevene ble *kvalifisert gjennom tvungen oppbevaring* (Markussen, 2000, s. 26). Elevene skaffet seg en formell kompetanse, som kunne være en inngangsbillett til videre studier eller arbeidsliv.

Det var uenighet om grunnkompetanse kunne regnes som en fullverdig VGO likestilt med yrkes- og studiekompetanse. Forslaget møtte motstand fra arbeidslivet som ikke ville ha et nytt yrkesnivå under fag-/svennebrev. For å gi en tydeligere forståelse av hva tiltaket innebar, ble det oppnevnt en arbeidsgruppe 1. januar 1994. De skulle utrede en rekke forhold rundt grunnkompetanse. I rapporten som gruppen la frem september samme år, stod det i klar tekst at *det bør ikke utvikles nye nasjonale yrkeskategorier under fagarbeidernivå*. En

svekking av kravet til fagarbeiderutdanningen vil svekke kvaliteten på produkter/tjenester som skal produseres, og kan verken være i arbeidsgivers eller arbeidstakers langsiktige interesse (KUF, 1994, s. 10). Likevel ble grunnkompetanseordningen en del av reform 94. Reformen førte med seg to nye steg i utviklingen av særskilt tilrettelagt VGO, 1) retten til treårig VGO for alle, og 2) innføring av grunnkompetanse i VGO.

I sin kronikk (1996) omtaler Markussen grunnkompetanse som *hemmeligheten i Reform 94*, og i hovedkonklusjonene i Fjeldbergs (2004) hovedfagsoppgave, etterlyser han mer informasjon om ordningen. Det er få som kjenner til ordningen, og resultatene fra flere undersøkelser viser at svært få kandidater legger opp til et planlagt løp mot grunnkompetanse (Grøgaard m. fl., 2002; Markussen & Sandberg, 2005b; Markussen m. fl., 2008). I denne oppgaven skal lærekandidatordningen studeres, med bakgrunn i data fra ett fylke, Telemark.

1.1 Bakgrunnen for oppgaven

Høsten 2011 tok Telemark fylkeskommune initiativ til et prosjekt for å evaluere LKO i fylket. Sammen med "Ny GIV"¹ utarbeidet fylkeskommunen en prosjektskisse, og jeg fikk oppgaven med å gjennomføre evalueringen. Resultatene fra prosjektet brukes i min masteroppgave. Prosjektets relevans og viktighet blir bekreftet fra flere aktører, og særlig fra Telemark fylkeskommune, NAV, ulike nyhetsartikler, tidligere offentlige utredninger og flere forskningsrapporter. Temaene som berøres er blant annet slutting og bortvalg² i videregående opplæring (VGO), "NAVing" og tilpasset opplæring. Telemark fylkeskommune, som til daglig jobber med LKO, var initiativtaker til hele prosjektet, og har vært engasjert i forkant og underveis i prosessen.

Betydningen av denne undersøkelsen, er at den tar opp et lite belyst tema om hva som gjør at kandidater slutter/ikke slutter i VGO, og hvilke konsekvenser dette har for kandidatene (NOU, 2008:18). Undersøkelsen snevrer feltet inn mot lærekandidatordningen (LKO). Ved forskning på temaet hevder Markussen (2000) at det vil være hensiktsmessig å vurdere LKO ved å undersøke hvilke kandidater som gjennomfører utdanningen, og hvem som får jobb etterpå.

I studien som Telemark Fylkeskommune gjorde, sto det sentralt å få gode beskrivelser av kandidatene som har gjennomgått LKO i Telemark siden år 2000. Min masteroppgave henger sammen med denne undersøkelsen, men skiller seg også fra den. Den henger sammen

¹ Et treårig prosjekt, lansert av regjeringen høsten 2010, for å få flere ungdommer til å fullføre videregående opplæring (Johnsen, 2012).

² Å avslutte opplæringen før tiden, omtales som *bortvalg* i flere studier, og elevene dette gjelder omtales som *sluttere* (Markussen & Sandberg, 2005b; Markussen m.fl., 2006; Markussen m.fl., 2008).

med undersøkelsen siden masteroppgaven er basert på de data som fremkom gjennom det spørreskjema som Telemark fylkeskommunes undersøkelse initierte. Den skiller seg ved at jeg i masteroppgaven har kunnet gå ut over det deskriptive. Jeg har kunnet fordype meg i å forsøke å finne analytiske grep som har ledet til en bedre forståelse av hvem som søker denne ordningen, hvem som lykkes i den, og hvem som kommer til kort også innen de rammer dette tiltaket gir.

Før jeg går videre kommer det nå en viktig presisering. Oppgaven fokuserer på individer som er en del av et planlagt løp mot grunnkompetanse innen yrkesfag. Et slikt løp følger som regel en 2+2 modell, med to år i skole og to år i bedrift. Individene kan avvike fra modellen på ulike måter, men vil uansett være en del av opplæringen i både skole og bedrift. Når individet er i skoledelen av opplæringen kalles hun/han for *elev*, og når individet er i bedriftsdelen av opplæringen kalles hun/han *lærekandidat* (Fjeldberg, 2004). Navnet *lærekandidatorordningen* refererer i utgangspunktet bare til tiden i bedrift. For denne oppgaven er det både skoledelen og bedriftsdelen som er interessant for analyse. For enkelhets skyld anvendes *kandidat* som betegnelse for individet, mens *lærekandidatorordningen* refererer til hele opplæringsløpet uansett om kandidaten er i skole eller bedrift. Ved referanse til andre kilder anvendes den betegnelsen som kilden bruker, og der det er nødvendig skilles det klart mellom skoledelen og bedriftsdelen av opplæringen.

Grunnskolen og VGO skal *opne dører mot verda og fremtida*, står det i Opplæringsloven §1-1 (Stette, 2012, s. 23). Særlig VGO skal bidra til at ungdom tilegner seg kompetanse og trer inn i arbeidslivet. Første steg på veien er at kandidater fullfører VGO. På den måten vil kandidatene bli best mulig kvalifisert til å begynne i jobb eller ta høyere utdanning (Nordahl, 2012; NOU, 2008:18). Et analytisk fokus retter søkelyset mot kvaliteten på det resultatet kandidatene tilegner seg i VGO. I skolen er *resultatkvaliteten det overordnede kriterium i og med at skolens viktigste formål er at elevene lærer* (NOU, 2002:10). Økt kvalitet på elevens læringsutbytte vil bidra til en smidigere overgang til arbeidslivet (Frøseth, 2008; NOU, 2003:16). På bakgrunn av dette er det viktig at utdanningssystemet utdanner folk det er behov for, og at elevene tilegner seg kompetanse i skolen som er verdifull i møtet med arbeidslivet (Backmann & Haug, 2006; Byrhagen m.fl., 2006; NOU, 2008:18). Oppsummert kan kvaliteten på VGO vurderes på to måter: Kandidatens prestasjoner i opplæringen, og overgangen til arbeidslivet.

At kandidater fullfører VGO har både individuelle og samfunnsmessige fordeler. Frøseth (2008, s. 15) viser til betydningen av å fullføre VGO sammenlignet med å slutte før eleven er ferdig. *Det enkeltforholdet som har klart størst betydning for hva man gjør i tiden*

etter videregående er hvilken kompetanse man går ut av videregående opplæring med. Konsekvensene for de som ikke lykkes i grunnopplæringen ser i tillegg ut til å være større i dag enn tidligere (St.meld. nr. 30, 2003-2004). På det individuelle plan handler dette blant annet om selvrealisering og selvoppfatning (Eckhoff, 1997; Lunde & Nedreberg, 2012).

De samfunnsmessige konsekvensene av slutting og bortvalg i VGO er både direkte og indirekte. De direkte konsekvensene er ressursene som brukes for å undervise kandidatene som ikke oppnår en fullverdig kompetanse når de avslutter VGO. Indirekte konsekvenser består av tre deler. For det første er det slik at elever som slutter i VGO har vanskeligere for å få jobb sammenliknet med dem som fullfører opplæringen (Bjørnstad m.fl., 2008; Frøseth, 2008; NOU, 2008:18; Tuhus, 2010). Bjørnstad m.fl. (2008) hevder at tendensen vil vedvare, da færre arbeidstakere i fremtiden vil være ufaglærte. For det andre har slutttere en sterkere tendens til å benytte seg av stønadsordninger, sammenliknet med de som *har* fullført VGO (Falch & Nyhus, 2009; Nordahl, 2012). Falch og Nyhus (2009, s. 3) hevder *sannsynligheten for å være registrert som arbeidssøker hos NAV, er 3-5 ganger større for dem som ikke har fullført VGO sammenliknet med dem som har fullført*. Tendensene bekreftes i Nordahl (2012) sitt studie: Av de som fullfører VGO er det bare 2.8% som benytter seg av trygde- og stønadsordninger. Til sammenligning er det nesten 20% av de som ikke gjennomfører VGO som benytter seg av ulike stønadsordninger (Nordahl, 2012). For det tredje er det slik at når ungdom ikke fullfører VGO, og særlig innen yrkesfag, vil samfunnet miste tilgang på viktig arbeidskraft (NOU, 2008:18). Å beregne de samfunnsmessige kostnadene av at individer havner på utsiden av arbeidslivet er ikke enkelt. Rasmussen m.fl. (2010) ser på seks alternative livsløp for å vurdere disse kostnadene. Referansealternativet viser til en ungdom som fullfører 3-årig videregående skole og deretter jobber 43 år i en lavt betalt jobb. De fem øvrige alternative livsløpene viser til individer som står utenfor utdanning eller arbeidsmarkedet i kortere eller lengre perioder. Denne gruppen defineres som *marginalisert ungdom*. Ved å sammenligne verdien av arbeidsinnsatsen til marginalisert ungdom med ungdom i referansealternativet, finner Rasmussen m.fl (2010) et anslag på kostnadene ved at noen faller utenfor arbeidslivet. Kostnadene ved at 8% av et årskull blir marginalisert er beregnet til ca. 15 milliarder kroner.

Det er til nå satt fokus på tre sentrale elementer. For det første at VGO har en viktig rolle i utviklingen av kandidatenes kompetanse, og kandidatenes overgang til arbeidslivet. For det andre at resultat kvaliteten på det kandidaten tilegner seg kan vurderes både som prestasjoner på skolen, og vedkommendes inntreden i arbeidslivet i etterkant av utdanningen. Til slutt pekes det på hvilke konsekvenser slutting og bortvalg har for individet og samfunnet.

Målet med LKO er å få flere til å fullføre VGO, og gi kandidater en opplæring som næringslivet har behov for. I forlengelse av dette vil jeg presentere analyser av hvilken arbeidskraft det er behov for i arbeidslivet, og hva en kan forvente for kandidater som er en del av LKO.

Det er gjort flere undersøkelser og analyser av arbeidsmarkedet og deres behov for ulike typer arbeidskraft. I en undersøkelse som er gjort av Akershus fylkeskommune (2008) oppgir 80% av bedriftene at de har behov for arbeidskraft på et lavere utdanningsnivå enn fag-/svennebrev. Samtidig kommer det frem at over 50% av de ansatte i bedriftene ikke har fag-/svennebrev i dag. Stølen (2001) hevder i sin analyse at behovet for personer med gjennomført VGO vil øke, på bekostning av de som kun gjennomfører grunnskolen eller deler av videregående opplæring. Analysen legger til at utdannet personell vil utgjøre en større del av arbeidsstyrken fremover, sammenliknet med ufaglært personell. Dette skyldes at utdanningsnivået i Norge stiger, og maskiner overtar flere av de mindre kompliserte arbeidsoppgavene som ufaglærte gjør i dag. Larsen og Hompeland (1999) og Stølen (2001) forventer en presset arbeidsmarkedssituasjon for arbeidstakere uten utdanning utover obligatorisk skole (grunnskolen). Dermed øker behovet for å få med seg et bevis fra VGO. Analysene får støtte fra Bjørnstad m.fl. (2008, s. 12) som hevder at; *etterspørselsvridningene vekk fra lavt utdannet arbeidskraft og over mot høyt utdannet arbeidskraft de siste tiårene har særlig vært knyttet til utviklingen av ny teknologi som har vist seg å være komplementær til høyt utdannet arbeidskraft og substitutt til lavt utdannet arbeidskraft.*

Kritikere til LKO argumenterer for at kandidatene som er en del av ordningen i stedet bør sikte seg inn mot fullt fag-/svennebrev. En høyere formell kompetanse vil gi bedre muligheter for å komme seg ut i arbeidslivet etter endt VGO. Lødding m.fl. (2005) hevder bedrifter vil velge arbeidstakere med høyere formell kompetanse, og fagarbeidere vil da utkonkurrere personer med kompetansebevis når de søker jobb etter avsluttet opplæring. Markussen og Sandberg (2005b) hevder imidlertid at fag-/svennebrev ikke er et alternativ for kandidater som sikter seg inn mot grunnkompetanse. Alternativet for disse kandidatene er slutting og bortvalg. For å vurdere kandidatenes utbytte av LKO, kan det derfor være mest hensiktsmessig å sammenlikne kandidater som fullfører og mottar kompetansebevis med kandidater som slutter underveis i VGO.

Analysen over trekker frem at LKO er et tiltak for å møte både kandidatenes og arbeidslivets behov. I tillegg viser drøftingen at kandidater som fullfører et planlagt løp mot grunnkompetanse, har større sjans for å få jobb sammenliknet med de som slutter før de er

ferdig i VGO. Med dette utgangspunktet vil avslutningen på avsnittet presentere omfanget av LKO i Telemark og Norge i dag.

I Telemark ble den første kontrakten med en lærekandidat tegnet i år 2000. I vedlegg 1 ligger en grafisk oversikt over utviklingen av antall lærekontrakter. Etter år 2000 har antall kontrakter steget, og 2011 er det året med flest (41) lærekontrakter. Totalt er det tegnet 290 kontrakter i Telemark siden lærekandidatordningen ble introdusert. Tendensen er at antall kontrakter som tegnes for lærekandidater er økende, noe som også betyr at ressursbruken i forhold til lærekandidater stiger. Ut ifra totalt antall ungdom i VGO, viser tallene at det er få kandidater som har vært en del av lærekandidatordningen siden den ble introdusert. Dette bekreftes i Markussen og Sandbergs rapport fra 2005(b) som viser en prognose for fordelingen av elever innen de ulike kompetanseformene i VGO. Analysen hevder at 55% av elevene oppnår studiekompetanse, 25% oppnår yrkeskompetanse, og 20% oppnår grunnkompetanse. Av de 20% elevene som ender opp med grunnkompetanse er kun 0.2% (!) lærekandidater i et planlagt løp mot grunnkompetanse (Markussen & Sandberg, 2005b). LKO ser ut til å bli lite brukt, og tendensen underbygges av flere andre studier (Grøgaard m.fl., 2002; Markussen m.fl., 2008). Sluttrapporten (Markussen m.fl., 2008) til undersøkelsen *Bortvalg og kompetanse* som er gjennomført av NIFU STEP viser de samme resultatene. Av de 9749 elevene som er deltakere i undersøkelsen er kun 55 lærekandidater (35 gutter og 20 jenter). Over halvparten av dem fullfører utdanningen, og går ut av VGO med et kompetansebevis. Av den tredjedelen (34%) av det totale utvalget som deltar i undersøkelsen og ikke består (19%) eller slutter underveis (15%), hevder Markussen m.fl. (2008) at langt flere vil være tjent med et planlagt løp mot grunnkompetanse.

1.2 Foreløpig problemstilling og avgrensning

Denne studien søker ikke å finne det hele og fulle bildet av hva som fører til at lærekandidater gjennomfører studieløpet og får jobb etter VGO. I stedet er det å finne analytiske perspektiv sentralt. En første distinksjon kan være å skjelne mellom egenskaper ved individet (etterspørselssiden), og sentrale faktorer ved systemet (tilbudssiden) for å undersøke om de påvirker kandidatenes utfall ulikt. Bruken av tilbud og etterspørsel som begreper er hentet fra økonomisk teori. De to sidene vurderes også i sammenheng som interaksjonseffekter i oppgaven. Følgende foreløpige problemstilling er lagt til grunn for oppgaven;

Hvordan påvirker trekk ved individet og faktorer i systemet, prestasjonene til kandidater i et planlagt løp mot grunnkompetanse i videregående opplæring, og deres overgang til arbeidslivet?

En videre sontring er nødvendig innen hver av disse tre gruppene av faktorer. Etterspørsel kan tolkes som kjønn, hjemmet, trivsel, motivasjon, mestringstro og utfallsforventning. Variabler som illustrerer tilbudssiden kan for eksempel være tilpasset opplæring, fagretning og lærer/faglig leder³. Hvilke variabler som vil bli brukt og hvordan, vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Et neste spørsmål er hva som vil være rimelige resultatindikatorer. Undersøkelsen rommer i prinsippet alle som har gjennomgått LKO siden 2000, og det vil si at mange er i en alder da det å være etablert i jobb er et sentralt kriterium for suksess. Hvordan dette skal vurderes hører også hjemme i neste kapittel.

I de følgende kapitler utvikles det en teoridel som gir oppgaven en teoretisk referanseramme. Her fastsettes de begreper som undersøkelsen vil benytte for å forfølge sin problemstilling. Siste del av kapitlet tar utgangspunkt i interaksjonseffekter mellom etterspørsel og tilbud. På bakgrunn av teorien utvikles det endelige forskningsspørsmål, som belyses i den empiriske delen av oppgaven, og ligger til grunn for avsluttende drøfting.

1.3 Oppgavens oppbygning

I tillegg til innledningen består oppgaven av fire deler: En teorigjennomgang med oppsummerende forskningsspørsmål (kapittel 2), en metodedel (kapittel 3), en resultatdel med konklusjoner (kapittel 4), før en avsluttende drøfting og oppsummering (kapittel 5).

Kapittel 2 presenterer det teoretiske bakteppet som ligger til grunn for å svare på problemstillingen i oppgaven. Kapitlet bygges opp i tre deler. Før kapitlet starter på første del presenteres oppgavens to avhengige variabler. Diskusjonen problematiserer hvordan resultatet av lære kandidatordningen kan undersøkes. Del 1 i kapitlet presenterer faktorer på etterspørselssiden som påvirker resultatet. Den andre delen av kapitlet redegjør for faktorer ved tilbudssiden som påvirker kandidatenes resultater i VGO. Mens del tre tar for seg mulige interaksjonseffekter, og er basert på Gambettas (1987) teori om push- og pull faktorer. Avslutningsvis er hele kapittel 2 oppsummert i en figur, og endelige forskningsspørsmål som gir en logisk overgang til den empiriske delen av oppgaven.

I kapittel 3 skisseres de metodiske valg som er gjort for å svare på oppgavens problemstilling. Cook og Campbells (1979) validitetssystem blir brukt som referanseramme i

³ I oppgaven skilles det ikke mellom ulike lærere fra programfagene eller andre teorifag. Det gjøres heller ingen ytterligere presisering om lærere refererer til kontaktlærer eller liknende. I oppgaven anvendes derfor et generelt bilde av kandidatenes opplevelse av lærerne. Kontaktperson og ansvarlig for lære kandidaten betegnes som faglig leder eller instruktør (Nilsen & Nore, 2001). Siden det er faglig leder som er godkjent av fagopplæringskontoret, og som vanligvis er den personen som har ansvar for lære kandidaten i bedrift, brukes *faglig leder* i denne oppgaven.

redegjørelsen. Her analyseres de fire validitetsaspektene, statistisk-, indre-, ytre- og begrepsvaliditet.

Neste del av oppgaven, kapittel 4, er en gjennomgang av empiriske analyser og resultater i undersøkelsen. Kapitlet presenterer resultatene fra undersøkelsen med ulike analyseverktøy. Her benyttes frekvenstabeller, krysstabuleringer, korrelasjonsanalyser, faktoranalyser og logistisk regresjon. Videre presenteres en oppsummerende figur basert på de empiriske funnene. Kapitlet avsluttes med konklusjoner der resultatene fra undersøkelsen drøftes opp imot den teoretiske forankringen i kapittel 1 og 2.

I oppgavens siste del, kapittel 5, trekkes trådene mellom den teoretiske og empiriske analysen i oppgaven. Her drøftes det hvordan forskningsspørsmålene er besvart, og i hvilken grad den empiriske analysen beriker teoridelens definisjoner.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet utvikles den teoretiske referanserammen for oppgaven. Det teoretiske grunnlaget er bygd opp rundt to hovedområder. Det første er brukerne av systemet, som er kandidatene i videregående opplæring (VGO). Brukerne i VGO omtales i oppgaven som *etterspørselssiden*. Det andre hovedområdet er utdanningssystemet, og hvordan dette er utformet. Videregående opplæring med særlig vekt på lærekandidatordningen (LKO) er omtalt som *tilbudssiden* i store deler av oppgaven. Siste del av kapittelet ser de to hovedområdene i sammenheng, når interaksjonseffekter diskuteres. Aller først problematiseres de to avhengige variablene i oppgaven.

2.1 Resultat

Å vurdere resultater kan gjøres på ulike måter. I denne oppgaven er resultat delt inn som to avhengige variabler; 1) kandidatens prestasjon i videregående opplæring (R_1), og 2) om kandidatene er i jobb nå eller ikke (R_2). Årsaken til at det benyttes to avhengige variabler, er at de hver for seg og i sammenheng, vil forklare ulike utfall ved VGO. Samtidig vil det styrke kvaliteten på oppgavens konklusjoner, og styrke grunnlag for å si noe om kvaliteten på LKO.

Det kommer tydelig frem i en rekke offentlige utredninger og rapporter at VGO skal bidra til at kandidater lærer, og tilegner seg kompetanse som hjelper dem til en smidigere overgang til arbeidslivet (Bachmann & Haug, 2006; Byrhagen m.fl., 2006; Frøseth, 2008; NOU, 2002:10; NOU, 2003:16; NOU, 2008:18). Samtidig kommer det frem at kandidatens prestasjoner på skolen påvirker om de vil få jobb i etterkant av utdanningen eller ikke (Bjørnstad m.fl., 2008; Falch & Nyhus, 2009; Frøseth, 2008; Nordahl, 2012; NOU, 2008:18; Tuhus, 2010). For oppgaven er derfor analysene av kandidater sentrale, for å se hvordan deres prestasjoner i VGO påvirker overgangen til arbeidslivet. Forholdet mellom de to faktorene er visualisert i figur 3 (side 26). Hanushek (referert til i Langfeldt, 2005, s. 64) viser til koblingen mellom prestasjoner og overgang til arbeidslivet:

The Coleman report relied on an underlying two-stage modell where 1) test scores measure qualitative differences in students at the time of schooling, and 2) test scores are directly related to the true outcome of interest such as success in the labour market. (...) There is substantial evidence that this is a reasonable characterisation. (...) The fact that standardized tests have been shown to correlate with subsequent success indicate that they do provide a basis for explicit comparisons of students' performance. Simply put, if we wish to understand student performance and what determines it, we have to look at student performance.

Ved å vise til Hanushek argumenterer Langfeldt (2005, s. 64) for at *elevenes resultater er den grunnstein som alle faktorerers betydning skal måles mot*.

Det første resultatmålet (R_1) i oppgaven, baserer seg på kandidatenes prestasjoner i VGO. For videregående opplæring handler alt om å legge opp til et utdanningsløp mot en prøve, enten det er prøver som dokumenterer studiekompetanse, fag-/svenneprøve mot full kompetanse, eller kompetansebevis på bakgrunn av et planlagt løp mot grunnkompetanse (Stette, 2012). Det mest sentrale er om kandidatene fullfører utdanningen, og får med seg et kompetansebevis, eller om de slutter før de er ferdig (Bjørnstad m.fl., 2008; Frøseth, 2008; NOU, 2008:18). Det vil derfor være hensiktsmessig å vurdere kandidatene ut ifra om de fullfører opplæringen eller ikke. I oppgaven gjøres det ingen vurdering av kandidatenes karakteropptjening i ulike fag.

Den andre resultatvariabelen (R_2) vurderer kandidatenes overgang til arbeidslivet. Kandidatene måles på bakgrunn av om de er i jobb eller ikke i dag. Dermed blir det mulig å si noe om i hvilken grad systemet klarer å legge til rette en opplæring for den enkelte kandidat, slik at vedkommende blir i stand til å møte arbeidslivets krav og behov. At målet med opplæringen er at elever og lærekandidater skal tre inn i arbeidslivet kommer tydelig frem i Opplæringsloven (Stette, 2012).

På bakgrunn av teksten over er det mulig å si at det eksisterer to etterspørselssider, og én tilbudsside. Etterspørsel er kandidatene, det som kjennetegner dem, og deres behov og forutsetninger når de kommer inn i videregående opplæring (E_1). Videregående opplæring er eksempel på tilbudssiden, og i denne oppgaven representert ved lærekandidatordningen. Samtidig eksisterer det en etterspørselsside til, og det er arbeidslivets etterspørsel etter arbeidskraft (E_2). Ved å svare på R_2 , er det mulig å si noe om i hvilken grad systemet klarer å imøtekomme E_2 , og om arbeidslivet har behov for kandidatene som kommer ut av VGO med et kompetansebevis. Videre i kapittelet analyseres ulike faktorer ved etterspørsel- og tilbudssiden som påvirker gjennomføring i VGO, og overgang til arbeidslivet.

Del 1 Faktorer på etterspørselssiden som påvirker resultatet

Første del av dette kapittelet diskuterer hvordan vi kan måle resultatet av lærekandidatordningen (LKO), og redegjør for de to avhengige variablene i oppgaven. I delkapittel 1 og 2 i teorikapittelet går analysen dypere inn i etterspørsel- og tilbudssiden. Grunnet mangel på forskning av lærekandidater (Fjeldberg, 2004; Markussen, 2000), legges resultater fra både grunnskole og VGO til grunn for analysene. Videre er belyst trekk ved kandidatene som har direkte sammenheng med opplevelsen av VGO.

2.2 Historikk og tidligere skoleprestasjoner

Første avsnitt i dette delkapittelet tar for seg grunnleggende forskjeller vi finner mellom kandidater i VGO, som har betydning på utfallet av utdanningen. I dette avsnittet diskuteres historikk og ”bagasjen” som kandidater har med seg inn i VGO.

Markussen m.fl. (2008) hevder at erfaringer som elever har med seg fra grunnskolen, har avgjørende betydning på deres prestasjoner i VGO. Kandidatenes erfaringer fra grunnskolen vurderes i det videre på to måter. For det første på bakgrunn av kandidatenes trivsel og motivasjon i grunnskolen. For det andre ut ifra kandidatenes resultater og prestasjoner i grunnskolen. Flere av tendensene er undersøkt i tidligere studier. De fleste av disse studiene er basert på kjønnsforskjeller. Det finnes en rekke studier som sammenlikner jenter og gutters prestasjoner på skolen, og de aller fleste konkluderer med at jenter oppnår bedre resultater (Bonesrønning & Iversen, 2008; Hægeland & Kirkebøen, 2007; Nordahl, 1997; Nordahl, 2007; Steffensen & Ziade, 2009; Tuhus, 2010), er mer motivert for skole (Nordahl, 2007), trives bedre på skolen (Nordahl, 2007), og har en nærmere relasjon til lærerne (Nordahl, 2007), enn gutter. I videregående opplæring er forskjellene markante både innen studieforberedende retninger og yrkesfag (Hægeland & Kirkebøen, 2007; Markussen m.fl., 2008; SSB, 2012a; Steffensen & Ziade, 2009; Tuhus, 2010). Resultatene har ført til en diskusjon om skoleutformingen favoriserer jenter fremfor gutter, og om favoriseringen bidrar til at jenter presterer bedre enn gutter på skolen (Nordahl, 1997; Nordahl, 2007; Ogden, 1995; Sørli & Nordahl, 1998).

Markussen m.fl. (2008) og Nordahl (2007) hevder at jenters positive erfaringer og prestasjoner fra grunnskolen har avgjørende betydning på deres prestasjoner i VGO. En kan dermed trekke en linje fra historikk og tidligere skoleprestasjoner til utfall av VGO. Nordahl (2007) stiller kritiske spørsmål til utformingen av skolen, og hevder mange gutter ikke får realisert sitt potensiale slik systemet er utformet i dag. Nordahl (2007, s. 10) stiller spørsmål om det er guttene som må endre seg, eller om det er skolen/systemet som bør endres, for å legge til rette *slik at gutter lærer mer og utvikler seg bedre enn de nå ser ut til å gjøre*. Fra systemet etterlyser Nordahl (1997) organiseringsprinsipper som sikrer læring hos jenter og gutter like godt. For gutter innebærer det mer fysiske og praktiske aktiviteter (Nordahl, 1997). I den grad lære kandidatordningen åpner opp for å erstatte en del av de teoretiske fagene i skoledelen⁴ av opplæringen med praktiske øvelser, imøtekommer ordningen Nordahls (1997) argumenter. I overgangen til arbeidslivet er det interessant å se om det er ulikheter mellom

⁴ De første to årene av 2 + 2 modellen; VG1 og VG2.

jenter og gutter som har vært en del av lære kandidatordningen i VGO. Klarer ordningen å legge til rette for et tilbud som også passer til guttenes forutsetninger?

2.3 Trivsel

Markussen m.fl. (2008) trekker frem to faktorer som påvirker elevenes fremtidige utfall i skolen; 1) trivsel og 2) motivasjon. I dette avsnittet, og det neste (avsnitt 2.4), utdypes de to faktorene ytterligere. Det kan diskuteres om kandidatens trivsel bør tilhøre etterspørsels- eller tilbudssiden, da trivsel i VGO ikke er en bakgrunnsfaktor før kandidatene blir en del av utdanningssystemet. Siden trivsel kategoriseres som en del av kandidatens opplevelse av VGO, plasseres det i analysen under etterspørselssiden. Det kan også stilles spørsmålsteget om det er trivsel i VGO som medfører bedre prestasjoner, eller om det er bedre prestasjoner som gir økt trivsel.

Å definere trivsel som et generelt fenomen er både vanskelig og utenfor rammene for denne masteroppgaven. Haugen (1994, s. 164) analyserer trivsel i skolesammenheng, og definerer fenomenet slik:

Trivsel refererer til elevens kapasitet til å kunne reagere med positive eller negative affekter avhengig av i hvilken grad eleven får tilfredsstilt sine forventninger til intellektuelle og kreative ytelser samt sosiale samværsformer.

De videre analysene av trivsel består av to deler. Første del diskuterer hvorfor det er viktig å fokusere på kandidatens trivsel i VGO, og hva økt trivsel bidrar til. Andre del drøfter hva som bidrar til at trivselen til kandidatene minker eller øker.

Det er særlig to årsaker til at økt trivsel er et viktig mål for kandidater i VGO. For det første er det sammenhenger mellom trivsel i skolen og skolerestater (Bakken, 2003; Haugen, 1994). Enkelte trekker dette enda lenger og hevder trivsel i skolen er en forutsetning for god læring (Bakken, 2003; St.meld. nr. 30, 2003-2004). Den tydeligste sammenhengen mellom trivsel og prestasjoner på skolen er at elever som trives godt også oppnår gode resultater på skolen. Elever som trives middels godt eller dårlig viser ingen klar sammenheng i forhold til skolerestater (Bakken, 2003). For det andre bidrar økt trivsel til at flere gjennomfører VGO (Markussen & Sandberg, 2005a; Markussen & Seland, 2012). Markussen og Seland (2012) hevder samtidig at mistrivsel er en viktig årsak til bortvalg i VGO.

Videre trekkes det frem to elementer som bidrar til økt trivsel for kandidater i VGO. Det første er at god tilpasset opplæring bidrar til økt trivsel (Haugen, 1994; Markussen m.fl.,

2006). Mens det andre er at kandidater som får tilfredsstilt sine forventninger til sosiale samværsformer, vil reagere med positive affekter (Haugen, 1994). Det er dermed rimelig å anta at gode relasjoner mellom lærer/faglig leder og kandidatene vil ha positive effekter på kandidatens trivsel. I tillegg vil kandidater som opplever anerkjennelse og tilknytning til kamerater og medelever også øke trivselen i VGO (Haugen, 1994).

Det siste elementet som trekkes inn i drøftingen er trivsel og mistrivsel i sammenheng med kjedsomhet i VGO. Størsteparten av deltakerne i Bakkens (2003) undersøkelse oppgir at de trives på skolen. Det er imidlertid to av tre som samtidig sier at de ”kjeder seg på skolen”. Kjedsomhet og mistrivsel kan per definisjon ikke sies å være overlappende fenomener (Bakken, 2003). Det er mange årsaker til at elevene kjeder seg på skolen, og som igjen bidrar til lavere trivsel. En vanlig forklaring er at *arbeidsmåtene er for tradisjonelle, og at elevene har for liten innflytelse på det som skjer i skolen. Den er for gammeldags og autoritær* (Imsen, 2010a, s. 131).

Oppsummert har avsnittet trukket fram to viktige elementer. For det første hva som bidrar til at trivselen øker for kandidater i VGO. Det trekkes særlig fram to faktorer, godt tilrettelagt opplæring, og positive relasjoner mellom kandidat, lærer/faglig leder og andre medelever. For det andre at økt trivsel vil bidra til bedre prestasjoner, og redusert frafall i VGO (Markussen & Sandberg, 2005a).

2.4 Motivasjon

Motivasjon er den andre av de to faktorene som er trukket frem i avsnitt 2.1. Under redegjørelsen for kandidatens historikk og tidligere erfaringer fra grunnskolen, viser det seg at motivasjon har betydning på kandidatens prestasjoner i VGO (Nordahl, 2007). Elever med høyere motivasjon oppnår bedre resultater på skolen enn elever som har lavere motivasjon (Eckhoff, 1997). I oppgaven er det ikke aktuelt å gjøre noen fullstendig gjennomgang av motivasjonsteorier, og hvordan disse antas å påvirke prestasjonen. Drøftingen her gjelder kandidatene som inngår i lærekandidatordningen, og hvorledes deres motivasjonsstruktur er ulik andre elevers. I underavsnittene diskuteres det hvordan mestringstro og utfallsforventninger har effekt på kandidatens motivasjon og prestasjoner i VGO.

Eckhoff (1997) hevder at lav motivasjon er et særlig problem for elever med ulike typer lærevansker. I avsnitt 2.7 redegjøres det for lærevansker knyttet til lærekandidater (LK), og Eckhoffs (1997) funn er derfor av særlig interesse for denne oppgaven. Eckhoff (1997) argumenterer for at elever med lærevansker har med seg dårlige erfaringer og opplevelser fra skolen, og dette påvirker deres motivasjon.

