

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

## Fråfall i vidaregåande opplæring

*Ein sosiologisk dokumentanalyse av framstillingar av fråfall i eit utval stortingsmeldingar*

—  
**Gro Ekestad Bauge**

*Masteroppgåve i sosiologi (integrert lektorutdanning) – mai 2016*





## Forord

Denne oppgåva markere slutten på ei fantastisk studietid ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet. Det å skrive ei masteroppgåve er aldri eit soloprojekt, og det er mange som skal takkast for å ha bidratt både direkte og indirekte.

Eg vil fyrst og fremst rette ein stor takk til rettleiaren min, Sissel Eriksen. Utan di støtte, kompetanse og konstruktive tilbakemeldingar hadde denne vegen vore mykje hardare å gå.

Eg vil også takke Linda, Ludvig og resten av studiegjengen for hjelpsame diskusjonar og for herlege dagar på og utanfor universitetet. Takk for ei uforgløyemeleg studietid!

Til slutt vil eg også takke Anders. Takk for all støtte og tolmod. Du er best.

Tromsø 15.05.16

Gro Ekestad Bauge



## Samandrag

Denne oppgåva tar for seg fråfall i vidaregåande opplæring. Hovudproblemstillinga er: Korleis har fenomenet fråfall kome til uttrykk i utdanningspolitiske dokument? Kva konsekvensar får dette for kunnskapssamfunnet? Og for å nærma meg denne har eg tatt i bruk to forskingsspørsmål: Kva har vert måla og prinsippa for utdanning i vidaregåande opplæring dei siste 25 åra? Og kva tiltak har blitt satt i gang for å løyse/betre utfordringa med fråfall i vidaregåande opplæring?

Det empiriske materialet har vore tre stortingsmeldingar: *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013). Den metodiske tilnærminga er ei sosiologisk dokumentanalyse. Hovudfokuset har vore ei innhaldsanalyse, men har også tatt i bruk idéanalyse. Det teoretiske aspektet av oppgåva har basert seg på blant anna kunnskapssosiologi då nærare bestemt Berger og Luckmann (1966) sin sosialkonstruktivistiske teori. Det er også gjort reie for teoriar om informasjons- og kunnskapssamfunnet og teoriar for å forklare ulikskap i utdanning, derunder Pierre Bourdieu, Raymond Boudon og Paul Willis.

Analysen viser at strukturen, måla, prinsippa og tiltaka i utdanningssystemet, i stor grad er bygd på den same strukturen, dei same måla, dei same prinsippa og dei same tiltaka for utdanning som blei føreslått i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og innført i Reform 94. Fråfall blir uttrykt negativt i stortingsmeldingane, og blir framstilt som eit problem i *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013). Dette er med på å støtte det aukande problemfokuset som samfunnet har på fråfall. Problemfokuset skaper også konsekvensar for kunnskapssamfunnet og legge føringar på korleis fråfall blir forstått og jobba med i dag. Ein må bevege seg vekk frå problemfokuset og slutte å framstille fråfall som noko som berre er negativt.



## Innholdsliste

Forord.....	I
Samandrag.....	III
1.0 Innleiing.....	1
1.1 Omgrep.....	2
1.2 Disposisjon.....	3
2.0 Forsking og historisk tilbakeblikk.....	5
2.1 Kva seier forskingsfeltet om fråfall?.....	5
2.1.1 Individuelle og institusjonelle årsaker.....	5
2.1.2 Konsekvensar og tiltak.....	7
2.2 Skulepolitisk historisk tilbakeblikk.....	9
2.2.1 Stortingsmeldingane i eit historisk perspektiv.....	10
2.3 Oppsummering.....	12
3.0 Metodisk tilnærming.....	13
3.1 Kva er eit dokument?.....	13
3.1.1 Utval.....	14
3.2 Analysereiskap.....	15
3.2.1 Hermeneutikk.....	17
3.2.2 Idéanalyse.....	18
3.3 Bruk av metode.....	19
3.4 Reliabilitet og validitet.....	20
3.5 Etikk.....	21
3.5 Oppsummering.....	22
4.0 Teori.....	23
4.1 Kunnskapssosiologi.....	23
4.1.1 Sosialkonstruktivisme.....	23
4.2 Kunnskapssamfunnet.....	26
4.3 Ulikskap.....	28
4.3.1 Bourdieu.....	28
4.3.2 Boudon.....	29
4.3.3 Willis.....	30

4.4 Oppsummering.....	30
5.0 Analyse .....	31
5.1 Struktur, mål og prinsipp for utdanning.....	31
5.1.1 Mål.....	31
5.1.2 Struktur og prinsipp .....	33
5.2 Årsaker, utfordring og tiltak .....	36
5.2.1 Årsaker.....	36
5.2.2 Uttrykt.....	38
5.2.3 Tiltak.....	39
5.3 Konsekvensar .....	41
5.3.1 Ulikskap i utdanning.....	41
5.3.2 Alle vegar fører til høgare utdanning.....	42
5.4 Oppsummering.....	43
6.0 Drøfting.....	45
6.1 Struktur, mål og prinsipp for utdanning.....	45
6.1.1 Konflikt.....	47
6.1.2 <i>Kunnskap og spesialisering versus informasjon og fleksibilitet</i> .....	48
6.2 Årsaker, utfordring og tiltak .....	50
6.3 Framstilling av fråfall .....	52
6.3.1 Språk, ide og meining .....	54
6.3.2 Føringar i eit politisk dokument.....	55
6.4 Skaper fråfall konsekvensar for kunnskapssamfunnet?.....	56
6.4.1 Høgare utdanning.....	56
6.4.2 Ulikskap.....	58
6.5 Oppsummering.....	60
7.0 Avslutting.....	62
Litteraturliste:.....	65



## 1.0 Innleiing

Som student på lektorprogrammet i språk og samfunnsfag, med hovudfag i sosiologi var eg opptatt av å velje eit tema som var av både personleg og sosiologisk interesse, men også relevant for mi framtid i skuleverket. Fråfall i vidaregåande opplæring er eit tema eg syntes er veldig interessant og har også skriva bachelorgradsoppgåve om. Det er eit tema som har plass på den politiske, medias og den sosiologiske dagsordenen, for å nemne nokon, og er eit område som er gjenstand for debatt av fagpersonar, politikarar, forskarar, skulen, foreldre, elever og andre interesserte.

Fråfall er eit samansett og komplekst fenomen som har vore gjenstand for utalle forskingsrapportar, medieoppslag og samfunnsdebattar for å nemna nokon. I denne avhandlinga har eg valt 3 ulike stortingsmeldingar som empirisk materiale. Dei to fyrste er bakgrunnsdokument for dei to største utdanningsreformene dei siste 25 åra: Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006. Det tredje er også ei melding til Stortinget, men denne har ikkje ført til ei reform. Den er relevant å ha med fordi det er lagt det same arbeidet til grunn i utforminga av denne som dei to tidlegare. Den kan også kaste lys over nyare framstillingar av fråfall og korleis fråfall blei forstått i perioden mellom 2004-2012.

Dokument 1: St.meld.nr.33 1991-1992: *Kunnskap og kyndighet*

Dokument 2: St.meld.nr.30 2003-2004: *Kultur for læring*

Dokument 3: Meld.st.20 2012-2013: *På rett vei*

Fråfall er eit viktig og relevant fenomen og som er høgst relevant for ein som har tenkt å tilbringa resten av livet som ein del av skuleverket. I denne avhandlinga har eg valt å gjera ein dokumentanalyse av Stortingsmeldingar som omhandlar vidaregåande opplæring for å finne ut korleis fråfallsfenomenet blir framstilt og omtalt. Tema for oppgåva er fråfall i vidaregåande opplæring så dette har vore mitt fokus i analysen av desse stortingsmeldingane, mens stortingsmeldingane i seg sjølv har derimot eit mykje større fokus. Den overordna problemstillinga er formulert som:

- Korleis har fenomenet fråfall kome til uttrykk i utdanningspolitiske dokument? Kva konsekvensar får dette for kunnskapssamfunnet?

For å svare på denne vil eg ta i bruk 2 forskingsspørsmål:

- Kva har vert måla og prinsippa for utdanning i vidaregåande opplæring dei siste 25 åra?
- Kva tiltak har blitt satt i gang for å løyse/betre utfordringa med fråfall i vidaregåande opplæring?

Ved å ha stortingsmeldingar som empirisk materiale og dokumentanalyse som metode vil eg benytta meg av eit makroperspektiv på å belyse fenomenet fråfall i vidaregåande opplæring.

## 1.1 Omgrep

Eg vil her forklare eit av dei omgrepa som blir brukt mykje i oppgåva og som er ein del av problemstillinga: fråfall.

Fråfall er ein måte å kategorisera elevens val og vegar innanfor utdanning. Når eleven ikkje følg vanleg progresjon innanfor utdanning vert det registrert som avvik (Wiborg og Rønning 2005). Fråfall betyr i enkle ord å avbryte utdanning (Olsen 2013). Som motsetning blir omgrepet gjennomføring brukt. Eifred Markussen (2009) introduserte også omgrepet bortval som eit alternativ til fråfall. Fråfall er eit omgrep som blir kritisert for å vera normativt, det skaper eit inntrykk av at hendinga er ufrivillig og at ein fell frå eit løp som det blir forventa at dei fleste skal klara å gjennomføra (Olsen 2013).

Det blir registret fråfall for:

- heiltidselevar som fyrst slutter i nokre fag for å så å slutte heilt
- elevar som skifter studieretning innanfor same skule etter 1.oktober
- elevar som skifter til ein anna skule etter 1.oktober
- elevar som bruker meir enn normert tid (5 år) på utdanning
- elevar som gjennomfører vidaregåandeskule, men ikkje får bestått

(Wiborg og Rønning 2005, Granseth 2015).

Fråfallsstatistikken omhandlar difor ikkje berre dei som har valt å bryte med utdanning, men også dei som skifter studieretning, og dermed framleis er ein del av skulesystemet. Dei som ikkje klarer å bestå vidaregåande opplæring, det vil sei stryk i eit eller fleire fag, eller på eksamen, blir kategorisert som fråfalne.

Korleis ein snakkar om eit fenomen reflektere korleis me tenker og føler om det fenomenet. Korleis ein snakkar om eit fenomen kan difor vere med på å påverke korleis ein vurderer, handlar, oppfattar og tenker om det spesielle fenomenet. Det vil også kunne legge føringar for kvar eller på kven, ein legg ansvaret. Korleis ein då snakkar om ungdom som ikkje fullfører vidaregåande opplæring viser til ulike forståingar av aktørskap og normative val (Hyggen 2015). Til dømes fenomenet fråfall, det gjev eit inntrykk av at ungdomen fell frå eit utdanningsløp som er forventa at ein skal klare, mest sannsynlegvis ufrivillig (ibid.). Andre omgrep som til dømes bortval, slutting eller avhoppar gjev andre signal.

I politikk og forskning har ein i Noreg fokusert på fenomenet fråfall i vidaregåande opplæring, derimot har det i Sverige vore større fokus på ungdom som ikkje er i arbeid eller utdanning. Og i Danmark er det ungdomsledighet som står i fokus (Hyggen 2015). Dette gjev oss ei oversikt over kva utfordringar kvart land meiner er viktigast, men også korleis det kan ha konsekvensar for korleis ein innrette politikk og kva reiskaper og verkemidlar ein tar i bruk (ibid.). I denne oppgåva vil eg ta utgangspunkt i slik fråfall blir kategorisert av Wiborg og Rønning (2005), og Granseth (2015), og drøfte blant anna kva ei slik kategorisering vil sei.

## 1.2 Disposisjon

Kapittel 1 er ein introduksjon til oppgåva, og her har eg presisert problemstillinga og forskingsspørsmåla eg skal ta i bruk. Eg gjer også grunning for val av tema og innfallsvinkel.

Kapittel 2 er ein gjennomgang av ulike forskingsprosjekt, rapportar og bøker som har fråfall som tema. Eg har plukka ut noko materiell for å belyse kva som har stått sentralt i studiar på feltet, både i Noreg og internasjonalt. Fråfall er som nemnt eit populært tema, så dette er berre ein brøkdel av alt det stoffet som fins der ute. Eg vil også gi ei oversikt over skulepolitisk historie i Noreg frå slutten av 1800-talet og fram til i dag som bakteppe for analysen i kapittel 5 og 6.

Kapittel 3 vil gi ein metodisk gjennomgang. Her vil eg gå igjennom kva eit dokument er, presentere utvalet mitt og gjere greie for kva ei stortingsmelding er. Eg har valt å bruke dokumentanalyse og bruker Carol Bacchi (1999) si ”What is the problem represented to be?” tilnærming og hermeneutikk som eit sentralt reiskap og låner også element frå tilnærminga

idéanalyse. Til slutt vil eg diskutere utfordringar rundt reliabilitet og validitet, og etiske utfordringar.

I kapittel 4 vil eg skissere mitt teoretiske grunnlag, og gjere greie for ulike teoriar eg har valt for å belyse problemstillinga. Fyrst vil eg presentere teorien om sosialkonstruktivisme med utgangspunkt i Peter L. Bergmann og Thomas Luckmann sin teori om den samfunnsskapte verkelegheita (1966). Deretter vil eg knytte inn ulike teoriar om kunnskaps-og informasjonssamfunnet. Til slutt vil eg presentere ulike syn på ulikskap i skulen, der fokuset vil ligge på Pierre Bourdieu, Paul Willis og Raymond Boudon sine teoriar.

Kapittel 5 vil vere fyrste del av analysen og vil presentera sentrale funn som er relevante for problemstillinga. Kapittelet tar sikte på å besvara den fyrste delen av problemstillinga; korleis blir fenomenet fråfall framstilt i dei ulike skulepolitiske dokumenta? Analysen og funna er delt inn i tre hovuddelar: 1) Mål, struktur og prinsipp, 2) Utfordring, tiltak og løysing og 3) Konsekvensar.

Kapittel 6 er eit drøftingskapittel. Her vil eg drøfta dei funna som er gjort i kapittel 5. Ved hjelp av tidlegare forskning, metode og teori vil eg diskutere og belyse korleis fråfall er blitt framstilt, kva denne framstillinga fører til, og kva konsekvensar dette får for kunnskapssamfunnet.