Individer som har drømmer om fremtiden, kan miste motivasjon hvis møtet med skolen, og ”veien mot målet” blir annerledes enn antatt på forhånd (Markussen & Seland, 2012). Motivasjon blir da et viktig element i fokus på fremtidig utfall (Bandura, 1977b). Fremtidig utfall kan sees i sammenheng med måloppnåelse, og en forståelse av hvorfor en holder på med det en gjør (Thronsen, 2010). Det er viktig at målene verken er for enkle å oppnå, eller for vanskelige. For lave mål gir lav motivasjon og lite innsats, mens for høye mål kan gi opplevelse av at målene er ”uoppnåelige”, og tappe kandidatene for motivasjon. Målene må være tilpasset eleven, og eleven må selv være klar over hva som er hennes/hans mål (Zimmerman m.fl., 1992). De fleste individer setter seg mål på bakgrunn av tidligere erfaringer. Troen vi har på et fremtidig utfall er basert på vår motivasjon og vår mestringstro (Bandura, 1989).

2.4.1 Mestringstro og utfallsforventning

Bandura (1977a) hevder det rasjonelle individ ser sine handlinger ut ifra kausalitet (at en handling vil ha en effekt). Individet må ha tro på at hun/han vil kunne gjennomføre en handling, og tro på at handlingen vil lede til et ønsket utfall. Hvis en handling ikke kan gi ønsket effekt, har individet lite grunnlag for å handle.

Bandura (1977b, s. 193) skiller mellom *outcome expectations* (utfallsforventning) og *efficacy expectations* (mestringstro). Utfallsforventning er individets tro på at en atferd vil lede til et bestemt utfall. Individet motiveres av forventningen om hva som kan bli utfallet (Bandura, 1993). Mestringstroen er troen individet har på egne ferdigheter. Ifølge Bandura (1977a) holder det ikke for individet med kunnskap alene for å oppnå gode resultater. Individet må i tillegg ha motivasjon til å ta i bruk kunnskapen.

Mestringstroen blir *påvirket av oppgavens vanskegrad, erfaring, forventninger fra lærere og foreldre, attribusjon av tidligere mestringserfaringer og generell akademisk selvvurdering* (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 149). Samtidig har varierende grad av mestringstro positive og negative konsekvenser. Bandura (1989) er opptatt av konsekvensene av å feilvurdere sine evner. Konsekvensene av lav mestringstro er at individet ikke prøver nye ting, og det kan resultere i lite individuell utvikling. Høy mestringstro kan på den andre siden gjøre at individet overdriver egne ferdigheter. Overdreven mestringstro kan gjøre at individet tar lett på en oppgave, eller velger for vanskelige oppgaver (Bandura, 1989). En positiv konsekvens av høy mestringstro er at individets motivasjon styrkes, ifølge Bandura (1977b). Høyere motivasjon bidrar til mer innsats og utholdenhet, og gjør at personer kan møte

motgang på en bedre måte (Bandura, 1977a). I tillegg til mestringstroen er utfallsforventningene av en handling en viktig motivasjonskilde for individet.

Det er sammenhenger mellom mestringstro og utfallsforventning. Individets tro på utfallet, er forankret i personens tro på seg selv. Når en person har lite tro på seg selv, og lite tro på at hun/han vil klare å nå et mål, har individet lett for å trekke seg tilbake, og se for seg negative utfall (Bandura, 1978). Motsatt kan vi si at individer som har høyere mestringstro vil se for seg positive utfall (Bandura, 1993). Hvis kandidater feiler i møtet med kravene fra VGO, synker prestasjonene, og kandidatene vil miste troen på at de vil gjøre suksess i opplæringen. *As their self-efficacy diminishes, adolescents can become embedded in a downward cycle of academic achievement* (Zimmerman & Cleary, 2006, s. 46). Økt mestringstro kan dermed bidra til at elever oppnår bedre resultater på skolen enn elever med lave forventninger til seg selv (Thronsen, 2008; Zimmerman & Cleary, 2006). På bakgrunn av diskusjonen over er det rimelig å anta at lavere mestringstro vil være en årsak til slutting og bortvalg i VGO. Lærekandidatordningen gir kandidatene muligheten til å arbeide praktisk innen et fagfelt de har interesse for. Det kan bidra til at mestringstroen og motivasjonen styrkes (Zimmerman & Cleary, 2006). Praktisk arbeid, høyere mestringstro og styrket motivasjon kan ifølge Lunde & Nedreberg (2012, s. 58) bidra til at elever *presterer høyere enn forventet*.

2.5 Hjemmet

En sentral del av individet er hva slags hjem hun/han kommer fra. Tidligere undersøkelser viser at hjemmet har avgjørende betydning på elevenes prestasjoner på skolen. I dette avsnittet presenteres samarbeidet mellom hjem og skole, og hvilke effekter samarbeidet har.

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan belyses på ulike måter. I mange undersøkelser er det fokus på samarbeidet mellom de to ”institusjonene” direkte ved samtaler ansikt til ansikt, over telefon og ved konferansetimer og indirekte ved ulike skriv og brev. Nordahl (2000b) argumenterer for at en sentral del av samarbeidet mellom hjem og skole er at elevens foresatte støtter og hjelper eleven i skolearbeidet. Hjelp og støtte fra hjemmet til barn og unge har flere positive effekter. God oppfølging fra hjemmet gir bedre prestasjoner (Danielsen, 2010; Rosenfeld m.fl., 2000), økt mestringstro (Rosenfeld m.fl., 2000) og økt trivsel på skolen (Bakken, 2003).

En undersøkelse av Nordahl (2000b) viser at foreldre generelt vurderer seg selv til å gi mye hjelp og støtte til sine barn. Nordahl (2000b) poengterer at resultatene er basert på

foreldres egen vurdering, og kan være noe idealisert. Hovedpoenget fra dette avsnittet er at elever som får hjelp og støtte fra hjemmet oppnår bedre resultater på skolen.

Delkapittel 1 har gjort rede for og diskutert hvordan faktorer ved etterspørselssiden påvirker utfall av skole og utdanning. Etterspørselssiden er i stor grad omtalt ved bakgrunnsvariabler og tidligere skoleerfaringer hos kandidatene, mens utfallet av opplæringen er knyttet til skoleprestasjoner. For å få et tydeligere bilde av hva som gir ulike utfall av utdanningsløpet diskuteres det i neste delkapittel betydningen av ulike faktorer ved tilbudssiden.

Del 2 Faktorer på tilbudssiden som påvirker resultatet

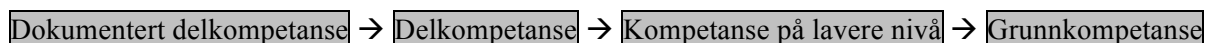
Delkapittel 2 tar for seg tilbudssiden, og drøfter ulike sider ved utformingen av utdanningssystemet som påvirker kandidatens utfall av videregående opplæring (VGO). Behovet for slike analyser bekreftes i Markussen og Sandbergs (2005b) studie. Her oppgir elever at de vurderer å slutte på grunn av faktorer ved VGO, og ikke fordi de har andre planer, eller ønsker om å gjøre noe annet enn å være en del av VGO. Det tyder på at faktorer i systemet har sentral effekt på hva som blir utfallet av kandidatens tid i VGO.

Delkapittelet er delt i to hoveddeler. Første del redegjør kort for fremveksten av grunnkompetanse, og presenterer lærekandidatordningen (LKO) og lærekandidatene som er del av ordningen. Andre del trekker frem tre sentrale faktorer ved tilbudssiden. Først gis det en analyse av tilpasset opplæring (TPO). Deretter redegjøres det for fagretning, og til slutt diskuteres betydningen av lærere og faglig ledere som elever og lærekandidater forholder seg til i møtet med utdanningssystemet.

2.6 Lærekandidatordningen

I denne oppgaven er grunnkompetanse brukt som betegnelse på kompetanseformen som kandidater i VGO kan tilegne seg, men som er på et lavere nivå enn studie- og yrkeskompetanse (Pedlex, 2011). Kompetanseformen har vært gjennom flere navneendringer opp gjennom historien. Ideen ble først introdusert som *dokumentert delkompetanse*. Senere ble den omtalt som *delkompetanse*, og fra 2001 som *kompetanse på lavere nivå*. I Markussen m.fl. rapport fra 2006, ble et nytt navn introdusert, *grunnkompetanse*. Dette er også det overordnede begrepet som brukes om ordningen i dag⁵.

⁵ Dokumentert delkompetanse, delkompetanse og kompetanse på lavere nivå er betegnelse benyttet i reform 94. Grunnkompetanse er benyttet i Kunnskapsløftet.



Figur 1 Den historiske navneendringen fra *dokumentert delkompetanse* til *grunnkompetanse*

Grunnkompetanse kan oppnås på to måter; 1) Ikke planlagt, eller 2) planlagt (Markussen & Sandberg, 2005a; Pedlex, 2011). Et ikke planlagt løp mot grunnkompetanse er når en kandidat slutter underveis i VGO, eller stryker i ett eller flere fag. Dette gjelder også for de kandidatene som har studie- eller yrkeskompetanse som et planlagt mål, men ikke klarer å innfri alle kravene i læreplanen. Disse kandidatene mottar dokumentasjonen fra VGO på to måter. Enten som et kompetansebevis som inneholder dokumentasjon på det personene gjennomfører (Stette, 2012). Eller med et vitnemål der de fagene kandidatene ikke gjennomfører er merket med huller, ikke bestått, eller lignende.⁶

Den andre måten kandidater kan oppnå grunnkompetanse på, er når de legger opp til et planlagt løp mot grunnkompetanse. Dette foregår på to måter. Den ene måten er at kandidatene allerede fra starten av VGO legger opp til et løp mot grunnkompetanse. Den andre måten er når kandidatene opplever underveis i VGO at de ikke er i stand til å gjennomføre et ordinært løp mot full kompetanse. Kandidatene kan da justere på læreplanmålene, og sikte seg inn mot grunnkompetanse⁷ (Markussen m.fl., 2008; Pedlex, 2011).

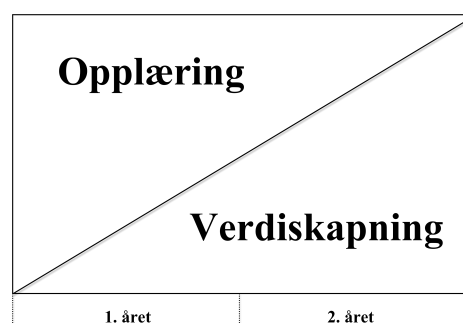
Lærekandidatordningen (LKO) er et planlagt løp mot grunnkompetanse innen yrkesfaglig utdanning. Kandidatene sikter seg dermed inn mot en utdanning på et lavere nivå enn fag-/svennebrev (Buskerud fylkeskommune, 2011). Dette følger normalt en 2+2 modell, med to år i skole og to år i bedrift. Kandidater som er i et planlagt løp mot grunnkompetanse innen yrkesfag, kalles *grunnkompetanseelev* når de er i skoledelen av opplæringen, og *lærekandidat* når de er i bedriftsdelen av opplæringen. Av de to siste årene, i bedriftsdelen av opplæringen er det første et opplæringsår, mens det andre er et verdiskapningsår (NOU, 1991:4; NOU, 2008:18)⁸. Lærekandidatordningen har flere likheter med lærlingordningen. Hovedforskjellen er at lærlinger som er ute i bedrift skal nå alle målene i læreplanen, mens lærekandidater (LK) skal nå deler av læreplanmålene (Lynghaug, 2012; Stette, 2012).

⁶ Kompetansebeviset dokumenterer kandidatens kompetanse i forhold til læreplanen. Det gjør det lettere for fylkeskommunen å vurdere kandidatens praksis og kompetanse hvis kandidaten senere ønsker å melde seg opp til fag/svenneprøve som praksiskandidat mot full kompetanse. På den måten kan kompetansebeviset anses som "et steg på veien".

⁷ Elever med et planlagt løp mot grunnkompetanse, har mulighet til å justere målet mot fullt fagbrev eller studiekompetanse hvis de skulle ha ønsker og forutsetninger for det (Markussen m.fl., 2008; Pedlex, 2011).

⁸ Figur 2 (se side 18) er basert på den skriftlige fremstillingen som kommer frem i NOU 1991:4.

For en lærekandidat utarbeides det en individuell lærekandidatplan (ILKP) på bakgrunn av vedkommendes forutsetninger og muligheter. Opplæringen styres mot kandidatens ILKP der det kommer frem hvilke mål kandidaten skal nå i løpet av læretiden. Når læretiden er slutt, går kandidaten opp til en *kompetanseprøve*. Her blir hun/han testet i målene fra ILKP, og ved bestått prøve mottar kandidaten et *kompetansebevis* (Fjeldberg, 2004; Lynghaug, 2012).



Figur 2 Opplæring og verdiskapning i bedriftsdelen av lærekandidatordningen

2.7 Lærekandidater

Lærekandidatordningen er utdanningstilbudet slik det er utarbeidet av systemet. Kandidatene som er en del av ordningen omtales som lærekandidater (Pedlex, 2011). I avsnittet over ble det presentert formelle kjennetegn ved lærekandidatene. Det er flere sentrale kjennetegn ved lærekandidatene som har konsekvenser for den videre analysen i oppgaven. I første del av dette avsnittet redegjøres det for ulike lærevansker hos elevgruppen som dominerer innen LKO. Siste del diskuterer hvilken kompetanse lærekandidatene tilegner seg i VGO, og hvilken betydning den potensielt kan ha for fremtidig arbeidsliv.

Det er mange elever med ulike lærevansker som ikke har forutsetninger til å fullføre et ordinært utdanningsløp mot fag-/svennebrev eller studiekompetanse (Fjeldberg, 2004; Markussen & Sandberg, 2005b). Wollscheid og Noonan (2012) hevder derfor at effektive tiltak for å forhindre skolefravall vil være nødvendig, og særlig for samfunnets svakeste barn og unge. Kandidater som er en del av LKO kan sies å ha lærevansker av ulik art. En stor andel av kandidatene har mottatt spesialundervisning i grunnskolen. Dette tyder på at kandidatene på ett eller flere områder er *avvikende i forhold til det forventede på et visst alders- eller utviklingstrinn* (Fylling, 2000, s. 11). Denne masteroppgaven går ikke dypt inn i ulike typer lærevansker, men dette er likevel sentrale faktorer å ta hensyn til ved analyser av en slik gruppe.

Fylkeskommunene i Norge kan selv velge hvilke prosedyrer de benytter når de tar inn personer som lærekandidater i VGO. I noen fylkeskommuner (feks. Vestfold) søker kandidatene på ordinært vis, mens i andre fylkeskommuner (feks. Telemark) søker kandidatene på særskilt grunnlag. Det er likevel små forskjeller mellom de som er lærekandidater i de ulike fylkene. Fagopplæringen i fylkeskommunene står overfor de samme problemstillingene i sin gruppe av lærekandidater. Over 70% av de som søker særskilt

tilrettelagt VGO er faglig svake, har dysleksi, har sammensatte-, eller generelle lærevansker eller psykososiale problemer (Markussen, 2000). Flere studier viser til utfordringer med elever knyttet til de ulike kategoriene (Eckhoff, 1997; Markussen, 2000; Markussen & Sandberg, 2005b). Majoriteten av disse elevene har forsinket utvikling, har tidligere opplevd lite mestring, har lav motivasjon, trives ikke på skolen, og har lave karakterer fra grunnskolen (Eckhoff, 1997; Lunde & Nedreberg, 2012; Markussen, 2000). Eckhoff (1997) hevder samtidig at elever med generelle lærevansker har lav selvoppfatning, og får lite positive tilbakemeldinger.

En stor andel av elever med lærevansker blir en del av LKO i VGO. Ordningen forsøker å legge til rette for en opplæring der lærekandidatene opplever mestring og måloppnåelse (Lunde & Nedreberg, 2012). Spørsmålet er hva slags kompetanse et slikt tilbud klarer å gi lærekandidatene, og hvordan bidrar denne kompetansen til å bringe kandidatene inn i arbeidslivet?

2.8 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (TPO) hører hjemme i denne oppgaven fordi LKO er en del av TPO. Dette avsnittet gir et historisk innblikk i fremveksten av TPO. Deretter redegjøres det for målet med TPO. Til slutt gis det en dypere definisjon av TPO, og hvordan det fungerer som et middel for å oppnå bedre prestasjoner hos kandidater i VGO.

I de politiske partiers felles program fra 1945, *arbeid for alle*, referert til i Markussen (2000, s. 54), heter det at *alle må uten omsyn til sine økonomiske kår eller hvor de bor i landet gis høve til en ordentlig utdanning, avpasset etter anlegg og evner*. Spesialundervisningen er styrket etter innføringen av Mønsterplanen av 1974 med en forsterkning av et individuelt fokus, der elever skal få opplæring tilpasset deres nivå, senere kalt tilpasset opplæring (Langfeldt, 2005). Opplæringen skal gi rom for utvikling og læring på bakgrunn av den enkelte kandidat sine forutsetninger. Hovedmålet med TPO er at flest mulig elever skal tilegne seg bredest mulig kompetanse (NOU, 2008:18). Tilpasset opplæring kan imidlertid forstås på ulike måter, og det foreligger ingen klar mal på hva det innebærer (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2012). I det følgende gis det en innføring i ulike forståelser av fenomenet. I Mønsterplanen for grunnskolen (Aschehoug, 1974, s. 30) står det at *den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger*. St.meld. nr. 30 (2003-2004, s. 86) bruker en kortere definisjon av fenomenet; *tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet*

ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. Mens for Bachmann og Haug (2006, s. 8) handler tilpasset opplæring om *å gi en opplæring som passer til den enkelte elev.* Likt for alle definisjonene er at det fokuseres på både sterke og svake elever, og at det er systemet som skal tilpasse seg eleven og ikke motsatt (Imsen, 2010a). Opplæringen skal tilrettelegge tilbudet slik at det er best mulig tilpasset den enkelte kandidat sine forutsetninger både når det gjelder evner, følelser, utvikling og kulturell bakgrunn. Det betyr at elevene *ikke* skal behandles likt (Imsen, 2010a).

For at utdanningen skal gi gode resultater, må systemet tilrettelegge og tilpasse tilbudet til den enkelte kandidat. Med fokus på det overordnede målet, om at flest mulig elever skal tilegne seg bredest mulig kompetanse, er ikke TPO målet alene, men det er et middel for å oppnå bedre resultater (Bachmann & Haug, 2006; NOU, 2008:18).

I analysen over kommer det frem at TPO er tilbudssidens oppgave. Systemet må tilpasse seg eleven ved å tilrettelegge opplæringen slik at eleven skal få muligheten til å komme lengst mulig (Eckhoff, 1997). LKO som et planlagt løp mot grunnkompetanse er ett av tiltakene for å oppnå bedre TPO (NOU, 2008:18). Ordningen kan dermed sies å være et middel for å oppnå bedre resultater i VGO, og få flere kandidater til å fullføre opplæringen (Mjelde, 2001). Spørsmålet er om systemet klarer å tilrettelegge opplæringen i skole og bedrift ut ifra kandidatenes behov og forutsetninger?

2.9 Fagretning

Alle som avslutter grunnskolen har krav om plass i VGO. Tilbudet forsøkes tilrettelagt slik at alle kandidater skal ha mulighet til å velge den utdanningen de ønsker. Lærekandidatordningen tilbyr et bredt spekter av muligheter for valgretning, og flere faktorer vil sannsynligvis være årsak til at en person velger den retningen hun/han gjør (Byrhagen m.fl., 2006). Samtidig skal tilbudssiden sørge for at arbeidslivet får den kompetansen det er behov for (Bachmann & Haug, 2006; Stølen, 2001). Videre belyses to elementer. For det første hvem som velger hvilken fagretning i VGO. For det andre hvilke fagretninger det er behov for i arbeidslivet.

Det er en tendens til at jenter og gutter velger ulike fagretninger i VGO. Markussen (2003) og NOU (2008:18)⁹ viser at det er en sterk overvekt av jenter som velger helse- og sosialfag (HS), formgivningsfag (FO) og naturbruk (NA). Gutter velger i større grad enn jenter byggfag (BY), elektrofag (EL), mekaniske fag (ME), tekniske byggfag (TB),

⁹ Fagbetegnelsene i Markussen (2003) og NOU (2008:18) er basert på Reform 94. De nye betegnelsene fra Kunnskapsløftet (L06) er benyttet i den videre analysen i denne masteroppgaven.

trearbeidsfag (TR) og kjemi- og prosessfag (KP). De kjønnsnøytrale fagene er salg og service (SA), hotell- og næringsmiddelfag (HN) og medier- og kommunikasjon (MK). Byrhagen m.fl. (2006) hevder at gutter som velger ”jentelinjer” fremfor ”guttelinjer” har større sannsynlighet for bortvalg. Den samme tendensen finnes for jenter som velger ”guttelinjer” fremfor ”jentelinjer” (Markussen m.fl., 2008). Markussen m.fl. (2008, s. 76) viser en oversikt over dem som slutter innen yrkesfag. Hotell- og næringsmiddelfag er den fagretningen der flest slutter underveis (49%), mens det er færrest sluttet blant de som går kjemi og prosess (13%). Hele rekkefølgen er slik; 1) Hotell og næringsmiddelfag, 2) Trearbeidsfag, 3) Salg og service, 4) Mekaniske fag, 5) Helse og sosialfag, 6) Elektrofag, 7) Tekniske byggfag, 8) Byggfag, 9) Naturbruk, 10) Formgivningsfag og 11) Kjemi og prosess.

Avslutningsvis i dette avsnittet presenteres arbeidslivets behov for arbeidskraft innen ulike fagretninger. Bjørnstad m.fl. (2008) viser at den svake utviklingen i industrien kan gi overskudd av personer med industriutdanning. For individer med mellomutdanning, altså VGO, antas det at behovet for de innen økonomi, allmenne-, elektro-, mekaniske-, og maskinfag, vil *minke*. Mens behovet innen naturvitenskapelige-, tekniske-, håndverks-, bygg og anleggs-, pleie og omsorg- og andre fag vil *øke* (Bjørnstad m.fl., 2008, s. 25-26).

2.10 Lærere og faglig leder

Kandidater i VGO opplever sosial støtte fra venner, hjemmet og representanter fra systemet. Avsnitt 2.6 tar for seg sosial støtte fra hjemmet, mens dette avsnittet tar for seg betydningen av lærere som elever har i skolen, og faglig leder som lærekandidater forholder seg til når de er i bedriftsdelen av opplæringen. Hvilken effekt har hjelp og støtte fra lærere og faglig leder på kandidatens prestasjoner og resultater?

Cobb (1976, s. 300) definerer sosial støtte som *information leading the subject to believe that he is cared for and loved, esteemed, and a member of a network of mutual obligations*. I skolesammenheng er sosial støtte mer snevert, og Torsheim m.fl. (2000, s. 197) definerer sosial støtte i skolen som *the degree to which teachers are perceived as helpful and accepting*. Kandidater i et planlagt løp mot grunnkompetanse kommer i kontakt med representanter fra systemet både ved lærere i skolen og faglig leder i bedrift. Læreren som ”skolens lange arm” har en sentral oppgave i møtet mellom eleven og systemet. *Læreren bidrar ikke bare til å videreføre samfunnets kultur, men også til å forme samfunnet gjennom de unge menneskene som på ulikt vis preges av den undervisningen som læreren gir* (Imsen 2010b, s. 120). Eckhoff (1997, s. 83) hevder at læreren ikke bare har viktige oppgaver når det

gjelder undervisning og tilrettelegging. *Lærerens oppfølging og evne til å støtte elevene har større betydning enn elevens øvrige miljø.*

Faglig leder i bedrift har ansvar for lærekandidatene under opplæringen. Dette knyttes til oppgaveløsning, tilegnelse av fagkunnskaper, vurdering av utvikling og forberedelser mot kompetanseprøven (Nilsen & Nore, 2001). *For lærlingene er det avgjørende å ha gode støttespillere i bedriften. (...) jo flere støttespillere lærlingen har i bedriften, jo viktigere er det at ansvaret og oppgavene er klart definert. Lærlingen bør ikke være i tvil om hvem han/hun skal gå til når han/hun lurer på noe* (Nilsen & Nore, 2001, s. 55-56).

Gode støttespillere har flere positive konsekvenser for kandidater i VGO. Lærere og faglig ledere har avgjørende betydning på kandidatens læringsutbytte (NOU, 2008:18). Samtidig bidrar lærerens støtte og hjelp til bedre skolefaglige prestasjoner (Larson, 2000; Torsheim m.fl., 2000), økt tilhørighet til skolen (Rosenfeld m.fl., 2000), og økt motivasjon og mestringstro (Danielsen, 2010; Rosenfeld m.fl., 2000; Throndsen, 2010). Markussen (2006) presenterer resultater der elever oppgir at lærere er en av årsakene til at elever slutter på skolen. Ved å snu på dette, er det rimelig å anta at sterkere relasjoner mellom lærer og elev bidrar til at elever fullfører opplæringen. En offentlig utredning (NOU, 2008:18) bekrefter denne tendensen, ved å hevde at tett oppfølging av den enkelte elev vil forebygge bortvalg. Ved at læreren viser interesse for eleven, ligger det muligheter for bedret kommunikasjon slik at relasjonen mellom lærer og elev utvikles. En positiv relasjon har positive konsekvenser (Udir, 2011; St.meld. nr. 20, 2012-2013).

Avsnittet over kan oppsummeres i tre punkter. For det første at økt støtte og veiledning fra lærer/faglig leder bidrar til økt læringsutbytte og bedre prestasjoner for kandidatene. For det andre at tettere oppfølging fra lærer til elev forbygger bortvalg i VGO. For det tredje at en støttende lærer/faglig leder bidrar til økt motivasjon, tilhørighet og mestringstro hos kandidatene.

Delkapittel 2 har drøftet betydningen av tilbudssiden som system, og systemets påvirkning på prestasjoner for kandidater i VGO. Analysen har diskutert de tre faktorene TPO, fagretning og lærer/faglig leder, og hvordan de påvirker utfallet i VGO. Delkapittel 1 og 2 har enkelte steder trukket sammenhenger med hverandre. Denne sammenhengen er ytterligere diskutert i neste delkapittel om interaksjonseffekter mellom etterspørsel- og tilbudssiden.

Del 3 Mulige interaksjonseffekter som påvirker resultatet

Dette delkapittelet diskuterer muligheten for interaksjonseffekter som kan påvirke kandidatens resultater i videregående opplæring (VGO). Interaksjonseffektene ses som møtet mellom etterspørsel- og tilbudssiden, og er kandidatens møte med systemet. Dette er analysert med bakgrunn i Gambettas (1987) teori om ”push” og ”pull” – faktorer som påvirker kandidatene i valg og muligheter gjennom utdanningssystemet.

2.11 Push og Pull

Dette avsnittet tar for seg ”push” og ”pull” – faktorer basert på Gambettas teori fra 1987. Det gis en innføring i hva som er betydningen av de to begrepene, før det drøftes hvilke konsekvenser de to faktorene kan ha på kandidater i VGO.

Teorier om ”push” – og ”pull” – faktorer er benyttet i ulike sammenhenger avhengig av hva som undersøkes. Gambettas (1987) analyse har følgende utgangspunkt; *to what extent can educational behavior be represented as a product of intentional choice or, conversely, to what extent is it the result of processes which, in one way or another, minimize the scope for a socially meaningful choice at the individual level?* (Gambetta, 1987, s. 7). Årsakene til individets atferd i utdanningssammenheng kan ifølge Gambetta (1987) deles inn i tre hovedgrupper; 1) strukturelle, 2) pushed og 3) pulled. Det strukturelle perspektivet ignorerer motivene bak valgene som kandidatene tar. Perspektivet ser bort ifra individets rasjonalitet i preferanser, forventninger og beslutningsmekanismer, og er i stedet opptatt av at individet kanaliseres inn i noe. Neste perspektiv har flere paralleller med det første. I begge de to perspektivene vektlegger Gambetta (1987) at individet kanaliseres i en retning på bakgrunn av normer og verdier. Forskjellen er at pushedperspektivet har et større fokus på kausalitet og atferdssammenheng enn det strukturelle. Den siste gruppen (pulled) ser på individet ut ifra et mer rasjonelt perspektiv. Her hevder Gambetta (1987) at individet gjør valg basert på alternativer, og at personer velger ut ifra fremtidige ønskede konsekvenser. Manger m.fl. (2006, s. 6) anvender pullfaktoren som *resultat av medvitne val (...), og det viser til situasjoner eller forhold der individet selv er den primære initiativtakaren.*

Det er til nå i avsnittet presentert tre perspektiver som ifølge Gambetta (1987) styrer individets valg i skole og utdanning. For denne masteroppgaven er dette forenklet ned til to mekanismer. Perspektiv 1 og 2 som er nevnt over, er i oppgaven samlet i én mekanisme; ”push”. Perspektiv 3 fra avsnittet over omtales som ”pull”. Pushfaktorer brukes om hvordan individet dyttes i en retning, mens pullfaktorer er hvordan individet handler på bakgrunn av drømmer, fremtidsbilder og egenmotiverte ønsker. Den videre analysen drøfter push og pull

hver for seg og i sammenheng. Hensikten med diskusjonen er å finne hvilke konsekvenser de to mekanismene har på kandidater i VGO.

Valgene som elever tar i skolen er preget av både push og pull mekanismer, ifølge Gambetta (1987). Pushfaktorer som påvirker individets valg er knyttet til forventninger fra omgivelsene (Eckhoff, 1997; Manger m.fl., 2006), miljøet i hjemmet (Eckhoff, 1997; Markussen & Sandberg, 2005b; St.meld. nr. 30, 2003-2004), lærere (Sund, 2012) og sosiale normer (Manger m.fl., 2006; Gambetta, 1987). I skolesammenheng har også strukturen i systemet pusheffekter på individet (Gambetta, 1987). Utdanningsinstitusjonenes utforming av VGO er bestemmende for hvilken retning kandidatene kan velge. Systemets struktur dytter kandidatene i en retning. Samtidig kan kandidatene (i et pullperspektiv) selv velge yrkesretning ut ifra alternativene som finnes i VGO. Kandidatenes drømmer og ønskede fremtidig yrke kan avgjøre hvilken vei individet velger (Manger m.fl., 2006). I dagens individualiserte samfunnsutvikling står kandidatene friere til å handle selvstendig og etter egne ønsker. *Det er i mindre grad gitt hvem du skal bli fra fødselen av* (Markussen m.fl., 2006, s. 47).

Gambetta (1987) og Lødding (2009) ser push- og pull- mekanismer i sammenheng. I Gambettas (1987) studie *"were they pushed or did they jump"*, finner han at de fleste av elevene "hopper" (jumped). Det betyr at de fleste elevene i undersøkelsen handler på bakgrunn av egne ønsker og fremtidige drømmer, men det er ulikt hvor langt de kan komme. Det er avhengig av hvor mye push de får. Ved pushing og støtte hevder Markussen og Sandberg (2005b) at bortvalg og slutting ikke blir et alternativ for elever og lærekandidater. Det er imidlertid en risiko med å bli pushet for mye, *several of those who are pushed upwards risk failures later on and are often in no position to make good use of the education they receive* (Gambetta, 1987, s. 187). Ifølge Gambetta (1987, s. 187) er det en fare for at eleven blir pushet i en retning, og at det som kommer ut på andre siden ikke vil være til nytte annet enn *satisfying tenacious family pride*.

I analyser av kandidater i VGO representerer push- og pull- mekanismene kandidatenes møte med systemet. Oppgaven undersøker hvordan kandidatene blir pushet inn i og gjennom VGO. I hvilken grad dyttes individet i valg og gjennomføring av utdanningen, og i hvilken grad får kandidaten realisert sine drømmer? Er det forskjell på hvordan kandidatene blir pushed eller pulled, og hvilken effekt har det på utfallet av VGO?

Delkapittel 3 har gitt en analyse av push- og pull- mekanismer, og hvordan de kan prege kandidatene i gjennomføringen av VGO. I neste avsnitt oppsummeres kapittel 2, og det presenteres endelige forskningsspørsmål som ligger til grunn for det empiriske opplegget.

2.12 Oppsummering og endelige problemstillinger

Første del av kapittel 2 diskuterer bruken av de to resultatvariablene; 1) prestasjoner i VGO (R_1), og 2) overgangen til arbeidslivet (R_2). Modellen er basert på Markussens (2000) anbefaling av hva som bør anses som mest hensiktsmessig å fokusere på ved forskning på utfallet av VGO. Gjennomgående for teorikapittelet er at de fleste individ-, system-, og interaksjonsfaktorene sier noe om R_1 , og mindre om R_2 . Årsaken er mangel på forskning om faktorer som påvirker overgangen fra VGO til arbeidslivet. Siden overgangen fra utdanning til arbeidsliv har en betydelig plass i Opplæringsloven (Stette, 2012), er det overraskende at dette får begrenset fokus. Jeg anser dette som en bekreftelse på nødvendigheten av min studie, der R_2 vil være med å prege analysen.

Andre del av kapittel 2 redegjør for ulike trekk ved etterspørselssiden, faktorer på tilbudssiden og interaksjonseffekter. Disse drøftes opp i mot R_1 og R_2 . Det redegjøres for ulikheter i skoleprestasjoner basert på historikk og ”bagasje”, motivasjon og kandidatenes trivsel i VGO. I tillegg analyseres det hvordan hjemmet kan ha betydning på kandidatenes prestasjoner i VGO. Ved tilbudssiden vurderes LKO som en type TPO. I analysen ser TPO ut til å være helt nødvendig for gode prestasjoner i VGO. Valg av fagretning og støtte fra lærere og faglig leder ser også ut til å ha betydning på utfallet i VGO. Ved analyser av interaksjonseffekter mellom etterspørsel og tilbud ses de to sidene i sammenheng. Interaksjonseffektene er basert på push- og pull- mekanismer som påvirker kandidatene i deres valg og gjennomføring i VGO. Innledningsvis i oppgaven ble følgende foreløpige problemstilling presentert;

Hvordan påvirker trekk ved individet og faktorer i systemet, prestasjonene til kandidater i et planlagt løp mot grunnkompetanse i videregående opplæring, og deres overgang til arbeidslivet?

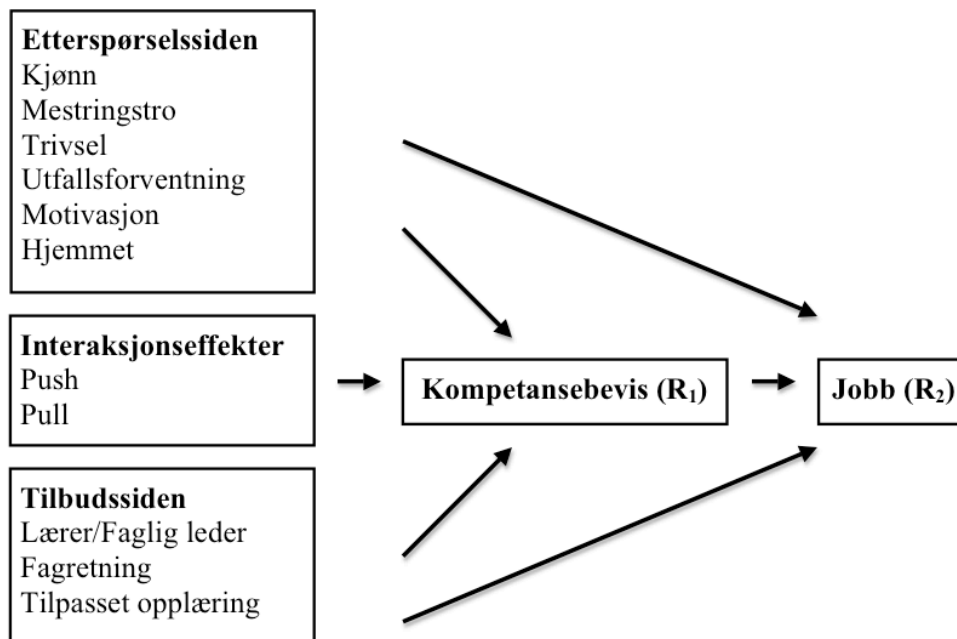
For å tydeliggjøre problemstillingen ytterligere, har jeg utledet følgende tre forskningsspørsmål (FS) for den videre empiriske analysen:

FS₁ *Finner jeg individfaktorer hos kandidatene som påvirker R_1 og R_2 ?*

FS₂ *Finner jeg systemfaktorer som påvirker R_1 og R_2 ?*

FS₃ *Finner jeg interaksjonseffekter som påvirker R_1 og R_2 ?*

Ved å svare på de tre forskningsspørsmålene vil jeg få informasjon om årsaker til suksess og mestring i VGO, og mangel på sådan, i forhold til R_1 og R_2 . Informasjonen er også nødvendig for å svare på oppgavens hovedproblemstilling. Denne oppsummeringen har gitt en oversikt over teorikapittelet, og de endelige problemstillingene som anvendes videre i oppgaven. Dette oppsummeres i figur 3.



Figur 3 Modellering av hvordan oppgaven vil undersøke hvordan ulike forhold virker inn på kandidatenes resultater i videregående opplæring

3. Metodisk tilnærming

Metodekapittelets formål er å tydeliggjøre hvordan oppgavens forskningsspørsmål kan undersøkes empirisk. Kapittelet er basert på Cook og Campbells (1979) generelle validitetssystem. Dette systemet er mye brukt som referanseramme innen kvantitativ forskning (Lund, 1996), som også er tilfellet for min studie.

Jeg fikk oppdraget fra Telemark fylkeskommune, om å gjøre en evaluering av lærekandidatordningen (LKO) i fylket. Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med resultater fra 106 lærekandidater. Den eneste måten å ta vare på dataen var gjennom en kvantitativ arbeidsmåte. Det metodiske opplegget er gjennomført via spørreskjema. Ved innhenting av data er det også gjennomført en rekke telefonintervju. Resultatene og analysene i oppgaven vektlegger i hovedsak den kvantitative delen med spørreskjema som metode. Intervjuene supplerer resultatene fra spørreskjemaet, og bidrar til sterkere analyser.

3.1 Validitet

Validitet handler om kvaliteten på de slutningene som trekkes. Shadish m.fl. (2002, s. 34) bruker validitet for å referere til *the approximate truth of an inference*, og hevder *validity is a property of inferences. It is not a property of designs or methods, for the same design may contribute to more or less valid inferences under different circumstances*. Min undersøkelse er en kombinasjonsstudie, og derfor er alle de fire validitetstypene, statistisk-, indre-, ytre- og begrepsvaliditet analysert (Lund, 2002).

3.2 Statistisk validitet

Statistisk validitet er basert på to forhold, 1) om sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant, og 2) om sammenhengen mellom variablene er så sterk at den får teoretisk og/eller praktisk betydning (Lund, 1996). Ulike analyseverktøy gir statistiske mål på de to punktene over. Dette blir redegjort for og drøftet i kapittel 4.

Ved å øke størrelsen på utvalget styrkes reliabiliteten og den statistiske validiteten. Da blir tilfeldige målefeil mindre utslagsgivende og får mindre betydning på de endelige resultatene (Lund, 2002). Pallant (2005) argumenterer for at en undersøkelse der N=100 eller flere, inngår som en *stor* undersøkelse. Min oppgave har N=106, og er derfor innenfor denne ”grensen”. Likevel har enkelte analyser i oppgaven lavere N, da flere av respondentene ikke avgir svar på enkelte spørsmål i undersøkelsen.

3.3 Indre validitet

For dette avsnittet stilles det følgende overordnede spørsmål: Innenfor rammene for denne oppgaven, hvilke krav til forskningsdesign må stilles for å ivareta ambisjonen om å forklare oppgavens tematikk og problemstilling? For å svare på spørsmålet er avsnittet delt inn i to hoveddeler. Første del tar for seg oppgavens forskningsdesign, mens andre del vurderer trusler som påvirker oppgavens indre validitet.

3.3.1 Forskningsdesign

Hellevik (2009) skiller mellom *beskrivende* og *forklarende* undersøkelser. Hensikten med en *beskrivende* undersøkelse er å gi en grundig innføring av ulike trekk ved enhetene som det forskes på. Mens en *forklarende* undersøkelse har som mål å finne årsaker til de mønstrene som finnes (Hellevik, 2009). Denne masteroppgaven er en kombinasjon av de to undersøkelsesoppleggene, og kan betegnes som en beskrivende undersøkelse med kausale ambisjoner. Dette avsnittet gir en innføring i de to grunnleggende undersøkelsesmetodene, og begrunnelse for oppgavens undersøkelsesopplegg og forskningsdesign.

En beskrivende undersøkelse sier noe om det som er, eller det som har skjedd (Gerring, 2012). Ved å studere et fenomen, og svare på *hva*-spørsmål, skaffes omfattende kunnskaper om et emne. Kunnskapen om fenomenet blir en deskriptiv ”base” som kan tas i bruk i forklarende undersøkelser (Gerring, 2012). Gerring (2012) begrunner dette med at deskriptive undersøkelser kommer forut for forklarende undersøkelser, og at det trengs beskrivelser for å kunne forklare noe. På den måten gir beskrivende undersøkelser rammer til de forklarende undersøkelsene, som dermed får noe ”å lene seg på”, når de trekker kausale slutninger. Ifølge Hellevik (2009) er forklarende undersøkelser mest vanlig når det finnes omfattende kunnskaper om emnet fra før. Forskeren kan på bakgrunn av data sette opp hypoteser, og teste hypotesenes holdbarhet, ved å stille *hvorfor*-spørsmål (Gerring, 2012; Hellevik, 2009). Med dette bakteppet kan forskningsdesignet for min masteroppgave begrunnes nærmere.

Det er tidligere gjort beskrivende og forklarende studier om utdanning og videregående opplæring (VGO). Resultatene fra slike studier har fått stor plass i kapittel 2 i oppgaven. Det finnes imidlertid svært lite forskning på lærekandidatordningen og hvordan den fungerer (Fjeldberg, 2004; Markussen m.fl., 2008). For å si noe om ordningens effekt på kandidatene, og trekke kausale slutninger, gjør denne studien først en kartlegging av kandidatene som fullfører opplæringsløpet, for deretter å finne kausale sammenhenger i undersøkelsen. Dette gjennomføres ved en *one shot survey*.

3.3.1.1 One shot survey

Før det i dette avsnittet redegjøres ytterligere for one shot survey designet, belyses to årsaker til hvorfor designet blir anvendt i denne oppgaven. Det første punktet er at et randomisert-, kvasi-, eller longitudinalt opplegg overskrider oppgavens rammer og etiske hensyn. Det andre elementet er at oppgaven er et initiativ fra Telemark fylkeskommune med alle de privilegier det innebærer av informasjonstilgang, ressurser osv. Samtidig fører samarbeidet til en undersøkelse på ett tidspunkt. Ut ifra de to nevnte punktene har jeg vanskelig for å se mulige alternativer til et one shot survey design.

Undersøkelsen i oppgaven baseres på et ikke-eksperimentelt opplegg. For ikke-eksperimentelle opplegg finnes det to metoder, 1) longitudinalt og 2) tverrsnittsundersøkelse. Da undersøkelsen i oppgaven ikke måler et utvalg enheter på ulike tidspunkt, kan det ikke sies å være et longitudinalt opplegg. Undersøkelsen i oppgaven gjøres ved én måling av et utvalg enheter, og er dermed en tverrsnittsundersøkelse, også kalt *one-shot survey* (Cook & Campbell, 1979; Rosenberg m.fl., 1983). Undersøkelsen gjøres i etterkant av tiltaket (ex post facto) for å kartlegge og forklare utfallet for kandidatene som er en del av lærekandidatordningen.

Realiteten for undersøkelsen er at den har kausale ambisjoner, men den har utfordringer med å etterfølge dem. Det er fordi respondentene som deltar i undersøkelsen avgir svar i etterkant av tiltaket, og dette kan få betydning for i hvilken grad det kan trekkes kausale slutninger. Det kan stilles spørsmålsteget om det er snakk om virkning eller samvariasjon mellom variablene (Langfeldt, 2005). I tillegg er det fare for attribusjon; at respondentene svarer på bakgrunn av utfallet av ordningen. Utfordringer knyttet til designet i oppgaven er at det ikke med sikkerhet kan sies at det er bakgrunnsvariablene som fører til ulike utfall på de avhengige variablene. Jeg kan heller ikke med sikkerhet si at det er tiltaket, her lærekandidatordningen, som fører til bestemte utfall. Årsaken er at jeg ikke har en kontrollgruppe, slik det er i eksperimentelle opplegg (Gerring, 2011; Hellevik, 2009). Det kan imidlertid stilles spørsmål om "attribusjonsgiften" gjelder for alle de tidligere lærekandidatene, eller om det er tendenser å spore i resultatene fra undersøkelsen.

3.3.1.2 Rammer for design

Før jeg redegjør ytterligere for oppgavens trusler i indre validitet presenteres oppgavens rammefaktorer og dataanalysedesign. Rammefaktorene består i hovedsak av tre elementer. For det første baseres oppgaven på evalueringen som er gjort av lærekandidatordningen i Telemark fylkeskommune. Et samarbeid med fylkeskommunen legger begrensninger på

spørreskjemaet for å få plass til alle variablene som ønskes belyst i undersøkelsen. Selv om fylkeskommunen har preferanser på variabler får også jeg lov å prege spørsmålene i spørreskjemaet. En fordel med samarbeidet er tilgangen på ressurser og kompetanse. For det andre er det etiske rammefaktorer som begrenser muligheten for innhenting av informasjon i undersøkelsen (dette er ytterligere utdypet i avsnitt 3.6). For det tredje er dette en masteroppgave, og inneholder de vanlige begrensningene som det innebærer i tid og ressurstilgang. Et ideelt studie av kandidater som gjennomfører et planlagt løp mot grunnkompetanse vil være å følge kandidatene over lengre tid, fra før de begynner i VGO, og flere år etter opplæringen. Et slikt design er utenfor rammene for min masteroppgave.

3.3.1.3 Dataanalysedesign

Avsnittet om dataanalysedesign tar utgangspunkt i følgende spørsmål; Hvordan kan data fra min one shot survey ivaretas for å gi god indre validitet? Altså – hvordan kan data som kommer inn i undersøkelsen utnyttes på best mulig måte for å svare på problemstillingen for oppgaven. Videre forholder avsnittet seg til to hovedområder. Det første er på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven, og det andre er ut ifra data som innhentes gjennom one shot surveyen. Ved valg av analysemetode gjør jeg en rekke vurderinger. I dette avsnittet drøftes de valg som ligger til grunn for analysene i resultatkapittelet. Det gis i tillegg en innføring i de analyseverktøy som anvendes i undersøkelsen. Noen av mine vurderinger presenteres også underveis i kapittel 4.

Dataanalysedesignet har to hovedformål. Det første er å ivareta mest mulig informasjon, og få mest mulig ut av spørreskjemaet og dets forankring i det teoretiske grunnlaget for å svare på oppgavens problemstilling. Det andre er å imøtekomme uforutsette elementer som dukker opp underveis. Dataanalysedesignet kan sies å ha grodd frem induktivt, og har dermed endret seg i løpet av arbeidet med oppgaven.

Justeringene i analysedesignet legger føringer for hvordan resultatene presenteres i resultatkapittelet. Fra starten var planen å gjøre innledende analyser av de uavhengige variablene i undersøkelsen, og teste kausalitet ved multivariate logistiske regresjonsanalyser. Men som det fremkommer i resultatkapittelet viser analysene i logistisk regresjon at det er multikollinearitet blant flere av de uavhengige variablene i undersøkelsen. Multikollinearitet betyr at uavhengige variabler korrelerer, noe som gjør det vanskelig å skille deres effekter fra hverandre (Eikemo & Clausen, 2007). Dette funnet gjør at de logistiske regresjonsanalysene gir mer informasjon om kollinearitet enn kausalitet. I samsvar med Langfeldt (2005) har jeg sett at denne muligheten var teoretisk tilstede. Når den også blir empirisk bekreftet, så er det

et hovedformål for analysene å fange opp hvor omfattende kollineariteten er, og vurdere om den er så omfattende at den truer med å viske ut mulighetene for å finne årsaksfaktorer.

Kollineariteten er et interessant funn, men for å ivareta mine kausale ambisjoner utvides de innledende analysene i resultatkapittelet. Her følger jeg likevel layouten som planlagt for å vise hvordan jeg går frem, for å finne resultatene i den logistiske regresjonsanalysen. Derfor tar faktoranalyser en del plass i resultatkapittelet uten at de brukes andre steder enn i den logistiske regresjonsanalysen i oppgaven.

Resultatkapittelet inneholder deskriptiv statistikk, faktoranalyser, korrelasjonsanalyser og krysstabuleringer. Deretter presenteres den logistiske regresjonsanalysen og funnene av multikollinearitet. De deskriptive analysene er for å gi innblikk i hver enkelt variabel. Mens faktoranalysene er for å samle variabler i komponenter for å bruke dem i logistisk regresjon. Krysstabuleringene benyttes for å gi utfyllende informasjon, og særlig som supplement til korrelasjonsanalysene. Årsaken til å bruke korrelasjonsanalyser innledningsvis er grunnet undersøkelsens one shot survey design i etterkant av tiltaket der attribusjon er en utfordring, og det kausale forholdet ikke er helt opplagt. På den måten vil jeg få utnyttet flere av korrelasjonsanalysens fordeler for å gi beskrivende resultater, da analysene kun sier noe om samvariasjon, og ikke kausalitet (Midtbø, 2007). I det videre gis det en innføring i de analysemetodene som tas i bruk, hvilke kriterier som ligger til grunn for å velge dem, og hvorfor de velges i denne oppgaven.

Faktoranalyse tas i bruk for å sortere og rydde opp i variablene slik at de danner et mindre antall mer fundamentale komponenter (Eikemo & Clausen, 2007). I tillegg vil en sammenslåing av flere variabler styrke reliabiliteten ved at tilfeldige målefeil blir mindre utslagsgivende. Ved faktoranalyser bør en ta særlig hensyn til tre elementer (Clausen, 2009). For det første bør det være over 100 enheter i undersøkelsen. Min undersøkelse har 106 enheter. Eikemo og Clausen (2007) viser til flere studier som diskuterer krav til antall enheter, og legitimerer bruk av små faktoranalyser selv ved få enheter (50-100). I min oppgave anser jeg det som fornuftig å anvende enkelte faktoranalyser. Det andre hensynet er at det bør være fem ganger så mange enheter som variabler, eller fem respondenter for hver inkluderte variabel. I min undersøkelse er det varierende antall variabler for hver faktor, men alle er innenfor kravet. Det siste elementet er at hver enkelt faktorladning bør overstige en korrelasjon på 0.30 (Child, 1990; Clausen, 2009). Faktorladningene er videre diskutert underveis i kapittel 4.

I oppgaven er det usikkerhet knyttet til bruken av enkeltvariabler eller å lage komponenter av flere variabler. Analysen i kapittel 4 viser en kombinasjon av de to metodene.

Her står to argumenter mot hverandre. På den ene siden gir enkeltvariabler et tydelig bilde av respondentens svar på ett spørsmål. Ett enkelt spørsmål kan imidlertid være påvirket av feilfaktorer, og kanskje særlig i en respondentgruppe som i denne undersøkelsen der flere sliter med lese- og skrivevansker. Ved bruk av enkeltspørsmål er risikoen å gå glipp av informasjon. Å inkludere flere variabler gir tilgang på en større mengde informasjon. For respondentgruppen er det da en fare at spørreskjemaet blir langt og ”uoverkommelig”. Samtidig er det viktig at variablene en tar med har relevans i forhold til den teoretiske forankringen. En økt mengde variabler trenger derfor ikke nødvendigvis å bidra til økt kvalitet.

Korrelasjonsanalyser viser samvariasjoner mellom variabler. Ved bruk av statistikkprogrammet SPSS oppgis den lineære sammenhengen mellom variablene, og sammenhengen oppgis i korrelasjonskoeffisienter (Pearsons R) og signifikansnivå (Midtbø, 2007). Pearsons R anses som mest hensiktsmessig sammenliknet med Kendall’s tau-b og Spearman’s rho. Korrelasjonsanalyser sier ikke noe om kausalitet, men variablenes innhold kan gi indikasjoner på retningsforholdet mellom variablene (Eikemo & Clausen, 2007). Ved å se Pearsons R og signifikansnivået i sammenheng, er det mulig å si noe om styrken og sannsynligheten for sammenhengen mellom variablene. Styrken på sammenhengen er i analysen basert på Pallants (2007) skala: 0-0.29 = Lav samvariasjon, 0.3-0.49 = Moderat samvariasjon og 0.5-1 = Sterk samvariasjon. Signifikans er beregnet ut ifra 0.01- og 0.05 – nivå. Det betyr at det kan være opptil 5% usikkerhet i resultatene. På bakgrunn av antallet enheter (106) i undersøkelsen anser jeg det som lite hensiktsmessig med et signifikansnivå alene på .01, som sannsynligvis vil medføre få signifikante sammenhenger i analysen. .05 er også den normale standarden for samfunnsvitenskapelige analyser (Hellevik, 2009; Midtbø, 2007). Utgangspunktet for oppgaven er at kun signifikante sammenhenger skal redegjøres for. Det viser seg likevel at flere sammenhenger gir nyttig informasjon for å svare på oppgavens problemstillinger selv om de ikke er signifikante.

Ved analyser av samvariasjon er den lineære sammenhengen uproblematisk. Siden begge de avhengige variablene (R_1 og R_2) i undersøkelsen er dikotome, vil logistisk regresjon være en mest hensiktsmessig metode å anvende i de kausale analysene (Pampel, 2000). Den logistiske regresjonen forteller om sannsynligheten for verdien på avhengig variabel, på bakgrunn av de uavhengige variablene. I analysen i oppgaven tar jeg utgangspunkt i *oddsration* (Exp (B)-koeffisienten) og signifikansen for å diskutere resultatene som kommer ut av regresjonstabellene. Oddsrationen er ifølge Eikemo og Clausen (2007) den vanligste måten å tolke resultatene på, og forteller oss sannsynligheten for å få en høy verdi på den

avhengige variabel når den uavhengige variabelen endres med én enhet (Tabachnick & Fidell, 1996).

For å gjøre logistisk regresjon gjelder flere forbehold om verdier på de ulike variablene (Pallant, 2007; Tabachnick & Fidell, 1996). Eikemo og Clausen (2007) diskuterer bruken av ordinalvariabler i kvantitative analyser, og om en heller bør omkode til dummyvariabler. I oppgaven er enkelte variabler på ordinalnivå med fire verdier. Variablene har verdiene; 1) Helt uenig, 2) Litt uenig, 3) Litt enig og 4) Helt enig. I undersøkelsen velger jeg å beholde variablene i sin opprinnelige form, og ikke dikotomisere dem. Dette av to grunner. For det første fordi dikotomisering vil gi tap av informasjon. For det andre fordi verdiene på ordinalvariablene representerer en underliggende skala. Det er mulig å argumentere for at avstanden mellom verdiene er lik, selv om denne ikke kan måles (Eikemo & Clausen, 2007; Midtbø, 2007).

Det er særlig tre problemer med lineære analyser når avhengig variabel er dikotom (Eikemo & Clausen, 2007). For det første vil lineære sammenhenger vise jevn og lik sammenheng uansett endring i X. Teoretisk og empirisk kan en slik sammenheng ofte være urealistisk, og den logistiske regresjonen løser det ved S-kurven. Det andre problemet er heteroskedastisitet. Det betyr at det vil være ujevn spredning omkring regresjonslinjen da den dikotomiserte variabelen ikke vil klare å fange opp spredningen, og feilledet vil bli større. Det tredje problemet er feilprediksjoner utover verdiene 0 og 1 (Eikemo & Clausen, 2007; Tabachnick & Fidell, 1996). Logistisk regresjon løser problemene ved at utregningen resulterer i en S-kurve i stedet for en lineær sammenheng (Pampel, 2000).

Etter funnet av multikollinearitet er et alternativ å fjerne variabler som skaper kollineariteten (Eikemo & Clausen, 2007). Utfordringen er at kollineariteten viser et svært sammenfiltret felt, og ved å trekke ut variabler mister jeg interessant informasjon, og de endelige analysene blir meget ”amputerte”. Det er etter min mening tre alternative analysemetoder for logistisk regresjon som kan anvendes. Det første er bivariate logistiske analyser for hver av de uavhengige variablene opp imot de to avhengige variablene (R_1 og R_2). Resultatene fra slike analyser viser de samme resultatene som korrelasjonsanalysene, og gir dermed ingen ytterligere bidrag for å svare på forskningsspørsmålene. Det andre alternativet er en stegvis logistisk regresjon for å se hvordan de ulike komponentene blir påvirket etter hvert som flere komponenter legges til. Metoden avslås da det ikke er forandringen jeg er ute etter i denne oppgaven, men den endelige effekten. Den tredje metoden er å sette multivariat logistisk regresjon, for hver av de tre delene, etterspørselssiden,

tilbudssiden og interaksjonseffekter, opp imot R_1 og R_2 i logistisk regresjon. Analysemetoden løser ikke utfordringen med kollinearitet, og er derfor ikke hensiktsmessig.

Oppsummert presenterer avsnittet hvordan data som er kommet inn i undersøkelsen blir ivare tatt i analysen for på en best mulig måte svare på oppgavens problemstilling. I neste avsnitt gjør jeg rede for trusler knyttet til oppgavens indre validitet.

3.3.2 Trusler mot indre validitet

Indre validitet forteller oss i hvilken grad vi kan si at det er kausale relasjoner mellom uavhengige og avhengige variabler (Lund, 2002). Her møter oppgaven på flere trusler. Problemet er at det ikke er selvsagt hva som fører til hva i en one shot survey. Dette er årsaken til at Rosenberg m.fl. (1983) omtaler one shot survey som det svakeste designet for å teste kausalitet.

Lund (2002) presenterer flere risikofaktorer som gjør det vanskelig å oppnå god validitet. I det følgende diskuteres risikofaktorer for indre validitet som er relevant for denne oppgaven. Den første risikoen er *retningsproblemet* som omhandler rekkefølgen i hvilken variabel som påvirker den andre. Er det sikkert at det er X som fører til Y og ikke motsatt (Lund, 2002)? I min undersøkelse innhentes informasjonen i etterkant av VGO. Enkelte variabler kan være preget av om respondentene besto opplæringen, og er i jobb ved undersøkelsens tidspunkt. Det er for eksempel mulig å anta at kandidatens vurdering av mestringstro tilbake til tiden før de startet på videregående vil være noe preget av utfallet av videregående opplæring. Dette er også i tråd med Banduras teori (1977a), at mestringstro vil øke ved opplevd mestring. Tiltakene som gjøres for å minske risikoen knyttet til retningsproblemet er basert på statistisk kontroll og dataanalysedesignet. Ved bruk av korrelasjonsanalyser baseres resultater og drøfting på signifikansverdier og korrelasjonskoeffisienter. Kontrollvariabler er trukket inn i den logistiske regresjonsanalysen for å styrke sammenhengene.

Den andre og tredje risikofaktoren med indre validitet er knyttet til *historie* og *modning* (Lund, 2002). Noen respondenter har nettopp fullført tiden i VGO, mens andre fullførte for flere år siden. Her strekker variasjonen seg fra år 2000 til 2012. Det er sannsynlig at enkelte faktorer i løpet av tiden etter VGO vil være med å prege respondentenes svar. Dette bekrefter Lund (2002, s. 118) som hevder at *jo mer ulike gruppene er i utgangspunktet, jo større er sannsynligheten for at modning og historie kan forekomme*. Ved at respondenten er lenger borte fra tiltaket blir det vanskeligere å forfølge effektene fra LKO på en troverdig måte, da det kan være influert av andre elementer. På den andre siden blir det mulig å se

langtidseffektene som ordningen kan ha på kandidatene. For å minimere feilfaktorer knyttet til modning og historie er det i spørreskjemaet presisert at undersøkelsen dreier seg om opplevelsen respondenten hadde av VGO på daværende tidspunkt. Spørsmålene er stilt i preteritumsform.

Den fjerde og femte risikofaktoren er *testing* og *instrumentet*. Begge de to er godt ivaretatt i undersøkelsen. Testing er ikke et problem da respondentene bare blir testet ved ett tidspunkt. I tillegg er dette en gruppe som sjeldent testes. Instrumentet i undersøkelsen er testet i en pilotundersøkelse, for å sikre at spørreskjemaet er forståelig. Det er også lite variasjon i skårene i skjemaet. De to siste truslene er knyttet til *frafall* og *seleksjon*. Dette diskuteres grundigere i avsnitt 3.4.3.

3.4 Ytre validitet

Ytre validitet brukes for å vurdere validitetsaspektet ved undersøkelsen, og i hvilken grad den kan generaliseres (Lund, 1996). Dette er særlig viktig i anvendt forskning (Lund, 2002). For å vurdere ytre validitet hevder Langfeldt (2005) at to spørsmål må avklares; 1) hvem gjelder undersøkelsens resultater for, og 2) hvilken rekkevidde har resultatene? For å vurdere ytre validitet tar avsnittet for seg tre deler. Første del tar for seg populasjonen og utvalget. Deretter redegjøres det for utvalgsmetoden som er benyttet. Andre del av avsnittet tar for seg frafall og manglende svar i undersøkelsen, og vurderer om tendensene er systematiske eller ikke. Siste del diskuterer hvordan intervju som metode for å innhente empirisk informasjon sikrer ytre validitet.

3.4.1 Populasjon og utvalg

Lund (2002) skjelner mellom målpopulasjon og tilgjengelig populasjon. Målpopulasjonen er den gruppen det refereres til i forskningsproblemet, og er i denne oppgaven alle kandidater som har vært en del av et planlagt løp mot grunnkompetanse innen yrkesfag i Norge. Mens tilgjengelig populasjon er den gruppen som forskeren reelt trekker utvalget fra, og er i oppgaven de kandidatene som tidligere har vært en del av lærekandidatordningen i Telemark, og ordningen slik den har vært organisert i fylket (Hellevik, 2009). Oppgaven tar utgangspunkt i at resultatene fra undersøkelsen vil gi indikasjoner som også vil være mulig å overføre til ordningen i andre fylker i Norge. Totalt i Telemark er det 290 kandidater som har tegnet opplæringskontrakt. For denne undersøkelsen er det antall avsluttede kontrakter som utgjør populasjonen, og dette tallet er 186 i Telemark. Av dem er det innhentet svar fra 106 tidligere kandidater, som da er det totale antallet for utvalget i undersøkelsen. Utvalgsstørrelsen i studien gjør at resultatene sannsynligvis kan generaliseres til Telemark. I

tillegg vil resultatene også ha nasjonal relevans. Neste avsnitt diskuterer i hvilken grad utvalget har parametriske egenskaper i forhold til populasjonen.

3.4.2 Oppbygning av studiens utvalg

Det er ikke mulig å garantere utvalgets representativitet, men ved ulike utvalgsmetoder er det mulig å si noe om sannsynligheten for at resultatene fra utvalget også gjelder målpopulasjonen (Hellevik, 2009; Lund, 2002). Siden alle enhetene i populasjonen har *samme sjanse til å komme med i utvalget* kan en si at studien baseres på sannsynlighetsutvelging, og *enkel tilfeldig utvelging* (Hellevik, 2009, s. 115). Men i og med at utvalget i undersøkelsen også er hele populasjonen, kan det argumenteres for at utvalgsmetoden som brukes i denne studien er enda sterkere enn enkel tilfeldig utvelging.

I tillegg til en sterk utvalgsmetode er det gjort et omfattende arbeid for å innhente informasjon fra så mange tidligere lærekandidater som mulig. Disse to elementene bidrar til å svekke risikoen for ikke-representativt utvalg, og dette styrker den ytre validiteten i undersøkelsen. Risikofaktorer knyttet til *individhomogenitet* i undersøkelsen er vanskelig å konkludere om. Bortsett fra at kandidatene sliter i møtet med utdanning er de ellers like forskjellige som alle andre. Heterogeniteten i gruppen vil dermed styrke muligheten til å generalisere resultatene, mens utfordringen er at den statistiske validiteten svekkes (Lund, 2002). Ut over dette ser kandidatene ut til å være en svært selektert gruppe ut ifra bakgrunn og andre faktorer. Videre i avsnittet redegjøres det for hvordan datainnsamlingen har foregått.

Telemark fylkeskommune sendte i april 2012 ut informasjon om at det skulle gjennomføres en undersøkelse av tidligere lærekandidater i fylket (se vedlegg 2). Informasjonen ble sendt ut via brevpost. Et spørreskjema med ferdig frankert svarkonvolutt ble sendt ut til alle de 186 tidligere lærekandidatene 24. mai 2012 (se vedlegg 3).

Fra oppstart av datainnsamlingen i mai 2012, ble Telemark fylkeskommunes registre tatt i bruk for å innhente kontaktinformasjon om alle tidligere lærekandidater i fylket. Kontaktinformasjonen inneholdt navn, telefonnumre, bostedsadresser og mailadresser. Oversikten var utgangspunktet for datainnsamlingen, men i løpet av datainnsamlingsperioden ble det gjort vesentlig arbeid for å få tak i ny og oppdatert kontaktinformasjon.

I perioden fra mai til september (2012) har jeg hatt kontakt med de tidligere lærekandidatene via brevpost, telefon, SMS, mail og møter ansikt til ansikt for å få inn så mange utfylte spørreskjemaer som mulig. Kontakt med respondentene har foregått både formiddager, ettermiddager, hverdager og helger. Hele den tilgjengelige populasjonen ble på ulike måter informert om at det var mulig å tilpasse opplegget til deres beste for at de skulle få

gjennomført undersøkelsen. Ambisjonen var å få inn svar fra så mange som mulig av den tilgjengelige populasjonen. Det omfattende og fleksible arbeidet med å få inn svar på undersøkelsen ble gjort for å minske risikoen for vilkårlighet i utvalget (Lund, 2002).

Totalt kom det inn 108 svar. Ett av brevene inneholdt informasjon om at personen vi forsøkte å kontakte var død. Det var også ett innkommet svar der kandidaten hadde krysset av samtlige av alle svaralternativene på hele skjemaet, og resultatene kunne derfor ikke brukes til analyse. De to personene er inkludert i de 186 lærekandidatene som er oppgitt som total tilgjengelig populasjon. Av de resterende 106 kom 57 svar inn via brevpost, 42 skjemaer ble fylt ut over telefonintervjuer, 5 svar kom inn via mail, mens de siste 2 skjemaene ble fylt ut i et avtalt møte mellom meg og respondent. Utvalgsmetoden og gjennomføringen vil jeg hevde var den sterkeste metoden å bruke for å sikre ytre validitet.

3.4.3 Frafall og manglende svar

Med frafall menes det de respondentene som er en del av utvalget, men som likevel ikke deltar i undersøkelsen. Mens manglende svar er at respondentene ikke oppgir svar på enkelte variabler i spørreskjemaet.

Manglende svar på enkelte spørsmål er ikke en reell trussel for den ytre validiteten, da det er lavt antall missing ved alle variablene. Kun én systematisk gjennomgående feil er mulig å spore. Dette er på spørsmål 4 i spørreskjemaet (vedlegg 3). Det er 12% av respondentene som ikke har avgitt svar på spørsmålet om hvilken fagretning de gikk. At spørsmålet var problematisk å forstå var vanskelig å oppdage på forhånd, og ble ikke bemerket under pilotundersøkelsen. For å sikkerhetsvurdere variabelen er resultatene fra undersøkelsen vurdert opp i mot Telemark fylkeskommunes oversikt (se vedlegg 4) over antall kandidater som har hatt opplæringskontrakt i de ulike fagene. Ved å sammenlikne resultatene ut ifra fagretning, viser det seg at innkomne svar i min undersøkelse gjenspeiler populasjonen.

Det var totalt 42% av utvalget for undersøkelsen som ikke svarte på spørreskjemaet. Tallet var lavere enn forventet. Det redegjøres i det videre for to typer frafall, og tiltak som ble gjort for å unngå dem. Første type frafall var de kandidatene som aldri ble nådd, og ikke fikk beskjed om undersøkelsen. Noen av respondentene kan vi anta ikke fikk med seg at undersøkelsen skulle gjennomføres, selv om tallet sannsynligvis er lavt. Manglende kontaktinformasjon var et problem. Det ble gjort søk etter oppdaterte adresser og telefonnumre via søkemotorer på nett (gulesider.no og 1881.no), og i Telemark fylkeskommunes registre, for å oppdatere kontaktinformasjonen. Samtidig kontaktet jeg personer som hadde samme adresse og etternavn som kandidatene. Mange telefoner ble gjort

til familie (foreldre, besteforeldre og søsken) for å få kontakt med respondentene. Tilgangen på ny og oppdatert informasjon bidro til å etablere kontakt med flere av de tidligere lærekandidatene.