Kapittel 7 er det avsluttande kapittelet der eg vil oppsummere oppgåva, legge fram konklusjonen og legge fram mine syn for vegen vidare når det gjeld til fråfall i vidaregåande opplæring.

## 2.0 Forsking og historisk tilbakeblikk

Dette kapittelet vil gi eit overblikk over ulike studiar gjort på fråfall både nasjonalt og internasjonalt. Det vil også gi eit historisk blikk på skulepolitikken frå slutten av 1800-talet fram til i dag. Dette tilbakeblikket vil vise korleis ein i Noreg har tenkt rundt skule og opplæring og kan vere med på å vise sentrale tankar i utdanningspolitikken.

### 2.1 Kva seier forskingsfeltet om fråfall?

Rundt 70 prosent fullfører vidaregåande opplæring, denne prosentten har vore meir eller mindre stabil sidan 1994 (Granseth 2015). Men er det faktisk slik? Tall frå Statistisk sentralbyrå viser at av dei som byrja på skule i 2009 klarte:

- 56 prosent å fullføra på normert tid.
- 14 prosent klarte å fullføre på meir enn normert tid.
- 6 prosent var framleis i vidaregåande
- 8 prosent fullførte, men bestod ikkje
- 16 prosent slutta undervegs

Denne statistikken viser at av dei 30 prosentane som ikkje fullførte vidaregåande opplæring, var det berre 16 prosent som faktisk falt i frå opplæringa (ibid.). Fråfall er ikkje eit enkelt fenomen med ei enkel løysing. Det er eit komplekst fenomen med eit vidt spekter av årsaker og tiltak (Hernes 2010).

#### 2.1.1 Individuelle og institusjonelle årsaker

Fråfall er eit fenomen som har vore gjenstand for mykje forskning både nasjonalt og internasjonalt. ”School Dropout and Completion” (Lamb mfl. 2011) er ei bok som samlar studiar gjort om fenomenet fråfall i mange ulike Europeiske land i tillegg til Australia, Canada og USA. Boka konkluderer med at til tross for ulikskap mellom dei ulike landa i både oppbygging av skulesystem og utdanningspolitikk, er det fire forhold som påverkar om gjennomføring av vidaregåande opplæring som går igjen i alle land: sosial bakgrunn, tidlegare skuleprestasjonar, sosialt- og faglig engasjement i skulen og den konteksten utdanninga føregår i (Lamb mfl. 2011). Russel W. Rumberger (2011) sin studie om ”Drop outs” i USA trekker også fram åtferd og andre bakgrunnsfaktorar som; sosioøkonomisk status,

minoritetsbakgrunn og kjønn, er med på å påverke om ein fullfører vidaregåande opplæring eller ikkje (ibid.).

Fleire av desse forholda finn ein igjen i norsk forskning på fråfall, til dømes blir fråfall i vidaregåande skule ofte forklart ut i frå sosial ulikskap og sosioøkonomisk bakgrunn. Gudmund Hernes meinte at skulen, som skulle vere ein arena for å utjamne ulikskap, var med på å produsere denne ulikskapen (Hernes 1974). Hernes var sentral i utforminga av Reform 94 og utjamning av ulikskap i skulen vart difor eit av måla til reforma. Men tal viser at sosial bakgrunn framleis ein faktor som verkar inn på skuleprestasjonar og fråfall (Grøgaard 2006).

Ein faktor som er med på å påverke prestasjonar i skulesystemet er utdanningsnivået til foreldra. Foreldras utdanningsnivå påverkar eleven si gjennomføring av vidaregåande skule. Elevar med foreldre med høg utdanning er gjennomføringsprosenten på 88, mens for elevar med foreldre med låg utdanning er gjennomføringsprosenten på 46 (Granseth 20)15. Gjennomføringsprosenten er høgare for kvinner enn menn, uansett utdanningsnivå for foreldra. Kvinner gjennomfører vidaregåande opplæring i større grad enn menn (ibid.).

Den enkeltfaktoren som påverkar gjennomføringa av vidaregåande opplæring mest er svakt fagleg grunnlag og tidlegare skuleprestasjonar (Markussen 2010). Svake prestasjonar i grunnskulen ilag med høgt fråvær er to av faktorane som ein oftast finn igjen i dei som fell frå vidaregåande opplæring (ibid.). Desse funna finn ein også igjen i internasjonal forskning, til dømes Rumberger (2011) konkluderer med at tidlegare skuleprestasjonar er den viktigaste årsaken til fråfall i vidaregåande opplæring. Det blir også lagt vekt på andre faktorar nemnt tidlegare i tillegg til nabolag og samfunnet rundt eleven i forhold til gjennomføring av vidaregåande opplæring. Dette blir ikkje vektlagt i norsk forskning (Markussen 2010).

Rumberger (2011) fokuserer også på skulen som arena i forhold til fråfall. Til dømes har relasjonar mellom lærar-og elev, læringsmiljøet, og miljøet generelt på skulen ein del å sei for om elevar gjennomfører eller ikkje. Dette finn me også igjen i norsk forskning til dømes hjå Buland og Havn (2007). Dei viser til at det er visse forhold ved skulen som gjer at eleven ønsker og fortsette utdanninga, men det er visse forhold som gjer at eleven syntes det er lettare å bryte med utdanninga (ibid.).

Det er i Noreg i dag, store forskjellar mellom skular og fylker i andelen som fullfører vidaregåande opplæring og ikkje. Dette kjem fram i rapporten ”Skolekvalitet i videregående



opplæring” (2016) utført av Senter for økonomisk forskning. Rapporten konkluderer med at det er store kvalitetsforskjellar mellom vidaregåande skular i Noreg. Dei viser til forskjellar i karakterar, fylke, progresjon og fullføring (Falch, Bensnes og Strøm 2016). Rapporten har vore gjenstand for mykje debatt den siste tida, mykje på grunn av kvalitetsforskjellane vist mellom fylka i Noreg.

### 2.1.2 Konsekvensar og tiltak

Ein av grunnane til at det er eit stort fokus på fråfall i vidaregåande opplæring i dag er at det skapar problem for individet sjølv, men også får det store samfunnsmessige konsekvensar viss det er mange som ikkje gjennomfører vidaregåande opplæring. I dei nordiske landa har det i dei siste åra vore eit fokus på dei samfunnsøkonomiske konsekvensane av fråfall. Det er også vist at dei som fell i frå kan få konsekvensar som låg inntekt, svak arbeidsmarknadtilknytning, auka risiko for bruk av ulike stønadsordningar, og større sannsynlegheit for kriminalitet og svak helse. (De Ridder mfl. 2013, Falch, Johannesen og Strøm 2009, Hyggen 2015).

Andelen som fullføre vidaregåande opplæring for kvart kull aukar frå 70 prosent til 80, vil den økonomiske gevinsten for samfunnet vere rundt 5,4 milliardar kroner ( Falch, Johannesen og Strøm 2009).

Det er ein tydeleg samanheng mellom kor lang utdanning ein har og kor ein befinn seg på arbeidsmarknaden. Sjansen for å vera sysselsatt som 25 åring auka med den aukande kompetansen ein hadde. Dei som då ikkje har fullført vidaregåande opplæring har aukt risiko for å ikkje vere i arbeid (Markussen 2014).

Det er også internasjonalt lagt vekt på samanhengen mellom fråfall og arbeid. OECD fokuserar i ”OECD skills Outlook 2015: Youth Skills and Employability” på dei ungdommane i alderen 16-29 som står utanfor jobb og utdanning. I 2013 var det 5 millionar fleir enn det var i 2008, som stod utanfor jobb og utdanning i OECD-landa. Konklusjonen til publikasjonen er at alle OECD land bør ein legge vekt på å få fleir til å fullføre vidaregåande opplæring, og sørge for at dei har lært seg nødvendige ferdigheiter for å klare seg på det harde arbeidsmarknaden etter utdanning (OECD 2015).

I Noreg vart det med Reform 94 vart det oppretta ei Oppfølgingsteneste som skulle følge opp dei ungdomane som ikkje var i arbeid eller utdanning. Denne tenesta fungerte godt, etter innføringa av Reform 94 var det var det få ungdom som ikkje var i utdanning, arbeid eller i

Oppfølgingstenesta sine hender (Regjeringa 1995). I 2010 lanserte regjeringa Ny GIV, eit prosjekt som bestod av fleire tiltak på nasjonalt og lokalt nivå, tiltak for å betre gjennomføringa i vidaregåande opplæring. Eit av tiltaka som vart sett i gang bygde på den Oppfølgingstenesta som vart oppretta i 1994 (Kunnskapsdepartementet 2012). Evalueringa av Ny GIV viser ulike resultat avhengig av dei ulike tiltaka som vart sett i gang lokalt, det er derimot ikkje funne store endringar i karakterane til elevane som var med i prosjektet, og fråfallet i vidaregåande opplæring har ikkje endra seg i stor grad sidan starten av prosjektet i 2010 (Prosjektrapport, Kunnskapsdepartementet 2014).

Wilson mfl. (2011) viser i sin studie i USA til funn frå 548 ulike prosjekt som omhandla tiltak mot fråfall sett i gang i grunnskule og vidaregåande skule frå 1985-2010. Studien fant at det var mange ulike tiltak som hadde effekt på fråfallet og at suksessen til tiltaket var avhengig av kor godt tiltaka vart implementert i skulen og samfunnet (ibid.). Dette var også konklusjonen i Kunnskapsoversikta til Lillejord mfl. (2015). Mange ulike tiltak satt i gang i Noreg og internasjonalt har hatt effekt på fråfallet, men Kunnskapsoversikta fant ikkje eit enkeltvedtak som løyste utfordringa med fråfall i vidaregåande opplæring. Dei konkluderer derimot med at implementeringa av tiltaka i skulen og lokalsamfunnet har stor betydning for effekten av det tiltaket (Lillejord mfl. 2015).

Evaluering av Reform 94, og konkluderte med at reforma hadde betra gjennomføringa på yrkesfag, men at det framleis var mange som ikkje fullførte vidaregåande opplæring. Det var framleis store utfordringar med låg gjennomføring av vidaregåande opplæring (Støren, Skjersli og Aamodt 1998). Desse utfordringane var blant anna at endringa i oppbygninga av yrkesfag vart for teoritung og at 2+2 modellen, to år i skule og to år i bedrift (jf. Kap. 5.2.3), var ein god ide, men at det ikkje var nok læreplassar til at tilbodet gjaldt for alle (ibid.) (jf. Kap. 5.1.1). NIFU prosjektet "Fem år etter grunnskolen" (2014) hadde fokus på å evaluere kompetanse og gjennomføring etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006. Det dei har funne er at Kunnskapsløftet ikkje førte med seg store endringar når det gjeld gjennomføringa i vidaregåande skule. Om lag 70% fullførte før kunnskapsløftet og rundt 70 % fullførte i åra etter Kunnskapsløftet vart innført. Eit anna funn var at det er fleir som vel dei studieforberedande linene og det er fleir som går vidare til høgare utdanning. Sluttkonklusjonen til prosjektet er at Kunnskapsløftet var ein reform utan positive effektar (Vibe og Frøseth 2014).

## 2.2 Skulepolitisk historisk tilbakeblikk

For å forstå kvifor skulepolitikken har forma seg slik den har gjort, har eg valt å vise til norsk skulepolitisk historie. Fokuset vil også her ligge på vidaregåande opplæring, slik som det gjer i heile oppgåva. Det vil ikkje vera relevant å gå så langt tilbake som Katedralskulane på 1100-talet, derfor vil mitt tilbakeblikk vil starte med enhetsskulen på slutten av 1800-talet.

Med innføringa av Folkeskolelova i 1889, blei ideen om ein skule for alle sosiale lag fremma (Markussen 2010). Enhetsskulen er benevinga på at barn frå ulike befolkningsgrupper skal kunne gå på same elementærskule (Beck 2000). Ideen bak enhetsskulen var at det var ikkje lenger foreldras økonomi som skulle vera avgjerande for om ein kunne få utdanning eller ikkje (ibid.). Med Folkeskolelova blei ideen om enhetsskulen innført og vidareført då Arbeidarpartiet fekk ei auking etter fyrste verdskrig. Ilag med Venstre, innførte dei enhetsskulevedtaket i 1920. Enhetsskulen vart ein realitet, skulen var no open for alle (Markussen 2010).

Etter andre verdskrig var det også stor politisk einigheit om at samfunnet, og med det skulen, skulle byggast opp igjen med utgangspunkt i ideen om at alle skulle ha dei same moglegheitene. Sjølv om det var Arbeiderpartiet som igjen satt med makta var det relativ stor einigheit mellom partia om korleis skulepolitikken skulle førast. Alle skulle ha lik rett til utdanning, også høgare utdanning (Telhaug 1997).

Etter andre verdskrig vart det ei ny satsing på yrkesfag for å bygge opp att landet (Markussen 2010). I 1945 vart det innført ein ny lov om yrkesskular, som omhandla forskular og skular for lærlingar (ibid.). Med inntoget av industrien på 1950 talet og vidare utover 60-70 talet, førte til eit auka behov for fagfolk og det vart stor økonomisk vekst og sysselsetting. Dette førte til at mange gjekk ut i arbeidslivet utan lengre utdanning enn den obligatoriske grunnskulen (Telhaug 1999).

I 1974 vart lova om vidaregåande opplæring vedtatt. Tanken bak lova var at ein skulle ha ein lik og allsidig vidaregåande skule (Bjørndal 2005). Lova omfatta nesten alle i alderen 16-19 år. Gymnaset fekk innført at det fyrste året skulle vere likt for alle, mens ein i andre og tredje året fekk velje mellom ulike liner og fag (ibid.). I 1976 vart det bestemt at ein i yrkesopplæringa skulle ha 20 timar teori og 20 timar praksis det fyrste året. Det vart også

utarbeida ein fagplan for å styrke den allmennfaglege teorien, slik at det skulle bli større likeverd mellom yrkesutdanninga og gymnaset (ibid.).

Under høgre-bølga på 1980 talet skjer det lite i skulepolitikken. På slutten av 1980-talet derimot, vart det eit større fokus på skulen. Samfunnsendringar som større arbeidsledighet, framvekst av teknologi- og informasjon, samt endring i familiestrukturen førte til den kanskje største utdanningsreforma i nyare norsk historie: Reform 94. Utdanningspolitikken endra seg på 1990 talet frå å vera relativ open og demokratisk prosess, til å bli meir lukka, der noen utvalte satt saman for å utarbeida ein ny stryingsplan for skulen (Hovdenak 2000:20).