Den andre typen frafall var de som valgte å ikke delta i undersøkelsen. Det var frivillig å delta, og respondentene kunne dermed velge om de ville delta eller ikke. Faktoren om frivillig deltakelse er vanskelig å komme utenom i alle undersøkelser. Risikoen med selvseleksjon er høyt frafall, og er en trussel for den ytre validiteten (Hellevik, 2009; Lund, 2002). For å hindre type to – frafall ble to sentrale tiltak gjort. Det første tiltaket var at respondentene var med i trekningen av fem gavekort á kr 1 000,- hvis de deltok i undersøkelsen. Gjennom telefonsamtaler med flere kandidater har tiltaket vist seg å være avgjørende for at flere respondenter har tatt seg tid til å svare på undersøkelsen. 27. juni 2012, mottok jeg følgende SMS ”Ok, nå har jeg deltatt i trekningen ang spørreskjemaet, mvh ...” Et tydelig tegn på hva som var motivet for vedkommende til å delta i undersøkelsen. Det andre tiltaket, var den omfattende jobben som ble gjort for å innhente svar fra kandidatene. Kandidatene ble på ulike måter informert om undersøkelsen, og at den kunne gjennomføres på ulike måter, til deres foretrukne tider. Dette medførte en rekke telefonintervjuer med respondentene, som bidro til å styrke den ytre validiteten.

3.4.4 Intervjuer

Det empiriske opplegget for undersøkelsen skulle i utgangspunktet bruke spørreskjema som verktøy for videre analyse. Men undersøkelsesopplegget fikk en ekstra dimensjon gjennom alle telefonsamtaler og telefonintervjuer som ble gjort. Informasjonen som ble innhentet i telefonsamtalene ga nyttig grunnlag for å vurdere den ytre validiteten i undersøkelsen. I dette avsnittet redegjøres det for telefonsamtalene i tre deler. Den første er samtaler med familie av respondentene. Den andre er telefonintervjuer som ble gjennomført med kandidater som svarte på undersøkelsen. Den siste er samtaler med kandidater som ikke svarte på skjemaet.

Gjennom arbeidet med å innhente informasjon fra respondentene, ble det gjennomført mange telefoner til familie av de tidligere lærekandidatene. Enkelte var mindre positive til å utlevere informasjon, og noen ga uttrykk for at ”respondenten aldri kom til å gidde å avgi svar på undersøkelsen”. Mange av familiene var uten kontaktinformasjon til personen jeg søkte, og visste ikke hvor kandidaten befant seg. Mens flere oppga at vedkommende var rusmisbruker, kriminell, eller satt i fengsel, og av ulike grunner hadde helt andre oppgaver for dagen enn å fylle ut spørreskjema for fylkeskommunen.

Den andre delen av telefonsamtalene er intervju som ble gjort med totalt 42

respondenter. Samtalene tok 15-60 minutter, og de fleste telefonintervjuene varte i omtrent 25 minutter. En respondent jeg kom i kontakt med var mest opptatt av å finne ut hvordan jeg hadde fått tak i vedkommendes telefonnummer. Personen var i ferd med å bli rusfri, og et av de viktigste tiltakene var å skaffe hemmelig telefonnummer, slik at dopselgere ikke skulle komme i kontakt med vedkommende. Dette ga en ”aha”-opplevelse av hvorfor så mange av kandidatene var så vanskelig å få tak i. Det var ikke bare hemmelige telefonnummer og lite oppdatert kontaktinformasjon som medførte utstrakt tidsbruk. En stor andel av kandidatene oppga, når jeg kom i kontakt med dem, at de hadde dårlig tid. Derfor måtte vi avtale nye tidspunkt for å gjøre intervjuet. Utfordringen var at når jeg ringte opp igjen var det som oftest ingen som tok telefonen. Jeg har likevel gjort telefonintervjuer med mange kandidater, blant annet en respondent som satt i fengsel da undersøkelsen ble gjennomført. Flere av kandidatene har også oppgitt å ha ulike lese- og skrivevansker, dysleksi, aspergers syndrom og andre generelle og spesielle lærevansker.

Det ble gjort et stort antall telefonsamtaler med respondenter som ikke avga svar på undersøkelsen. Det legges til et forbehold at enkelte kan ha ombestemt seg i etterkant av telefonsamtalene, men sannsynligheten er liten. Gjennomgående for samtaler med denne gruppen var at de var raske til å avslå tilbudet, og fikk formidlet sitt ”hat” overfor VGO og fylkeskommunen. I og med at det ikke finnes noen oversikt over hvem som gjennomførte/ikke gjennomførte lærekandidatordningen, er det vanskelig å vite hvordan det gikk med disse personene i VGO.

Mange av de respondentene som jeg var i samtale med, men som ikke svarte på undersøkelsen uttrykte generelt mer misnøye med VGO og fylkeskommunen enn de som svarte på undersøkelsen. Men mange av kandidatene som deltok i undersøkelsen var også misfornøyd med VGO, og hadde store problemer med rus og kriminalitet. Oppsummert synes det å være en viss grad av systematikk i bortfallet, og at seleksjon kan true undersøkelsen i noen grad. Det vil i tilfelle innebære at resultatene som rapporteres er gyldige for utvalget, men mer positive enn det som gjelder for populasjonen.

3.5 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet forteller oss om de operasjonaliserte variablene måler de relevante begrepene. Lund (2002, s. 250) definerer det som *grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*. Dette avsnittet analyserer først hvilke trusler som finnes for begrepsvaliditeten i oppgaven. Deretter gis det en innføring i operasjonaliseringene av variablene i undersøkelsen, og til slutt viser avsnittet

hvordan operasjonaliseringene er kvalitetssikret ved en pilotundersøkelse.

Lund (2002) viser til fire typer feilfaktorer som kan påvirke begrepsvaliditeten; *generell oppmerksomhet, eksperimentatorforventninger, hypotesegjetting og evalueringsforståelse*. På bakgrunn av Lunds (2002) fremstilling er kun de to siste reelle for min oppgaven. Respondentene er grundig informert om formålet med undersøkelsen, og at den er anonym. Det er derfor også liten grunn til å tro at *hypotesegjetting* og *evalueringsforståelse* som feilfaktorer, preger deres svar på undersøkelsen.

Det er imidlertid to andre elementer som det er verdt å diskutere. Det første er at undersøkelsen er av kandidatenes egne vurderinger. En kritisk faktor er å sette kandidatenes vurderinger opp imot hverandre, da de har ulike referanserammer når de avgir svar. Problemet er tilstede i mange undersøkelser, og særlig ved spørreskjema. Hva er respondentenes referanseramme når de avgir svar? Jeg konstaterer at utfordringen er tilstede, men det gis ingen ytterligere drøfting om problemet i oppgaven.

Det andre elementet er basert på respondentene i undersøkelsen. Lærevansker hos denne gruppen er diskutert tidligere i oppgaven. Gjennom samtaler med rådgivere i Telemark fylkeskommune og pilotundersøkelsen kommer det tydelig frem at respondentgruppen har utfordringer med å svare på et stort spørreskjema. Skjemaet kuttes derfor ned til et minimum, og flere av operasjonaliseringene er spørsmål som går direkte på faktoren det skal belyse. Operasjonaliseringene for enkelte faktorer belyser ikke flere sider ved faktoren, og det kan diskuteres om det går utover oppgavens reliabilitet (Hellevik, 2009). På den andre siden er reduksjon i antall variabler helt nødvendig for å legge til rette slik at kandidatene kan forstå og svare på spørreskjemaet.

3.5.1 Operasjonalisering av sentrale uavhengige variabler

I dette avsnittet presenteres operasjonaliseringene av de uavhengige variablene tilhørende etterspørselsiden, tilbudssiden og interaksjonseffekter. Det gis ingen ytterligere redegjørelse for variabelen *kjønn*.

Trivsel

For å undersøke trivsel på skolen skiller Markussen m.fl. (2006) mellom trivsel i skolen og i klassen. Jeg har også valgt å analysere trivsel ut ifra to arenaer; trivsel i skole og trivsel i bedrift. Årsaken er at jeg ønsker å undersøke kandidatenes trivsel i de to delene av opplæringen hver for seg og i sammenheng. Trivsel i skolen operasjonaliseres i spørreskjemaet med følgende spørsmål; *Hvordan trivdes du på videregående skole?*

Operasjonaliseringen for lærekandidatenes trivsel i bedrift, er basert på følgende tre spørsmål;

- 1) *Opplæringen i bedrift var en bra tid?*
- 2) *Var du fornøyd med arbeidsplassen der du fikk opplæring?*
- 3) *Følte du tilhørighet til arbeidsplassen?*

Spørsmålene går direkte på kandidatenes trivsel på arbeidsplassen der de fikk opplæring, og gir et godt bilde av kandidatenes trivsel i bedriftsdelen av opplæringen.

Motivasjon

Eckhoff (1997) og Markussen m.fl. (2006) hevder elevenes erfaringer fra skolen vil lede til negative og positive holdninger. Kandidatenes motivasjon i VGO påvirkes derfor av det kandidatene har opplevd tidligere på skolen. I denne undersøkelsen er det ikke relevant å fokusere på *hva* som motiverte kandidatene til å ta utdanningen, men *om* kandidatene var motivert for å starte i VGO. I spørreskjemaet er spørsmålet, knyttet til motivasjon, som følger; *Var du motivert for videregående opplæring, da du avsluttet ungdomsskolen?*

Motivasjon er ikke ytterligere operasjonalisert i undersøkelsen. Ved å legge til flere variabler vil undersøkelsen få et flertydig bilde av hva slags type motivasjon kandidatene er preget av. For eksempel vil det være mulig å skille mellom indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Denne undersøkelsen baserer seg på om kandidatene er motivert for å begynne på skolen da de starter i opplæringen. Ved å ta utgangspunkt i ett spørsmål får en direkte svar på kandidatenes motivasjon, som vil gi fornuftige svar til den videre analysen. Utfordringen er at jeg ikke får fjernet eventuelle feilmarginer i variabelen, da den står alene. Dette svekker begrepsvaliditeten for faktoren (Lund, 2002).

Mestringstro

Mestringstro omhandler individets tro på om hun/han har evner til å utføre en handling. Individets mestringstro kan ses på to måter; 1) generell mestringstro, og 2) mestringstro knyttet til enkelte situasjoner (Schunk, 1991). For å svare på den generelle mestringstroen bes respondenten i undersøkelsen om å ta stilling til påstanden; *Når jeg skal gjøre noe nytt, har jeg som regel tro på at jeg vil klare det*. Respondenten oppgir her sin mestringstro, uavhengig av kontekst.

For å undersøke mestringstroen knyttet til VGO, er respondenten i undersøkelsen stilt spørsmålet; *Trodde du etter ungdomsskolen at du skulle bli ferdig med videregående opplæring i løpet av 4 år?*¹⁰ I spørsmålet settes respondentens mestringstro inn i konteksten i

¹⁰ Aldersperspektivet på fire år er satt på bakgrunn av normert tid for videregående opplæring (NOU, 2008:18).

VGO. Det blir ikke stilt flere spørsmål knyttet til mestringstro fra skole- eller bedriftsdelen av opplæringen.

Utfallsforventning

Individets tro på at en atferd vil gi et bestemt utfall, omtales som utfallsforventning, og henger sammen med mestringstro i avsnittet over (Bandura, 1993). Utfallsforventning er i undersøkelsen operasjonalisert ut ifra individets forventning om sammenheng mellom utdanning og jobb (Frøseth, 2008; NOU, 2003:16). Spørsmålet om utfallsforventning stilles på følgende måte i spørreskjemaet: *Trodde du at lærekandidatordningen skulle gjøre det lettere for deg å få jobb etterpå?*

Operasjonaliseringen stiller et åpent spørsmål for å kartlegge om kandidatene har forventninger om hva opplæringen skal medføre for dem. I spørsmålet belyses en helt sentral del ved utfallsforventninger, som Bandura (1993) presenterer; individets tro på at en atferd vil lede til et utfall. For denne undersøkelsen innebærer dette om lærekandidaten (individet) har tro på at lærekandidatordningen (atferden) vil lede vedkommende ut i jobb (utfallet) etterpå.

Hjemmet

I analyser av hjemmet vektlegges hjelp og støtte som kandidatene opplever hjemmefra i VGO. Faktoren, hjelp og støtte hjemmefra, operasjonaliseres med følgende variabel: *Fikk du hjelp og støtte fra dine foresatte med skole og utdanning?*

I operasjonaliseringen av hjemmet velger jeg å fokusere på Nordahls (2000b) argumentasjon om hjelp og støtte som en viktig variabel for å oppnå gode resultater i skolen. Et direkte spørsmål gir tydelige svar, men feilfaktorer kan påvirke begrepsvaliditeten for variabelen.

Fagretning

Respondentene oppgir i fritekst fagområdet de har tatt utdanning innen. Dette er i analysen kategorisert med utgangspunkt i inndelingen fra Pedlex (2011), som er basert på kunnskapsløftet (L06). På bakgrunn av resultatene på undersøkelsen, står oppgaven igjen med følgende syv fagretninger: Bygg og anlegg (BA), Design og håndverk (DH), Helse og sosial (HS), Naturbruk (NA), Restaurant og matfag (RM), Service og samferdsel (SS) og Teknikk og industriell produksjon (TIP).

Tilpasset opplæring

Hensikten med tilpasset opplæring (TPO) er at opplæringen skal tilrettelegges for den enkelte elev, og sikre at vedkommende kan komme lengst mulig (Bachmann & Haug, 2006; Eckhoff, 1997). I oppgaven skilles det mellom TPO i skolen og TPO i bedrift. Selv om enkelte kandidater fraviker fra 2+2 modellen har alle respondentene i undersøkelsen erfaring med opplæring i både skole og bedrift. Forskjellen mellom TPO i skole og bedrift er interessant for den videre analysen. Følgende variabler er tatt i bruk for å operasjonalisere tilpasset opplæring i skolen:

- 1) *Skolen var tilrettelagt for at du skulle nå dine mål.*
- 2) *Skolen var slik du hadde forventet.*
- 3) *Det er for mye teori på skolen.*¹¹

Operasjonaliseringen baserer seg på tre variabler for å belyse TPO i skolen. På bakgrunn av Bachmann og Haugs (2006) definisjon handler TPO om at opplæringen skal passe til den enkelte elev, mens St.meld nr. 30 (2003-2004) hevder TPO innebærer alle sider ved læringsmiljøet. Definisjonene legitimerer et mangfold av alternative variabler. Å bruke variabler knyttet til mengde teori, tilrettelegging og forventninger anser jeg derfor som gode mål på TPO i skolen. Variablene fanger opp hvordan opplæringen er tilpasset kandidatens forutsetninger, nivå og behov.

For å måle TPO i bedrift bes respondenten om å ta stilling til følgende påstand; *Lærekandidatordningen var tilpasset til deg.* I motsetning til vurderingen av TPO i skolen, er det her én variabel som alene sier noe om kandidatens opplevelse av den tilpassede opplæringen. Her trekkes det ikke inn flere sider av den tilpassede opplæringen.

Lærer/faglig leder

Lærer og faglig leder er sentrale representanter for systemet, som kandidatene kommer i kontakt med i VGO. Møtet med lærer skjer i skoledelen av opplæringen, mens møtet med faglig leder skjer i bedriftsdelen av opplæringen. Det er derfor nødvendig å skille de to fra hverandre i spørreskjemaet. Respondentene bes om å ta stilling til tre påstander knyttet til lærerstøtte, og tre påstander knyttet til støtte fra faglig leder. Jeg vil argumentere for at begge de to seriene av påstander er dekkende på bakgrunn av Torsheim m.fl. (2000) definisjon av sosial støtte i skolen, som handler om i hvilken grad lærere oppfattes som hjelpsomme og støttende. Dermed ivaretas begrepsvaliditeten, mens feilmarginer får mindre påvirkning når

¹¹ Det gjøres ingen ytterligere spesifisering av teori, om det er innen programfag, studiefag, e.l.

det gjøres faktoranalyser av variablene for den videre analysen i oppgaven. Faktoren for lærers hjelp og støtte i skolen er belyst ved følgende påstander i spørreskjemaet:

- 1) *Jeg fikk tilstrekkelig opplæring og veiledning på skolen.*
- 2) *Lærerne ga meg lyst til å gå på skolen.*
- 3) *Lærerne var interessert i hvordan jeg gjorde det på skolen.*

Betydningen av faglig leder i bedrift operasjonaliseres med følgende påstander i spørreskjemaet:

- 1) *Jeg fikk god hjelp av faglig leder og instruktører i bedriften.*
- 2) *Faglig leder/instruktører ga meg lyst til å fortsette i bedriften.*
- 3) *Faglig leder/instruktører var interessert i hvordan jeg gjorde det.*

Push

Mekanismer som dytter kandidater i VGO består av flere ulike faktorer. Pushfaktorene operasjonaliseres med følgende variabler;

- 1) *Følte du at lærerne påvirket dine valg da du valgte skoleretning/fagområde?*
- 2) *Ble du lærekandidat fordi noen andre forventet det?*
- 3) *Syntes du at dine foresatte forventet mye av deg?*

Pushbegrepet er mangfoldig, og brukes i mange ulike sammenhenger. Oppgaven tar utgangspunkt i Gambettas (1987) forståelse av fenomenet i sammenheng med det strukturelle perspektivet. Pushbegrepet ses her ut ifra de forventninger som legges på kandidatene fra hjemmet, lærere og andre (Eckhoff, 1997; Manger m.fl., 2006; Sund, 2012). Gjennom operasjonaliseringen av pushfaktoren får vi et bredt bilde av pushmekanismer, og i hvilken grad kandidatene opplever å bli pushet i og gjennom opplæringsløpet.

Pull

På bakgrunn av den teoretiske drøftingen i kapittel 2, ble forståelsen av pull presentert ut ifra hvordan individet handler på bakgrunn av drømmer, fremtidsbilder og egenmotiverte ønsker. For å innhente informasjon om pullfaktoren er følgende to variabler brukt i undersøkelsen:

- 1) *Ønsket du selv å bli lærekandidat etter videregående skole?*
- 2) *Før du startet på videregående, så du for deg hva du skulle bli etter du var ferdig med videregående opplæring?*

Første variabel belyser om kandidaten selv er initiativtaker til utdanningsløpet, og om vedkommende selv ønsker å bli lærekandidat. Variabelen er basert på om individet gjør valg

ut ifra alternativer, slik Gambetta (1987) hevder. I tillegg belyser variabelen om LKO er et bevisst valg for kandidaten, og er slik Manger m.fl. (2006) anvender pullbegrepet. Den andre variabelen fanger opp individets fremtidsbilder og drømmer, og er basert på Gambettas (1987) anvendelse av pull som fremtidsdrømmer og fremtidig ønskede konsekvenser.

3.5.2 Operasjonalisering av avhengige variabler

Undersøkelsen har to avhengige variabler; 1) om respondenten har avlagt kompetanseprøven (R_1), og 2) om vedkommende er i jobb nå (R_2). De to avhengige variablene er utarbeidet på bakgrunn av Markussens (2000) argument at det vil være hensiktsmessig å vurdere lære kandidatordningen ved å undersøke hvilke kandidater som gjennomfører utdanningen, og hvem som får jobb etterpå.

R_1 stilles som følger; *Har du avlagt kompetanseprøven?* Respondenten gis anledning til å svare ”ja” eller ”nei”. I analysen i oppgaven brukes ”ja-nej” som om respondenten har bestått eller ikke bestått kompetanseprøven. En innvending kan være at en respondent kan ha avlagt kompetanseprøven, men ikke bestått. Utfordringen vil ikke ha betydning på validiteten i oppgaven av følgende begrunnelse: Ved en gjennomgang i Telemark fylkeskommunes systemer (ViGO og Brio Hyperion) er det tre av kandidatene som har gått opp til kompetanseprøven som ikke har bestått. Av de tre er det én kandidat som i ettertid har bestått prøven. Før pilotundersøkelsen eksisterte dette som to spørsmål, ett som spurte om kandidaten hadde tatt kompetanseprøven, og ett som spurte om kandidaten hadde bestått kompetanseprøven. For flere kandidater var det vanskelig å forstå forskjellen på spørsmålene, og ett spørsmål ble dermed ansett som tilstrekkelig. ViGO og Brio Hyperion viser i tillegg at en kan forvente noe skjevhet i den avhengige variabelen om gjennomføring da det er flere kandidater som fullfører opplæringsløpet enn som slutter underveis.

R_2 er stilt som følger: *Er du i jobb nå?* Variabelen skiller ikke mellom jobb som er relevant eller ikke relevant for fagretningen kandidaten er utdannet innen. Denne nyansen ble vurdert for vanskelig å få med i undersøkelsen, noe som også ble bekreftet gjennom telefonintervjuene. Det ble vurdert å stille respondenten spørsmål om hvor kandidaten jobbet, og bruke informasjonen til å vurdere om jobben var relevant i forhold til utdanning. Dette ville svekke anonymiteten i undersøkelsen, og ideen ble dermed forkastet. En annen innvending mot R_2 er at undersøkelsen ikke sier noe om tidsperspektivet for når kandidaten kommer i jobb. Dette er en utfordring da det er variasjon i når kandidatene fullførte opplæringen. Dette er ikke videre vurdert i undersøkelsen.

I kapittel 1 og 2 ses gjennomføring i VGO (R_1) og overgang til arbeidslivet (R_2) opp

imot individers bruk av stønadsordninger. Falch og Nyhus (2009) og Nordahl (2012) hevder at det er sammenhenger mellom bruk av stønadsordninger og R_1 , mens Rasmussen m.fl. (2010) gjør økonomiske analyser av konsekvenser ved at individer havner utenfor arbeidslivet. I min undersøkelse er bruk av stønadsordninger en sentral variabel i analysene. Stønadsordninger kan være mye forskjellig. Det er imidlertid NAV som står for utbetaling av økonomisk stønad til individer som har krav på, og behov for det. I undersøkelsen er følgende variabel tatt med for å gi et bilde av kandidatenes bruk av stønadsordninger: *Mottar du i dag ytelser fra NAV?*

3.5.3 Pilotundersøkelse

Dette avsnittet inneholder to deler. Første del begrunner årsaken til at en pilotundersøkelse var nødvendig for undersøkelsen, i tillegg til et sammendrag av hvordan pilotundersøkelsen ble gjennomført. Andre del av avsnittet redegjør for de mest vesentlige endringene som ble gjort i spørreskjemaet som en konsekvens av tilbakemeldingene fra pilotundersøkelsen.

Hensikten med en forundersøkelse var å teste spørreskjemaet, for å se hvordan det fungerte, og hvilke revideringer som måtte gjøres. En forundersøkelse var viktig for at spørreskjemaet skulle være forståelig for respondentene. Særlig fordi flere av kandidatene hadde ulike typer lærevansker som kunne gi dem utfordringer med å svare på skjemaet. Ved å sikre tydelige og klare spørsmål ville begrepsvaliditeten også ivaretas (Lund, 2002).

Pilotundersøkelsen for studien ble gjennomført i mai (2012), før skjemaet ble sendt ut til alle respondentene. Det ble gjort et utvalg på fire personer (tre gutter og ei jente) av daværende lærekandidater. Utvalget besto av kandidater som ennå ikke hadde fullført lærekandidatordningen, men som var inne i siste periode av tiden i VGO. Alle respondentene hadde vært i både skole og bedrift, og tilhørte ulike studieretninger. Testen besto i at respondentene satt og fylte ut spørreskjemaet alene. Etter at kandidaten var ferdig gikk jeg gjennom hele spørreskjemaet med respondenten. Spørsmål om tiden etter VGO var vanskelig å svare på, da kandidatene ennå ikke hadde avsluttet VGO. Spørsmålene ble likevel grundig gjennomgått da vi gikk gjennom skjemaet sammen.

På bakgrunn av pilotundersøkelsen ble det gjort flere justeringer i spørreskjemaet. Her nevnes de to mest vesentlige endringene som ble gjort. For det første ble alle svaralternativer som var oppgitt i tallskalaer fjernet. Disse var tidkrevende og vanskelig for respondentene å forstå. For det andre ble spørreskjemaet forenklet ved at enkelte kontrollvariabler ble fjernet. Spørsmålene hadde til hensikt å gi utfyllende informasjon om en faktor, men flere av respondentene ble forvirret, og gikk tilbake til tidligere spørsmål i skjemaet.

3.6 Etiske hensyn

Det mest sentrale etiske hensynet som har betydning for denne oppgaven er knyttet til forskningsdesignet. Et randomisert studie, der jeg går inn og styrer kandidater i ulike retninger innen VGO for å undersøke lære kandidatordningens effekt på kandidatene, vil etisk sett være en umulighet. Selv om metoden vil være en god måte for å vurdere effekten av LKO er den ikke aktuell, også grunnet oppgavens rammefaktorer.

Andre etiske hensyn i undersøkelsen er knyttet til personvern og taushetsplikt. På grunn av omstendighetene rundt studien der jeg både var ansatt i Telemark fylkeskommune og student ved Universitetet i Agder, ble det en litt mer innviklet prosess å melde fra om undersøkelsen. Etter å ha konferert med jurister i fylkeskommunen, datatilsynet og personvernombudet, skrev jeg under på en taushetserklæring i fylkeskommunen, samtidig som prosjektet ble meldt inn til datatilsynet¹². Respondentene ble grundig informert om at undersøkelsen ble avholdt anonymt, og gjennom kontakten med kandidatene opplevde jeg lite skepsis til dette. Alle kandidatene ble også informert om at undersøkelsen var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst.

¹² Innmeldingen finnes på datatilsynets nettside: http://hetti.datatilsynet.no/melding/report_search.pl, med meldingsnummer 47930.

4. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra undersøkelsen. Her gjøres både deskriptive og kausale analyser. På grunn av variablenes ulike egenskaper er det anvendt ulike analyseteknikker i kapittelet. Første del er analyser gjort med frekvensfordelinger, faktoranalyser, korrelasjonsanalyser og krysstabuleringer. Konstruksjon av komponenter legger grunnlag for logistisk regresjon i andre del av resultatkapittelet. I arbeidet med resultatene har jeg kjørt en rekke ulike analyser. Presentasjonen av resultatene er slik jeg mener de gir det beste bildet av de ulike sammenhengene.

4.1 Analyser og konstruksjoner

Første del av resultatgjennomgangen inneholder analyser og konstruksjoner av de ulike variablene. I analysene redegjør jeg ikke for alle tendensene, men trekker ut funn som er interessante for å svare på oppgavens problemstilling.

Første del av dette avsnittet presenterer de avhengige variablene i oppgaven. De to avhengige variablene er *Har du avlagt kompetanseprøven?* (R_1), og *Er du i jobb nå?* (R_2). I hele analysen er de avhengige variablene kodet som 0 = nei, og 1 = ja. Årsaken til at jeg starter med de avhengige variablene er fordi de ligger til grunn for den videre analysen. For å kunne presentere forholdet mellom uavhengige og avhengige variabler i det videre arbeidet, må først innholdet og fordelingen på de to avhengige variablene (R_1 og R_2) presenteres.

4.1.1 Avhengige variabler

Dette avsnittet gir først en presentasjon av den avhengige variabelen; *Har du avlagt kompetanseprøven?* (R_1). Deretter gis det en presentasjon av den andre avhengige variabelen; *Er du i jobb nå?* (R_2). På bakgrunn av den teoretiske forankringen trekkes variabelen ”NAV” inn for å gi et utfyllende bilde av R_1 og R_2 . Avslutningsvis ses de to avhengige variablene oppimot hverandre, uavhengig av NAV-variabelen.

Tabell 1 Frekvenstabell av andel kandidater som har avlagt kompetanseprøven (R_1)

Har du avlagt kompetanseprøven?		
	Frekvens	Prosent
Ja	80	75%
Nei	26	25%
Totalt	106	100%

Missing=0

Tabell 1 viser en frekvenstabell for kandidatens gjennomføring i VGO (R_1). Resultatene i tabellen viser at 75% av respondentene i undersøkelsen avlegger kompetanseprøven, mens

25% ikke avlegger kompetanseprøven. Resultatene viser dermed at tre fjerdedeler av kandidatene fullfører opplæringen i lærekandidatordningen. Den avhengige variabelen viser en skjev fordeling mellom de to verdiene, ”ja” og ”nei”. En viss skjevhet var imidlertid forventet (se avsnitt 3.5.2). På bakgrunn av frekvenstabellen er det mulig å trekke den konklusjon at systemet makter å få kandidatene gjennom opplæringen til kompetansebevis, og oppnår den ene delen av sine mål, nemlig å legge til rette opplæringen tilpasset kandidatenes forutsetninger. Funnet er i samsvar med Wollscheid og Noonans (2012) resultater om at tiltak mot frafall i VGO ser ut til å ha positiv effekt. Videre er det rimelig å stille spørsmål til systemets andre mål om hvordan kandidatenes kompetanse imøtekommer behovene i arbeidslivet.

Tabell 2 Frekvenstabell av andel kandidater som er i arbeid (R_2)

Er du i jobb nå?		
	Frekvens	Prosent
Ja	75	71%
Nei	31	29%
Totalt	106	100

Missing=0

Tabell 2 viser en frekvenstabell for kandidatenes overgang til arbeidslivet (R_2). Tabellen viser at 71% av respondentene i undersøkelsen er i jobb i dag, mens 29% ikke er i jobb i dag. Den avhengige variabelen er skjev, men jeg anser den likevel som hensiktsmessig å bruke i videre analyse. Jeg tolker resultatet som at en relativt stor andel av kandidatene, som har vært en del av et planlagt løp mot grunnkompetanse, er i jobb i dag. For å gi et mer presist bilde av utfallet på R_1 og R_2 settes variablene i sammenheng med om kandidaten mottar ytelser fra NAV.

Tabell 3 Multivariat krysstabellanalyse av sammenhengen mellom å få støtte fra NAV, å komme i jobb (R_2) og ha avlagt kompetanseprøven (R_1)

Kompetanseprøve	Jobb	NAV	
		Nei	Ja
Nei	Nei	8% (1)	92% (11)
	Ja	64% (9)	36% (5)
Ja	Nei	5% (1)	95% (18)
	Ja	60% (36)	40% (24)

Missing=1

Tabell 3 viser en multivariat krysstabellanalyse for variablene *Mottar du ytelser fra NAV?* (NAV), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). 40% av de som både tar kompetanseprøven og er i jobb, mottar ytelser fra NAV. Tallet for kandidatene som ikke tar kompetanseprøven og er i

jobb er 36%. Av alle kandidatene er det nesten 1/3 som er i jobb og mottar ytelser fra NAV (29 av 105), mens 45 stk er i jobb, uten å motta ytelser fra NAV.

Det er særlig to sentrale elementer å trekke ut av tabellen. For det første er det et betydelig antall av de tidligere lærekandidatene som er i jobb som også mottar ytelser fra NAV. Tendensen gjør det reelt å stille spørsmål om i hvilken grad denne gruppen av individer bidrar til verdiskapning? At mange av de tidligere lærekandidatene som jobber også mottar ytelser fra NAV, bekreftes gjennom telefonintervjuene fra innsamlingen av data. Flere av kandidatene jeg snakket med ga i første omgang uttrykk for at de var i jobb. Ved nærmere presisering forsto jeg at flere av respondentene var en del av en samarbeidsløsning med NAV. Det er derfor sannsynlig at også flere av kandidatene får ytelser fra NAV, enn det som fremkommer i undersøkelsen. Det kan også være at bedriften får lønnstilskudd fra NAV for å ha kandidaten ansatt. Her er det flere faktorer som bør undersøkes nærmere i senere studier.

For det andre har de som tar kompetanseprøven, omtrent like stor sannsynlighet for å motta ytelser fra NAV sammenliknet med de som ikke tar prøven, når det kontrolleres for jobb. Tendensen gir dermed ingen støtte til tendensen skissert av Falch og Nyhus (2009) og Nordahl (2012) der individer som ikke fullfører VGO har større sannsynlighet for å motta trygdeytelser. Resultatene kan tolkes som at kandidater generelt etter opplæringen er avhengige av NAV uansett om de tar kompetanseprøven eller ikke. Satt på spissen kan det stilles spørsmål om ordningen har noen hensikt, eller om en bør sende kandidatene rett til NAV med en gang? Sett ut ifra at en kandidat bidrar med verdiskapning på en arbeidsplass, er det imidlertid mye som tyder på at det vil være mer hensiktsmessig at kandidaten er i jobb og mottar ytelser fra NAV, sammenliknet med at kandidaten mottar ytelser fra NAV uten å være en del av en arbeidsplass.

NAV ser ut til å være en viktig aktør i samarbeidet med fylkeskommunen for å redusere frafall i VGO. Konsekvensene av samarbeidet gjelder særlig for elever med sammensatte vansker, som står i fare for å falle ut av VGO (St.meld. nr. 20, 2012-2013). Spørsmålet er om fullføring av VGO (R_1) bidrar til å bringe kandidater ut i arbeidslivet (R_2). Det skal de videre analysene gi svar på.

Tabell 4 Bivariat krysstabell av sammenhengen mellom å gjennomføre kompetanseprøven (R_1) og å komme i jobb (R_2)

Kompetanseprøve	Jobb	
	Nei	Ja
Nei	46%	54%
Ja	24%	76%

Missing=0

Tabell 4 viser en bivariat krysstabellanalyse for R_1 og R_2 . Tallene i tabellen er basert på prosent. Det er 22% flere av de som tar kompetanseprøven som får seg jobb (76%), sammenliknet med de som ikke tar kompetanseprøven (54%). Funnet bekrefter resultater fra tidligere studier (Bjørnstad m.fl., 2008; Frøseth, 2008; NOU, 2008:18; Tuhus, 2010). Altså at kompetanseprøven (R_1) har positiv effekt på overgangen til arbeidslivet (R_2).

Som en konklusjon for analysene av de to avhengige variablene (R_1 og R_2) er det rimelig å si følgende: Selv om en stor andel av kandidatene uansett mottar ytelser fra NAV, bidrar kompetanseprøven til å bringe folk i arbeid, som igjen kan ligge til grunn for samfunnsmessig verdiskapning.

4.1.2 Trivsel

Trivsel deles inn i to; 1) trivsel på skolen, og 2) trivsel i bedrift.

Trivsel på skolen

Tabell 5 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom trivsel i skolen, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Hvordan trivdes du på videregående skole? ^a	1		
R_1 Kompetanseprøve	.249** (.010)	1	
R_2 Jobb	.213* (.028)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Ikke i det hele tatt (1), I liten grad (2), I middels grad (3), I stor grad (4) og I svært stor grad (5). Gjennomsnitt (3.35), standardavvik (1.155), modus (3), median (3), missing (0).

Tabell 5 viser korrelasjoner mellom *trivsel i skolen* (X_1), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Variabel X_1 viser svak til moderat positiv korrelasjon med R_1 (.249) og svak positiv korrelasjon med R_2 (.213). Korrelasjonene er signifikant på henholdsvis 0.01- og 0.05-nivå. De deskriptive resultatene tyder på at kandidatene trives middels til godt på skolen.

Kausalitetsforholdet mellom skoletrivselsfaktoren og de avhengige variablene er ikke selvsagt, og det er risiko for at attribusjon kan ha effekt på samvariasjonen. Spørsmålsstillingen for trivsel sier likevel noe om trivselen tilbake i tid, og det er derfor rimelig å anta kausalitetsforholdet mellom dem. Den uavhengige variabelens sammenheng med R_1 og R_2 , tolker jeg som at økt trivsel bidrar til 1) at kandidaten fullfører utdanningen, og 2) at kandidaten kommer i jobb.

Trivsel i bedrift

Tabell 6 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom trivsel i bedrift, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	X_2 (Korr., Sig.)	X_3 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Opplæring i bedrift var en bra tid? ^a	1				
X_2 Var du fornøyd med arbeidsplassen der du fikk opplæring? ^b	.795** (.000)	1			
X_3 Følte du tilhørighet til arbeidsplassen? ^b	.777** (.000)	.875** (.000)	1		
R_1 Kompetanseprøve	.246* (.011)	.247* (.011)	.168 (.086)	1	
R_2 Jobb	.287** (.003)	.217* (.025)	.286** (.003)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Helt uenig (1), Litt uenig (2), Litt enig (3) og Helt enig (4).

b) Variabelen er kodet: Ikke i det hele tatt (1), I liten grad (2), I middels grad (3), I stor grad (4) og I svært stor grad (5).

X_1 : Gjennomsnitt (3.45), standardavvik (.874), modus (4), median (4), missing (0). X_2 : Gjennomsnitt (4.21), standardavvik (1.193), modus (5), median (5), missing (0). X_3 : Gjennomsnitt (4.00), standardavvik (1.185), modus (5), median (4), missing (1).

Tabell 6 viser en korrelasjonsmatrise for variabler knyttet til *trivsel i bedrift* ($X_1 - X_3$), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Alle korrelasjonene mellom de uavhengige variablene er signifikant på 0.01-nivå, og det er meget sterk positiv sammenheng mellom dem (.795, .777 og .875). Alle korrelasjonene mellom de uavhengige variablene og R_1 og R_2 , er statistisk signifikant og korrelerer .21 eller høyere. Det eneste unntaket er korrelasjonen mellom X_3 og R_1 (.168) som er svakere og ikke signifikant.

De deskriptive resultatene fra trivsel i bedrift tyder på at kandidatene trives godt i bedriftsdelen av opplæringen. Ved å se resultatet i sammenheng med resultatene fra tabell 5, kan det tyde på at kandidatene opplever høyere trivsel når de er i bedriftsdelen enn i skoledelen av opplæringen. Resultatene er ikke overraskende når vi vet at mange kandidater har ulike lærevansker, og er lei av skole, og at dette preger deres trivsel i skolen. Haugen (1994) forklarer i sin studie at forskjellen kan skyldes at kandidater som får jobbe med praktiske fag vil oppleve høyere trivsel.

Gjennomgående for tabell 6 er at faktoren *trivsel i bedrift* samvarierer positivt med de to avhengige variablene (R_1 og R_2). En kan dermed anta at økt trivsel i bedrift, for kandidater i et planlagt løp mot grunnkompetanse, bidrar til økt gjennomføring i VGO (R_1), og at kandidaten kommer i jobb (R_2). I neste tabell samles de tre variablene til én komponent.

Tabell 7 Komponentmatrise for faktoren Trivsel i bedrift

	Komponent
	1
Opplæring i bedrift var en bra tid?	.913
Var du fornøyd med arbeidsplassen der du fikk opplæring?	.951
Følte du tilhørighet til arbeidsplassen?	.945

Extraction Method : Principal Component Analysis. 1 component extracted.

Variablene i tabell 7 utgjør kun én komponent, og kan derfor ikke roteres. Tabell 7 viser komponentladningene for variablene *Opplæring i bedrift var en bra tid?* (.913), *Var du fornøyd med arbeidsplassen der du fikk opplæring?* (.951), og *Følte du tilhørighet til arbeidsplassen?* (.945). De tre variablene viser meget sterk sammenheng, og jeg velger å slå de sammen til én komponent, *Trivsel bedrift*. Komponentens egenverdi på 2.6 og forklarer 88% av variansen i verdien.

4.1.3 Motivasjon

Tabell 8 Korrelasjonsmatrise for sammenhengen mellom motivasjon, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Var du motivert for videregående opplæring, da du avsluttet ungdomsskolen? ^a	1		
R_1 Kompetanseprøve	.373** (.000)	1	
R_2 Jobb	.354** (.000)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variablen er kodet: Ikke i det hele tatt (1), I liten grad (2), I middels grad (3), I stor grad (4) og I svært stor grad (5). Gjennomsnitt (3.21), standardavvik (1.263), modus (4), median (3), missing (0).

Tabell 8 er en korrelasjonsmatrise for *motivasjon* (X_1), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Korrelasjonen mellom X_1 og R_1 (.373) og R_2 (.354) viser moderat positiv sammenheng, og begge koeffisientene er signifikant på 0.01-nivå. Den deskriptive statistikken for motivasjonsvariabelen viser en overvekt av kandidatene rundt i middels til i stor grad. Resultatene tolker jeg som at kandidatene i snitt er over middels motivert for å begynne i VGO etter ungdomsskolen. Motivasjonsvariabelen er foran resultatvariablene i tid, det er derfor rimelig å anta kausalitetsforholdet mellom dem. Den uavhengige variabelens sammenheng med R_1 og R_2 , tolker jeg som at økt motivasjon bidrar til 1) at kandidaten fullfører VGO, og 2) at kandidaten kommer i jobb.

4.1.4 Mestringstro

Tabell 9 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom mestringstro, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	X_2 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Når jeg skal gjøre noe nytt, har jeg som regel tro på at jeg vil klare det? ^a	1			
X_2 Trodde du etter ungdomsskolen at du skulle bli ferdig med vgo i løpet av 4 år? ^b	-.076 (.440)	1		
R_1 Kompetanseprøve	.265** (.006)	-.224* (.021)	1	
R_2 Jobb	.021 (.833)	-.044 (.653)	.212* (0.29)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Helt uenig (1), Litt uenig (2), Litt enig (3) og Helt enig (4). Gjennomsnitt (3.28), standardavvik (.778), modus (4), median (3), missing (0).

b) Variabelen er kodet: Ikke i det hele tatt (1), I liten grad (2), I middels grad (3), I stor grad (4) og I svært stor grad (5). Gjennomsnitt (3.28), standardavvik (1.049), modus (3), median (3), missing (0).

Tabell 9 viser en korrelasjonsmatrise for *mestringstro* (X_1 og X_2), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Korrelasjonene mellom X_1 og R_2 , og mellom X_2 og R_2 , viser tilnærmet ingen sammenheng (.021 og -.044), og er ikke signifikant (.833 og .653). Variablene X_1 og R_1 viser svak til middels positiv sammenheng (.265), mens korrelasjonen mellom X_2 og R_1 viser en moderat til svak negativ sammenheng (-.224). Begge korrelasjonene er statistisk signifikant. Det er tilnærmet ingen korrelasjon mellom X_1 og X_2 (-.076), og sammenhengen er heller ikke signifikant. De uavhengige variablene vil derfor ses på som to uavhengige komponenter som belyser ulike deler av mestringstrofaktoren. X_1 som den generelle mestringstroen, og X_2 som den spesifikke mestringstroen knyttet til VGO for kandidatene i undersøkelsen. Den deskriptive statistikken, særlig for X_1 tyder på at kandidatene har høy tro på seg selv.

Om det er mestringstrovariablene som påvirker utfallsvariablene, eller motsatt, kan ut ifra teorien ses på begge måter. Throndsen (2008) og Zimmerman og Cleary (2006) viser at mestringstro kan vurderes som noe som påvirker utfall og resultater på skolen. Mens ut ifra Schunk (1991) og Skaalvik og Skaalvik (2005) vil kandidatenes opplevde erfaring ha effekt på deres mestringstro. Det vil si at det er en fare for at kandidatene som gjennomfører opplæringen eller er i jobb, også oppgir at de har høyere mestringstro enn de faktisk hadde da de tok VGO. I og med at analysen er basert på et one shot survey design, kan ikke årsaksforholdet garanteres. Spørsmålsstillingen, særlig for X_2 gjør det likevel rimelig å anta den kausale sammenhengen.

På bakgrunn av resultatene i tabell 9 tolker jeg det som at mestringstro ikke har noen sammenheng med R_2 . De mest interessante resultatene fra tabell 9 handler om de uavhengige

variablenes korrelasjon med R_1 . Resultatene tyder på at jo større tro kandidatene har på at de vil klare VGO i løpet av fire år, desto større er sannsynligheten for *ikke* klare å gjennomføre utdanningen. Resultatet viser det motsatte av tendensen i X_1 . Det er rimelig å si at X_1 forteller oss noe om kandidatens selvtillit, og dermed hevde at selvtillit ser ut til å være produktivt for R_1 . Samtidig er det mulig å si at X_2 sier oss noe om kandidatens ydmykhet. Mangel på ydmykhet ser ut til å være ødeleggende for R_1 . Siden resultatene er basert på en lineær sammenheng, tester jeg også X_2 i en bivariat krysstabell med R_1 for å se nærmere på sammenhengen. Resultatet kommer frem i tabell 10.

Tabell 10 Bivariat krysstabellanalyse for mestringstro og å gjennomføre kompetanseprøven (R_1)

Trodde du etter ungdomsskolen at du skulle bli ferdig med vgo i løpet av 4 år?	Kompetanseprøve		Total
	Nei	Ja	
Ikke i det hele tatt	25% (2)	75% (6)	100% (8)
I liten grad	17% (2)	83% (10)	100% (12)
I middels grad	13% (5)	87% (34)	100% (39)
I stor grad	28% (10)	72% (26)	100% (36)
I svært stor grad	64% (7)	36% (4)	100% (11)
Total	25% (26)	75% (80)	100% (106)

Jeg kommenterer ikke hvert tall i tabell 10, men gir en analyse av det generelle bildet av tabellen. Tabell 10 gir et klarere bilde av tendensen som fremkom i tabell 9. Resultatene tyder på at de som har middels og høy grad av ydmykhet, har større sannsynlighet for å gjennomføre VGO enn de med lite og svært lite ydmykhet. Kan vi her snakke om overdreven mestringstro? Analysen av mestringstrofaktoren er et eksempel på at det er gunstig å bruke flere analysemetoder for å gi et så tydelig bilde av sammenhengen som mulig.

4.1.5 Utfallsforventning

Tabell 11 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom utfallsforventning, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Trodde du at lærekandidatordningen skulle gjøre det lettere for deg å få jobb etterpå? ^a	1		
R_1 Kompetanseprøve	.135 (.169)	1	
R_2 Jobb	.205* (.035)	.212* (.029)	1

* Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Ikke i det hele tatt (1), I liten grad (2), I middels grad (3), I stor grad (4) og I svært stor grad (5). Gjennomsnitt (3.71), standardavvik (1.211), modus (4 og 5), median (4), missing (0).

Tabell 11 viser en korrelasjonsmatrise for *utfallsforventning* (X_1), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Korrelasjonskoeffisienten mellom X_1 og R_1 er svakt positiv (.135), og samvariasjonen er ikke statistisk signifikant (.169). Korrelasjonen mellom X_1 og R_2 er også svakt positiv (.205), men her er sammenhengen signifikant på 0.05-nivå. Den deskriptive statistikken viser at flertallet av kandidatene ser for seg at LKO skal gjøre det lettere for dem å få jobb senere.

Jeg tolker resultatene fra tabell 11 som at utfallsforventninger ikke har noen sammenheng med gjennomføring i VGO for kandidater i et planlagt løp mot grunnkompetanse. Utfallsforventninger ser imidlertid ut til å ha positiv sammenheng med kandidatenes overgang til arbeidslivet. Ut ifra spørsmålsstillingen tolker jeg det som at kandidater som har en forventning om at opplæringsløpet skal hjelpe dem over i arbeidslivet, også oftere kommer i jobb etter opplæringen.

4.1.6 Hjemmets hjelp og støtte

Tabell 12 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom hjelp og støtte hjemmefra, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Fikk du hjelp og støtte fra dine foresatte med skole og utdanning? ^a	1		
R_1 Kompetanseprøve	.520** (.000)	1	
R_2 Jobb	.177 (.069)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Ikke i det hele tatt (1), I liten grad (2), I middels grad (3), I stor grad (4) og I svært stor grad (5). Gjennomsnitt (3.71), standardavvik (1.287), modus (5), median (4), missing (0).

Tabell 12 viser en korrelasjonsmatrise for variabelen om *hjemmets hjelp og støtte* (X_1), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Tabellen viser sterk positiv korrelasjon (.520) mellom X_1 og R_1 . Samvariasjonen er statistisk signifikant på 0.01-nivå. Korrelasjonen mellom X_1 og R_2 , er svakt positiv (.177), og ikke statistisk signifikant (.069). Den deskriptive statistikken tolker jeg som at kandidatene generelt opplever god hjelp hjemmefra.

Jeg tolker resultatene i tabell 12 som at det er en positiv sammenheng mellom kandidater som opplever hjelp og støtte fra foresatte underveis i skoleløpet, og kandidatens gjennomføring i VGO. Hjelp og støtte fra foresatte med utdanning viser ingen klar sammenheng med om kandidaten kommer i jobb eller ikke. Resultatene underbygger Nordahls (2000b) argument om at en sentral del av samarbeidet mellom skole og hjem, er at

hjemmet gir elever hjelp og støtte i skolearbeidet. I likhet med en rekke andre analyser (Bakken, 2003; Danielsen, 2010; Rosenfeld m.fl., 2000) vurderes hjemmets effekt på skolerelaterte variabler, og i mindre grad sammenheng med jobb. En kan tenke seg at jobben innebærer mange aspekter som familien i mindre grad har kompetanse på. Jeg mener det er to hovedpoeng en kan trekke ut fra resultatene i tabell 12. For det første at skole og hjem ser ut til å jobbe i samme retning. For det andre at overgang til jobb ser ut til å følge en annen logikk. Tabellen underbygger også hvorfor det er hensiktsmessig med to resultatvariabler.

4.1.7 Fagretning

Fagretning er en nominalvariabel, noe som legger begrensninger på hvilke analyseverktøy det er mulig å anvende. For å gi et best mulig bilde av sammenhengen mellom fagretning og de to avhengige variablene (R_1 og R_2) presenteres resultatene i to multivariate krysstabuleringer. På bakgrunn av den teoretiske forankringen i oppgaven, brukes *kjønn* og *fagretning* som uavhengige variabler, og R_1 og R_2 som avhengige variabler i hver sin krysstabulering (tabell 13 og 14). Det redegjøres ikke for alle resultatene i tabellene, men det gis en samlet oppsummering i forlengelse av tabell 14. I analysene trekkes det inn funn fra både kjønn og fagretning som er teoretisk relevant.

Tabell 13 Multivariat krysstabell av sammenhengen mellom kjønn, fagretning og å gjennomføre kompetanseprøven (R_1)

Kjønn	Fagretning	Kompetanseprøve (R_1)		N
		Nei	Ja	
Kvinne	Helse og Sosialfag (HS)	33% (3)	67% (6)	100% (9)
	Restaurant- og matfag (RM)	14% (1)	86% (6)	100% (7)
	Total	39% (9)	61% (14)	100% (23)
Mann	Bygg- og anleggsteknikk (BA)	26% (6)	74% (17)	100% (23)
	Helse-og Sosialfag (HS)	38% (3)	62% (5)	100% (8)
	Restaurant- og matfag (RM)	11% (1)	89% (8)	100% (9)
	Teknikk og industriell produksjon (TIP)	20% (5)	80% (20)	100% (25)
	Total	21% (15)	79% (57)	100% (72)
N		25% (24)	75%(71)	100% (95)

Tabell 14 Multivariat krysstabell av sammenhengen mellom kjønn, fagretning og å komme i jobb (R₂)

Kjønn	Fagretning	Jobb (R ₂) ^a		N
		Nei	Ja	
Kvinne	Helse og Sosialfag (HS)	67% (6)	33% (3)	100% (9)
	Restaurant- og matfag (RM)	14% (1)	86% (6)	100% (7)
	Total	39% (9)	61% (14)	100% (23)
Mann	Bygg- og anleggsteknikk (BA)	22% (5)	78% (18)	100% (23)
	Helse-og Sosialfag (HS)	50% (4)	50% (4)	100% (8)
	Restaurant- og matfag (RM)	22% (2)	78% (7)	100% (9)
	Teknikk og industriell produksjon (TIP)	28% (7)	72% (18)	100% (25)
	Total	29% (21)	71% (51)	100% (72)
N		32% (30)	68% (65)	100% (95)

Tabell 13 viser en multivariat krysstabell for *kjønn, fagretning, og kompetanseprøve* (R₁), og tabell 14 viser en multivariat krysstabell for *kjønn, fagretning, og jobb* (R₂). Jeg har i tabellene fjernet de sammenhengene der antall enheter er så få at resultatene ikke er mulig å tolke. Dette gjelder, for kvinner: Design og håndverk (4), Naturbruk (2), Service og samferdsel (1), og for menn: Naturbruk (1), Service og samferdsel (6).

Det er 25 kvinner og 81 menn med i undersøkelsen. Tabell 13 viser at 18% (79% - 61%) flere menn enn kvinner i et planlagt løp mot grunnkompetanse fullfører utdanningen, når vi kontrollerer for fagretning. Mens tabell 14 viser at 10% (71% - 61%) flere menn enn kvinner i et planlagt løp mot grunnkompetanse kommer i jobb etter utdanningen, når vi kontrollerer for fagretning. På bakgrunn av resultatene i tabell 13 og 14 trekker jeg ut fire konklusjoner.

For det første er det flere gutter enn jenter som er del av lærekandidatordningen. Resultatet er i samsvar med andre undersøkelser som hevder at flere gutter enn jenter velger yrkesfag. I tillegg til at flere gutter enn jenter mottar spesialundervisning (Fylling, 2000; Nordahl, 2007; St.meld nr. 18, 2010-2011). For det andre er kandidatenes valg av fagretning i samsvar med flere rapporter som hevder jenter og gutter velger ulike fag (Byrhagen m.fl., 2006; Markussen, 2003; Markussen m.fl., 2008; NOU, 2008:18).

For det tredje er det flere gutter som fullfører opplæringen og som kommer i jobb, sammenliknet med jenter. Dette er det motsatte av hva andre studier viser (Bonesrønning & Iversen, 2008; Hægeland & Kirkebøen, 2007; Nordahl, 1997; Nordahl, 2007; Steffensen & Ziade, 2009; Tuhus, 2010). Valg av fagretning gir en forklaring på ulikheten i gjennomføring av VGO og overgang til arbeidslivet. Særlig innen ”jenteyrket” HS (jfr. Byrhagen m.fl., 2006)

er det en vesentlig andel som ikke kommer i jobb etter opplæringen. Det er den samme tendensen som St.meld. nr. 20 (2012-2013) viser til. Dette bringer oss over i det fjerde og siste funnet. Selv om det er behov for HS i arbeidslivet (Bjørnstad m.fl., 2008), så sliter kandidatene i denne utdanningsretningen med å få jobb etter VGO. Her skiller HS seg ut fra de resterende fagretningene i tabell 13 og 14. Hva som kan være årsaken til forskjellen gir ikke datamaterialet svar på. En mulig forklaring kan være at HS inneholder komplekse oppgaver som er mindre egnede for folk uten full kompetanse. Mens andre fagretninger har enklere for å finne arbeidsoppgaver til kandidater selv om de har begrenset kompetanse.

4.1.8 Tilpasset opplæring (TPO)

TPO deles i to faktorer; 1) TPO i skolen og 2) TPO i bedrift. Før dette avsnittet deles i to, og tar for seg hver enkelt faktor, presenteres en frekvensanalyse for alle de uavhengige variablene knyttet til TPO. Frekvensanalysen gir utfyllende informasjon til korrelasjonsmatrisene som presenteres etterpå.

I tabell 15 er $X_1 - X_3$ knyttet til *TPO i skolen*, mens X_4 er knyttet til *TPO i bedrift*. Variablene er følgende: X_1 : *Skolen var tilrettelagt for at du skulle nå dine mål*, X_2 : *Skolen var slik du hadde forventet*, X_3 : *Det var for mye teori på skolen*, og X_4 : *Lærekandidatordningen var tilpasset til deg*. De fire variablene dikotomiseres på følgende måte; Verdi 1 (helt uenig) og verdi 2 (litt uenig), er kodet til 0: *Uenig*. Verdi 3 (litt enig) og verdi 4 (helt enig), er kodet til 1: *Enig*. Det redegjøres for funnene i tabell 15 i forlengelse av tabell 16 og 18. Her kommenteres ikke tallene i tabell 15 direkte, men hovedtendensene oppsummeres sammen med korrelasjonskoeffisientene og signifikansnivåene fra korrelasjonsmatrisene under hver faktor.

Tabell 15 Frekvenstabell av TPO – variabler

Verdier	X_1^a		X_2^b		X_3^a		X_4^a	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
Uenig	34	32%	36	34%	31	30%	24	24%
Enig	71	68%	70	66%	74	70%	81	76%
Total	105	100%	106	100%	105	100%	105	100%

a) Missing=1, b) Missing=0.

TPO i skolen

Tabell 16 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom TPO i skolen, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	X_2 (Korr., Sig.)	X_3 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Skolen var tilrettelagt for at du skulle nå dine mål? ^a	1				
X_2 Skolen var slik du hadde forventet? ^a	.385** (.000)	1			
X_3 Det er for mye teori på skolen? ^a	-.209* (.033)	.059 (.548)	1		
R_1 Kompetanseprøve	.148 (.131)	.195* (.046)	-.042 (.667)	1	
R_2 Jobb	.049 (.619)	.072 (.466)	-.131 (.183)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Helt uenig (1), Litt uenig (2), Litt enig (3) og Helt enig (4).

Tabell 16 viser korrelasjoner mellom variabler knyttet til *TPO i skolen* ($X_1 - X_3$), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Den videre redegjørelsen tar for seg én uavhengig variabel av gangen der jeg ser sammenhengen mellom variablenes score i tabell 15 og 16.

Resultatene for X_1 i tabell 16 tolker jeg som at skolens tilrettelegging i forhold til kandidatens mål ikke har noen sammenheng med utfallet av R_1 og R_2 . Tabell 15 viser at 68% av kandidatene er enig i påstanden. Jeg tolker resultatene som at skolen er tilrettelagt, men at det ikke hjelper elevene i gjennomføringen av VGO og overgang til arbeidslivet. Spørsmålet er om skolen er *nok* tilrettelagt for å oppnå ønskede resultater?

I tabell 16 viser X_2 signifikant (.046) og svak positiv korrelasjon med R_1 (.195), og ingen sammenheng med R_2 . Ved å se resultatene i sammenheng med tabell 15 gjør jeg følgende tolkning. Skolen er i stor grad tilrettelagt slik kandidatene forventer. Det at kandidatene har et adekvat bilde av skolen, bidrar også til at de gjennomfører VGO. Om skolen er slik kandidatene forventer viser derimot ingen sammenheng med om de kommer i jobb eller ikke etter opplæringen.

Den siste uavhengige variabelen som belyser TPO i skolen er X_3 . Resultatene fra tabell 16 viser at kandidatenes opplevelse av teorinivået i skolen ikke har noen sammenheng med R_1 og R_2 . Tallene fra tabell 15 tolker jeg som at systemet mislykkes i å tilpasse teorinivået til kandidatene. Et flertall av kandidatene opplever at det er for mye teori på skolen. Jeg tolker dette som mangel på TPO. Ifølge St.meld. nr. 32 (1998-1999) er det sentralt å få til en tilpasset mengde med teori for kandidater innen yrkesfaglig studieretning som ofte opplever teori som lite virkelighetsnært og uten mening.

Oppsummert fra TPO i skolen står jeg igjen med to elementer. For det første at

kandidatene opplever moderat tilpasset opplæring i skolen. For det andre ser det ut til at TPO i skolen har liten sammenheng med både R_1 og R_2 . De tre variablene for TPO i skolen er videre testet i en faktoranalyse i tabell 17, for å redusere antall variabler til de kausale analysene.

Tabell 17 Komponentmatrise for faktoren TPO i skolen

	Komponent	Komponent
	1	2
Skolen var tilrettelagt for at du skulle nå dine mål	.790	.355
Skolen var slik du hadde forventet	.867	-.211
Det er for mye teori på skolen	.014	.959

Extraction Method : Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A. Rotation converged in 3 iterations.

I tabell 17 presenteres resultatene for en komponentmatrise for TPO i skolen. *Varimax* rotasjon anvendes for å maksimere varians (Eikemo & Clausen, 2007). Variabelen *Det er for mye teori på skolen* går motsatt vei enn de andre variablene, og er derfor omkodet slik at meningsretning samsvarer med de andre variablene som inngår i faktorløsningen. På bakgrunn av korrelasjonene i tabell 16 er det ikke overraskende at de tre variablene lader ulikt i faktoranalysen. Jeg velger å splitte opp TPO-faktoren for skole i to. Den første en faktor med X_1 og X_2 ved navnet *TPO i skolen*, og X_3 som en egen variabel som måler *teori i skolen*. Ved å fjerne X_3 fra komponent 1 skjer det en vesentlig vekst i forklart varians som øker fra 47% til 69%. I tillegg endres komponentladningene til .832 for både X_1 og X_2 , og egenverdien endres fra 1.414 til 1.385.

TPO i bedrift

TPO i bedrift består av én variabel. Frekvensfordelingen for variabelen er presentert i tabell 15. I dette avsnittet ses variabelen i sammenheng med R_1 og R_2 . Variabelen beholder sitt ”variabelnummer” = X_4 .

Tabell 18 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom TPO i bedrift, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_4 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_4 Lærekandidatordningen var tilpasset til deg ^a	1		
R_1 Kompetanseprøve	.294** (.002)	1	
R_2 Jobb	.137 (.164)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Helt uenig (1), Litt uenig (2), Litt enig (3) og Helt enig (4).

Tabell 18 viser en korrelasjonsmatrise for *TPO i bedrift* (X_4), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Resultatene viser svak til moderat positiv samvariasjon mellom X_4 og R_1 . Korrelasjonen er signifikant på 0.01-nivå. Samvariasjonen mellom X_4 og R_2 er tilnærmet lik null sett ut ifra lav korrelasjonskoeffisient (.137), og høy signifikans (.164).

Jeg tolker resultatene i tabell 15 som at kandidatene opplever at bedriftsdelen av opplæringen er tilpasset til dem (76% enig). Fra tabell 18 tyder det på at økt TPO i bedriftsdelen av opplæringen, har positiv sammenheng med R_1 , og tilnærmet ingen sammenheng med R_2 . Når systemet makter å tilpasse opplæringen til kandidaten i bedriftsdelen av opplæringen, øker sjansen for at kandidaten fullfører VGO. Sammenliknet med TPO i skolen ser systemet ut til å i større grad å lykkes med TPO i bedriftsdelen av opplæringen. Om dette skyldes systemets evne til å tilrettelegge opplæringen i bedriftsdelen av opplæringen, eller om det er fordi praktisk arbeid passer kandidatene best og at TPO dermed er enklere å oppnå, gir ikke datamaterialet svar på.

4.1.9 Lærer støtte

Tabell 19 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom lærer støtte, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	X_2 (Korr., Sig.)	X_3 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Jeg fikk tilstrekkelig opplæring og veiledning på skolen? ^a	1				
X_2 Lærerne ga meg lyst til å gå på skolen? ^a	.674** (.000)	1			
X_3 Lærerne var interessert i hvordan jeg gjorde det på skolen? ^a	.705** (.000)	.750** (.000)	1		
R_1 Kompetanseprøve	.193* (.047)	.115 (.242)	.173 (.078)	1	
R_2 Jobb	.262** (.007)	.189 (.053)	.113 (.252)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variablen er kodet: Helt uenig (1), Litt uenig (2), Litt enig (3) og Helt enig (4)

X_1 : Gjennomsnitt (2.76), standardavvik (1.010), modus (3), median (3), missing (0). X_2 : Gjennomsnitt (2.54), standardavvik (.958), modus (2), median (3), missing (0). X_3 : Gjennomsnitt (2.90), standardavvik (.966), modus (3), median (3), missing (1).

Tabell 19 viser en korrelasjonsmatrise for *lærer støtte*, *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). De uavhengige variablene ($X_1 - X_3$) korrelerer sterkt med hverandre, og samtlige er signifikant på 0.01-nivå. Av de uavhengige variablene er det bare samvariasjonen mellom X_1 og de to avhengige variablene som er statistisk signifikant (R_1 : .047 og R_2 : .007). På bakgrunn av de lave koeffisientene og høye signifikansnivåene er det ikke grunnlag for å si at det er noen

sammenheng mellom X_2/X_3 og R_1/R_2 . Den deskriptive statistikken tyder på lite klare tendenser, og spredning ut over alle variablene, men med en overvekt mot ”enig”, og da særlig for X_3 . Jeg tolker de deskriptive resultatene som at kandidatene opplever middels grad av lærerstøtte.

Tendensen ut ifra tabell 19 er at læreren har liten betydning på kandidatenes resultater i VGO, målt ut ifra gjennomføring av VGO (R_1) og overgang til arbeidslivet (R_2). X_1 ser ut til å være ”nøkkelen” innen lærerfaktoren. Jeg tolker resultatene som at opplærings- og veiledningsbiten har mer betydning for kandidatenes utfall, sammenliknet med den pedagogiske biten som kjennetegner de øvrige uavhengige variablene (X_2 og X_3). Oppsummert gir resultatene fra analysen ingen klar bekreftelse på at læreres støtte og hjelp er med på å bedre de skolefaglige prestasjonene slik andre studier hevder (Larson, 2000; Torsheim m.fl., 2000). For mine analyser er det ikke relevant å gå videre i å undersøke hva læreren gjør som synes verdifullt for kandidaten.

Tabell 19 er et eksempel på at ikke signifikante funn gir grunnlag for interessante analyser. For å komprimere variabelmengden er lærerstøttes uavhengige variabler sett i sammenheng i en faktoranalyse, som fremkommer i tabell 20.

Tabell 20 Komponentmatrise for faktoren lærerstøtte

	Komponent
	1
Jeg fikk tilstrekkelig opplæring og veiledning på skolen	.880
Lærerne var interessert i hvordan jeg gjorde det på skolen	.900
Lærerne ga meg lyst til å gå på skolen	.913

Extraction Method : Principal Component Analysis. 1 component extracted.

Variablene utgjør kun én komponent, og kan derfor ikke roteres. Tabell 20 viser komponentladningene for variablene *Jeg fikk tilstrekkelig opplæring og veiledning på skolen* (.880), *Lærerne var interessert i hvordan jeg gjorde det på skolen* (.900) og *Lærerne ga meg lyst til å gå på skolen* (.913). Alle variablene viser sterk sammenheng, og jeg velger derfor å slå de sammen til én komponent, *lærerstøtte*. Komponenten har en egenverdi på 2.4, og forklarer 81% av variansen i verdien.

4.1.10 Faglig leder

Tabell 21 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom støtte fra faglig leder, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	X_2 (Korr., Sig.)	X_3 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Jeg fikk god hjelp av faglig leder og instruktør i bedriften ^a	1				
X_2 Faglig leder/instruktør ga meg lyst til å fortsette i bedriften ^a	.755** (.000)	1			
X_3 Faglig leder/instruktør var interessert i hvordan jeg gjorde det ^a	.830** (.000)	.815** (.000)	1		
R_1 Kompetanseprøve	.212* (.029)	.076 (.439)	.160 (.104)	1	
R_2 Jobb	.310** (.001)	.218* (.025)	.202* (.039)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Helt uenig (1), Litt uenig (2), Litt enig (3) og Helt enig (4).

X_1 : Gjennomsnitt (3.20), standardavvik (.950), modus (4), median (3), missing (0). X_2 : Gjennomsnitt (3.10), standardavvik (1.082), modus (4), median (4), missing (1). X_3 : Gjennomsnitt (3.27), standardavvik (.963), modus (4), median (4), missing (1).

Tabell 21 viser en korrelasjonsmatrise for *støtte fra faglig leder, kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Det er sterk positiv samvariasjon mellom de tre uavhengige variablene (.755, .830 og .815), og alle er signifikant på 0.01-nivå. Av de tre uavhengige variablene er det bare X_1 som viser statistisk signifikant (.029) korrelasjon med R_1 . Her er korrelasjonskoeffisienten svakt positiv (.212). Jeg anser det som lite hensiktsmessig å drøfte tendensen ytterligere, og retter heller fokus mot samvariasjonen mellom de uavhengige variablene ($X_1 - X_3$) og R_2 som er mer interessant for den videre analysen. Matrisen viser at alle de tre uavhengige variablene samvarierer positivt med R_2 . Samvariasjonen er moderat for X_1 (.310), og svak for X_2 (.218) og X_3 (.202). De tre koeffisientene er statistisk signifikante. Jeg tolker de deskriptive resultatene som at kandidatene opplever stor grad av støtte fra faglig leder i bedrift.