Likskap og utjamning av ulikskap i skulen var framleis grunntanken i reformane på 1990 talet og vidare på 2000 talet. Enhetsskuleideen låg framleis sentralt i norsk skulepolitikk. Den reforma som endra skulesystemet drastisk i Noreg var Reform 94, og bakgrunnsdokumentet for denne reforma var Stortingsmelding *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992). Eg vil no gi ein kort introduksjon til dei stortingsmeldingane eg skal ta i bruk i denne oppgåve i eit historisk perspektiv.

### 2.2.1 Stortingsmeldingane i eit historisk perspektiv

Stortingsmeldinga *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) vart skriva under ei rein Arbeiderparti regjering i 1990-1991. Dette var Gro Harlem Brundtlands II regjering og det var Gudmund Hernes som var statsråd i Kirke-, utdannings og forskingsdepartementet. Tidleg 1990-talet i Noreg var ei tid som var prega av arbeidsledighet og økonomisk nedgang. Det var også ei tid for teknologi- og informasjonsutvinning. Hernes sitt bidrag til utdanningspolitikken i Noreg baserte seg på meir struktur, meir standardisering, meir tradisjonell undervisning, meir fagleg konsentrasjon og meir arbeidsdisiplin (Thuen 2010). Det var framleis enhetsskulen, berre forent med ideane til kunnskapsskulen (ibid.). Bakgrunnen for utforminga av stortingsmeldinga *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) var dei store samfunnsendringane på tidleg 1990 talet, i tillegg til at ein ville knyte sterkare band mellom vidaregåande opplæring og arbeidsliv. *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) var bakgrunnsdokumentet for Reform 94, som innførte lovfesta rett til vidaregåande opplæring etter fullført vidaregåande opplæring (Markussen 2010).

*Kultur for læring* (2003-2004) vart utforma av Kjell Magne Bondeviks II regjering med Kristin Clemet som utdanningsminister. Clemet ynskja ein skule som skapte ”*Kultur for*

*læring*” difor namnet (Thuen 2010). 2000 talet var ei tid med økonomisk stabilitet og der teknologisk utvikling stod sentralt. Målet til Clemet og Bondevik II regjeringa var å skape ein kunnskapsskule. Sentrale ord var konkurranse, premiering og sentral overvaking (Thuen 2010). Clemet meinte ”Enhetskulen” var eit slitt og gammalt omgrep som høyrte fortida til. Clemet ville også innføra frittstående skular som var skular i privat eie, men med statleg tilskot etter lova (Thuen 2010). Med regjeringsskifte i 2005 kom Stoltenberg til makta igjen og privatskulelova vart endra til at det var berre private skular som på religiøst eller alternativt pedagogisk grunnlag som skulle bli godkjent (ibid.). Clemet såg ikkje behov for å endra mykje ved prinsippa som låg til grunn for Reform 94, så desse fekk bestå i Kunnskapsløftet (Markussen 2010). ”Kunnskapsløftet kan beskrives som en justering av Reform 94” (Markussen 2010:18). Det som kjem fram er at alle regjeringar og kunnskapsministerar frå Hernes til Halvorsen har hatt dei same høge ambisjonane for utdanning; den skal vera for alle (Markussen 2010).

*På rett vei* (2012-2013) var ei melding til Stortinget som vart skrive under Jens Stoltenbergs II regjering med Kristin Halvorsen som kunnskapsminister. Det kjem fram i denne meldinga at det viktigaste området innan skulepolitikken no er utfordringa med den låge gjennomføringa av vidaregåande opplæring (Meld.st.20 2012-2013:0). Bakgrunnen for dette dokumentet var at den rød-grøne regjeringa hadde som mål og jobbe intensivt med fråfallsutfordringa til vidaregåande opplæring. *På rett vei* (2012-2013) var ei av tre meldingar til Stortinget som omhandla utdanning som kom i tidsrommet 2005-2013.

Eit tverrpolitisk mål har vore å betre gjennomføringa i vidaregåande opplæring. Dette målet har bestått under ei rekke regjeringar og med ei endå lengre rekke utdannings- eller kunnskapsministerar (Markussen 2010). Det har ikkje vore reformer i skulepolitikken sidan 2006 då Kunnskapsløftet vart innført. Dagens utdanningsminister Thorbjørn Røe Isaksen seier at dette er fordi ein no driv med det han kallar ein skrittvis reform, som er basert på kunnskap.

”Vi har bestemt oss for det vi kaller en skrittvis reform, med en tydelig kunnskapsbasert innsats. Vi skal ta med oss erfaringene fra tidligere satsinger, og bruke forskning for å finne nye tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Vi ønsker systematisk utprøving av tiltak lokalt for å se hva som har effekt før vi bestemmer om de skal ruller ut over hele landet, sier Thorbjørn Røe Isaksen” (Kunnskapsdepartementet 2014).

## 2.3 Oppsummering

Fråfall i vidaregåande opplæring har vore eit sentralt tema for forskning i Noreg og internasjonalt. Bakgrunnsfaktorar som sosioøkonomisk status, foreldras utdanningsnivå og kjønn har vore med på å forklare fråfallet. Den faktoren som påverkar gjennomføringa av vidaregåande opplæring mest er prestasjonar i grunnskulen. Det har også blitt eit større fokus på dei økonomiske konsekvensane av fråfall og samanhengen mellom fråfall i vidaregåande opplæring og arbeid. Evalueringa av ulike tiltak som har vore etablert for å bedra gjennomføringa i vidaregåande opplæringa har vist at implementeringa av tiltak er veldig viktig

Historisk har tanken om enhetsskulen stått sentralt i utdanningspolitikken i Noreg. Denne tanken går ut på at utdanning skal vere lik for alle, og ikkje påverka av sosiale forskjellar. Dei to linene i norsk utdanning, studieforbereidande og yrkesfag, har dei siste åra fått ein meir felles utdanningsstruktur.

Det har vore eit tverrpolitisk mål dei siste 25 åra å betre gjennomstrøyminga i vidaregåande opplæring.



### 3.0 Metodisk tilnærming

Målet for dette kapitlet er å gjere greie for dei ulike stega i forskingsprosessen og mitt val av metode. Eg har valt dokumentanalyse som metodisk tilnærming. Bakgrunnen for valet av dokumentanalyse er at gjennom analyse av tekst kan ein hente kunnskap, informasjon, idear, meining og data om faktiske, konkrete forhold (Bratberg 2014). Stortingsmeldingar er viktige grunndokument for politiske og samfunnsmessige endringar i Noreg, og dei viktigaste politiske føringane innanfor norsk skulepolitikk kan bli sport tilbake til *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), *Kultur for læring* (2003-2004). *På rett vei* (2012-2013) har ikkje ført til reformer slik som dei to andre, men er framleis relevant å ha med fordi den kan kaste lys over korleis ein tenker om skulesystemet etter innføringa Kunnskapsløftet 2006. Eg vil som sagt gå inn på dei ulike stega i forskingsprosessen. Fyrst vil eg gje ein gjennomgang av kva eit dokument er, og ei presentasjon av utvalet. Deretter vil eg vise til ulike reiskapar og litteratur eg har tatt i bruk for å kunne gjennomføre ein grundig dokumentanalyse. Til slutt vil eg drøfte utfordringa rundt reliabilitet og validitet for å gjera nokre etiske refleksjonar knytta til oppgåva.

#### 3.1 Kva er eit dokument?

Ein diskusjon som oppstår når ein skal ta i bruk dokument som data i samfunnsforskning er diskusjonen om kva som utgjer eit dokument. Scott (1990) konkluderer i boka si "A matter of record" at dokument er nedskrive tekst som representere ord, skrive ned ved hjelp av ein pen, blyant, eller ei skrivemaskin av eit slag, på eit materiale som til dømes papir, pergament eller anna handfast materiell (Scott 1990:12). Lindsay Prior (2011) argumenterer derimot for at dokument er ikkje synonym med tekst, slik Scott (1990) forstår det. Prior (2011) inkluderer blant anna bøker, teikningar, røntgen-bilete, musikk, filmar, internettsider, bussbilletter, CD-rom, og handlelister, alt dette kan bli vurdert som dokument (Prior 2011). I denne oppgåva skal eg ikkje gå for djupt inn på denne diskusjonen, sidan dei dokumenta eg har valt å analysere er alle nedskrive som tekstfiler.

Det empiriske materialet eg har valt er som nemnt stortingsmeldingar. Desse meldingane er normative; dei er utarbeida i forhold til kva som er ynskelig utvikling for utdanning i Noreg. Det er ikkje ein garanti for at dei måla blir følgt opp eller korleis dei er anvendt.

Prior (2011) argumentere for at dokument er ”levande”:

Every document enters into human projects in a dual relation. First (...) they enter the field as a receptacle (...). Second, they enter the field as agents in their own right. Indeed, as agents documents have effects long after their human creators are dead and buried. And as agents documents are always open to manipulation by others; as allies, as resources for further action, as opponents to be destroyed or suppressed. (Prior 2011:94).

To av dei dokumenta eg har valt er grunnleggande for reformer som har endra skulesystemet i Noreg. Ein kan argumentera at når desse dokumenta vart publisert, vart dei levande på den måten at det som står i den dokumenta har gitt, og gir framleis føringar i skulesystemet i dag. Men som Prior (2011) påpekar i sitatet ovanfor er dokument sårbar for manipulasjon. Dette er ei utfordring når det gjeld politiske dokument, for sjølv om det kan vere bygd på forskning, blir det farga av ei politisk retning og det kan manipulert til å passe eit politisk formål.

### 3.1.1 Utval

Datainnsamlinga i denne oppgåva handla om å få tilgang til ulike offentleg politiske dokument som omhandla vidaregåande opplæring og fråfall. Etter ein gjennomgang av ulike forskingsrapportar og bøker om tema, blei datagrunnlaget fort avgrensa til stortingsmeldingar, fordi desse blei det veldig ofte referert til. Utvalet mitt måtte bestå av materiale som innehaldt sentrale føringar for skulepolitikken. Det måtte vere dokument som tok opp tema gjennomføringa av vidaregåande opplæring og som innehaldt løysingar eller tiltak for å betre gjennomføringa.

Stortingsmeldinga *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og *Kultur for læring* (2003-2004) bestemte eg meg tidelg for å ha som datagrunnlag. Desse stortingsmeldingane var bakgrunnsdokumenta for henholdsvis Reform 94 og Kunnskapsløfte 2006. Etter samtale med rettleiar fann me ut at det ville også vere relevant å ha med eit nyare dokument for å sjå på samanhengar og eventuelle endringar. Etter ein gjennomgang av ulike nyare stortingsmeldingar som omhandlar skule, spesielt då vidaregåande opplæring; fråfall og gjennomføring, kom eg fram til Melding til Stortinget nr. 20: *På rett vei* (2012-2013). *På rett vei* (2012-2013) var ei av tre stortingsmeldingar som vart lagt fram våren 2013 av Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmeldingane eg har tatt i bruk har ingen klar forfattar, dei er alle eit resultat av eit samarbeid mellom ulike folkevalte politiske aktørar og byråkratiet deira i departementet i ulike tidsrom. Ei Stortingsmelding er ei orientering frå regjeringa til Stortinget som omhandlar ulike saker regjeringa ynskjer at Stortinget skal drøfte. Det blir også brukt når regjeringa vil presentere saker til Stortinget utan forslag til vedtak. *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) vart behandla og vedtatt i Stortinget i 16.06.1992 og førte til Reform 94 i skuleverket. *Kultur for læring* (2003-2004) vart behandla og vedtatt i Stortinget 17.06.2004 og resulterte i Kunnskapsløftet 2006. *På rett vei* (2012-2013) vart behandla i Stortinget 14.06.2013 og fekk ikkje tilslutning. Det er framleis aktuelt og relevant å ha *På rett vei* (2012-2013) med som ein del av det empiriske grunnlaget i denne oppgåva fordi den gir informasjon om oppfatninga av skulesystemet mellom 2004 til 2012, og det same førarbeidet er lagt til grunn for utforminga av *På rett vei* (2012-2013) som for både *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og *Kultur for læring* (2003-2004).

### 3.2 Analysereiskap

For å kunne svara tilfredsstillande på problemstillinga er mi eiga evne til å fortolke, forstå og formidle innhaldet til lesaren essensielt. Dokumentanalyse ”... skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til.” (Thagaard 2002:59). Dokumenta må bli forstått i samanheng med samtida dei er produsert i. Kva er formålet med dokumentet, kven har skrive det og for kven er det skrive? (jf. Kap. 2.2). Ein av grunnane til at eg har valt dokumentanalyse er fordi eg vil sjå på krafta som ligg i det skrivne ord. Duedahl og Hviid Jacobsen (2010:43) peiker på at forfattarar gir dokument handlingskraft i form av ord og har som hensikt å prega lesaren ved å vise ei spesiell forståing av eit problem. Tekstar påverke, mykje av det som er skrive i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) blir det framleis referert og tatt omsyn til (jf. Kap. 5.1).

Prior (2011) viser også til ulike måtar ein kan analysere dokument innanfor samfunnsvitskapane. 1) analyse som nesten berre fokusere på innhaldet, 2) ”arkeologisk” analyse som fokusere på korleis dokumentet sitt innehald blir til, 3) analyse som fokusere på korleis dokument blir brukt som ein ressurs av aktørar for å nå eit spesielt mål og 4) analyse som fokusere på korleis dokumentet påverke sosiale skjema, samhandling og organisasjonar (Prior 2011). I denne oppgåva vil eg, som er vanleg i sosiologiske analysar, fokusere på innhaldet.

I følge Lindgren (2011, i Bratberg 2014)) bør ein dokumentanalyse ta for seg både denotative og konnotative aspekt ved teksten den skal analysere. Dei denotative aspekta vil sei dei aspekta teksten uttrykker bokstavelig, vil vere mitt hovudfokus som ein ser i kapittel 5. Eg har sett på ulike måtar idear og ulike tiltak blir framstilt, så det har også vore fruktbart å diskutert konnotasjonar: kva teksten representere eller symbolisere. I min analyse har eg prøvd å vise direkte til kva det står i dokumenta og deretter har eg gjort greie for mine egne tolkingar og forståing av det (jf. Kap 5 og 6). Dette er i tråd med Kjeldstadli (1997) som viser til tre logiske deler ein må fokusere på når ein skal tolke dokumenter: ”Først må vi skape klarhet omkring det språklige, så undersøke den dypere mening og til slutt presentere vår forståelse av innhold og mening” (Kjeldstadli, 1997:208).

Som ein strategi for å finne og analysere data har eg også tatt i bruk Carol Bacchi sin tilnærming: ”What is the problem represented to be?” (Bacchi 1999). Tilnærminga er godt egna til å få fram problemforståing og kva konsekvensar ei forståing har. Ei kvar løysing har ein problemrepresentasjon (Bacchi 1999).

Hovudtanken bak ”What is the problem represented to be?” tilnærminga er at korleis ein ting eller problem blir tenkt om og oppfatta er avgjerande for kva som blir gjort med den. Måten problemet er konstruert har påverkning på korleis dei som blir berørt av problemet oppfattar og tenker om seg sjølv (Bacchi 1999). Ved å analysere politiske dokument, spesielt tiltak, mål og virkemiddel, vil ein klare å få fram korleis det er tenkt om problemet og korleis det blir oppfatta (ibid.). Definisjonen av problemet og løysninga blir sett på som gjensidigavhengige. Ei kvar løysing er med på å oppretthalda ei forståing av problemet, og ikkje nødvendigvis løyse det (ibid.). Tiltak og mål er ein viktig del av eit løysingsforslag, og dei tiltaka og måla kan vera positiv for ei gruppe i samfunnet, samtidig som dei går utover ei anna gruppe. ”What is the problem?” tilnærminga blir brukt som ein strategi, men også som eit reiskap for å avdekke ulike forhold som bidrar til konstruksjonen av problem (Bacchi 1999).

Eg har brukt John Fines (1988, i Kjeldstadli 1997) sine 8 steg for dokumentanalyse som eit reiskap, utan nødvendigvis følge dei til punkt og prikke. Steg 1 er å beskrive det dokumentet ein skal analysere; 2 er å dele dokumentet inn i delar og kategorisere; 3 er å identifisere det ein ikkje forstår og prøve å nøste opp dette; 4 er å vurdere i kor stor grad dokumentet er eit produkt av si tid; 5 er å vurdere dokumentet si troverd; 6 er å identifisera spørsmåla som blir

stilt, både indirekte og direkte i dokumentet: 7 er å vurdere dokumentets viktighet og 8 handlar om korleis ein skal bruke innhaldet i dokumentet. Forutan steg 1 som det er gjort reie for i kapittel 2.2 og steg 5 som blir diskutert til slutt i dette kapittelet (jf. Kap.3.3), blir alle stega tatt omsyn til i kapittel 5.

Det er eit komplekst utgangspunkt som ligg til grunn for dokumentanalyser; ein må som forskar vurdere både avsendar, innhald og mottakar. Ulike mottakarar vil forstå og tolke tekster ulikt. Og det er ingen garanti for at det budskapet mottakaren sitt igjen med er det same som avsendaren ønska (Kjeldstadli 1997). Eg har valt 3 stortingsmeldingar som alle er normative: dei seier noko om korleis utdanning og opplæring i Noreg bør vera bygd opp. Det er derimot ingen garanti for at mottakaren sitt igjen med same forståing som var målet for avsendarane av meldinga.

### 3.2.1 Hermeneutikk

Hensikta med å analysere dokument er å kunne gi svar på spørsmål og forstå samanhengar (Scott 1990). Og for å kunne gi svar og forstå må ein tolke meining. Scott (1990) presentere hermeneutikk som eit omgrep og reiskap for å kunne fortolke og forstå dokument.

Hermeneutikk er "... the science of the interpretation of written text" (Fay 1996:42).

Hermeneutikk tar utgangspunkt i ei spesiell forståing av korleis ny kunnskap blir produsert på grunnlag av ei aktiv fortolking av dei fenomena som møter oss (Thomassen 2006). Kvart menneske har med seg eit unikt sett med verdiar, haldningar og tankar som ho har tilegna seg gjennom sin interaksjon med verda og dette utgjer den aktøren sin forståingshorisont (Thomassen 2006). Denne forståingshorisonten vil påverke korleis me forstår og fortolke det andre menneske gjer og seier. Ein kjem då tilbake til det at me som aktørar alltid vil tolke tekstar med utgangspunkt i vår eigen forståingshorisont (ibid.).

Fordi eg har skrive om fråfall i vidaregåande opplæring tidlegare i mi bachelorgradsoppgåve, hadde eg nokre meiningar om dette tema før eg byrja å lese til masteroppgåva. Då eg sette i gang med dette arbeidet, hadde eg som utgangspunkt at fråfall i vidaregåande opplæring var ein av dei største utfordringane til samfunnet i dag. Eg går på lektorprogrammet og jobbar på ein vidaregåande skule, så dette er eit tema som ofte har blitt og blir diskutert. Det blir skrive mykje om fråfall, i aviser, bloggar, tidsskrift, bøker, berre for å nemne nokre kanalar. Alt dette er ein del av min forståingshorisont og vil vere med på å påverke korleis eg fortolkar data i denne oppgåva. Med eit hermeneutisk utgangspunkt i møte med tekst vil ein forstå

tekstens meningsinnhald og fenomen basert på den forståingshorisonten me har. Vår forståing kan også endrast i møte med teksten og gi oss ny kunnskap. I den prosessen vil ein ikkje prøve å forstå forfattarens mening, men fortolke den meininga ein finn i teksten sjølv (Thomassen 2006).

Eg har valt å ta utgangspunkt i framgangsmåten presentert av Kuckarz (2015) i mitt arbeid med analysen. Han argumentere for at det er fem regler som er elementære innanfor hermeneutikken som gjeld for kvalitative innhaldsanalyse:

- 1) Ein må reflektere over eigne meiningar og antakningar ein har rundt problemstillinga
- 2) Ein må jobba med teksten som ein heilheit. Ein må setje til side dei delane ein ikkje forstår for å komme tilbake til dei etter at teksten er ferdiglest, for å sjå om ein forstår meir då.
- 3) Viss teksten inneheld delar ein ikkje forstår, andre språk eller symbol, finn ein tolk eller nokon som kan hjelpe med forståinga.
- 4) Når ein les igjennom teksten for fyrste gong, ha problemstillinga i bakhovudet og marker deler som er viktige for den.
- 5) Er dine tema dei same som i teksten. Skil mellom dine egne funn og dei som teksten sjølv presentere.

Regelane 1,4 og 5 er dei eg har tatt størst omsyn til i mitt arbeid. Den femte regelen var den eg syntes var vanskelegast og viktigast fordi den omhandlar eit av dei viktigaste stega i analysen.

### 3.2.2 Idéanalyse

Eg vil ta i bruk nokre idear og reiskap frå metoden: idéanalyse, for å gjennomføra ein grundig dokumentanalyse. Idéanalyse går i følge Bratberg (2014) ut på ”Kvalitativ analyse av ideers tilstedeværelse i tekst, der fortolking er en vesentlig side ved analysen” (Bratberg 2014:57).

Eg har valt å ta inn nokre reiskap frå idéanalyse fordi politiske dokument bygger ofte på klare idear om tema. Til dømes ideane til Gudmund Hernes presentert i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) førte til Reform 94 som var den største utdanningsreforma Noreg har hatt (jf. Kap.5.1). Fleire av dei ideane Hernes presenterte ligg framleis til grunn for utdanningsstrukturen i dag. Dette viser kor viktig idear kan vere i politiske dokument og korleis dei legg føring på resten av samfunnet. Ei utfordring med å bruke politiske dokument er at i politiske dokument er det sjølv sagt politiske idear og meiningar. Det vil sei at dei er



blitt praga av det leiande partiet som var i makt når meldinga vart utforma. Brox (2000) meiner politiske dokument ofte ”bestiller” forsking som støttar deira ideologi og mening. Eller så tar dei i bruk eksisterande forsking, men missbruker den ved å ta ut ein del av teksten frå den samanhengen den var meint å stå, og setje det inn i sin eiga samanheng.

Politiske problem som skal løysast og kva løysingsforslag som blir presentert er to viktige område i idéanalyse. Kva er det som ligg til grunn for den dominerande måten å forstå verda på? Kor kjem problemforståinga frå? Og kven er det som opprettheld dei? Viss ein tar utgangspunkt i John Kingdon (1995, i Bratberg 2014) sin *three streams* modell, viser han korleis politikk blir utforma. Kingdon beskriv politiske slutningar som eit resultat av tre koplingar mellom tre stømmar: problem, løysningsforslag, politikk. Dei tre straumane skjer parallelt, og til dels uavhengig av kvarandre. Men når dei tre straumane koplaster saman på nye måtar opnar det eit moglegheitsvindaug for reformer (Bratberg 2014). Ved å bruke idéanalyse som reiskap har eg prøvd å finne ut korleis ei bestemt problemforståing oppstår, får hegemoni og koplaster til konkrete løysingsforslag (ibid.). Idéanalyse vil setja spørjeteikn ved det me trur på, kva idear som er presentert som me tar for gitt og som sjølvsagt sanning (jf. Kap. 6.3.1).

Ein idé kan bli institusjonalisert, det vil sei blir godkjent og anerkjent som ein naturelg del av den sosiale verda me lev i. Ein slik institusjonalisert idé vil halde fram trass endringar, og vil ofte vedvare sjølv om dei som skapte ideen ikkje gjer det (ibid.). Ein viktig del av idéanalyse og idéforskning er korleis ein idé kan utøve makt og påverke politisk liv, og korleis institusjonaliserte idear og struktur kan endrast (ibid.). Det er ikkje mogleg å sei noko sikkert om kva slags idear som kjem til å oppstå i framtida, og kor stor oppslutning dei vil få. Eit svar på det siste kan vere at nye idear får spelerom og kan vinne fram når det er misnøye med dei gamle. Ofte kjem dette i følge av til dømes økonomiske kriser, politiske endringar, eller kollaps av regime (ibid.). Desse døma kan igjen vere konsekvensar eller resultat av andre idear. Idear vinn fram fordi dei har ei løysing på aktuelle problem (Bratberg 2014).

### 3.3 Bruk av metode

Eg vil no gi eit kort og konkret vise korleis eg tok i bruk desse ulike reiskapane som eg har gjort greie for over, i arbeidet med analysen.

Tema var allereie klart: fråfall i vidaregåande opplæring. Utgangspunktet var då at eg ville finne ut kvifor kvifor fråfall blir framstilt som eit problem. Eg byrja å jobbe med problemstillinga, og fant ut at eg hadde mange meiningar som ilag med min forståingshorisont (Thomassen 2006) var med på å prege dette arbeidet. Deretter begynte arbeidet med Stortingsmeldingane. I den fyrste gjennomgangen tok eg i bruk framgangsmåten til Kucarz (2015). Eg las fyrst tekstane i sin heilheit, samtidig som eg hadde tema i bakhovudet og markerte avsnitt som var relevante. Tekstane var forståelige, men det var delar som krevde kjennskap til ulike politiske område eg ikkje hadde, og difor måtte undersøke og komme tilbake til på eit seinare tidspunkt (Kuckarz 2015, Fines 1988 i Kjelstadli 1997).

Etter å ha lest gjennom tekstane lagde eg ein tabell der eg kategoriserte tema som stod sentralt i dei ulike stortingsmeldingane. Ved bruke ein slik tabell gjorde det enkelt å kategorisere og ta for seg dei denotative aspekta ved teksten (Lindgren 2011, i Bratberg 2014). Ein kan også knyte denne delen av prosessen saman med steg 1 og 2 i Fines (1988, i Kjelstadli 1997) sine steg for dokumentanalyse (jf. Kap. 3.2).

I arbeidet med analysen fokuserte eg fyrst på å vise til sitat for å vise meininga av teksten, deretter vise til mine eigne fortolkingar (Kjelstadli 1997). Analysen fokuserte mest på dei denotative aspekta ved teksten, i tillegg prøvde eg å finne fram til dei ideane som var presentert i teksten, samt dei underliggande ideane.

### 3.4 Reliabilitet og validitet

Som forskar og som person har eg visse meiningar og eit utgangspunkt som har gjort at eg har valt tema fråfall i mi oppgåve. Dette utgangspunktet er med på å forme oppgåva, til dømes gjennom val av dokument, metode og teori; gjennom avgrensing og omfang. For å styrke reliabiliteta og validiteta til oppgåva har eg gjort greie for mitt eiga utgangspunkt, gått igjennom bruk av metode og reiskap slik at lesaren har kunne følge prosessen steg for steg.

Eg har valt å følgje John Scott sine (1990) kriterier for kjeldegransking som kan bli brukt for å støtte reliabiliteta til dokument. Dei dokumenta som er tatt i bruk i denne oppgåva er ikkje redigert eller omgjort etter utgjeving, utan feil eller missrepresentasjonar, og er difor truverdige og autentiske (Scott 1990). Stortingsmeldingane som ligg til grunn for denne

oppgåva er typiske stortingsmeldingar og er eit representativt. Dei er også forståelig og dei har gitt meining, og denne meininga har eg tolka i analyse delen (jf. Kap 5).

Når ein testar pålitelegheita til ein analyse nemner Tjora (2012) at ein ofte bruker kontrollspørsmålet: ville ein annan forskar som gjorde den same jobben, komme fram til det same resultatet som meg? Denne oppgåva er ein dokumentanalyse, så viss ein hadde analysert det same materialet ut i frå den same problemstillinga, og tatt i bruk dei same analysereiskapane, ville ein annan forskar komme fram til det same resultata som meg. Den eventuelle forskjellen ville vore i vektlegginga av funna.

Validitet i oppgåva blir grunna ut i frå om eg har svart på dei spørsmåla som er blitt stilt og om eg har undersøkt det er har sagt eg skal undersøke (jf. Kap. 7). Målet i denne oppgåva har vore å gi kunnskap og innsikt i korleis fenomenet fråfall er blitt uttrykt i ulike utdanningspolitiske dokument, og gjennom dermed auke forståinga for korleis fenomenet blir forstått i samfunnet. Dette samsvarer med Tjora (2012) som meiner at målet i kvalitativ forskning er å få meir innsikt og auke forståinga av eit fenomen. Gyldigheita av dette materialet auke gjennom fagleg forankring ved at eg har støtta meg til tidelgare forskning og sosiologisk teori. Eg har også gjort reie for analyseprosessen (jf. Kap. 3.3) som gjer at lesaren kan etterprøve funna mine. Oppgåva blir også publisert og er då open for dialog med forskarar og andre.