Tendensen i tabell 21 er at faglig leder i bedrift har positiv sammenheng med kandidatenes overgang til arbeidslivet (R_2). Ut ifra resultatene kan det tyde på at i bedriftsdelen av opplæringen er det jobb (R_2) som er fokus. En mulig forklaring på at faglig leder har mer positiv sammenheng med R_2 , enn lærerstøtte (jfr. tabell 19), er at avstanden mellom lærer og jobb er lengre enn mellom faglig leder til jobb. For fremtidige studier av LKO vil det være interessant å se hvor kandidatene skaffer seg jobb etter opplæringen. Bli kandidatene satset på videre i bedriften der de er i opplæring?, og hva kan være årsaker til at kandidatene fortsetter/ikke fortsetter i den samme bedriften de får opplæring i? I neste avsnitt slås de uavhengige variablene sammen til én komponent for senere kausale analyser.

Tabell 22 Komponentmatrise for faktoren faglig leder

	Komponent
	1
Jeg fikk god hjelp av faglig leder og instruktør i bedriften	.925
Faglig leder/instruktør ga meg lyst til å fortsette i bedriften	.920
Faglig leder/instruktør var interessert i hvordan jeg gjorde det	.948

Extraction Method : Principal Component Analysis. 1 component extracted.

Variablene utgjør kun en komponent, og kan derfor ikke roteres. Tabell 22 viser komponentladningene for variablene *Jeg fikk god hjelp av faglig leder og instruktør i bedriften* (.925), *Faglig leder/instruktør ga meg lyst til å fortsette i bedriften* (.920) og *Faglig leder/instruktør var interessert i hvordan jeg gjorde det* (.948). Alle variablene viser sterk sammenheng, og jeg velger derfor å slå de sammen til én komponent, *faglig leder*. Komponenten har en egenverdi på 2.6, og forklarer 87% av variansen i verdien.

4.1.11 Push

Tabell 23 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom push, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	X_2 (Korr., Sig.)	X_3 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Følte du at lærerne påvirket dine valg da du valgte skoleretning/fagområde? ^a	1				
X_2 Ble du lærekandidat fordi noen andre forventet det? ^b	.057 (.565)	1			
X_3 Syntes du at dine foresatte forventet mye av deg? ^a	-.027 (.780)	.128 (.194)	1		
R_1 Kompetanseprøve	.027 (.787)	.096 (.328)	.168 (.086)	1	
R_2 Jobb	-.097 (.325)	-.223* (.022)	-.098 (.318)	.212* (.029)	1

* Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet)

a) Missing = 0, b) Missing = 1

Tabell 23 viser en korrelasjonsmatrise for uavhengige variabler (X_1 , X_2 og X_3) knyttet til pushfaktoren, *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Koeffisientene mellom de uavhengige variablene viser tilnærmet ingen sammenheng (.057, -.027 og .128), og ingen er statistisk signifikant (.565, .780 og .194). Av alle korrelasjonene mellom uavhengige og avhengige variabler, er det bare samvariasjonen mellom X_2 og R_2 som er signifikant (.022). Korrelasjonskoeffisienten mellom de to variablene viser en svak negativ sammenheng (-.223).

Den kausale sammenhengen mellom variablene er rimelig å anta på bakgrunn av spørsmålenes utforming. På bakgrunn av resultatene i tabell 23 tolker jeg det som at

pushfaktorer har liten sammenheng med kandidatenes utfall av VGO. X_2 viser imidlertid at kandidater som blir lærekandidat fordi noen andre forventer det, oftere havner utenfor arbeidslivet.

På bakgrunn av resultatene stiller jeg meg flere spørsmål. Er det tilfelle at kandidatene opplever for lite pushing, og at de "tåler" mer? Er lærekandidatordningen en undervurdering av kandidatene? Gis det for tidlig et lærekandidatløp i stedet for å prøve å styre kandidatene mot fullt fag-/svennebrev? Eller er det slik at pusheffekter rett og slett ikke har betydning for utfallet av R_1 og R_2 , og at det er andre elementer som det må fokuseres på for å få kandidater gjennom VGO og over i jobb? For å gi et mer informativt bilde av pushfaktorene kjører jeg frekvensanalyser av de tre uavhengige variablene. Variablene er presentert i tabell 24.

Tabell 24 Frekvenstabell av pushvariabler

Verdier	X_1		X_2		X_3	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
Ikke i det hele tatt	31	29%	54	51%	21	20%
I liten grad	34	32%	17	16%	20	19%
I middels grad	26	25%	18	17%	39	37%
I stor grad	10	9%	10	10%	19	18%
I svært stor grad	5	5%	6	6%	7	6%
Total	106	100 %	105	100 %	106	100 %

Tabell 24 viser en frekvensfordeling av de tre pushvariablene *Følte du at lærerne påvirket dine valg da du valgte skoleretning/fagområde* (X_1), *Ble du lærekandidat fordi noen andre forventet det?* (X_2), og *Syntes du at dine foresatte forventet mye av deg?* (X_3). Jeg redegjør ikke videre for frekvensfordelingene på de tre variablene, men går rett på tolkning av resultatene.

Sett ut ifra at rådgivning er helt nødvendig for å hjelpe elever i riktig retning på bakgrunn av forutsetninger, ønsker og behov (St.meld. nr 30, 2003-2004), kan resultatene i X_1 tyde på at det her har vært en svikt fra systemets side. Samlet sett tolker jeg resultatene i tabell 24 som at en stor del av kandidatene opplever mellom "ingenting" og "middels" pushing fra omgivelsene.

Tabell 23 viste at pushing ikke førte frem til noen tendenser i R_1 og R_2 . Etter å ha sett frekvensfordelingen på pushvariablene i tabell 24, stiller jeg meg heller spørsmålet; Har kandidatene blitt pushet i det hele tatt? På bakgrunn av datamaterialet i undersøkelsen har jeg ikke grunnlag for å gi noe fullstendig svar på spørsmålet, men ut ifra den teoretiske forankringen i kapittel 2, dukker det her opp flere spørsmål som jeg vil bruke tid på å

diskutere under konklusjonene i avslutningen av dette kapittelet. Analysen av pushfaktoren er et eksempel på at det er behov for deskriptiv statistikk, slik at de kausale analysene har noe å lene seg på, likt det Gerring (2012) argumenterer for.

4.1.12 Pull

Tabell 25 Korrelasjonsmatrise av sammenhengen mellom pull, å gjennomføre kompetanseprøven (R_1), og å komme i jobb (R_2)

	X_1 (Korr., Sig.)	X_2 (Korr., Sig.)	R_1 (Korr., Sig.)	R_2 (Korr., Sig.)
X_1 Ønsket du selv å bli lærekandidat etter videregående skole? ^a	1			
X_2 Før du startet på videregående, så du for deg hva du skulle bli etter du var ferdig med videregående opplæring? ^a	.138 (.160)	1		
R_1 Kompetanseprøve	-.011 (.909)	.351** (.000)	1	
R_2 Jobb	.204* (.036)	.252** (.009)	.212* (.029)	1

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

a) Variabelen er kodet: Ikke i det hele tatt (1), I liten grad (2), I middels grad (3), I stor grad (4) og I svært stor grad (5).

X_1 : Gjennomsnitt (4.17), standardavvik (1.150), modus (5), median (5), missing (0). X_2 : Gjennomsnitt (3.32), standardavvik (1.418), modus (5), median (4), missing (1).

Tabell 25 viser er korrelasjonsmatrise for de uavhengige variablene knyttet til *pullfaktoren* (X_1 og X_2), *kompetanseprøve* (R_1) og *jobb* (R_2). Samvariasjonen mellom de to uavhengige variablene er lav (.138), og ikke statistisk signifikant (.160). Korrelasjonen mellom X_1 og R_1 er tilnærmet lik null (-.011), og har høy signifikansverdi (.909), mens korrelasjonen mellom X_1 og R_2 er signifikant på 0.05-nivå, og viser svak positiv sammenheng (.204). For X_2 er samvariasjonen med R_1 og R_2 begge statistisk signifikant på 0.01-nivå. Sammenhengene er moderat for R_1 (.351) og lav til moderat for R_2 (.252). Den deskriptive statistikken for X_1 viser at kandidatene i stor grad selv ønsker å bli lærekandidat (LK) etter de er ferdig på videregående skole. For X_2 er det mer usikkerhet, men det er en tendens der flest kandidater ser for seg hva de skal bli før de starter i VGO.

Slik det fremkommer i operasjonaliseringen i avsnitt 3.5.1, måler de to uavhengige variablene to ulike sider av pullfaktoren. Dette blir bekreftet i tabell 25, der X_1 og X_2 ikke viser noen sammenheng. Resultatet gjør det hensiktsmessig å dele faktoren opp i to variabler der X_1 sier noe om kandidatens eget ønske om å bli LK, og X_2 forteller om kandidatens fremtidige yrkesdrømmer. De to variablene behandles derfor i det videre som to uavhengige variabler, men vil i drøftingen sees ut i fra pullteori som begge representerer.

Ut ifra tidsperspektivet i variablene, er det mulig å anta det kausale forholdet mellom

de uavhengige variablene og R_1/R_2 . Jeg tolker resultatene i korrelasjonsmatrisen som at pullfaktorer har positiv sammenheng med R_2 . Det kan tyde på at kandidater som selv ønsker å bli lærekandidat, og som har klare drømmer om fremtidig yrkesvei har større sannsynlighet for å komme i jobb etter VGO. Ved å se X_1 fra tabell 25 sin sammenheng med R_2 , og X_2 fra tabell 23 sin sammenheng med R_2 ser det ut til at egen motivasjon og ønske for å være lærekandidat har positiv sammenheng med om kandidaten kommer i jobb eller ikke, mens lydighet ser ut til å være en ulempe. At det å bli lærekandidat er basert på eget ønske ser imidlertid ut til å ha liten sammenheng med kandidatens gjennomføring i VGO. Mens de kandidatene som har klare tanker om hva de skal bli etter VGO, ser ut til å fullføre opplæringen oftere enn de som ikke har slike tanker.

På bakgrunn av resultatene i tabell 25 ser det ut til at kandidatene trenger å ha et klart bilde av utfall for å oppnå en suksessfull overgang til arbeidslivet. I systemets videre arbeid med LKO kan det se ut som det vil være hensiktsmessig å hjelpe kandidatene med å danne seg et klart bilde å jobbe ut ifra. Det er også denne filosofien som brukes ved arbeidsinstituttet i Buskerud som Sund (2012) redegjør for.

4.2 Med kausale ambisjoner

Kapittelet har til nå foretatt beskrivende undersøkelser av variablene, og konstruert endelige komponenter, som videre anvendes i kausale analyser. Komponentene presenteres i tabell 26 på neste side. De variablene som er ferdig redegjort for er 1) NAV og 2) fagretning. Alle faktorene vil imidlertid være en del av drøftingen i dette kapittelets konklusjoner og den avsluttende drøftingen i kapittel 5.

Analysene i kapittelet som til nå er presentert gir indikasjoner på samspillet mellom faktorene, og et innblikk i det kausale forholdet mellom variablene. Korrelasjonsanalysene er for det meste bivariate, og ser kun to variabler opp imot hverandre samtidig. Dette avsnittet vil gå lenger for å ivareta oppgavens kausale ambisjoner.

Tabell 26 Oppsummering av komponenter

Komponent	Antall item	Item
Kjønn	1	Kjønn?
Trivsel i skolen	1	Hvordan trivdes du på videregående skole?
Trivsel i bedrift	3	Opplæring i bedrift var en bra tid. Var du fornøyd med arbeidsplassen der du fikk opplæring? Følte du tilhørighet til arbeidsplassen?
Motivasjon	1	Var du motivert for videregående opplæring da du avsluttet ungdomsskolen?
Mestringstro (generell)	1	Når jeg skal gjøre noe nytt har jeg som regel tro på at jeg vil klare det.
Mestringstro (spesifikk)	1	Trodde du etter ungdomsskolen at du skulle bli ferdig med vgo i løpet av 4 år?
Utfallsforventning	1	Trodde du at lærekandidatordningen skulle gjøre det lettere for deg å få jobb etterpå?
Hjemmets hjelp og støtte	1	Fikk du hjelp og støtte fra dine foresatte med skole og utdanning?
TPO i skolen	2	Skolen var tilrettelagt for at du skulle nå dine mål. Skolen var slik du hadde forventet.
Teori	1	Det er for mye teori på skolen.
TPO i bedrift	1	Lærekandidatordningen var tilpasset til deg.
Lærerstøtte	3	Jeg fikk tilstrekkelig opplæring og veiledning på skolen. Lærerne ga meg lyst til å gå på skolen. Lærerne var interessert i hvordan jeg gjorde det på skolen.
Faglig leder	3	Jeg fikk god hjelp av faglig leder og instruktør i bedriften. Faglig leder/instruktør ga meg lyst til å fortsette i bedriften. Faglig leder/instruktør var interessert i hvordan jeg gjorde det.
Push: Lærerne	1	Følte du at lærerne påvirket dine valg da du valgte skoleretning/fagområde?
Push: Foresatte	1	Syntes du at dine foresatte forventet mye av deg?
Push: Andre	1	Ble du lærekandidat fordi noen andre forventet det?
Pull: Egenmotivert ønske	1	Ønsket du selv å bli lærekandidat etter videregående skole?
Pull: Fremtidig yrke	1	Før du startet på videregående, så du for deg hva du skulle bli etter du var ferdig med videregående opplæring?

4.2.1 Logistisk regresjon

Som det fremkom i dataanalysedesignet oppsto det uventede resultater i den kausale analysen, som endret deler av designet for resultatkapittelet. I det videre redegjøres det for veien frem til den logistiske regresjonsanalysen, og hvordan ulike funn har endret analysen.

For å i større grad ivareta ambisjonen om å si noe om kausalitet, blir regresjon tatt i bruk i den siste delen av resultatkapittelet. Ved logistiske analyser, kan det kontrolleres for andre variabler. Dermed gis det et innblikk i hvilke variabler som har mest avgjørende effekt på R_1 og R_2 . Dette avsnittet består av to tabeller med logistiske regresjonsanalyser fra SPSS. I vedlegg 5 presenteres to logistiske regresjonsmatriser sett opp i mot kompetanseprøve (R_1) og jobb (R_2).

Før jeg gjør logistiske regresjonsanalyser tester jeg komponentene fra tabell 26 i en stor korrelasjonsmatrise, for å avdekke om det finnes multikollinearitet mellom to eller flere av komponentene i undersøkelsen. Problemet med multikollinearitet er at det kan bli vanskelig å skille variablenes effekter fra hverandre, og både koeffisienter og signifikansverdier kan bli misvisende (Eikemo & Clausen, 2007). I vedlegg 6 presenteres en korrelasjonsmatrise med koeffisientene for alle komponentene i undersøkelsen. I matrisen er det flere korrelasjoner som holder moderat og høy samvariasjon. Eikemo og Clausen (2007) hevder grensen går på 0.8 for hvilke korrelasjoner en bør undersøke nærmere. I tabellen er det bare korrelasjonen mellom X_3 og X_{13} (.781) som nærmer seg dette nivået, og jeg velger dermed i første omgang å ta med alle komponentene til den logistiske regresjonsanalysen.

Jeg kjører to logistiske regresjonsanalyser med mine komponenter og de to avhengige variablene R_1 og R_2 . Tabellene finnes i vedlegg 5. Outputen fra SPSS viser flere uventede verdier og signifikansnivå. Ved å fjerne og legge til komponenter i den logistiske regresjonsanalysen oppdager jeg at multikollinearitet ser ut til å være en utfordring. Eikemo og Clausen (2007) hevder at løsninger på slike utfordringer ikke er selvsagt. Det ser også ut til å stemme i mitt materiale.

Jeg står igjen med spørsmålet om hva som ligger bak multikollineariteten. Det første alternativet er at det kan være ulikhet i antall N på de ulike variablene. En nærmere undersøkelse avkrefter dette. Deretter stiller jeg meg spørsmål om hvor langt det er mulig å drive analysene for å undersøke kollineariteten. En utfordring er at variabelsettet inneholder for få variabler til å kunne gi en substansiell forklaring, og dermed forklare kollineariteten fullt ut. Jeg går likevel løs på oppgaven for å undersøke hva som ligger bak kollineariteten, og gjør først en faktoranalyse av alle de uavhengige variablene i undersøkelsen. Variablene har ulikt antall verdier (fire eller fem), og standardiseres før de plottes i faktoranalysen i SPSS. Resultatene fra analysen finnes i vedlegg 7. Analysen gir flere gode svar på de uventede verdiene i den logistiske regresjonsanalysen. Drøftingen rundt funnene redegjøres det for i neste avsnitt.

4.2.2 Faktoranalyse

Funnet av kollinearitet får betydning for hvordan jeg besvarer min problemstilling, og det er derfor viktig å redegjøre for de funn som kommer frem i faktoranalysen som er relevant for min oppgave. Ved grundig gjennomgang av faktoranalysen (vedlegg 7) kommer det frem at flere av variablene er overlappende med hverandre. Jeg går ikke inn i hver enkelt komponentladning, men bruker komponentladningene på komponent 2 som eksempel for å redegjøre for viktige funn. Sett ut ifra X-variablene som lader høyt på komponent 2 ser denne komponenten ut til å forklare en underliggende faktor om *skole*. At disse variablene scorer høyt på én og samme faktor er overraskende. Jeg har teori som sier noe om samspillet mellom enkelte av variablene, for eksempel om kausalitetsforholdet mellom lærer og motivasjon (Danielsen, 2010; Rosenfeld m.fl., 2000; Throndsen, 2010). Men på bakgrunn av spørsmålsstillingen i min undersøkelse, har jeg ingen forutsetninger for å si noe om kollinearitet mellom X_5 og X_{14-16} . I tillegg tilhører variablene henholdsvis etterspørsel- og tilbudssiden, og en eventuell sammenslåing av dem vil være i strid med min teoretiske forankring. At det her eksisterer kollinearitet var ikke mulig å vite sett ut ifra den teoretiske gjennomgangen. Den empiriske analysen beriker derfor teorien. Jeg tolker komponentladningene i faktoranalysen som at kandidatene ser alle faktorene tilknyttet skoledelen under ett (komponent 2). Den samme tendensen gjelder for faktorene om bedriftsdelen av opplæringen (komponent 1). Her gir korrelasjonsanalysene fra første del av kapitlet utfyllende informasjon om enkeltfaktorer innen skolen. For eksempel at lærerne har mindre sammenheng med R_1 og R_2 , enn trivsel i skolen. Eksempelet viser at en sammenslåing av variablene i forkant av en eventuell logistisk regresjonsanalyse vil gi mindre detaljerte resultater, og operasjonen vil ikke vært i tråd med den teoretiske forankringen i kapittel 2. Ved å fjerne enkeltvariabler vil undersøkelsen miste sentral informasjon.

Et annet betydningsfullt funn i faktoranalysen er knyttet til trivselsfaktoren i undersøkelsen. I innledningen til trivselsfaktoren i teorikapitlet hevder jeg at *trivsel* kan tilhøre både etterspørsel- og tilbudssiden. Antakelsen blir bekreftet, sett ut ifra resultatene i faktoranalysen, der trivselsfaktoren overlapper med flere faktorer. Trivsel ser ut til å være så sammensatt at det er problematisk å si at trivsel tilhører enten etterspørsel eller tilbud.

Videre flytter jeg blikket mot TPO-variablene X_{10-13} i faktoranalysen (vedlegg 7). Funnet her viser at tilpasset opplæring (TPO) overlapper med nærmest alle de andre variablene i undersøkelsen på en eller annen måte. Jeg tolker funnet som en bekreftelse på problemet med å definere TPO, og gripe fatt i hva TPO egentlig er (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2012). Det gir, etter min mening, et bidrag ved at det stiller spørsmålsteget om TPO

virkelig bare er skolens oppgave, slik Imsen (2010a) hevder. Eller rommer TPO så mye at det bør sies å være et samspill mellom etterspørsel og tilbud? Det er to grunner til ikke å gå nærmere inn i analysen av problemstillingene skissert over. For det første har jeg ikke teoretisk eller empirisk grunnlag for å gi ytterligere redegjørelse for problematikken, og for det andre vil ikke en diskusjon om TPO-begrepet være innenfor rammene i denne studien. Men funnet er teoretisk og praktisk interessant, og bidrar også til en bredere forståelse i den videre drøftingen av oppgavens problemstilling.

Det teoretiske fundamentet i kapittel 2 gir en forklaring på de fleste sammenhenger som fremkommer i faktoranalysen. Utover det som allerede er forklart i avsnittet, går jeg ikke nærmere inn på sammenhengene, men konstaterer at de er der, og drøfter dem i forlengelse av vurderingen av oppgavens validitet i kapittel 5.

4.3 Intervjuer

Undersøkelsen i oppgaven får en ekstra dimensjon gjennom alle telefonsamtaler og telefonintervjuer som gjøres for å innhente svar på spørreskjemaet. Flere av tendensene som kommer frem i samtalene er redegjort for i avsnitt 3.4.4. I dette avsnittet gis det utfyllende informasjon fra intervjuene.

Fra telefonsamtalene er det fem gjennomgående tendenser. For det første oppgir en betydelig andel av kandidatene at de kommer fra utfordrende hjemmeforhold. Med utfordrende hjemmeforhold refererer jeg blant annet til skilte foreldre, fosterhjem og rus i hjemmet. I tillegg er det flere av kandidatenes foresatte og søsken som ikke vet hvor kandidaten befinner seg, og er uten kontaktinformasjon til vedkommende. Et av spørsmålene i undersøkelsen er om kandidatenes foreldre var i jobb da kandidaten tok VGO. En stor andel kan ikke svare på spørsmålet. Ikke fordi det er lenge siden VGO, men som regel fordi kandidatene har vært lite i kontakt med familien, og ikke vet om de har vært i jobb eller ikke. Sett hjemmets viktighet i forhold til gjennomføring i VGO (R_1) er funnene av vesentlig interesse.

De fire neste tendensene omhandler innholdet i tilbakemeldingene fra kandidatene. Tendensene er ikke basert på enkelte spørsmål i undersøkelsen, men er en del av det store bildet i samtalene, som gir utfyllende informasjon til analysen. Mange av kandidatene opplever å "bli satt i bås" som "vanskelige elever", mye grunnet deres historie fra grunnskolen. Flere kandidater oppgir at de blir holdt igjen av systemet, at det er elementer i systemet som motarbeider dem, og at det generelt ikke er de selv som er problemet. For det andre oppgir en stor andel av kandidatene at de ville valgt en annen skoleretning hvis de

kunne velge på nytt. Flere av de samme kandidatene oppgir også at de ønsker å teste ut flere yrker i fremtiden. Informasjonen fra kandidatene tolker jeg som flakkende drømmer, og urealistiske tanker om egne prestasjoner. For det tredje virker kandidatene å være utbrent i forhold til skolegang, og uansett hva som skjer i fremtiden skal det ikke være i skolesammenheng. Det er tydelig at kandidatene ikke anser skolen som en arena for mer hjelp, og flere av kandidatene oppgir at de ”hater” skolen. En majoritet av kandidatene oppgir imidlertid at de har hatt en bra tid i bedriftsdelen av opplæringen, og er positive når de får jobbet praktisk med mer virkelighetsnære oppgaver. Den siste tendensen er at en tydelig majoritet av kandidatene oppgir behov for mer oppfølging og tilrettelegging i skole og bedrift. Kandidatene oppgir å ha et stort behov for TPO. Jeg spør meg derfor om det finnes grenser for hvor mye oppfølging og tilrettelegging kandidatene har behov for.

Samlet sett tolker jeg tendensene som at en vesentlig gruppe av kandidatene har god tro på seg selv. Samtidig innrømmer flere kandidater at de selv kunne gjort en bedre jobb når de tok VGO. En stor andel av kandidatene er skeptiske til flere sider av systemet, men de oppgir i tillegg å ha vesentlig behov for mer oppfølging og tilrettelegging. Jeg tolker dette som at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom etterspørsel og tilbud, men ut ifra kandidatenes oppfatning, så jobber de ikke i samme retning. På etterspørselssiden ser kandidatene ut til å ha delvis urealistiske virkelighetsoppfatninger, der de opplever at systemet jobber imot dem og setter dem i bås. Jeg har ikke datagrunnlag for å si noe om systemets opplevelse av kandidatene. Flere av funnene fra telefonintervjuene gir utfyllende empiri til min undersøkelse. Samtidig åpnes det opp for sentrale elementer som kan ligge til grunn for senere undersøkelser.

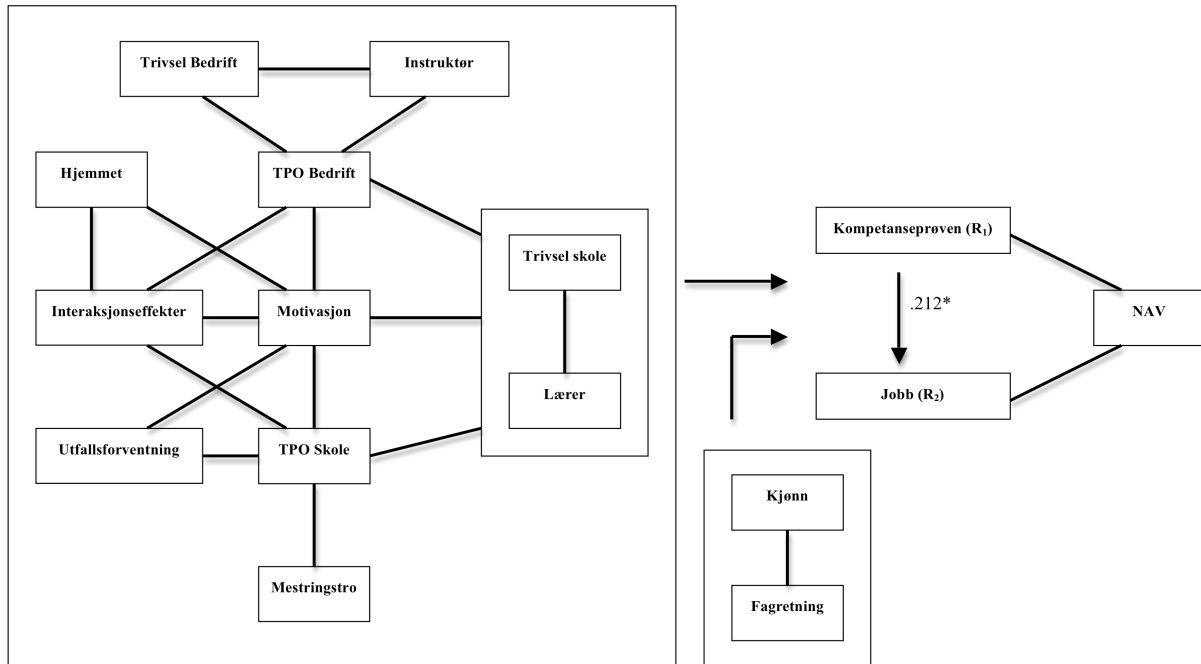
4.4 En klar teori møter et kupert terreng

Utgangspunktet for oppgaven er en klar teori som gir informasjon om de uavhengige variablene og deres sammenhenger og effekter på gjennomføring i VGO, og overgang til arbeidslivet. Slik det fremkommer i resultatkapittelet er både deskriptiv data og sammenhenger bekreftet og avkreftet. Den empiriske analysen viser også kollinearitet mellom faktorene i undersøkelsen. Funnet gir teoretisk bidrag i kollinearitet, samtidig som det ”klusser til” deler av de kausale effektene i undersøkelsen.

Avslutningen av kapittel 2 ble oppsummert med en modell forankret i det teoretiske fundamentet for oppgaven. Det samme gjøres her, men nå med utgangspunkt i de empiriske funnene som er redegjort for i kapittel 4. En oppsummerende figur blir langt mer kompleks enn den som fremkom i teorikapittelet. Figuren krever også tekst som oppsummerer funnene

slik de er presentert. Figur 4 fremstiller resultater fra analysen. Det er viktig å presisere at figuren er svært forenklet, og det skjuler seg mye interessant informasjon som påvirker utfallene. Denne informasjonen er redegjort for og drøftet underveis i kapittel 4 og gir et mer fullstendig bilde av sammenhengene.

Figur 4 Modellert oppsummering av de empiriske funnene i oppgaven



* Signifikans på 0.05 nivå (2-halet).

De empiriske funnene i undersøkelsens resultater er visualisert i figur 4. Slik det fremkommer i figuren er det tydelig at feltet er sammenfiltret og komplisert. Til venstre i figuren fremstilles kollineariteten mellom de uavhengige variablene. Linjene representerer sammenhengene mellom faktorene, og viser at det eksisterer forbindelser mellom dem. Linjene sier ingenting om effekter. I kollineariteten mellom de uavhengige variablene er det en balansegang mellom å bruke tid på å drøfte interessante funn, og å sortere ut det som er relevant ut ifra oppgavens teori. De funnene som får særlig betydning er for det første at kandidatene rapporterer at ulike faktorer i skolegangen fremtrer som sammenfiltret. Det samme kan sies om faktorer innen bedriftsdelen av opplæringen. Det andre funnet er at TPO viser seg å være et meget komplekst fenomen som vanskelig kan kategoriseres.

Pilen mellom de uavhengige og avhengige variablene viser at det er kausale forbindelser mellom dem. Siden analysene i stor grad er basert på korrelasjoner kan jeg ikke sikkerhet si noe om effektene i undersøkelsen. Men innholdet i variablene gjør det mulig å anta noen av de kausale relasjonene mellom variablene. Størrelsene på de kausale

sammenhengene fremkommer ikke i figuren, men finnes i resultatene i kapittelet. Fra det empiriske materialet eksisterer det sammenhenger mellom faktorene *kjønn* og *fagretning*, men disse har ingen forbindelser til de øvrige uavhengige variablene.

Gjennomføring av kompetanseprøven har effekt på om kandidaten kommer i jobb eller ikke. Dette er visualisert i figur 4 i pilen mellom R_1 og R_2 . Her er den positive korrelasjonskoeffisienten på .212 oppgitt i figuren. Siste del av figuren inneholder sammenhengende linjer mellom de to avhengige variablene og NAV. Linjene viser at det er forbindelser mellom om kandidaten har tatt kompetanseprøven og er trygdebruker, og mellom om kandidaten er i jobb og er trygdebruker. Størrelsen på disse finnes tidligere i kapittelet.

4.5 Konklusjoner

I dette avsnittet presenteres konklusjoner av de resultatene jeg har funnet i kapittelet. Disse drøftes opp imot forskningsspørsmålene, og den teoretiske forankringen i kapittel 1 og 2. Konklusjonene vil i hovedsak basere seg på resultatene fra den kvantitative delen av undersøkelsen. Den kvalitative delen fra telefonintervjuene vil supplere drøftingen for å gi utfyllende informasjon.

For å forstå hvordan trekk ved individet og faktorer i systemet påvirker utfall av videregående opplæring (VGO), går jeg tilbake til teorien, for å se om den kan forklares i lys av de resultatene som har kommet frem. Aller først gis det en drøfting av oppgavens to avhengige variabler; 1) om kandidaten har avlagt kompetanseprøven (R_1), og 2) om kandidaten er i jobb i dag (R_2). Det bekreftes i kapittelet at det er hensiktsmessig med to avhengige variabler. Den innledende delen av oppgaven stiller en rekke spørsmål knyttet til utfallet av opplæringen i et planlagt løp mot grunnkompetanse, og hvordan utdanningen har påvirket overgangen til arbeidslivet etter VGO. Sett ut ifra formålet med VGO, slik det er presentert i Opplæringslovens §1-1, kan det stilles spørsmål om lære kandidatordningen er med på å hjelpe kandidatene gjennom VGO og ut i arbeidslivet.

Slik det fremgår i resultatene fra min undersøkelse er det en tendens at kandidater som tar kompetanseprøven, har større sannsynlighet for å komme i jobb etter VGO, sammenliknet med de som ikke tar kompetanseprøven. Sammenhengen er ikke så tydelig som andre rapporter og forskningsresultater viser (Frøseth, 2008; NOU, 2003:16). En av årsakene til at sammenhengen er utydelig i min undersøkelse er at NAV sysselsetter en stor andel av kandidatene også etter at de er ferdig i VGO. Resultatene i undersøkelsen gir ingen støtte til funnene gjort av Falch og Nyhus (2009) og Nordahl (2012), der sannsynligheten for å være trygdebruker avtar om elever gjennomfører VGO. Mine analyser opererer med helt andre tall

enn det Nordahl (2012) presenterer. I Nordahls (2012) studie er det 2.8% av de som fullfører opplæringen som benytter seg av stønadsordninger, og 20% for de som ikke fullfører VGO. I min undersøkelse av individer i et planlagt løp mot grunnkompetanse er tallene henholdsvis 53% og 62%. Forskjellen mellom mine og Nordahls resultater påvirkes sannsynligvis av to faktorer. Det ene er at Nordahl (2012) ser på alle elever fra VGO, mens min undersøkelse omfatter mer vanskeligstilt ungdom. Det andre er at Nordahl tar utgangspunkt i respondenter frem til de er 24 år, mens min undersøkelse har med kandidater i et større aldersspenn. Resultatene kan tyde på at lærekandidatene er en særlig vanskeligstilt gruppe, som uansett utfall av VGO har stor risiko for å bli trygdebrukere. Jeg må imidlertid understreke at over 22% flere av de som fullfører lærekandidatordningen kommer i jobb sammenliknet med de som ikke fullfører opplæringen. Selv om en stor andel (29 av 105) av kandidatene i undersøkelsen som er i jobb, også benytter seg av trygdeordninger, er det rimelig å anta at de bidrar med vesentlig mer verdiskapning enn gruppen som ikke er i jobb, men som også benytter seg av trygdeordninger (også her 29 av 105).

Etter drøftingen omkring de to avhengige variablene er det nå mulig å dukke ned i drøftingen av de tre forskningsspørsmålene for oppgaven. **Det første forskningsspørsmålet** som skal besvares er om jeg finner faktorer på etterspørselssiden hos kandidatene som påvirker utfall på resultatvariablene R_1 og R_2 .

De empiriske resultatene fra kapittel 4 viser til en rekke individfaktorer som har varierende effekt på resultatvariablene, R_1 og R_2 . I undersøkelser av skoleprestasjoner er det gjennomgående at jenter presterer bedre enn gutter. Dette har løftet debatten om skolen er bedre tilrettelagt for jentene. Mine resultater viser at gutter oftere enn jenter fullfører lærekandidatordningen og kommer i jobb etter VGO. Det er etter alle solemerker ikke gjort forsøk på å utarbeide en opplæring som jenter ikke skal klare, men systemet ser ut til å ha lykkes med å hjelpe flere gutter til å fullføre VGO. Resultatet er motsatt av det som finnes i en rekke andre studier (Bonesrønning & Iversen, 2008; Hægeland & Kirkebøen, 2007; Nordahl, 1997; Nordahl, 2007; Steffensen & Ziade, 2009; Tuhus, 2010). Forskjellene for gjennomføring i VGO mellom jenter og gutter i min undersøkelse er ikke stor, og lærekandidatordningen som redskap kan sies å være rimelig kjønnsnøytral.