### 3.5 Etikk

Denne avhandlinga omhandlar ikkje sensitive opplysningar om personar eller andre delikate område. Verken individ eller produkt av medmenneskeleg samarbeid står i fokus. Dei etiske retningslinene eg må følge i denne oppgåva går meir ut på røyndom i referanseskikk, mitt utval av dokument og utval av sitat.

Heile oppgåva baserer seg på skriftlege, politiske dokument og det er særst viktig å referera ordentlig i forhold til dei ulike dokumenta. Eg har tilegna meg dokumenta brukt i denne analysen på ein forsvarleg måte og eg har ikkje utelatt delar av teksten. Det same gjeld sitata, dei sitata eg har brukt i denne oppgåva er sannferdige og er direkte sitat. Dette blir støtta opp av at eg har referert til sidetal når eg har tatt i bruk direkte sitat.

### 3.5 Oppsummering

Dokumentanalyse er det metodiske utgangspunktet i denne oppgåva. For å gi ein grundig analyse har eg valt å hente reiskap og element frå hermeneutikken for å finne fram til meininga til teksten, og idéanalyse for å kunne belyse korleis ei bestemt problemforståing oppstår, får hegemoni og koplast til bestemte løysingsforslag. Eg har også valt å ta i bruk Carol Bacchi sin tilnærming: ”What is the problem represented to be?” (Bacchi 1999). I ein analyse av politiske dokument er det viktig å hugse på at dei er blitt utvikla med utgangspunkt i ein spesiell politisk tankegang.

Det er også under heile arbeidsprosessen med denne oppgåva tatt omsyn til dei etiske utfordringane og spørsmåla rundt reliabilitet og validitet.

## 4.0 Teori

Å tolke, forstå og forklare ulike fenomen er ein av grunnsteinane i sosiologien. Eg vil i dette kapitlet fyrst gå kort introdusere kunnskapssosiologiens rolle i denne oppgåva, for og så presentere Berger og Luckmann sitt syn på sosialkonstruktivismen. Deretter vil eg vise til ulike teoriar om kunnskaps- og informasjonssamfunnet, fordi desse teoriane ligg til grunn for å forstå kva samfunn stortingsmeldingane er utforma for. Til slutt har eg valt å ta med teori om sosial ulikskap, fordi ulikskap i utdanning utgjer ein sentral del av analysen og drøftinga. For å belyse dette tema har eg valt å bruke Pierre Bourdieu, Paul Willis og Raymond Boudon sine teoriar om ulikskap i skulen.

### 4.1 Kunnskapssosiologi

Kunnskap er i aukande grad blitt sett på som ein viktig produksjonsfaktor i samfunnet. Ein snakkar i dag og kunnskapsleiing, kunnskapsøkonomi og kunnskapssamfunn for å nemne nokre. Kunnskapssosiologien ser på kunnskap som noko som er skapt og utvikla av samfunnet. Det er ein del ueinigheit innanfor sosiologien om kva kunnskap er, og korleis kunnskap utviklast og endrast. Kunnskapssosiologi har i det siste århundre vore gjenstand for mykje forskning og debatt. Heilt grunnleggande kan me sei at kunnskapssosiologien tar for seg forholdet mellom kunnskap og samfunn. Denne oppgåva vil bygge på Peter L. Berger og Thomas Luckmann sitt bidrag til kunnskapssosiologien.

#### 4.1.1 Sosialkonstruktivisme

Denne oppgåva bygger på eit sosialkonstruktivistisk samfunnssyn. Eit viktig bidrag til det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet var boka til Peter L. Berger og Thomas Luckmann ”Den samfunnsskapte virkelighet” (1966). Her viser dei korleis verkelegheita blir skapt av samfunnet og korleis det er kunnskapssosiologiens oppgåve å analysere prosessen der det skjer. Berger og Luckmann (1966) definerer kunnskap og verkelegheit i samfunnet som:

(...) ”virkelighet” som en kvalitet som er knyttet til fenomener som vi erkjenner har en eksistens uavhengig av vår egen vilje (vi kan ikke ”ønske dem bort”), og å definere ”kunnskap” som vissheten om at fenomener er

virkelige og at de er i besittelse av visse karakteristika. (Berger og Luckmann 1966:24)

Sosialkonstruktivismen si kjerne går ut på at vår sosiale, vitenskaplege og kulturelle verd er bygd opp av menneskelege konstruksjonar (Berger og Luckmann 1966). Eit av dei viktigaste omgrepa som blir introdusert i ”Den samfunnsskapte virkelighet” (1966) er sosial konstruksjon; all vitenskapleg fakta er sosialt konstruert. Me godkjenner at utsegn som hevder å vere objektiv sant, som sant, fordi dei er blitt godkjent av dei som blir sett på som kompetente til å avgjere slike sanningar. Eit prosjekt som er viktig for sosialkonstruktivismen er at ein vil undersøke den rådande vitenskap, som til tross for sin relativistiske karakter, klarer å behalde autoritet i verda som ellers er veldig kritisk til politiske utsegn (ibid.).

Verkelegheit og kunnskap kan vere ulikt for ulike personar og samfunn (Berger og Luckmann 1966). Menneske har ulike oppfatningar om kva som er deira ”verkelegheit”. Ein knytte omgrep som kunnskap og verkelegheit til spesielle kontekstar, korleis ein konstruerer desse omgrepa frå samfunn til samfunn, person til person er viktig (ibid.). Det er denne differensieringa som gjer at ein har bruk for kunnskaps sosiologi, meiner forfattarane. Dei legg også vekt på dei prosessane som er med på å gjera all kunnskap sosialt etablert som verkelegheit (ibid.). Det er difor ein må analysere den samfunnsskapte verkelegheit og kvifor denne verkelegheita er blitt bygd. I samspel med andre, ved å kommunisere, samarbeida og dela erfaringar blir me ein del av ein kollektiv sosial aktivitet (Schifloe 2003). Det er denne kollektive sosiale aktiviteten som ligg til grunn for vanedanning, typeinndeling og intuisjonar. Den kollektive sosiale aktiviteten er med på å skape vår offentlege verkelegheit (ibid.).

”Bestemte kollektive virkelighetsoppfatningar – formet og opprettholdt gjennom språk – åpner for bestemte handlinger, som igjen tjener til å bekrefte den dominerende virkelighetsoppfatningens legitimitet” (Bratberg 2014:43)

Samfunnet eksistere både som ein objektiv og subjektiv verkelegheit, og ein finn ein dialektisk prosess mellom tre moment: eksternalisering, objektivisering og internalisering (ibid.). Samfunnet er prega av desse momenta, som alle skjer samtidig. Desse momenta er med på å skape dialektikken i samfunnet: ei gjensidig påverking mellom individ og samfunn (ibid.).

... individuelle medlemmer av et samfunn, som eksternaliserer sitt eget vesen inn i den sosiale verden samtidig som det internaliserer den som en objektiv virkelighet. Å leve i et samfunn betyr med andre ord å ta del i dets dialektikk. (Berger og Luckmann 1966:135)

Mange bidrar til den offentlege verkelegheitsoppfatninga og det er ingen som har full kontroll over den i eit demokratisk samfunn med ytringsfridom (Brox 2000). Alle har si eiga verkelegheit og me forhold oss ikkje alle til den same. Brox (2000) argumenterer for at det fins ein dominerande representasjon av det samfunnet me lev i. Brox viser til Giddens omgrep om dobbel hermeneutikk, som går ut på at den som undersøker og dei som blir undersøkt må fortolka kvarandre. Gjennom ei slik gjensidig fortolking vil forskning og samfunnskunnskap bidra til å skape ny kunnskap som er av betydning for utviklinga av samfunnet.

Forskningsresultat og kunnskap blir ofte ”pervertert” og ”missbrukt” for å kunne bli brukt for å fremje ulike formål (ibid.).

Språket er det viktigaste reiskapet i samanheng med verkelegheit og sosial aktivitet, fordi språket hjelper oss å ordne intrykk- og erfaringar og til å dele verkelegheitsbilete. Språk og menneskets evne til å bruke det er veldig viktig i konstruksjonsprosessen av verkelegheita. (Berger og Luckmann 1966). Kva språk me brukar i ein bestemt situasjon, kva meining me legg i ulike omgrep og kva samanheng me tolkar erfaringa og observasjonar i er i samspel med individ og dei sosiale omgivingane ein er i (Schifloe 2003).

”Språket er ikke bare et redskap for å beskrive virkeligheten. Det former også virkeligheten ved å sette rammer for persepsjon, tanker og atferd.” (Schifloe 2003:138). Språket former våre tankar og forståingar, og kan bli brukt som eit maktmiddel. Makta ved god argumentasjon, vel formulerte setningar og overbevisning er ofte tydeleg hjå til dømes dei politikarane som får stor oppslutning. Språket har også makt i den forstand at det er med på å danne strukturar som til dømes fråfall, og utan språket ville ikkje det ha eksistert (ibid.).

Verkelegheit eksistere ikkje utanfor språket (Halvorsen 2002). Gjennom språket lager og kategorisere ein kontrasten mellom det eine og det andre, som gir oss meining i kvardagen (ibid.). Denne kategoriseringa og klassifiseringa har sentral betydning for korleis me forstår ulike sosiale fenomen og korleis me skal forholde oss til fenomen me sjølv ikkje har erfart, den kan også resultera i stigmatisering og streotypisering (ibid.). Måten me forstår verda på

får verkelege konsekvensar, ved at denne forståingsmåten gir grunnlag for sosial endring (ibid.).

Fråfall blir ofte forklart som eit resultat av ei rekke individuelle årsaker. Berger og Luckmann (1966) sitt dialektiske syn på danninga av verkelegheit, gir eit alternativ forklaring ved å gi ei breiare problemforståing. Samfunn og individ blir gjensidig påverka av kvarandre. Gjennom samhandling blir det laga sosiale konstruksjonar av verkelegheita. Kvar vår subjektive definisjon og konstruksjon av fenomenet, gjer at ein knyt ulike kjenneteikn til fenomenet og oppfatningane endre seg gjennom tida (Berger og Luckmann 1966).

## 4.2 Kunnskapssamfunnet

Siste del av problemstillinga i denne oppgåva er: Kva konsekvensar får dette for kunnskapssamfunnet? (Jf. Kap. 1.0). Eg vil no gi ein gjennomgang av kva eit kunnskapssamfunn er, ved å vise til ulike teoriar på dette samfunnet.

Det samfunnet som har vokse fram, har som idégrunnlag at kunnskap og kreativitet er dei viktigaste drivkreftene i samfunnet. Kunnskap er ikkje lenger berre ein verdi ein kan tileigna seg, det er ei vare. Kunnskap er difor den viktigaste drivkrafta i samfunnet (Dale mfl. 2011).

Dale, Gilje og Lillejord (2011) viser til fleire særtrekk ved dagens samfunn som klassifiserer det som eit kunnskapssamfunn. Eit særtrekk er tempo. Prosessar som går ut på å produsere og spreie kunnskap og informasjon går mykje fortare enn før. Det går også kortare tid før ny kunnskap blir relevant og blir tatt i bruk. Eit anna særtrekk er mengde; kunnskapsveksten er enorm. Fleir og fleir blir tilsett i yrke der kunnskapsproduksjon står sentralt. Nye måtar å kommunisere, samhandle og arbeide på blir stadig utvikla og oppdatert. Informasjon er også i konstant endring, det som var nytt i går, er gamalt i dag. Sosiale nettverk er det mest brukte døme på dette. Fleksibilitet og tilgjengelegheit er to andre viktige særtrekk som heng tett i hop. Ein kan ta med seg datamaskina og framleis holde kontakten og ein er dermed også nesten alltid tilgjengelige gjennom ulike medier. Samhandling er ikkje lenger avhengig av fysisk nærleik (Dale mfl. 2011).

Sosiolog Ivar Frønes argumenterer for at ”informasjonssamfunnet” er ein dimensjon ved kunnskapssamfunnet. Kunnskap er sentralt i alle aspekt og det er eit høgteknologisk samfunn



(Frønes 2002). ”I møte med informasjonsstrømmene blir den sentrale oppgave å skape kunnskap av informasjonen”(Frønes 2002:13).

Det har vore tatt for gitt i det norske samfunn at kunnskap har vore ein hardt tilegna verdi. Til dømes har høgare utdanning vore tufta på ideen om at kunnskap er skapt og eigd (Gaard 2006). Læring har tidlegare, også til ei viss grad i dag, bestått av å memorere informasjon. No skjer det derimot ei endring og det går hovudsakleg ut på korleis ein kan omdanna informasjon til kunnskap (Säljö 2001, i Gaard 2006).

Scavenius Lopez skriv at skulen og opplæringa ikkje er synkronisert med kunnskaps- og informasjonssamfunnet og sjølve strukturen og oppbygginga av skulesystemet må endrast for å holde følge (Scavenius Lopez 2002, i Gaard 2006). Skulen kan ikkje no bestå av førelæringar og lærebok. Det er blitt heilt nødvendig å lære å velje ut relevant informasjon, og transformere denne til kunnskap (Frønes 2002). For problemet i dag er ikkje mangel på informasjon eller mangel på tilgang til informasjon, men det å vera i stand til og bruke den informasjonen (Gaard 2006).

Informasjon og kunnskap har gått i frå å ha lang haldbarheit til å bli ei ferskvare (Breivik 2015). Tida der skuleleie gutar kunne dra til sjøs for å bli vaksne er over. Det å vere fiskar, som er eit tradisjonsyrke er i dag blitt høgteknologisk (ibid.). Med kunnskap- og informasjonssamfunnet tenker ein ofte på teknologi. Harvardprofessor Clayton Christensen skreiv i si bok ”Disrupting Class” (2008) at den måten ny teknologi har blitt innført i skulen er fullstendig logisk, forutsigbar og fullstendig feil (ibid.). Å innføre teknologi for å underbygge allereie eksisterande prosessar i skulen, er feil i følge Christensen. Ein burde derimot endre praksisen heilt og utnytte dei moglegheitene teknologien har opna for og endre innehalde totalt (ibid.). For at skulen skal bli ein arena som støtter opp kunnskapssamfunnet, slik ein kan forstå er ideen i desse Stortingsmeldingane eg tar i bruk i denne oppgåva (jf. Kap. 5.2.1.1), må ein endre heile systemet, for å legge til rette for utnytte dei moglegheitene teknologien har opna opp for. Robert W. Vaagan (2015) argumenterer for at informasjonssamfunnet bløme som aldri før. Bruken av internett har aldri vore større, informasjon har aldri før vore så tilgjengelig.

Aldri før har kunnskap vore så viktig og så sentral for samfunnets utvikling og virkemåte. Universiteta er blitt senteret for kunnskapsindustrien (Kerr 1963, i Hansen og Mastekaasa

2005). I dei stortingsmeldingane eg har valt som grunnlag for denne oppgåva blir dagens samfunn referert til som eit kunnskapssamfunn, der kunnskap og kompetanse er veldig viktige eigenskapar. Informasjon er blitt ein av dei viktigaste verdiane i samfunnet, og tilgangen på informasjon er eit område som er viktig i forhold til opplæring og utdanningspolitikk. Har alle moglegheit til å få tilgang til den same informasjonen? Dette er ei utfordring som må sjåast i samanheng med spørsmålet om ulikskap i samfunnet, og spesielt i skulesystemet.

## 4.3 Ulikskap

Iden om at utdanning er med på å bidra til likskap i samfunnet står sterkt. Trass dette er det framleis slik at sosioøkonomisk bakgrunn, foreldras utdanningsnivå, kjønn og tidlegare skuleprestasjonar i stor grad er med på å påverke om ein gjennomfører vidaregåande utdanning eller ikkje (Ekren 2014, Granseth 2015, Markussen 2010). Det er også eit høgt og stabilt nivå av sosial ulikskap i dei høgare utdanningsinstitusjonane i Noreg (Hansen og Mastekaasa 2005). Ulikskap står difor framleis sterkt i utdanningssystemet trass enhetsskulen og retten til vidaregåande opplæring, og høgskule- og universitet. Tre sentrale sosiologar innanfor utdannings sosiologi er Pierre Bourdieu, Paul Willis og Raymond Boudon. Alle har skrive om ulikskap i utdanning, og eg vil difor gi ein kort presentasjon av teoriane deira.

### 4.3.1 Bourdieu

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu har hatt som mål å utvikle ein heilheitleg teori som omhandla forholdet mellom samfunnet og individ. Bourdieu er ein sentral sosiolog når ein vil forklare ulikskap i utdanning.

Bourdieu tar i bruk omgrepet kulturell kapital for å forklare ulikskap i utdanning. Kulturell kapital gir ein tilgang til kunst, litteratur, utdanning og andre kulturelle gode. Det er mengda kulturell kapital ein har som er med på å bestemme korleis ein klarar seg i skulesystemet. Kulturell kapital er ujamt fordelt i samfunnet (Bourdieu 1991). Kulturell kapital blir lønna i utdanningssystemet, og dess meir kapital ein har, dess betre klarar ein seg. I høgare sosiale lag blir det lagt meir vekt på kulturell kapital og ein lærer seg dei akademiske kodane som blir brukt i utdanningssystemet (ibid.).

Bourdieu introduserte også omgrepet habitus. "Å tale om habitus er å seie at individet, og jamvel det personlige, det subjektive, det er sosialt, kollektivt. Habitus er ein sosialisert

subjektivitet” (Bourdieu 1995:111). I følge Bourdieu er habitus erverva disposisjonar som gjer at me er disponert til å handla på spesifikke måtar. Me formar habitusen vår gjennom internalisering av den kulturen ein vaks opp i, og dannar ein indre struktur av verdiar, normer og måtar å tenke på. Habitus er eit dynamisk omgrep, som blir påverka av erfaringar og samfunnsendingar.

Bourdieu meiner at skulen er med på å produsere ulikskap. Skulen fremjar ein kultur og har fokus på vitenskapleg og litterær kunnskap som er kjent for elevane som kjem frå høgare sosiale lag. Dei elevane som kjem frå lågare sosiale lag har det difor vanskelegare i skulesystemet, og er i større fare for å falle ut.

#### 4.3.2 Boudon

Raymond Boudon er i likskap med Bourdieu ein fransk sosiolog. Boudon bruker ein mikrososiologisk tilnærming og presenterer tre teoriar om korleis forskjellar i utdanning skal bli forstått. Dei to fyrste er ikkje Boudon sine eigne teoriar, men det er den siste. Han viser til årsakar til ulikskapen, kva som er med på å påverke dei utdanningsforskjellane som eksistere.

Den fyrste teorien er verditeorien, som bygger på Durkheims verditeori. Den tar utgangspunkt i at utdanning blir verdsett ulikt i ulike sosiale lag (Boudon 1974). Det fins ulike verdisystem i dei ulike klassane og via område som motivasjon, innsats og motivasjon kjem desse verdiforskjellane fram og skapar ulikskapen (ibid.). Normer og verdiar som knytast til skulegang blir oppfatta som sosialt differensiert og forskjellen i utdanningsåtfærd kan vere eit resultat av dette. Elevar frå dei lågare sosiale laga har utvikla normer for motstand mot skulen. Elevar frå høgare lag har derimot normer for å prestere bra i utdanningssystemet (ibid.).

Den andre teorien er kulturteorien som bygger på Bourdieu sin teori om kulturell kapital. Elevar frå dei lågare sosiale lag blir mindre stimulert til utdanning. Forskjellane i utdanninga kan bli forklart gjennom prestasjonsforskjellar og det er kulturen til dei høgare klassane som blir fremja i utdanninga.

Den tredje teorien som er Boudon sin eigen teori, er sosial posisjons teorien (Schifloe 2003). Denne teorien går ut på at ein vurderer val forskjellig etter kva sosial bakgrunn ein har. Ein vil vektlegge dei ulike sidene ulikt, det som nokon vurderer som viktig vil ikkje ein annan vurderer som viktig i det heile tatt. Utdanningsforskjellane kan bli forklart ut i frå dei vala ein tar. Ein

vurderer og vektlegg den sosiale nytta innanfor kvart utdanningsval ein tar. Fleire frå den høgare klassen vurderer utdanning som viktig og nødvendig for å bevare sin sosiale posisjon (ibid.). Boudon meiner at sosial status og utdanningsnivå heng saman. Boudon ser på korleis sosial bakgrunn er med på å påverke evne til individets rasjonelle val.

#### 4.3.3 Willis

Her kan ein også dra inn den Amerikanske sosiologen Paul Willis (1977) og studien hans om gutar frå arbeidsklasse familiar. Willis viste til at gutar frå arbeidsklasse familiar var fiendtleg innstilt og motsette seg utdanning. Willis pekte på at dei verdiane skulen stod for var så ulike dei verdiane gutane var oppvaksne med, og difor motsetninga.

Både teoriane til Boudon og Willis meiner at individet sjølv er med på å bestemme og avgjer om ein vil halde fram med utdanninga eller ikkje. Teoriane til både Boudon, Willis og Bourdieu er relevante å ta med i denne litteraturgjennomgangen fordi dei er sentrale når det gjeld å forklare sosial ulikskap i utdanning. Dette er eit av områda som blir tatt opp i analyse delen (jf. Kap 6.4.2)

#### 4.4 Oppsummering

Kunnskapssosiologien har som hovudoppgåve å plassere kunnskapen si rolle i forhold til korleis verkelegheit blir skapt av samfunnet. Luckmann og Berger (1966) sin teori om at verkelegheita er sosialt konstruert ligg til grunn for denne oppgåva. Dei viser til korleis språk er med på å danne verkelegheita. Og korleis me snakkar om eit fenomen er med på å gi mening til det fenomenet. Kunnskapssamfunnet har som utgangspunkt at kunnskap og informasjon er no blitt to av dei viktigaste verdiane i samfunnet.

Ulikskap i utdanning er framleis eit ei stor utfordring. Teoriane til Boudon, Willis og Bourdieu er alle med på å kaste lys over korleis ein kan forstå ulikskap i utdanning.

## 5.0 Analyse

Hovudproblemstillinga i denne oppgåva er: Korleis har fenomenet fråfall kome til uttrykk i utdanningspolitiske dokument? Kva konsekvensar får dette for kunnskapssamfunnet? Og for å nærma meg denne har eg tatt i bruk to forskingsspørsmål: Kva har vert måla og prinsippa for utdanning i vidaregåande opplæring dei siste 25 åra? Kva tiltak har blitt satt i gang for å løyse/betre utfordringa med fråfall i vidaregåande opplæring? Det er relevant å legge desse til grunn for ein analyse for å sjå kva rolle fråfall har hatt og no har, og kva konsekvensar dei ulike forståingane av fenomenet har hatt på det som blir kalla kunnskapssamfunnet. Korleis det blir framstilt og forstått i desse dokumenta kan ein tenkje seg går vidare til korleis samfunn og individ forstår problemet.

Eg har valt å dela inn analysen av stortingsmeldingane i tre hovuddelar: 1) struktur, mål og prinsipp, 2) årsaker, utfordring og tiltak og 3) konsekvensar. Etter ein grundig gjennomgang av datamaterialet framstod desse kategoriane som sentrale. Eg vil i dette kapittelet presentere kvar kategori og funna innanfor den kategorien.

### 5.1 Struktur, mål og prinsipp for utdanning

For å finne ut korleis fenomenet fråfall er blitt behandla i desse dokumenta, er det naturleg å sjå på korleis vidaregåande opplæring har vore bygd opp, kva mål, prinsipp og struktur som har lagt til grunn i utforminga av vidaregåande opplæring.

#### 5.1.1 Mål

I St.meld.nr.33, omtalt i denne oppgåva som *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), som låg til grunn for Reform 94, er eit av hovudmåla til meldinga at ”All ungdom fra 16-19 år som ønsker det, skal kunne få tilbud om opplæring eller arbeid” (St.meld.nr.33 1991-1992:24). Ser ein på formuleringa ser ein at det står at alle som ynskjer å ta vidareutdanning etter ungdomsskulen skulle få moglegheita til det. Med denne formuleringa kan ein argumentere for at ikkje alle som var ferdig på ungdomsskulen hadde eit ynskje om å byrje i vidaregåande opplæring. Ein av dei viktigaste konsekvensane av denne meldinga var at retten til vidaregåande opplæring vart lovefesta. På grunn av den store arbeidsledigheita på tidleg 1990 talet, søkte rundt 95 prosent av ungdomsskulekulla seg til vidaregåande opplæring, fordi det

var store problem for ungdom utan utdanning å få seg jobb (St.meld.nr.33 1991-1992:17). Problemet var at det ikkje var kapasitet eller plass til å ta i mot så mange, før retten til vidaregåande opplæring vart lovfesta, og 95 prosent av ungdomsskulekulla begynte rett på vidaregåande skule (St.meld.30 2003-2004:82).

St.meld.nr.30, i denne oppgåva omtalt som *Kultur for læring* (2003-2004), la grunnlaget for reforma Kunnskapsløftet 2006. Der står det: “målet med vidaregåande opplæring er å gi så mange som mulig yrkes-eller studiekompetanse, blant annet fordi det bedrer mulighetene for videreutdanning og arbeid” (St.meld.nr.30 2003-2004:21). Her er målet endra til at så mange som mogleg skal få yrkes-eller studiekompetanse. Denne endringa frå ”som ønsker det” til ”så mange som mulig” er lita, men også viktig. Ved at det ikkje lenger blir brukt ordet ynskje, men at så mange som mogleg, kan hinta til ei endring i samfunnet; ein vil no at så mange som mogleg skal gå vidare og ta vidaregåande opplæring.

I Meld.st.20, i denne oppgåva omtalt som *På rett vei* (2012-2013), skissere dei eit av måla til opplæringa som at ”alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre vidaregåande opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for vidare studier eller i arbeidslivet” (Meld.st.20 2012-2013:11). No blir det formulert som at alle som er i stand til det skal gjennomføre vidaregåande opplæring. Ein slik ordlyd er med på å gi eit inntrykk av at skule er ikkje berre ein rett, men obligatorisk. Det er også interessant at det blir tatt i bruk ”i stand til” ein slår dermed fast at alle er ikkje i stand til å byrje på vidaregåande skule. Kven det er som ikkje er i stand til å gjennomføre opplæring, blir ikkje nemnt, men vidare i denne meldinga vert det lagt vekt på psykiske sjukdommar som årsaker til fråfall og mangel på gjennomføring (jf. Kap.5.2.1.2).

Det er også interessant å merke seg at i *Kultur for læring* (2003-2004) og i *På rett vei* (2012-2013) er kompetanse og kompetansebevis ein del av målet for vidaregåande opplæring. At målet ikkje er at ein skal fullføre eller å få vitnemål kan vise til at det er tatt omsyn til fråfallet i utforminga av måla.

Ei viktig endring i formulering av måla er at det i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) er snakk om å gi tilbod om opplæring til alle, mens det i *På rett vei* (2012-2013) er snakk om at alle skal gjennomføre vidaregåande opplæring. Denne endringa viser korleis fokuset på gjennomføring og fråfall har auka i samfunnet dei siste 25 åra. Her kjem det fram at det har

skjedd ei endring undervegs i oppfatninga om kva vidaregåande opplæring skulle vere: det gjekk frå å vere eit tilbod for dei som ynskja det, til å bli noko alle skulle klare å gjennomføre. Denne endringa høyrer saman med det auka fokuset på viktigheita av utdanning i samfunnet i dag.

### 5.1.2 Struktur og prinsipp

Med Reform 94 vart det introdusert nokre generelle prinsipp for utdanninga i Noreg. Gjennom både Reform 97 og Kunnskapsløftet 2006 er desse prinsippa blitt bevart, og det vart bygd vidare på dei same prinsippa. Hovudtanken som ligg bak desse prinsippa er at alle har rett på ei lik og rettferdig utdanning uavhengig av bustad, kjønn, etnisitet eller religion (Markussen 2010). Dei prinsippa som vart utforma i 1991-1992 er framleis aktuell og blir igjen føreslått for å ligge til grunn for utdanninga i 2012-2013 (Meld.st.20 2012-2013:104).