At økt trivsel bidrar til bedre prestasjoner for elever i skolen er solid forankret i annen forskning (Bakken, 2003; Haugen, 1994; Markussen & Sandberg, 2005a; Markussen & Seland, 2012). Tendensen blir også bekreftet i min studie. Økt trivsel bidrar både til økt gjennomføring i VGO, og til at flere kandidater kommer i jobb etter opplæringen. I tillegg viser min studie at kandidater i et planlagt løp mot grunnkompetanse opplever god trivsel i

VGO. Funnet bekrefter konklusjonene i St.meld. nr. 20 (2012-2013) der elever generelt opplever høy trivsel i grunnopplæringen. Kandidatene i min undersøkelse oppgir at de trives bedre når de er i bedriftsdelen av opplæringen enn når de er i skolen. Det er sannsynligvis flere årsaker til denne forskjellen. Ulikheten kan for eksempel forklares med at kandidatene er mer interessert i det som foregår i bedriftsdelen av opplæringen sammenliknet med det i skoledelen av opplæringen. Flere av kandidatene er lei av skole, og det er sannsynlig at interesse- og kompetanseforskjellen har effekt på deres trivsel i skole og bedrift. Funnet samstemmer med andre studier (Echhoff, 1997; Markussen & Sandberg, 2005b) som peker på at elever med ulike typer lærevansker er skolelei, og opplever skolen som vanskelig. For videre studier av kandidatenes trivsel i VGO kan det være interessant å undersøke hva som gjør at kandidatene trives. Er det sosiale relasjoner, arbeidsoppgavene, at venner velger det samme eller er det andre faktorer? Min studie har andre hensikter enn å gi en fullstendig kartlegging av trivselsfaktoren, derfor har jeg ikke teori som gjør det aktuelt å gå inn på spørsmålet.

Et annet forhold er at motivasjon har positiv sammenheng med både gjennomføring i VGO (R_1) og overgang til arbeidslivet (R_2). Funnet bekrefter Echoffs (1997) teori om at økt motivasjon bidrar til bedre resultater i skolen. At kandidater med lærevansker har generelt lav motivasjon (Echhoff, 1997) bekrefte ikke i min studie der kandidatene generelt har middels til stor grad av motivasjon til å starte i VGO etter ungdomsskolen. Echhoff (1997) hevder at lav motivasjon er et problem for elever med lærevansker fordi de har med seg dårlige erfaringer og opplevelser fra skolen. Dette er samme begrunnelse som Zimmerman og Cleary (2006) bruker for å hevde at elever med lærevansker også har lavere mestringstro. Heller ikke denne tendensen bekrefte i min studie. Resultatene viser at kandidatene generelt har middels til høy mestringstro. Dette bekrefte både i den kvantitative delen av empirien, og gjennom telefonsamtalene der et stort flertall av kandidatene har høye tanker om seg selv og en til dels urealistisk virkelighetsoppfatning. Funnet er det samme som Markussen og Gloppen (2012) finner i deres studier av elever innen påbygging til generell studiekompetanse. Markussen og Gloppen (2012) stiller spørsmål om det er mangel på reelle tilbakemeldinger fra skolen som forårsaker elevenes urealistiske forventninger. Jeg lurer på om det er flere aktører som bør trekkes inn her: Hvordan påvirker for eksempel hjemmets virkelighetsoppfatning kandidatenes mestringstro?

Thronsen (2008) og Zimmerman og Cleary (2006) hevder økt mestringstro kan bidra til at elever oppnår bedre resultater på skolen, enn elever med lave forventninger til seg selv. Min analyse viser motsatt sammenheng. Kandidater med middels og lav mestringstro fullfører

VGO oftere enn kandidater med høyere mestringstro. Det vil si at kandidatene med høyest mestringstro har en tendens til å mislykkes i VGO. For høy mestringstro kan derfor være en fallgrube for å fullføre VGO. Hva som kan forklare effekten av mestringstro gir ikke den kvantitative dataen i undersøkelsen grunnlag for å gi gode svar på. Men telefonintervjuene gir støtte til Banduras (1989) teorier. Han hevder nemlig at overdreven mestringstro kan komme av at individet overdriver egne ferdigheter, tar lett på oppgaver, eller velger for vanskelige oppgaver. Ut ifra telefonsamtalene med lærekandidatene er tendensen av alle disse elementene til stede i ulik grad.

Internasjonal litteratur hevder at elever kan bli presset inn i VGO (Gambetta, 1987). Dette fant også Grøgaard (1993) for 20 år siden i analyser av *alternativet som forsvant* for ungdom. De ble ”tvunget” inn i skolen, selv om de heller ønsket å være i jobb. I dag er situasjonen den at alle har rett til VGO, men ingen har rett til å komme i jobb. Faren for å bli tvunget inn i skolen har i Norge ført til en økt risiko for at elever ikke klarer å gjennomføre opplæringen. Derfor er det særlig langs motivasjon og mestringstro jeg ville lett etter push- og pull effekter.

Godding og Glasgow (1985) viser at mestringstro har større effekt på individet enn utfallsforventninger. Tendensen bekreftes i min studie i forhold til gjennomføring i VGO (R_1). Sammenhengen for mestringstro er større enn utfallsforventning selv om den er negativ. I sammenhengen med R_2 i min oppgave blir Godding og Glasgows (1985) tendenser ikke bekreftet. At kandidatene tror LKO vil lede dem ut i arbeidslivet har positiv sammenheng med at kandidaten faktisk også kommer i jobb.

Siste faktor ved etterspørselssiden er hjemmet som kandidaten kommer fra. Gjennom telefonintervjuene finner jeg at en stor andel av kandidatene kommer fra utfordrende hjemmeforhold. Samtidig oppgir en vesentlig gruppe av kandidatene at de mottar god hjelp med skole og utdanning fra foresatte. Resultatet gir støtte til Nordahls (2000b) funn der foresatte selv oppgir å gi sine barn mye støtte i skolearbeidet. At foresatte hjelper sine barn i skolearbeidet kan sies å være en viktig del av samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2000b; St.meld. nr 20, 2012-2013), og tidligere studier viser at hjelpen bidrar til bedre prestasjoner på skolen (Danielsen, 2010; Rosenfeld m.fl., 2000). Tendensen støttes i min studie sett i sammenheng med gjennomføring av VGO (R_1), men ikke i overgangen til arbeidslivet (R_2).

Hjelp og støtte hjemmefra er produktivt for kandidatenes gjennomføring i VGO. Men i det kandidatene skal løsrive seg fra hjemmet og over i jobb, kan det se ut som om de møter utfordringer. I overgangen til arbeidslivet er det mer opp til den enkelte kandidat som nå må

opptre selvstendig, og inneha nødvendig kompetanse. Hjelpen hjemmefra betyr da mindre for om kandidaten får jobb eller ikke. Satt på spissen er det ikke kandidatenes foresatte bedriften skal ansette, men kandidaten selv.

Det andre forskningsspørsmålet i studien er om jeg finner faktorer på tilbudssiden i systemet som påvirker gjennomføring i VGO (R_1) og overgang til arbeidslivet (R_2). Systemet i denne sammenhengen består av fagretning, tilpasset opplæring og lærer/faglig leder.

Jenter og gutter velger ulike fagretninger innen lærekandidatordningen, og det får samtidig konsekvenser for deres senere overgang til arbeidslivet. Selv om Bjørnstad m.fl. (2008) hevder at behovet for individer med helse- og sosialfag vil øke, gjenspeiles ikke dette i min undersøkelse. Fagretninger med for komplekse oppgaver gjør det vanskelig for kandidater med begrenset kompetanse å skaffe seg jobb etter VGO. For tekniske-, bygg-, håndverks-, restaurant- og matfag treffer Bjørnstad m.fl. (2008) bedre med sine analyser også for lærekandidater.

Ved å legge til rette et opplæringsløp mot grunnkompetanse gjøres det mulig å oppnå bedre tilpasset opplæring (TPO) for kandidater i VGO (NOU, 2008:18). Systemet ser imidlertid ut til i middels grad å ha lykket med å gi opplæring tilpasset den enkelte kandidat. Avviket mellom kandidatenes behov for TPO og systemets evne til å imøtekomme behovet gjør det rimelig å stille spørsmål om det er systemsvikt mellom etterspørsel og tilbud. Eller er heller spørsmålet: Hvor tilpasset må TPO være for å være tilpasset?

Det er særlig skoledelen av opplæringen som svikter med TPO, og da spesielt mengden med teori. Manglende TPO i skolen kan være en av årsakene til at TPO i liten grad bidrar til økt gjennomføring i VGO (R_1), og at kandidatene kommer i jobb etter opplæringen (R_2). I bedriftsdelen av opplæringen ser det ut til at lærekandidatordningen i større grad lykkes med TPO for den enkelte kandidat. Når kandidatene får jobbe med praktisk arbeid i bedriftsdelen av opplæringen, oppnår de også bedre resultater. Funnene er i samsvar med flere studier som hevder at praktisk arbeid og TPO i bedriftsdelen av opplæringen er en suksessfaktor for å oppnå bedre resultater i VGO (Bachmann & Haug, 2006; Lunde & Nedreberg, 2012; NOU, 2008:18).

I telefonintervjuene oppgir kandidatene å ha et stadig behov for TPO, og gir systemet skylden for ikke å imøtekomme deres behov. Noe som også er systemets oppgave, ifølge Imsen (2010a). En utfordring ser ut til å være at kandidatene selv har vanskelig for å se hva som er deres behov, og sliter i tillegg med å overføre det de lærer seg i utdanningen til arbeidslivet. Tendensen samsvarer med Fjeldbergs (2004) analyser om at det er viktig for

forståelsen å kunne se sammenhengen mellom teori og praksis, og at samspillet er en særlig utfordring for personer med lærevansker.

Flere stortingsmeldinger (St.meld. nr. 30, 2003-2004; St.meld. nr. 31, 2003-2004) har tidligere uttrykt behov for enda mer TPO i LKO. I det videre drøftes konsekvensene av økt TPO i bedriftsdelen av VGO. I første omgang viser TPO seg å være produktivt for å gjennomføre opplæringen, men problemet er at det ikke bringer kandidatene over i jobb. Utfordringen ser ut til å være at et ekstremt tilpasset opplæringsløp gjør at kandidatene ikke er til nytte for arbeidslivet. Så hvor "ribbet" kan en individuell lærekandidatplan være for at det kandidatene får med seg ut av opplæringen er anvendelig i møtet med arbeidslivet? Det er nettopp denne tendensen som det ble advart mot i forkant av innføring av grunnkompetanse, der det ble hevdet at en yrkeskategori under fagarbeidernivå ikke ville være i verken arbeidsgiver eller arbeidstakers interesse (KUF, 1994). For arbeidsgivere betyr det at de ikke har bruk for kandidater med et for lavt kompetansenivå, og for arbeidstakere er konsekvensen at de blir stående utenfor arbeidslivet etter VGO. Tendensen kan ses som et bidrag i diskusjonen om kandidatene har fått *kompetanse* eller blitt *oppbevart* i VGO. Hvis opplæringen bringer kandidater gjennom VGO, men ikke over i jobb, kan da grunnkompetanseordningen sies å bare være en "bjørnetjeneste" for kandidatene? Det er nettopp denne problemstillingen St.meld. nr. 32 (1998-1999) belyser i drøftingen av effektene ved å redusere mengden allmenne fag på de yrkesfaglige studieretningene, og gjøre opplæringen enklere for elever. Stortingsmeldingen hevder dette vil bidra til resultater på kort sikt, men vil være en "bjørnetjeneste" på lengre sikt i kandidatens møte med arbeidslivet.

Forskjellen mellom TPO i skole og bedrift gjenspeiles også i kandidatenes opplevelse av lærer og faglig leder. Kandidatene har mer positive opplevelser med faglig leder enn med lærerne. Betydningen av læreren viser seg, i motsetning til andre studier (Larson, 2000; Torsheim m.fl., 2000) å ikke ha effekt på utfallet av VGO for kandidatene. Fjeldberg (2004) og Nilsen og Nore (2001) hevder derimot at faglig leder har en sentral rolle for lærekandidaten. Det er også tilfellet i min studie.

Mye tyder på at forskjellen mellom kandidatenes opplevelse i skole og i bedrift skyldes at de får mer ut av å være i bedriftsdelen av opplæringen. Det passer dem bedre, og det er mer interessant for dem å være nærmere arbeidslivet hvor det er mindre teori. Tendensen bekrefter kandidatenes behov for å komme seg ut i bedrift forttest mulig. Samtidig stiller det spørsmål om det i det hele tatt er hensiktsmessig å ha kandidatene i skolesystemet, eller om kandidatene heller bør kanaliseres rett ut i jobb. En stor andel av kandidatene oppgir å mislike skolen. Hvor langt skal da systemet strekke seg for å holde dem der?

Det tredje forskningsspørsmålet er om jeg finner interaksjonseffekter som påvirker kandidatenes gjennomføring av VGO (R_1) og overgang til arbeidslivet (R_2). Gambetta (1987) og Markussen og Sandberg (2005b) hevder pushing har en avgjørende effekt på resultatoppnåelse. Dette kan derimot ikke bekreftes i min studie.

På bakgrunn av resultatene i undersøkelsen viser det seg at kandidatene opplever lite pushing fra omgivelsene. Jeg spør meg om det stilles for lite krav til lærekandidatene? Jeg stiller mitt spørsmål ut ifra følgende begrunnelse: Det er en økning i antall elever som mottar spesialundervisning (Fylling, 2000; Langfeldt, 2005; Mathiesen & Vedøy, 2012; St.meld. nr. 20, 2012-2013). Er dette fordi vi får flere ”problembarn”, eller er det fordi systemet er for ”slepphendt” med å lage unike tilbud for enkeltelever, der vi krever for lite av dem? Er grunnen til økt antall som får spesialundervisning at systemet har blitt ”for snilt”?, og at elever som opplever motgang ikke blir pushet nok? Kandidatene hevder å oppleve lite pushing, og pushingen viser tilnærmet ingen effekt på R_1 og R_2 . Er det da fare for at kandidatene blir pushet for mye, slik Gambetta (1987) advarer mot? I stedet for å drøfte effektene av pushing, mener jeg det er mer aktuelt å diskutere om kandidatene har blitt pushet i det hele tatt.

Interaksjonseffekter knyttet til pullfaktoren i min studie finner de samme tendensene som hos Gambetta (1987), der flertallet handler på bakgrunn av egne ønsker og drømmer. Min studie viser at kandidater som handler ut ifra egne ønsker har positiv sammenheng med overgangen til arbeidslivet. Kandidatenes drømmer om yrkesfremtiden har positiv sammenheng med både gjennomføring av VGO, og overgang til arbeidslivet.

Hovedfunnet er at gruppen som er en del av min undersøkelse har så avvikende bakgrunn fra hjemmet sammenliknet med andre at det generelt sett ikke gir grunnlag for interaksjonseffekter. Jeg har funnet interaksjonseffekter i trivsel, motivasjon og mestringstro. Mestringstroen viser negativ effekt på gjennomføring av VGO for kandidatene. For trivsel og motivasjon har jeg kjørt egne logistiske regresjoner for disse variablene oppi mot de to avhengige variablene. Ved å kontrollere de uavhengige variablene for hverandre er tendensen for trivsel og motivasjon svak, men positiv. Jeg har ikke belegg for å si noe om hva som skaper trivselen og motivasjonen.

Konklusjonen er at generelle interaksjonseffekter synes å være vanskelig å etablere. Dette kan til dels skyldes respondentenes karakter, og kollineariteten i materialet. Jeg har analysert push- og pullfaktorer basert på den teoretiske forankringen, men grunnet funnet av kollinearitet har jeg ikke kommet lenger i analyser av interaksjonseffekter.

5. Avsluttende drøfting

Dette kapittelet gir en avsluttende analyse og drøfting av studien. Kapittelet innledes med å vende tilbake til forskningsspørsmålene i oppgaven, og se hvordan de blir besvart. Det er forskningsspørsmålene som bestemmer teoriutviklingen, og det er derfor viktig å klargjøre hvordan empirien passer teorien, hva som blir bekreftet, og hva som ikke blir det. Kapittelet vurderer i hvilken grad det er mulig å stole på funnene som er gjort, ved å vurdere resultatene i forhold til de fire validitetsaspektene som også ligger til grunn for kapittel 3, basert på Cook og Campbell (1979). Flere av elementene til de ulike validitetsaspektene drøftes tidligere i oppgaven, og gjentas ikke i denne gjennomgangen.

Avslutningen av kapittel 4 gir en konklusjon for resultatpresentasjonen, og drøfter undersøkelsens funn opp imot teori. I dette kapittelet drøftes det om undersøkelsen er gjennomført slik at funnene kan anses som gyldige. Gjennomgangen gir en vurdering av hvordan forskningsspørsmålene blir besvart. Her drøftes hvor langt jeg kom i mine analyser, og hva som skal til for å komme enda lenger. I tillegg drøftes konsekvensene av undersøkelsen, og hva slags nye spørsmål som kan reises for videre studier. Før jeg går i gang med drøftingen repeteres problemstillingen som er utgangspunktet for oppgaven:

Hvordan påvirker trekk ved individet og faktorer i systemet, prestasjonene til kandidater i et planlagt løp mot grunnkompetanse i videregående opplæring, og deres overgang til arbeidslivet?

Oppgaven legger vekt på kandidater i videregående opplæring (VGO) innen yrkesfag, som er elever i skoledelen av opplæringen, og lærekandidater i bedriftsdelen av opplæringen. Som en samlebetegnelse omtaler jeg dem som *kandidater*. Oppgavens to avhengige variabler er gjennomføring i videregående opplæring (R_1) og overgang til jobb (R_2). For å tydeliggjøre problemstillingen ytterligere, har jeg utledet følgende tre forskningsspørsmål (FS):

FS₁ *Finner jeg individfaktorer hos kandidatene som påvirker R_1 og R_2 ?*

FS₂ *Finner jeg systemfaktorer som påvirker R_1 og R_2 ?*

FS₃ *Finner jeg interaksjonseffekter som påvirker R_1 og R_2 ?*

Forskningsspørsmålene er etablert på bakgrunn av den teoretiske forankringen i kapittel 1 og 2. En modell i avslutningen av den teoretiske gjennomgangen fremstilles for å vise hvordan faktorer ved etterspørsel- og tilbudssiden påvirker gjennomføringen i VGO (R_1), og overgangen til arbeidslivet (R_2). I tillegg presenteres mulige interaksjonseffekter. Den

teoretiske referanserammen antar at det er mulig å finne igjen effekter empirisk. Studiens innsats er derfor vært rettet mot dette.

I den videre gjennomgangen vil jeg drøfte hvordan forskningsspørsmålene blir besvart. Funnet av kollinearitet vil være sentralt da dette har betydning på oppgavens evne til å besvare forskningsspørsmålene. For meg har hele poenget med undersøkelsen vært å kaste nytt lys over teorien. Ingen kan i dag forutse hvem som slutter og hvem som lykkes i lære kandidatordningen (LKO). Her gir den empiriske analysen i oppgaven flere bidrag.

5.1 Forskningsspørsmålene og de fire validitetsaspektene

Avsnittet tar for seg hver av de fire validitetsaspektene fra Cook og Campbells (1979) teori, slik de fremstilles i Lund (2002). Drøftingen vurderer gyldigheten i oppgaven, ved å undersøke hvordan de fire aspektene ivaretas ved besvarelsen av forskningsspørsmålene. Undersøkelsen viser omfattende beskrivende analyser, og funnet av kollinearitet gir et viktig bidrag til å kartlegge feltet. I tillegg har jeg strevd med å ivareta ambisjonen om å finne kausale sammenhenger. Thorsvik (2003) drøfter i sin studie hvordan vitenskapsteorien tradisjonelt skiller betydningen mellom *forståelse* og *forklaring*, og konkluderer med at de er vanskelig å skille fra hverandre. På bakgrunn av Thorsviks drøfting vil det være legitimt å hevde at min studie bidrar til bedre forståelse, og at dette samtidig vil bidra til å forklare mer av fagfeltet, tendensene og sammenhengene. Det er fremdeles et behov for undersøkelser som i større grad ivaretar kausale aspekter, og i tillegg bør teorien bearbejdes slik at den unngår flest mulig kollinearitetsproblemer.

Statistisk validitet vurderer både signifikansnivå, og størrelsen på sammenhenger. Påliteligheten i de to verdiene vil avhenge av antall enheter som er med i undersøkelsen. At denne undersøkelsen overstiger 100 enheter styrker dens resultater (Pallant, 2005). Signifikansnivået anvendes som grense for når en sammenheng anses å være forsvarlig å trekke konklusjoner ut ifra, og er vurdert underveis i analysen. Slik det fremkommer i undersøkelsen gir både signifikante og ikke signifikante resultater interessante funn. At størrelsene på sammenhengene er små, er ikke overraskende sett ut ifra gruppens heterogenitet, og at det er vanskelig å levere så sterke funn som eksperimentelle undersøkelser har større grunnlag for å gi. I diskusjonen om sammenhenger bringes analysen over i drøftingen av indre validitet.

Det er ikke overraskende at det er innen indre validitet det er mest å drøfte i denne gjennomgangen. Dette er særlig grunnet oppgavens *ex post facto* design basert på en one shot survey. Designets utgangspunkt er å gå utover det deskriptive for å gi forklarende analyser av

hva som gjør at kandidater gjennomfører VGO, og bringer dem over i arbeidslivet. Designet kan sies å ha fungert, men undersøkelsen viser også at et one shot survey design kan være problematisk for å måle atferdsendring og kausalitet. Et randomisert studie vil ikke være etisk forsvarlig for en senere undersøkelse, men et longitudinalt design kan avklare en del av de truslene mot indre validitet som nå er uavklarte. Jeg har uansett lært at heterogeniteten blant kandidatene er så stor at en i videre studier må finne metodiske grep som ivaretar heterogeniteten. Oppgaven tar utgangspunkt i tidligere analyser og studier fra VGO. Min undersøkelse viser at det er behov for egne beskrivende analyser av feltet innen lærekandidatordningen (LKO). Siden det er mangel på analyser av LKO fra før (Fjeldberg, 2004; Markussen m.fl., 2008) kaster denne oppgaven lys over teorien, og gir et viktig bidrag slik at senere analyser vil ha noe å lene seg på (Gerring, 2012).

Ved å ta utgangspunkt i dataanalysedesignet i oppgaven, er det mulig å vurdere hvordan ivaretagelsen av data som kommer inn bidrar til å svare på oppgavens forskningsspørsmål. Et formål med forskning er å finne ny viten og øke kunnskapen. Det innebærer en åpenhet overfor relevante og viktige forhold som fremkommer underveis i studien. I dette tilfellet medfører åpenheten endringer i analysedesign. Etter funnet av kollinearitet er undersøkelsen mer rettet mot deskriptive analyser, men jeg lykkes i tillegg med å møte mine kausale ambisjoner et stykke på vei. Jeg har forholdt meg til analysene slik de induktivt har vokst frem, og uventede resultater har dermed ikke blitt ignorert. For eksempel vil fjerning av utfordrende variabler være å forkaste problemer, og ikke ”spille med åpne kort”. Med utgangspunkt i den teoretiske forankringen gir resultatene i stedet bidrag til at de empiriske analysene gir økt relevans for å forklare forskningsspørsmålene. Den videre drøftingen går dypere i dataanalysedesignet for oppgaven, og tar for seg funnet av kollinearitet, og dets betydning på hvordan oppgavens forskningsspørsmål besvares.

Ambisjonen om å kartlegge kausale effekter i undersøkelsen besvares delvis. Årsaken til at jeg ikke kan forklare den fullt ut, er funnet av kollinearitet i forskningsfeltet. De empiriske analysene viser hvordan de uavhengige variablene henger sammen, og det er uventet at feltet er så sammenfiltret. Det ser ut til å være behov for å utvikle bedre teori for å etterfølge ambisjonen om sterkere kausale forklaringer. Thorsvik (2003, s. 195) hevder at det i mange tilfeller må godtas *at forskningsobjekt som er komplekse, krever kompleks teori for å få en adekvat forståelse av forskningsobjektet*. En bedre utviklet teori vil være mer mulig etter mine funn. På bakgrunn av det teoretiske bakteppet før funnene i min undersøkelse, var det en risiko for å trekke kausale sammenhenger uten tilstrekkelig teoretisk forankring. Feltet er i større grad enn tidligere blitt åpnet opp nå, og det er bedre muligheter for å avdekke noen av

disse sammenhengene i fremtiden. I denne oppgaven blir det ikke viktig å kartlegge hva interaksjonseffektene går ut på da undersøkelsen inneholder for få variabler til dette. Her er det mer relevant å vise at interaksjon faktisk finnes, og at forskningsfeltet ser ut til å være komplekst.

Kollineariteten preger også skillet mellom etterspørsel og tilbud som den teoretiske forankringen tar utgangspunkt i. Her er feltet mer sammenviklet enn antatt på forhånd. Heller ikke de ulike faktorene knyttet til skole og bedrift skilles tydelig fra hverandre. De empiriske resultatene viser at kandidatene trives best og får mest ut av opplæringen i bedriftsdelen av opplæringen, sammenliknet med tiden i skolen. Tendensene stemmer med flere andre studier, som hevder at kandidatenes prestasjoner øker når de får jobbe med praktisk arbeid tilpasset hver enkelt (Lund & Nedreberg, 2012; NOU, 2008:18). Men utover å bekrefte teorien, er det interessant at de fleste variablene i undersøkelsen knyttet til skoledelen sier noe om det samme. Skole og bedrift kan dermed kategoriseres som to store og overordnede faktorer, som faktisk ikke henger særlig godt sammen. Videre studier kan ta sikte på å forklare hvilke variabler i skoledelen og bedriftsdelen som er de viktigste årsakene til at kandidatene gjennomfører opplæringen og kommer i jobb. I skolen har min undersøkelse i hovedsak tatt for seg trivsel, lærerne og TPO, men andre analyser bør grave dypere i hvilke enkeltfaktorer knyttet til skoledelen som kan ha betydning for utfallet på R_1 og R_2 . For å analysere faktorer som bidrar til ulike utfall på resultatene kreves fordypninger utover min oppgave, men min studie legitimerer at slike analyser går utover inndelingen i etterspørsel og tilbud. Det vil være hensiktsmessig å ta for seg deler av dette feltet noe av gangen. Ved å analysere enkeltfaktorer grundigere, og se færre faktorer i sammenheng, vil studier bidra til å kartlegge helheten.

Kollineariteten viser at flere av begrepene i undersøkelsen er vanskelig å definere, og skille fra hverandre. Dette viser de empiriske resultatene for faktoren om TPO. Ut ifra de empiriske funnene i undersøkelsen er kandidatene i liten grad interessert i å yte større innsats, men krever likevel mer tilrettelegging. Tilretteleggingen foregår på detaljert nivå, og likevel er det ikke tilstrekkelig for kandidatene som er en del av ordningen. Dette reiser to kritiske spørsmål på individ og systemnivå. For individer kan det spørres om vi konstruerer sosialklienter gjennom den økte tilrettelagte opplæringen. Mens det på systemnivå kan stilles spørsmål om samfunnet tjener på å bygge opp et kompetansenivå under fagarbeidernivå.

Samfunnet setter i gang tiltak i utdanningssystemet, og dette former kandidatene på ulike måter. Ved at kandidatene krever økt tilrettelegging i opplæringen former også kandidatene systemet. Men ut ifra de empiriske resultatene i min undersøkelse, har TPO kun positiv sammenheng med gjennomføring av VGO, og ingen sammenheng med kandidatenes

overgang til arbeidslivet. At skolen streber etter bedre tilrettelegging i skoledelen av opplæringen, bidrar dermed bare til å få kandidater gjennom opplæringsløpet, men det hjelper ikke kandidatene ut i arbeidslivet. I denne gjensidige effekten drives systemet i en syklus som ser ut til å ha liten effekt til slutt. Selv om innsatsfaktorene i lærekandidatordningen ikke kan tallfestes, er det uansett en økning i ressurser. I tillegg er et nytt utdanningsløp mot grunnkompetanse åpenbart en ny innsats fra systemet. Er innsatsen basert på rasjonalitet, eller er den økte innsatsen en måte for systemet å legitimere seg selv i arbeidet med en godt tilrettelagt opplæring for den enkelte elev?

Problemene med TPO finner vi helt tilbake til definisjonen av fenomenet: *Å gi en opplæring som passer til den enkelte elev* (Bachman & Haug, 2006, s. 8). TPO handler bare om eleven og ikke overgangen til arbeidslivet. Opplæringen kan se ut til å være utilstrekkelig for å imøtekomme presset som VGO opplever fra både enkeltindividet som har krav på tilrettelagt opplæring, og arbeidslivets behov for ulike typer arbeidskraft. Det er nettopp dette St.meld. nr. 20 (2012-2013, s. 105) problematiserer ved å hevde at *det er en utfordring å finne den rette balansen i at opplæringen både skal være fleksibel for å imøtekomme elevenes valg og samtidig være robust nok med tanke på et framtidig samfunns- og arbeidsliv.*

Samlet sett har funnet av kollineariteten påvirkning på undersøkelsens evne til å fremlegge kausale effekter for hvordan ulike faktorer bidrar til ulike utfall på R_1 og R_2 . Tendenser kan likevel spores i materialet. Studien bidrar til interessante analyser på bakgrunn av formålet med VGO som i følge Opplæringslovens §1-1 er å åpne dører mot verden og fremtiden, og bidra til at kandidatene i fremtiden kan delta i arbeid og fellesskap (Stette, 2012). De empiriske resultatene i undersøkelsen gir et kritisk blikk på hvor hensiktsmessig det er av systemet å etablere et apparat som i varierende grad lykkes med å få kandidatene ut i jobb, og oppnå formålet med VGO. Samtidig er kandidatene mer interessert i praktisk enn teoretisk arbeid, og skolen ser ikke ut til å være en god arena for kandidatene. For meg ser det ut til at systemets evne til å imøtekomme individenes forutsetninger gjennom LKO er middels. Ikke nødvendigvis fordi systemet mangler evner, men fordi det er vanskelig å tilpasse et tilbud til noen (les: kandidater) som mangler et realistisk bilde av egne ferdigheter, og ikke ønsker å være en del av tilbudet (les: skolen). I tillegg får systemet problemer med å imøtekomme arbeidslivets etterspørsel etter arbeidskraft, da gjennomføring av opplæringen har liten effekt på kandidatenes overgang til arbeidslivet. Som nevnt var det dette KUFs (1994) rapport advarte mot ved å etablere et nytt fagarbeidernivå under fag-/svennebrev.

Videre tar jeg for meg feilfaktorene knyttet til indre validitet og hvordan de påvirker svarene på forskningsspørsmålene. *Retningsproblemet* er tidligere blitt drøftet i oppgaven i

forbindelse med forskningsdesignet. I tillegg vil *attribusjon* ha påvirkning på retningsforholdet mellom variablene. Med attribusjon menes det at kandidatenes svaravgivelse kan være påvirket av utfallet av VGO. Jeg kan ikke med sikkerhet si at det var tiltaket som førte til resultatet, og jeg kan ikke forsikre meg mot at kandidatenes svaravgivelse ikke er avhengig av hvilke resultater de oppnådde i VGO. Problemet med attribusjon vil bestå som et element det er umulig å få svar på. Selv om jeg anerkjenner problemet, vil jeg likevel hevde at en styrke for undersøkelsen er at det er respondentene selv som har gitt informasjon om hvordan de har hatt det i VGO. Undersøkelser av elevenes subjektive erfaringer med skolen er sjeldent blitt vurdert, og derfor vites det lite om elevers opplevelser i skolen. Nordahl (2000a, s. 94) hevder at *når elevenes erfaringer og opplevelser i skolen skal studeres bør et mangfold av de subjektive erfaringene hos elevene belyses, ikke bare læringsresultater i skolefag.*

Min undersøkelse gjennomføres bare én gang, og det er derfor ikke snakk om *historie* og *modning* i perioden mellom målinger, slik Lund (2002) redegjør for. Historie og modning vil likevel være en trussel siden kandidatene i undersøkelsen gjennomførte VGO ved ulike tidspunkt. Enkelte kandidater fullførte i starten av år 2000, mens de siste nettopp har avsluttet opplæringen. Spesielt for de kandidatene som fullførte ordningen for mange år tilbake, kan historie og modning ha betydning for deres svar, og være en risiko for indre validitet. Det er likevel slik at respondentene i undersøkelsen er rimelig konsentrert i alder. Mye av årsaken kan være at det var få lærekandidater de første årene etter at ordningen ble introdusert. For Telemark bekreftes dette i vedlegg 1, og på landsbasis bekrefter Markussen (2000) denne tendensen.

De siste feilfaktorene om indre validitet er knyttet til *instrumentet* som anvendes for å innhente data, og *frafallet* i undersøkelsen. Jeg ser de to i sammenheng. Jeg vil hevde at instrumentet fungerer godt for å hindre frafall, og manglende svar i undersøkelsen. Samtaler med respondentene gir også indikasjoner på at spørreskjemaet er overkommelig. I tillegg bidrar den fleksible fremgangsmåten til å fange opp kandidater som sannsynligvis ville hatt vanskelig for å svare på spørreskjemaet alene. Det er sannsynlig at samarbeidet med Telemark fylkeskommune tilfører undersøkelsen en tyngde som bidrar til at flere kandidater avgir svar. Samarbeidet gir også ressurstilgang, som styrker omfanget av datainnsamlingen. Særlig telefonintervjuene bidrar til høy N, og at dataen gir tyngde for å besvare forskningsspørsmålene. Ressurstilgangen ser ut til å være en avgjørende faktor for undersøkelser av den samme gruppen i fremtiden. Samarbeidet med fylkeskommunen gjør at ytre validitet i oppgaven styrkes.