I *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) vert det foreslått innføring av sentralt styrte årsplanar som eit: ”*et felles overordnet måldokument*” (St.meld.nr.33 1991-1992:16). Dette måldokumentet ilag med årsplanar og læreplanar skulle vere med på å gi statleg styring, samtidig som det gav moglegheit for lokal fridom.

Slik Reform 94 blei nedfelt i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) innebar det ei rekke endringar i tilbodsstrukturen i vidaregåande opplæring. Det vart ei sterk reduksjon i grunnkurstilbodet som det heite då, no kjent som utdanningsprogram, som vart redusert frå 109 til 13. ”Den skal sikre god gjennomstrømming av ungdomskullene fram til kompetanse med best mulig ressursutnyttelse, færrest mulig unødige omvalg og uten blindveier” (St.meld.nr.33 1991-1992:26). Denne reduseringa skulle vere løysinga på utfordringa med at mange utdanningsløp før Reform 94, ikkje var treårig og ikkje førte til arbeids- eller studiekompetanse. Det vart difor mange som bevegde seg på tvers i systemet som førte til eit behov for omval (St.meld.nr.33 1991-1992:13).

*Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) foreslo også ei endring i sjølve oppbygginga av det vidaregåande opplæringsløpet innanfor yrkesfag. Her vart 2+2 modellen introdusert. Dei to fyrste åra av utdanninga vert gitt i skule, og dei neste to spesialiseringsåra vert gitt i bedrift. I dei to åra i bedrift skal eit år brukast til opplæring og det andre til verdiskaping, som vil sei at ein blir sett på som ein verdi og skal skape verdi for bedrifta på lik line med dei andre tilsette (St.meld.nr.33 1991-1992:39). Det vart også i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) foreslått,

og etterkvart innført med Reform 94, eit påbyggingstilbod. ”et rent allmennfaglig videregående kurs som påbygging på et toårig yrkesfaglig løp, forutsettes godkjent som VK II.”(St.meld.nr.33 1991-1992:43). VK II er det som no er kjent som 3.året på vidaregåande. Målet med dette tilbodet var at flest mogleg skulle nå fram til studiekompetanse, og ein skulle hindre at nokon utdanna seg som arbeidsledig fordi dei valte ei spesialisering som ikkje trongst i samfunnet (St.meld.nr.33 1991-1992:26). Dette tilbodet var også meint som eit reiskap for å redusere behovet for omval og betre gjennomstrøminga i vidaregåande opplæring.

Fleksibilitet og breidde vart nøkkelord når ein i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) reformerte strukturen i vidaregåande opplæring. Med dei tidlegare 109 grunnkursa, var det lagt stor vekt på spesialisering. Dette tok ein avstand frå i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992): ”det er for lite breidde i bunnen, spesielt i yrkesopplæringen” (St.meld.nr.33 1991-1992:26). På grunn av dei store samfunnsendingane på 1980-90 talet, då spesielt innan teknologi, vart det lagt vekt på fleksibilitet og breidde. Ingen skulle utdanne seg til eit yrke som kom til å dø ut i løp av dei neste åra.

Departementet vil igjen understreke at kunnskaper i bredden må betraktes som en selvstendig og viktig del av den fremtidige fagarbeiders kompetanse og et nødvendig grunnlag for livslang spesialisering innen brede yrkesområder. (St.meld.nr.33 1991-1992:42)

Å legge breidde til grunn for utdanning, spesielt innanfor yrkesfag, var meint som eit tiltak for at det skulle vere lettare å skifte studieretning og omskulera seg utan at ein måtte starte heilt på nytt. Samfunnet på tidleg 1990 talet var prega av arbeidsledighet. Ein kan også sjå på ulike tiltak i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og seinare Reform 94, som ei løysing på dette problemet. Til dømes gjeld dette for fokuset på høgare utdanning som eg diskuterer i kapittel 6.4.1.

*Kultur for læring* (2003-2004) bygger vidare på prinsippa i tilbodsstrukturen i vidaregåande opplæring som vart drøfta i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992).

Departementet mener at de prinsippene som ble lagt til grunn for Reform 94, fortsatt har aktualitet og tilslutning, og at det ikke er behov for vesentlige



endringer i dem. Samtidig må tilbudsstrukturen i større grad enn i dag bidra til å løse problemene knyttet til omvalg, lav progresjon og manglende rekruttering til enkelte yrker. (St.meld.nr.30 2003-2004:67)

Dei same prinsippa som vart introdusert i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og innført med Reform 94 held fram i *Kultur for læring* (2003-2004:71). Ein ser også at omvalg og låg progresjon vert nemnt som eigne faktorar som det no må bli lagt større fokus på. Sidan dette vert trekt fram som eigne mål kan det tyde på at ein ikkje syntes dette vart handtert godt nok i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), eller at utfordringa blei aktualisert i større grad etter Reform 94.

I *Kultur for læring* (2003-2004) møter ein ei motsetning når det gjeld breidde og fleksibilitet. Ein vil at inngangane til vidaregåande opplæring skal vera breie nok til at dei som ikkje er sikker på sine utdanningsval kan utsette dette valet lengst mogleg. Samtidig som ein vil ha tidligare spesialisering; dei som då er sikre i sitt val må få moglegheit til å praktisere faget fortast mogleg (St.meld.nr.30 2003-2004:67). Her er det ei motsetning dersom begge skal vere reiskap for å auke gjennomføringa og motivasjonen for yrkesfag (jf. Kap. 6.1.2). Dette kan vere eit resultat av at det ikkje var einigheit i korleis ein skulle løyse dette, eller at ein ikkje hadde nok informasjon om kva som var det rette valet.

Det vert igjen i *Kultur for læring* (2003-2004), som i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) tatt opp at det er behov for ei forenkling av tilbudsstrukturen i vidaregåande skule. Det er framleis for mange val, og for vanskeleg for elevar og føresette å setje seg inn i strukturen. Det vert difor foreslått at ein kutter dei no 12 utdanningsprogramma (eit program vart kutta av Reform 97) til 8 (St.meld.nr.30 2003-2004:84).

Til tross for nokon justeringar i *Kultur for læring* (2003-2004), som blei innført via Kunnskapsløftet i 2006, vert dei same prinsippa og strukturen igjen lagt til grunn når *På rett vei* kom i 2013. Det kjem også fram ei motsetning, for på side 104 i *På rett vei* (2012-2013) vil ein bygge vidare på prinsippa for vidaregåande utdanning frå både *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og *Kultur for læring* (2003-2004). Så på side 105 står det at: ”endelig betyr prisnippene[sic] at fullført videregående opplæring skal gi en anerkjent og relevant kompetanse” (Meld.st.20 2012-2013:105).

I *På rett vei* (2012-2013) vert det lagt eit stort fokus på kompetanse. I tillegg til vitnemål når ein var ferdig utdanna skulle ein etter fyrste og andre år på vidaregåande få eit kompetansebevis (Meld.st.20 2012-2013:96). Kompetansebevis har ein rett på sjølv om ein ikkje har fullført, og viss dette hadde blitt anerkjent og godkjent på same måte som eit vitnemål av samfunnet kunne det ha vore eit hjelpemiddel for dei ”fråfalne” ved at det til dømes vart enklare på arbeidsmarknaden (jf. Kap. 2.1.2). Dette var også eit verkemiddel for at omval ikkje nødvendigvis førte til at ein måtte gå om igjen eit år. Denne føreslåtte endringa kan tyde på at ein ikkje er nøgd med berre ei endring i spesialisering slik som føreslått i *Kultur for læring* (2003-2004).

Ei justering som blir introdusert i *På rett vei* (2012-2013) er at ”*alternative veier gjennom videregående opplæring må anerkjennes*”(s.105). Desse vegane inkluderer at ein burde opne opp for at ein kan bevege seg frå studieforbereidande til yrkesfag og motsett utan å måtte starte om att (ibid.). Men også at det burde opnast opp for alternativ til vanleg skulegang for dei som treng ekstra motivasjon. Til dømes vekslingsmodellen, der større delar av opplæringa skjer i bedrift gjennom heile utdanningsløpet (Meld.st.20 2012-2013:126). Ved å anerkjenne alternativ skulegong kan ein motivere dei som føler dei ikkje har noko anna alternativ enn å slutte vidaregåande opplæring, til å fortsette (Meld.st.20 2012-2013:105).

## 5.2 Årsaker, utfordring og tiltak

Det er hensiktsmessig å sjå på kva som blir oppgitt som årsaker, kva som blir sett på som utfordringar og kva tiltak som har blitt sett i gang for å kunne danne oss eit bilete av korleis fenomenet fråfall har blitt og blir forstått i ulike utdanningspolitiske dokument.

### 5.2.1 Årsaker

#### 5.2.1.1 Årsaker til utforminga av stortingsmeldingane

*Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) vart utforma på grunn av ulike samfunnsendringar som førte til ei einigheit om at skulesystemet ikkje var kompatibel med det samfunnet me befann oss i (jf. Kap. 2.2.). Dette samfunnet hadde stort fokus på kunnskap og kompetanse, og var prega av store teknologiske framsteg (St.meld.nr.33 1991-1992:18-19). Opplæringa skulle tilpassast eit samfunn som var i rask endring. Det vert også gjennom meldinga pekt på ulike sider ved opplæringa som var manglande eller ikkje tilstades i skulesystemet. Til dømes var

tilbudsstrukturen komplisert og uoversiktleg, det eksisterte ikkje eit overordna måldokument, og ein ville innføre eit meir heilhetleg syn på utdanning (St.meld.nr.33 1991-1992:5,7,16).

*Kultur for læring* (2003-2004) vart utforma på bakgrunn av erfaringar av område som ikkje fungerte i Reform 94 og Reform 97. *Kultur for læring* (2003-2004) bygger på evalueringa av Reform 94, og evalueringa av Reform 97. ”Konklusjonen i evalueringen av Reform 97 er at skolen ikke har lykket med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev”(St.meld.nr.30 2003-2004:15). Tilpassa opplæring er eit område som ikkje vart tilstrekkelig utført gjennom Reform 97 eller Reform 94. Det blir også vist til andre område som ikkje vart lagt nok vekt på i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992):

”... de prinsippene som tidligere er lagt til grunn for drøfting av tilbudsstrukturen i St.meld. nr. 33 (1991–1992) *Kunnskap og kyndighet* (...) forslås videreført av Kvalitetsutvalget. Økende grad av internasjonalisering, behovet for livslang læring og økte krav til fleksibilitet er imidlertid utviklingstrekk Kvalitetsutvalget, i likhet med mange andre, mener tilbudsstrukturen bør ta større hensyn til.”(St.meld.nr.30 2003-2004:67)

Det kom også fram i *Kultur for læring* (2003-2004) at det var missnøye med læreplanane slik dei vart utforma i Reform 94 og vidare i Reform 97: ”Evalueringen av Reform 97 har vist at de detaljerte og styrende læreplanene kan ha uheldige konsekvenser for opplæringen” (St.meld.nr.30 2003-2004:15) (jf. Kap. 5.1.2). Reform 94 vart også kritisert for å vere teoritung, spesielt når det kom til yrkesfag.

Som *Kultur for læring* (2003-2004) er *På rett vei* (2012-2013) utforma på grunn av kritikken og evalueringa av tidlegare reformer, og då spesielt Kunnskapsløftet 2006.

Skulen slik den var strukturert før Reform 94, var strukturert for å passe eit industrisamfunn og ein måtte no endre det til å passe eit kunnskapssamfunn. Det blir ikkje brukt omgrepet kunnskapssamfunn i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), men det er snakk om eit Kompetansesamfunn der kunnskap og informasjon er sentrale verdiar (St.meld.nr. 33 1991-1992:21-22). I introduksjonen til *Kultur for læring* (2003-2004) blir samfunnet derimot klassifisert som eit kunnskapssamfunn: ”vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets

utfordringer”(St.meld.nr.30 2003-2004:0). Også i *På rett vei* (2012-2013) omtaler ein samfunnet som eit kunnskapssamfunn: ”(...) ruste opp Norge som kunnskapssamfunn”(Meld.st.nr.20 2012-2013:0).

### 5.2.1.2 Årsaker til låg gjennomføring

I *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) blir den låge gjennomføring av vidaregåande opplæring forklart ved at det er for lite lærlingplassar, det var ein uoversiktleg tilbudsstruktur som ikkje førte til vitnemål og moglegheit for fullført utdanningsløp (St.meld.nr.33 1991-1992:7).

I *Kultur for læring* (2003-2004) blir det blant anna trekt fram at ein har ulikt utgangspunkt for læring og meistring. ”Gutter kommer systematisk dårligere ut enn jenter, og elever med foresatte med lav utdanning kommer dårligere ut enn elever med høyt utdannede foresatte” (St.meld.nr.30 2003-2004:14). Det blir også trekt fram at minioritetselevar kjem dårlig ut i kartlegging av utbytte i opplæring (ibid.). Skulen si manglande evne til å integrere desse elevane er ei årsak til fråfallet.

I *På rett vei* (2012-2013) blir det tatt fram at det er lite samanheng mellom yrkesfag og påbygging. ”... opplæringsløp med to år på yrkesfag og ett år på påbygging et lite heilheitlig organisert opplæringsløp som i seg selv øker risikoen for frafall.” (Meld.st.20 2012-2013:55). Igjen blir kjønnsforskjellane i utdanning diskutert, men det blir lagt vekt på at dei programma som er dominert av eit kjønn gjev ei auka risiko for fråfall for det motsette kjønn på den lina (Meld.st.20 2012-2013:73). Som nemnt tidlegare vert det også tatt opp i denne meldinga at psykiske vanskar er ei viktig årsak til fråfallet i vidaregåande opplæring (jf. Kap. 5.1.1). Stort fråvær i grunnskulen og for svake grunnleggande ferdigheiter vert også brukt som forklarande årsaker for det høge fråfallet. ”Frafall skyldes i stor grad svake faglige forutsetninger fra grunnskolen, men denne utfordringen må også håndteres i vidaregåande opplæring”(Meld.st.20 2012-2013:104).

Samfunnsendingane, og dei ulike årsakene som vart tatt fram i kapittel 5.2.1.1, kjem også til syne i når ein ser på kva som er blitt trekt fram som årsaker til fråfall og låg gjennomføring av vidaregåande opplæring.