Den ytre validiteten i min oppgave er godt ivaretatt. Å gjennomføre analyser som med sikkerhet kan generaliseres vil være tilnærmet umulig. Årsaken er at det i undersøkelser trekkes et utvalg av enheter fra en populasjon, og en vil derfor ikke få informasjon for alle enhetene som undersøkelsen omhandler. Min oppgave har en solid utvalgsmetode. Det er ikke trukket noe utvalg, men undersøkelsen baserer seg på hele populasjonen. Dette hindrer seleksjon som er en feilfaktor knyttet til indre validitet. I dette tilfellet er populasjonen alle tidligere lærekandidater i Telemark. Det er rimelig å anta at populasjonen ikke vil være lik alle andre fylker, og det er derfor nødvendig å drøfte hvilke tendenser en kan finne i respondentgruppen og hvordan data er innhentet. Det omfattende arbeidet i innhenting av data redegjøres det for tidligere i oppgaven. Innsatsen bidrar til høy svarprosent, og tiltakene mot frafall kan dermed sies å fungere. Innsamlingen av data gjør også at undersøkelsen fanger opp et større spekter blant respondentene. Det betyr at heterogeniteten blant respondentene er stor, og dette styrker oppgavens ytre validitet.

Undersøkelsen gis en ekstra kvalitativ dimensjon gjennom telefonsamtaler og telefonintervjuer. Dette bidrar til å samle inn heterogeniteten blant de som deltar, og de som ikke deltar i undersøkelsen. Denne informasjonen styrker muligheten for å generalisere resultatene. Ifølge Lund (2002) vil økt heterogenitet styrke den ytre validiteten. Samtidig kan det medføre lavere effektstørrelser i den statistiske validiteten. Det er derfor sannsynlig at heterogenitet i respondentgruppen er en av årsakene til at størrelsene på sammenhengene i studien er små.

Arbeidet med å innhente data bidrar til at et høyt antall respondenter besvarer undersøkelsen. Oppsummert er det sannsynlig at resultatene vil være gjeldende for Telemark, og samtidig ha relevans for andre fylker i Norge. I og med at LKO er ulikt utformet mellom fylkene vil faktorer ved tilbudssiden variere mellom fylkene. Ut ifra diskusjonen er det sannsynligvis tilbudssiden i denne studien som er minst generaliserbar.

Det siste validitetsaspektet er begrepsvaliditet. For å ivareta begrepsvaliditeten i oppgaven gjennomførte jeg en pilotundersøkelse i forkant av surveyen for å teste spørreskjemaet. I tillegg har jeg gjennomført telefonsamtaler og intervjuer med en betydelig andel av populasjonen. Verktøyene som er anvendt, er konkretisert på bakgrunn av teori. Gjennom telefonintervjuene har jeg også fått bekreftet at skjemaet var overkommelig, og dette gjenspeiles i høyt antall respondenter.

Det jeg ikke kunne forutse, men som er en trussel, er kollinearitet. Ved at variabler viste kollinearitet, har de vært vanskeligere å skille fra hverandre. Dette er drøftet tidligere i avsnittet. Likevel vil jeg hevde at begrepsvaliditeten er ivaretatt ved at jeg har tatt med

kollinearitet som et problem, og ikke oversett det. Det tyder på at problemet ikke ligger i operasjonaliseringene, men i forskningsfeltet.

En annen trussel for begrepsvaliditeten er at undersøkelsens faktorer inneholder få variabler, og dette kan medføre feilmarginer. Men økt antall variabler for å forklare en faktor vil ikke nødvendigvis føre til økt kvalitet, hvis forbindelsen til den teoretiske forankringen svekkes. Det er dermed lite sannsynlig at flere variabler for å operasjonalisere faktorene i undersøkelsen ytterligere, ville gitt nyttige bidrag i analysen. Ved at analysene kartlegger kollineariteten i forskningsfeltet, er det mye som tyder på at enkeltvariabler knyttet til enkeltfaktorer er avgjørende for å innhente tydelige resultater. For eksempel viser enkeltvariabler knyttet til motivasjon og trivsel i skolen tydelige sammenhenger med de avhengige variablene. Enkelte uavhengige variabler bidrar dermed til å gi gode svar på forskningsspørsmålene.

Å kartlegge og drøfte effekter av utdanning, og hva som fører til ulike resultater anser jeg fremdeles som spennende. I et sammenfiltret felt der de ulike faktorene har varierende effekt på om kandidaten gjennomfører opplæringen, og kommer i jobb etterpå, blir det nødvendig å ta for seg deler av feltet i fremtiden. Ved å identifisere deler av samspillet og enkeltfaktorer vil det bli mulig å kartlegge feltet som en helhet.

Oppgavens teoretiske og empiriske bidrag gir et grunnlag for å lete videre. Min oppgave er en av de første undersøkelsene av lærekandidater og lærekandidatordningen, og er grunnen til at jeg ikke kommer lenger når det gjelder kausalitetsproblemene. Jeg kan ta analysen et steg lenger, men vil da spreng formatet for en masteroppgave. Jeg mener samtidig det ikke er forsvarlig innenfor oppgavens teoribakgrunn, forskningsdesign, attribusjon, og funnet av kollinearitet. Oppgavens funn og erfaringer bidrar til at forskningsfeltet får noe å lene seg på gjennom omfattende beskrivende resultater. Samtidig gir resultatene indikasjoner på kausale effekter.

Oppsummert vil jeg si at oppgaven er et viktig arbeid ved å prøve å gå utover det deskriptive. I tillegg avklares det uventet kompleksitet i feltet som må få betydning for senere forskning. Til slutt kan jeg, på tross av de vanskene som har oppstått, si noe vesentlig om lærekandidatordningen som jeg har studert. Min undersøkelse åpner opp for å stille en rekke interessante spørsmål om systemets tilrettelegging av utdanningstilbudet, og i hvilken grad kandidater, utdanning og arbeidsliv trekker i samme retning.

Litteraturliste

- Akershus fylkeskommune. (2008). *En ressurs for arbeidslivet - arbeidslivets behov for ungdom med kompetanse på lavere nivå*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- Aschehoug, H. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1977a). *Self-efficacy. The exercise of Control*. Stanford University, New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 1, 237–269.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bjørnstad, R., Fredriksen, D., Gjelsvik, M. L. & Stølen, N. M. (2008). *Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning, 1986-2025*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Bonesrønning, H. & Iversen, J. M. V. (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Buskerud fylkeskommune. (2011). *Håndbok for lære kandidatordningen. Fagopplæring tilpasset den enkelte*. Drammen: Buskerud fylkeskommune.
- Byrhagen, K. N., Falch, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Child, D. (1990). *The essentials of factor analysis, second edition*. London: Cassel Educational Limited.
- Clausen, S. E. (2009). *Multivariate analysemetoder for samfunnsvitere. Med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Designs and Analysis issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med eleven og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(6), 462-475.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Eckhoff, N. (1997). *Elever med generelle lærevansker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (Red.). (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Fjeldberg L. (2004). *Hvordan er nåværende opplæringsløp for lærekandidater – og hvordan kan det eventuelt forbedres?* (Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Akershus). L. Fjeldberg, Akershus.
- Frøseth, M. W. (2008). *Tre år etter videregående opplæring. Kartlegging av overgangen til videre utdanning og arbeidsliv blant personer som avsluttet videregående opplæring i Østfold våren 2003*. Oslo: NIFU STEP.
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisning. Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gambetta, D. (1987). *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerring, J. (2011). How Good Is Good Enough? A Multidimensional, Best-Possible Standard for Research Design. *Political Research Quarterly*, 64(3), 625-636.
- Gerring, J. (2012). Mere Description. *British Journal of Political Science*, 42(4), 721-746.
- Godding, P. R. & Glasgow, R. E. (1985). Self-efficacy and outcome expectations as predictors of controlled smoking status. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 583-590.
- Grøgaard, J. B. (1993). *Skomaker, bli ved din lest? En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*. Oslo: Fafo.

- Grøgaard, J. B., Markussen, E. & Sandberg, N. (2002). *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*. Oslo: NIFU STEP.
- Haugen, R. (1994). Trivsel, selvoppfatning og sosialt miljø i klassen. En analyse av sammenhenger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 163-174.
- Hellevik, O. (2009). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hægeland, T. & Kirkebøen, L. J. (2007). *Skoleresultater 2006. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Imsen, G. (2010a). *Elevens verden*, 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2010b). *Lærerens verden*, 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Innst.S. nr. 200. (1991–92). *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. Oslo: Kirke- og undervisningskomiteen.
- Johnsen, D. (2012). *Midtveisrapport Ny GIV*. Kunnskapsdepartementet.
- KUF. (1994). *Utredning av delkompetanse i arbeidsliv og opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Langfeldt, G. (2005). *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole. En empiriske undersøkelse av elevresultater i ungdomsskolen med særlig vekt på sammenligning av resultater fra elever som får spesialundervisning med resultater fra øvrige elever*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Larsen, K. A. & Hompeland, A. (1999). *Trender i arbeidslivet*. Oslo: Econ senter for analyse.
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Lund, T. (1996). *Metoder i kausal samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T. (Red.). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lunde, K. & Nedreberg, A. (2012). Grunnkompetanse – en god start. *Utdanning*, 12, 56-59.
- Lynghaug, E. (2012). *Fagopplæringsboka 2012-2013*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Oslo: NIFU STEP.
- Lødding, B., Markussen, E. & Vibe, N. (2005). “...utnytte sine evner og realisere sitt talent”? *Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.

- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, Å. & Hetland, H. (2006). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Markussen, E. (1996, 28.03). Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94. *Aftenposten*. Hentet fra <http://tux1.aftenposten.no/bakgr/960328/kronikk.htm>
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Fafo.
- Markussen, E. (2003). *Valg og Bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringene i 2002: Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005a). Kompetanse på lavere nivå - en underutnyttet mulighet. *Bedre skole*, 4, 62-67.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005b). *Stayere, sluttete og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. & Gloppen S. K. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord- Trøndelag skoleåret 2010–2011*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. Oslo: NIFU STEP.
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Stavanger: IRIS.
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere. Med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforlag.

- Mjelde, L. (Red.). (2001). *Yrkenes undervisningslære. Fra arbeid til læring – fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- Nilsen, K. Å. & Nore, H. (2001). *Med lærling i bedriften – en hjelp til alle med ansvar for lærlinger*. Oslo/Stjørdal: NKI Forlaget.
- Nordahl, T. (1997). Er skolen bedre tilpasset jenter enn gutter? *Bedre skole*, 1, 18-24.
- Nordahl, T. (2000a). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo), Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nordahl, T. (2000b). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse. I barnehage og skole* (s. 91-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1991:4 (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378>
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2008:18 (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual – a step by step guide to data analysis using SPSS version 12*, second edition. United Kingdom: Open University Press.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*, third edition. New York: Open University Press.
- Pampel, F. C. (2000). Logistic regression. A primer. I *Kompendium: ME 400*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Pedlex. (2011). *Vil bli noe! Videregående opplæring 2012-2013*. Stavanger: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

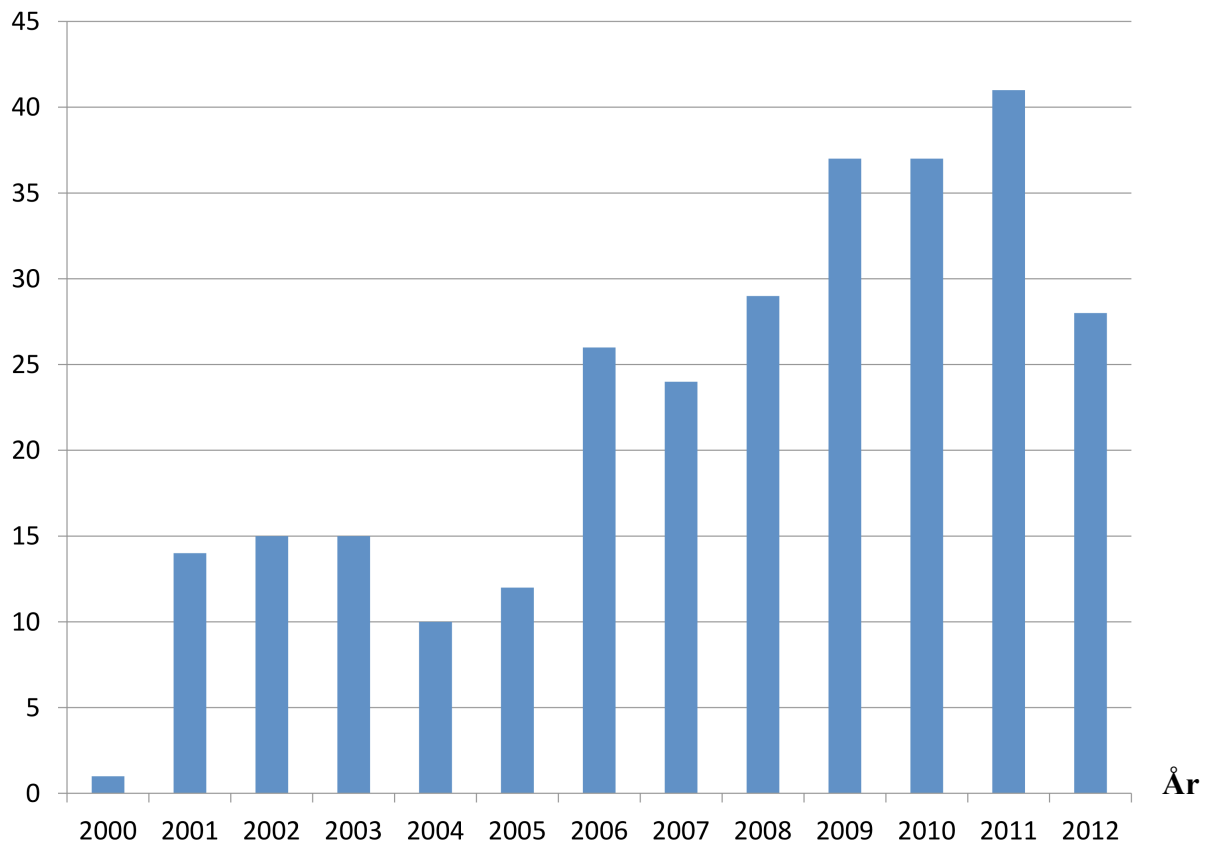
- Rasmussen, I., Dyb, V. A., Heldal, N. & Strøm, S. (2010). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant ungdom*. Vista Analyse AS.
- Rosenberg, M. M., Shaffir, W. B., Turowetz, A. & Weinfel, M. (1983). *An introduction to sociology*. Canada: Methuen Publications.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. (2012a). Elever som startet i videregående trinn 1 for første gang høsten 2006, etter status for oppnådd nivå i videregående opplæring etter fem år, utdanningsprogram og kjønn. Hentet fra <http://www.ssb.no/vgogjen/tab-2012-05-30-02.html>
- Steffensen, K. & Ziade, S. E. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer i grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Stette, Ø. (Red.). (2012). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Stølen, N. M. (2001). Tilbud og etterspørsel for ulike typer arbeidskraft. *Økonomiske analyser*, 6, 52-58.
- St.meld. nr. 30 2003-2004 (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 32 1998-1999 (1999). *Videregående opplæring*. Oslo: Kirke- utdannings og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 18 2010-2011 (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 20 2012-2013 (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sund, S. (2012). Alternativ for skoletrøtte elever. *Bedre skole*, 2, 42-43.

- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics*, third edition. Northridge: Harper Collins College Press.
- Thorsvik, J. (2003). Modellutvikling, forklaring og forståelse. Utvikling av en syntetiserende strategi for å håndtere teorimangfold illustrert gjennom forskning omkring rettssikkerhetsproblemer. I *Kompendium: Rettssikkerhetsproblemer i forvaltningen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Thronsen, I. (2010). Lærernes tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 165-179.
- Thronsen, I. S. (2008). Gutters og jenters læring av regneferdigheter. Tidlige forskjeller i strategibruk. *Nordisk Pedagogikk*, 28(4), 315-331.
- Torsheim, T., Wold, B. & Samdal, O. (2000). The Teacher and Classmate Support Scale: Factor Structure, Test-Retest Reliability and Validity in Samples of 13- and 15-Year-Old Adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195–212.
- Tuhus, P. T. (2010). En av tre tar høyere utdanning. *Samfunnsspeilet*, 24 (5-6), 26-32.
- Udir (2011). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø – Relasjonen mellom lærer og elev*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?p=21>
- Wollscheid, S. & Noonan, E. (2012). Tiltak mot frafall i videregående skole virker! *Bedre skole*, 2, 37-41.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Development of personal agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. I Urdan, T., Pajares, F. (Red.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 45–69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Vedlegg

Vedlegg 1 Oversikt over antall inngåtte lærekontrakter i Telemark år 2000-2012

Antall



Vedlegg 2 Utsendt brev i forkant av undersøkelsen

Evaluering av lærekandidatopplæringen i Telemark fylkeskommune.

I perioden 2000 til 2012 har Telemark fylkeskommune godkjent 266 opplæringskontrakter og Pr i dag har ca 150 avlagt og bestått kompetanseprøven etter endt opplæring. Pr i dag er det 95 løpende opplæringskontrakter i ca 40 forskjellige fag.

Du som mottar dette brevet er blant de 150 som allerede har fullført denne opplæringen i Telemark.

Telemark fylkeskommune er opptatt av at flest mulige ungdommer fullfører videregående opplæring, og skaffer seg arbeid på bakgrunn av oppnådd kompetanse. For å kunne utvikle og forbedre det videregående opplæringstilbud i Telemark, er vi derfor interessert i å vite hvordan du vurderer den videregående opplæring du har gjennomført, og hva det har betydd for deg i din jobbkarriere.

Telemark fylkeskommune vil derfor i løpet av våren 2012 kontakte deg for å få svar på noen spørsmål. Svarene vil inngå i en undersøkelse. Alle svarene bli anonymisert og personopplysninger vil ikke fremgå av undersøkelsen. Vi håper at du vil svare på undersøkelsen, og medvirke til at Telemark fylkeskommune, kan bli bedre til å tilrettelegge videregående opplæring, slik at flest mulig ungdommer oppnår best mulig kompetanse.

Du vil i løpet av våren mottatt et spørreskjema med en vedlagt svarkonvolutt og noen enkeltpersoner vil vi kontakte via telefon.

Resultatet av undersøkelse vil foreligge i løpet av høsten 2012, slik at vi kan ta i bruk de innsamlede opplysninger og resultater til nytte for de ungdommer som skal søke videregående opplæring fra 2013.

Alle som svarer på undersøkelsen vil delta i en trekning av fem gavekort på kr. 1 000,-. Vinnerne vil bli trukket ut i løpet av september 2012.

Vi håper at du vil være positiv til å delta, men selvsagt er deltakelse frivillig.

Skien mars 2012

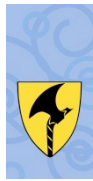
Med vennlig hilsen

Anders Vestergaard
Rådgiver fagopplæring

Hans Jacob Edvardsen
Fagopplæringssjef

Olaug Skau
Prosjektleder NY GIV

Vedlegg 3 Følgebrev og spørreskjema



TELEMARK FYLKESKOMMUNE

Administrasjonen

NyGIV

Skien, 24. mai 2012

Evaluering av Lærekandidatordningen i Telemark

Dette brevet er sendt ut til deg som har vært lærekandidat i Telemark, totalt 180 personer.

Vi ønsker å evaluere lærekandidatordningen, for å se hva som har blitt gjort riktig og hva som har blitt gjort galt.

For å gjøre det trenger vi hjelp fra deg! Håper at du vil ta deg tid til å svare på skjemaet.

Undersøkelsen er **100 % anonym**.

Hvordan fylle ut spørreskjemaet?

Spørreskjemaet som ligger ved har ulike spørsmål, og flere svaralternativer. Du fyller ut **ett** svaralternativ på hvert spørsmål, med mindre det står noe spesielt på toppen av et spørsmål.

Hvor kan jeg spørre om hjelp?

Du kan nå oss på SMS, ringe eller ved å sende mail til Martin Vestergaard, Tlf. 90 92 45 25

Mail. Martinv1@vfk.no Du vil også bli kontaktet før svarfristen.

Hva gjør jeg når skjemaet er ferdig utfylt?

I brevet ligger det en ekstra konvolutt. Legg skjemaet i denne, og lever i en postkasse. Du betaler ikke porto, og adressen står allerede på konvolutten.

Alle som deltar er med i trekningen av fem gavekort på kr. 1 000,-

Svarfrist tirsdag 31. juli 2012

Med vennlig hilsen

Olaug Skau

Prosjektleder NY GIV

Martin Vestergaard

Prosjektmedarbeider NY GIV

1. Kjønn

- (1) Kvinne
(2) Mann

2. Alder

3. Hvilket år avsluttet du videregående opplæring?

4. I hvilket fag har du tidligere hatt en opplæringskontrakt?

5. Har du avlagt kompetanseprøven?

- (1) Ja
(2) Nei

6. Er du i jobb nå?

- (1) Ja
(2) Nei

7. Mottar du i dag ytelser fra NAV?

- (1) Ja
(2) Nei

8. Foresatte og jobb

	Ja	Nei	Vet ikke
Da du tok videregående opplæring, var din mor i jobb?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Da du tok videregående opplæring, var din far i jobb?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

9. Spørsmål

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Fikk du hjelp og støtte fra dine foresatte med skole og utdanning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hvordan trivdes du på videregående skole?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Var du motivert for videregående opplæring, da du avsluttet ungdomsskolen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Trodde du etter ungdomsskolen at du skulle bli ferdig med videregående opplæring i løpet av 4 år?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Trodde du at lærekandidatordningen skulle gjøre det lettere for deg å få jobb etterpå?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Var du fornøyd med arbeidsplassen der du fikk opplæring?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Følte du tilhørighet til arbeidsplassen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Følte du at lærerne påvirket dine valg da du valgte skoleretning/fagområde?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ble du lærekandidat fordi noen andre forventet det?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Syntes du at dine foresatte forventet mye av deg?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ønsket du selv å bli lærekandidat etter videregående skole?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Før du startet på videregående, så du for deg hva du skulle bli etter du var ferdig med videregående opplæring?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

10. Påstander

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Når jeg skal gjøre noe nytt, har jeg som regel tro på at jeg vil klare det	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Det er for mye teori på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg fikk tilstrekkelig opplæring og veiledning på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Lærerne ga meg lyst til å gå på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Lærerne var interessert i hvordan jeg gjorde det på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Opplæringen i bedrift var en bra tid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg fikk god hjelp av faglig leder og instruktører i bedriften	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Faglig leder/instruktører ga meg lyst til å fortsette i bedriften	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Faglig leder/instruktører var interessert i hvordan jeg gjorde det	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Skolen var tilrettelagt for at du skulle nå dine mål.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Skolen var slik du hadde forventet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Lærekandidatordningen var tilpasset til deg.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Takk for hjelpen!

Undersøkelsen vil inngå i en masteroppgave v/ Universitetet i Agder, og er en del av Telemark fylkeskommunes kvalitetsarbeid innenfor videregående opplæring.

Vedlegg 4 Avsluttende opplæringskontrakter i Telemark fordelt på fag, pr juli 2012

Fag	Antall	Programområde
Barne- og ungdomsarbeider	31	Helse og oppvekstfag
Industrirørlegger	2	Teknikk og industriell prod.
Platefag	3	Teknikk og industriell prod.
Anleggsmaskinfører	1	Bygg- og anleggsteknikk
Salgsfaget/butikkfaget, salg av byggvarer	14	Service og samferdsel
Hestefaget	4	Naturbruk
Maskinarbeiderfaget/CNC-maskinering	5	Teknikk og industriell prod.
Tømrer	20	Bygg- og anleggsteknikk
Motormekaniker	9	Teknikk- og industriell prod.
Institusjonskokk	11	Restaurant og matfag
Kontorfaget	2	Service- og samferdsel
Trevare og møbelsnekkerfag	5	Bygg- og anleggsteknikk
Kokkfaget	14	Restaurant og matfag
Industrimekaniker	2	Teknikk og industriell prod.
Matarialadministrasjon (logistikk)	4	Service og samferdsel
Kobber- Blikken-ventilasjonsfaget	4	Bygg- og anleggsteknikk
Sveisefaget	4	Teknikk og industriell prod.
Slakterfaget	1	Restaurant og matfag
Malerfaget/byggtapetserer	6	Bygg- og anleggsteknikk
Hjulustrustningsfaget	3	Teknikk og industriell prod.
Aktivitørfaget	1	Design og håndverk
Bilfaget, reparasjon av lette kjøretøy	7	Teknikk og industriell prod.
Metalvareproduksjonsfaget	1	Teknikk og industriell prod.
Landbruksmaskinreparatørfaget	3	Teknikk og industriell prod.
Trykkfaget	1	Teknikk og industriell prod.
Anleggsmaskinførerfaget	5	Bygg- og anleggsteknikk
Forskaling/betong	1	Bygg- og anleggsteknikk
Blomsterdekoratørfaget	1	Design og håndverk
Helsefagarbeider	4	Helse og oppvekstfaget
Tavlemontørfaget	1	Elektrofag
Gjenvinningsfaget	1	Teknikk og industriell prod.
Murerfaget	1	Bygg- og anleggsteknikk
Frisørfaget	1	Design og håndverk
IKT-servicefaget	1	Service og samferdsel
Bokbinderfaget	1	Teknikk og industriell prod.
Industrimontørfaget	2	Teknikk og industriell prod.
Yrkessjåførfaget	1	Service og samferdsel
Billakkererfaget	2	Teknikk og industriell prod.
Mediegrafikerfaget	1	Medier og kommunikasjon
Isolatørfaget	1	Bygg og anleggsteknikk
Glassfaget	2	Bygg og anleggsteknikk
Komposittbåtbyggerfaget	1	Design og håndverk
Servitørfaget	1	Restaurant og matfag
TOTALT	186	

Vedlegg 5 Logistisk regresjon av undersøkelses komponenter opp imot R₁ og R₂

Logistisk regresjon for undersøkelsens komponenter

Og om kandidaten har gjennomført VGO (R₁)

Komponenter	Exp (B)	Signifikans
X ₁ Kjønn	.002	.006
X ₂ Trivsel i skolen	3.001	.125
X ₃ Trivsel i bedrift	2.663	.423
X ₄ Motivasjon	1.778	.343
X ₅ Mestringstro (generell)	4.547	.078
X ₆ Mestringstro (spesifikk)	.081	.009
X ₇ Utfallsforventning	2.399	.115
X ₈ Hjemmets hjelp og støtte	11.859	.007
X ₉ TPO i skolen	.892	.888
X ₁₀ Teori	.099	.072
X ₁₁ TPO i bedrift	6.893	.027
X ₁₂ Lærer støtte	2.290	.397
X ₁₃ Faglig leder	.170	.222
X ₁₄ Push: Lærer	.454	.231
X ₁₅ Push: Foresatte	1.121	.832
X ₁₆ Push: Andre	.402	.140
X ₁₇ Pull: Egenmotivert ønske	.052	.005
X ₁₈ Pull: Fremtidig yrke	3.978	.017

Signifikansnivå: * = p < .05 ** = p < .01
Nagelkerke R²: .814

Logistisk regresjon for undersøkelsens komponenter

og om kandidaten har havnet i jobb (R₂)

Komponenter	Exp (B)	Signifikans
X ₁ Kjønn	.174	.055
X ₂ Trivsel i skolen	1.505	.217
X ₃ Trivsel i bedrift	1.278	.618
X ₄ Motivasjon	2.853	.012
X ₅ Mestringstro (generell)	.754	.477
X ₆ Mestringstro (spesifikk)	.654	.159
X ₇ Utfallsforventning	2.167	.017
X ₈ Hjemmets hjelp og støtte	.962	.905
X ₉ TPO i skolen	.309	.027
X ₁₀ Teori	.448	.129
X ₁₁ TPO i bedrift	.945	.898
X ₁₂ Lærer støtte	2.859	.065
X ₁₃ Faglig leder	1.756	.309
X ₁₄ Push: Lærer	.484	.029
X ₁₅ Push: Foresatte	.474	.031
X ₁₆ Push: Andre	.330	.002
X ₁₇ Pull: Egenmotivert ønske	.645	.195
X ₁₈ Pull: Fremtidig yrke	1.457	.166

Signifikansnivå: * = p < .05 ** = p < .01
Nagelkerke R²: .566

Vedlegg 6 Korrelasjonsanalyse av de uavhengige variablene i undersøkelsen

	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₁₂	X ₁₃	X ₁₄	X ₁₅	X ₁₆	X ₁₇	X ₁₈	
X ₁	1																		
X ₂	.083	1																	
X ₃	-.060	.145	1																
X ₄	-.003	.446**	.144	1															
X ₅	-.232*	.175	.164	.172	1														
X ₆	-.087	-.067	-.027	.085	-.076	1													
X ₇	.006	.162	.258**	.221*	.018	.051	1												
X ₈	.023	.133	.318**	.389**	.160	.013	.091	1											
X ₉	.167	.419**	.194*	.405**	.149	.031	.157	.248*	1										
X ₁₀	-.055	-.330**	.033	-.308**	-.004	-.063	.046	.035	-.089	1									
X ₁₁	.044	.196*	.429**	.171	.223*	-.057	.163	.328**	.347**	-.085	1								
X ₁₂	.310**	.565**	.291**	.465**	.071	.035	.086	.230*	.599**	-.320**	.408**	1							
X ₁₃	.012	.177	.781**	.139	.147	.012	.158	.359**	.176	-.056	.389**	.369**	1						
X ₁₄	.058	.070	.116	.072	.114	.036	.152	.025	.231*	-.068	.101	.185	.194*	1					
X ₁₅	-.044	.062	-.112	.058	-.005	.025	.054	-.114	-.063	.161	-.141	-.010	-.112	.057	1				
X ₁₆	.073	.022	.136	.116	.065	.142	-.023	.270**	.130	.029	.147	.223*	.162	-.027	.128	1			
X ₁₇	-.179	.134	.292**	.277**	.169	.078	.268**	.240*	.133	-.141	.361**	.176	.307**	-.023	-.399	.099	1		
X ₁₈	-.109	.020	.193*	.280**	.123	.101	.041	.339**	.166	.031	.104	.076	.156	-.050	-.113	.216*	.138	1	

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

* Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet)

Komponenter i matrisen: X₁-Kjønn, X₂-Trivsel i skolen, X₃-Trivsel i bedrift, X₄-Motivasjon, X₅-Mestringstro (generell), X₆-Mestringstro (spesifikk), X₇-Uttallsforventning, X₈-Hjemmeets hjelp og støtte, X₉-TPO i skolen, X₁₀-Teori, X₁₁-TPO i bedrift, X₁₂-Lærerstøtte, X₁₃-Faglig leder, X₁₄-Push (lærer), X₁₅-Push (Andre forventet), X₁₆-Push (Foresatte), X₁₇-Pull (Egenmotivert ønske), X₁₈-Pull (Fremtidig yrke).

Vedlegg 7 Faktoranalyse av de uavhengige variablene i undersøkelsen

	1	2	3	4	5	6	7	8
X ₁ Hvordan trivdes du på videregående skole?	.066	.663	-.040	.288	-.093	.202	-.169	-.166
X ₂ Opplæring i bedrift var en fin tid	.878	.069	.153	.104	.025	.058	.003	-.017
X ₃ Følte du tilhørighet til arbeidsplassen?	.845	.106	.047	.105	.128	-.015	-.120	.040
X ₄ Var du fornøyd med arbeidsplassen der du fikk opplæring?	.864	.052	.121	.267	.042	-.021	-.102	.038
X ₅ Var du motivert for videregående da du avsluttet ungdomsskolen?	.001	.498	.440	.454	-.062	.207	.044	-.176
X ₆ Når jeg skal gjøre noe nytt har jeg som regel tro på at jeg vil klare det	.098	.065	.165	.023	.079	.869	-.131	.154
X ₇ Trodde du etter ungdomsskolen at du skulle bli ferdig med vgo i løpet av 4 år?	-.033	.025	.13	.018	.010	-.115	.871	.097
X ₈ Trodde du at LKO skulle gjøre det lettere for deg å få jobb etterpå?	.208	-.004	-.044	.833	-.030	-.001	.101	.087
X ₉ Fikk du hjelp og støtte av dine foresatte med skole og utdanning?	.251	.127	.707	.123	.170	.030	-.146	-.010
X ₁₀ Det var for mye teori på skolen	-.028	.495	-.219	.031	-.185	.320	.285	-.341
X ₁₁ LKO var tilpasset til deg	.378	.359	.152	.011	.380	.166	-.058	.082
X ₁₂ Skolen var tilrettelagt for at du skulle nå dine mål	.000	.804	.151	-.054	.107	.049	.070	.211
X ₁₃ Skolen var slik du hadde forventet	.047	.313	.192	.586	.164	-.128	-.314	.333
X ₁₄ Jeg fikk tilstrekkelig opplæring og veiledning på skolen	.258	.811	.095	.063	.046	-.110	.018	.062
X ₁₅ Lærerne ga meg lyst til å gå på skolen	.182	.816	.086	.123	.137	-.057	.000	-.015
X ₁₆ Lærerne var interessert i hvordan jeg gjorde det på skolen	.174	.851	.058	-.104	-.057	.047	.020	.089
X ₁₇ Jeg fikk god hjelp av faglig leder og instruktør i bedriften	.868	.084	.139	.019	.059	.070	.057	.011
X ₁₈ Faglig leder/instruktør ga meg lyst til å fortsette i bedriften	.864	.153	-.001	.005	.095	-.030	.045	.044
X ₁₉ Faglig leder/instruktør var interessert i hvordan jeg gjorde det	.856	.194	.108	-.094	.029	.101	.065	.043
X ₂₀ Følte du at lærerne påvirket dine valg da du valgte skoleretning/fagområde?	.114	.123	-.124	.160	-.061	.173	.130	.830
X ₂₁ Ble du lærekandidat fordi noen andre forventet det?	-.079	.021	.010	.084	-.883	.058	.074	-.043
X ₂₂ Syntes du at dine foresatte forventet mye av deg?	.122	.151	.622	-.202	-.165	-.087	.156	.040
X ₂₃ Ønsket du selv å bli lærekandidat etter videregående skole?	.287	.107	.092	.278	.631	.261	.234	-.246
X ₂₄ Før du startet på videregående, så du for deg hva du skulle bli etter du var ferdig med videregående opplæring?	.100	-.004	.700	.096	.078	.190	.115	-.084

Extraction Method : Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A. Rotation converged in 9 iterations.