### 5.2.2 Uttrykt

I *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) er den låge gjennomføringa av vidaregåande opplæring kategorisert som ei utfordring. Det blir ikkje brukt ordet fråfall eller problem, om den låge

gjennomføringa. Men det blir brukt ein annan dimensjon av fråfallsomgrepet: ”(...) må legges vekt på å trekke med seg de gruppene som står i størst fare for å falle ut.” (St.meld.nr.33 1991-1992:22). Her blir ”falle ut” tatt i bruk for å forklare dei som ikkje gjennomfører utdanning. Falle ut er ein dimensjon av fråfallsomgrepet, så ein kan sjå ei anntydning til opphavet til omgrepet fråfall, slik det blir brukt i dag.

I *Kultur for læring* (2003-2004) blir fråfall i vidaregåande opplæring omtalt som eit problem: ”... problemene med frafall og feilvalg i videregående opplæring” (St.meld.nr.30 2003-2004:79). Så i løpet av dei 12 åra mellom *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og *Kultur og læring* (2003-2004) blir fråfall eit omgrep som blir brukt for å beskrive dei som ikkje gjennomføre vidaregåande skule, og det blir nemnt fleire gonger i dokumentet. Det er også i løpet av desse 12 åra at ein byrjar å omtale fråfall som eit problem. Ein ser no i utdanningspolitiske dokument, dokument som skal legge føringar for strukturen, måla og prinsippa for vidaregåande opplæring at dei som ikkje gjennomfører blir karakterisert som eit problem. Kva dette fører til kjem eg tilbake til i kapittel 6.2.

I innleiinga til *På rett vei* (2012-2103) kjem det fram at det står sentralt i meldinga å få fleire til å gjennomføre vidaregåande skule. ”Det er (...) ikke repetisjon på lavere eller samme trinn som er hovedproblemet, men at elevene slutter i videregående opplæring”(Meld.st.20 2012-2013:44). Slutting blir her karakterisert som hovudproblemet til vidaregåande opplæring i *På rett vei* (2012-2013). I dette dokumentet blir også omgrepet fråfall brukt fleire gonger. Til dømes: ”Målet er å redusere frafall ved å på et tidlig tidspunkt hjelpe ungdom som har sammensatte vansker” (Meld.st.20 2012-2013:80).

### 5.2.3 Tiltak

I *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) kom forslaget om Oppfølgingstenesta, som seinare vart oppretta i Reform 94. Oppfølgingstenesta hadde som mål å: ”(...) motivere og forberede ungdom for å gjennomføre et opplæringstilbud eller for deltakelse i arbeidslivet” (St.meld.nr.33 1991-1992:29). Oppfølgingstenesta skulle vere eit tilbod som fanga opp dei som ofte falt utanfor. Det vil sei dei ungdomane som ikkje hadde fast arbeid, ikkje har søkt eller tatt imot ein opplæringsplass, eller dei som slutta utdanninga. Som nemnt tidlegare kan ein utifrå dette tiltaket forstå utfordringa som det at ein skulle følge opp ungdom som ikkje var i utdanning eller jobb. Det at det var nødvendig å etablera ei Oppfølgingsteneste, kan bli

sett på som at ein meinte ungdom hadde krav på oppfølging og opplæring sjølv om dei ikkje gjekk på skule.

Slik Kunnskapsløftet 2006 er nedfelt i *Kultur for læring* (2003-2004) inneber den ei rekke tiltak for å betra gjennomstrøyminga i vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet 2006). I *Kultur for læring* (2003-2004) vert det lagt fokus på to ulike tiltak; det fyrste var å legge vekt på betre rådgiving: ”Evalueringer tyder på at god veiledning kan forbedre effektiviteten i utdanningssystemet ved at flere fullfører utdanningen og gjør det innen normert tid” (St.meld.nr.30 2012-2013:56). Rådgiving vart også tatt fram i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992:45) som eit tiltak som kunne betre skulegangen, men sidan det igjen vart tatt opp i *Kultur for læring* (2003-2004), kan ein tenke seg til at det ikkje blei lagt nok vekt på i gjennomføringa av Reform 94.

Det andre tiltaket det vart lagt vekt på var ei vidareutvikling av Oppfølgingstenesta. Som ein del av Tiltaksplan mot fattigdom i 2003, vart det gitt 8 millionar kroner til ei vidareutvikling av Oppfølgingstenesta (St.meld.nr.30 2003-2004:58). Viss ein ser dette som ei løysing på utfordringa, kan ein tenke seg at utfordringa ikkje har endra seg så mykje på dei ti åra frå *Kunnskap og kyndighet* i 1991-1992, til *Kultur for læring* kom i april 2004.

I *På rett vei* (2012-2013) vert ulike tiltak for å betra gjennomstrøyminga omtalt. Ny GIV var det tiltaket som fekk mest fokus. Ny GIV vart lansert i 2010 og pågjekk ut 2013, og var ein nasjonal dugnad for å auke gjennomføringa i vidaregåande opplæring (Meld.st.20 2012-2013:95). Ny GIV hadde tre prosjekt: Gjennomføringsbarometet, Overgangsprosjektet og Oppfølgingsprosjektet (ibid.). Oppfølgingsprosjektet var igjen ei vidareutvikling og vidareføring av Oppfølgingstenesta som vart introdusert i *Kunnskap og kyndighet* i 1991-1992. Eit anna tiltak var Praksisbrevordninga, introdusert i 2006 som eit pilotprosjekt. Praksisbrevordninga vart ein del av Oppfølgingsprosjektet til Ny GIV (Meld.st.20 2012-2013:100). Denne ordninga gjekk ut på at dei som ikkje er motivert for ordinær skulegang, har dårlege resultat frå grunnskulen og som hadde behov for ei nærare tilknytning til arbeidslivet fekk moglegheita frå og med starten av vidaregåande og ta delar av opplæringa i bedrift. I staden for å følge den originale 2+2 år modellen fekk ein ta 4 år alle med ei sterk tilknytning til arbeidslivet (jf. 5.1.2 Struktur og prinsipp) (Meld.st.20 2012-2013:100). Til felles for dei som fekk vere med på prosjektet var at alle stod i fare for å bryte med

opplæringa. Det vert framleis 20 år etter opprettinga av Oppfølgingstenesta, lagt vekt på oppfølging av ungdom som ikkje er i utdanning.

### 5.3 Konsekvensar

Ulike framstillingar av eit fenomen fører til ulike konsekvensar for både individet og samfunnet. Det kjem fram to konsekvensar i desse stortingsmeldingane som påverkar både individet og samfunnet.

#### 5.3.1 Ulikskap i utdanning

Ein av utfordringane til den vidaregåande opplæringa i følge *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) var å ”unngå nye klasseskilje” (St.meld.nr.33 1991-1992:22), men også å oppheve gamle klasseskilje. Meldinga påpeiker at på grunn av den aukande kunnskaps- og informasjonsmengda, spesielt innanfor teknologi, kom den enkeltes evne til å utnytta informasjonen til å vera essensiell i å bidra til auke klasseskilje (ibid.). Denne meldinga blir prega av tida den blei utforma, det var ei tid med høg arbeidsledighet og usikkerhet. Brundtlands regjeringa (1990-1996) meinte at vidaregåande opplæring skulle vere ein arena som skulle vere med på å utjamne sosiale forskjellar blant elevane og i samfunnet. Det var dei som stod i fare for å ikkje gjennomføre utdanninga det skulle bli lagt størst vekt på, fordi det var dei som ikkje gjennomførte som ”.. først går inn i arbeidsledighetskøene” (St.meld.nr.33 1991-1992:22). Meldinga karakteriserte denne utfordringa som ei av dei største i samfunnet og som måtte bli lagt mykje arbeid i (ibid.).

”(...) svak gjennomføring i vidaregåande opplæring, og forskjellene mellom elevane skyldes blant annet sosiale forskjeller” (St.meld.nr.30 2003-2004:7). Dette er ein del av innleiinga til *Kultur for læring* (2003-2004). No er klasseskilje blitt bytta ut med sosiale forskjellar. Sosiale forskjellar er framleis eit problem for vidaregåande opplæring i 2004 og blir brukt som ein av grunnane til at det er behov for ei ny utdanningsreform. I *Kultur for læring* (2003-2004) blir det også lagt vekt på likskap i utdanning, samtidig som behovet for tilpassa opplæring blir forsterka. Dokumentet legg vekt på at alle har rett på tilrettelagt undervisning, samtidig som det blir forventa at alle skal nå det same målet: vitnemål. Kompetansemål eller kompetanseplattformer vert introdusert for å skape likskap. Det blir introdusert som eit reiskap for å hjelpe å sette mål for undervisning og løyse ulikheitar i opplæringa (jf. Kap. 5.1.2). Også i denne meldinga, som i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), blir det lagt vekt

på samanhengen mellom utdanning og arbeidsledigheit: ”... lav utdanning gir høgere risiko for å falle ut av arbeidsmarkedet.” (St.meld.nr.30 2003-2004:104).

I *På rett vei* (2012-2013) er det fokus på sosial utjamning. I denne meldinga i likskap med dei to andre, blir skulen trekt fram som ein arena og eit viktig reiskap for å utjamne sosiale ulikskapar i samfunnet (Meld.st.20 2012-2013:0). Ved at det framleis blir lagt stor vekt på dette område kan tyde på at verken Reform 94 eller Kunnskapsløftet 2006, klarte å endre mykje på denne fronten. I *På rett vei* (2012-2013) har ein også flytta perspektivet: frå vidaregåande skule ned til barnehagenivå (ibid.). Sosiale forskjellar i skulesystemet skal bli bekjempa frå og med barnehagenivå. Det blir ikkje lenger sett på som eit problem som berre berører vidaregåande opplæring, men heile skulesystemet. ”Mye tyder på at ungdom som har gjennomført deler av videregående opplæring har en bedre tilknytning til arbeidsmarkedet enn elever med bare grunnskole” (Meld.st.20 2012-2013:100). Her blir det igjen knytt sterke band mellom vidaregåande opplæring og arbeidslivet.

Det blir påpekt i *På rett vei* (2012-2013) at foreldres utdanningsnivå er med på å bestemme barnas utdanningsnivå (jf. Kap.5.2.1.2). Viss foreldra dine har låg utdanning er det større risiko for at du fell frå vidaregåande opplæring eller står i fare for å ikkje fullføre. Med utviklinga av kunnskapssamfunnet og at fleir og fleir tar høgare utdanning kan me vente oss at i neste generasjon har over halvparten av foreldra høgare utdanning. Spørsmålet då er om dette kjem til å ha ein innverknad på borna.

### 5.3.2 Alle vegar fører til høgare utdanning

”(...) skal videregående opplæring både legge fundamentet for høgare [sic] utdanning og for direkte yrkesutøvelse i arbeidslivet” (St.meld.nr.33 1991-1992:6). Å betra gjennomføringa og lette overgangen mellom vidaregåande opplæring og høgare utdanning var eit mål for *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og vart innført i Reform 94 (St.meld.nr.30 2003-2004:80). Eit av måla utforma i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), var at så mange som mogleg skulle vidare til høgare utdanning. Arbeidsledigheita skulle bli løyst med at dei som ikkje fekk jobb med fagbrev, kunne ta høgare utdanning i staden (Markussen 2010). Som føreslått i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og innført i Reform 94, kom alternativet påbygg for dei som gjekk yrkesfag, slik at dei fekk moglegheita til å få studiekompetanse og dermed moglegheita til å halde fram til Universitet eller høgskule (ibid.). ”Det bør bli bedre rekrutteringsmuligheter fra yrkesfaglig utdanning og fagopplæring til høgare utdanning”



(St.meld.nr.33 1991-1992:7). Studiekompetanse var ikkje lenger berre eit mål for dei som gjekk den studiespesialiserande eller studieforbereidande lina, men for alle liner på vidaregåande skule.

I *Kultur for læring* (2003-2004) blir det foreslått at alle som har fullført vidaregåande skule skal ha rett til å fortsette til høgare utdanning, uavhengig av kva studieprogram dei har fullført (St.meld.nr.30 2003-2004:78). Å opne opp for at alle får rett til å ta høgare utdanning, kunne vere med på å auke gjennomføringa i yrkesfag, men det kunne også vere med på å minske motivasjon og meining for dei som går studiespesialiserande. Dette forslaget vart ikkje vidareført i Kunnskapsløftet. Det blir foreslått igjen i *På rett vei* (2012-2013), men er framleis ikkje implementert.

I *På rett vei* (2012-2013) blir prøveprosjektet ”y-veier” evaluert og oppfordra. Dei som fullfører og tar fagbrev eller svennebrev skal få moglegheita til å ta bestemte utdanningsløp i høgare utdanning. Til dømes har det blitt opna opp for at dei som tar relevante fagbrev til dømes elektrikar, eller tømrrar kan ta ingeniørutdanning ved visse høgskular og universitet. Dette har vore eit vellukka prosjekt som har vore med på å lette overgangen frå vidaregåande opplæring til høgare utdanning. Eit av måla med utvidinga av denne moglegheita var at fleire kjem til å bli motivert til å fullføre vidaregåande (Meld.st.20 2012-2013:105).

I alle dokumenta blir det lagt vekt på det heilheitlige løpet; at det skal bli meir samsvar i utdanningssystemet, og viktigheita av høgare utdanning. I *På rett vei* (2012-2013) vart det heilheitlige løpet endra til å gjelde frå barnehage til universitet eller høgskule. Utdanning skal bli sett under eit som livslang læring og kompetanse.

Går alle vidare til høgare utdanning? Vart det nye klasseskilje i samfunnet? Førte det fram? Dette er spørsmål eg kjem tilbake til i kapittel 6.

## 5.4 Oppsummering

Eg har vist at måla, strukturen og prinsippa som vart lagt til grunn i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) er blitt vidareført i både *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013). Det er blitt gjort endringar, men den same strukturen ligg framleis til grunn for utdanningssystemet i dag. Fire prinsipp blir tatt fram i alle dokumenta: alle skal få

moglegheita til vidaregåande opplæring, ein enkel tilbodsstruktur, lik rett på utdanning og at vidaregåande opplæring skal gi kompetanse for vidareutdanning eller arbeidslivet. Det skjer ei målending frå *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) til *Kultur for læring* (2003-2004) og til *På rett vei* (2012-2013): vidaregåande opplæring grå frå å bli sett på som ei moglegheit til å bli sett på som obligatorisk.

Dei ulike årsakene til at dei ulike stortingsmeldingane er blitt utforma er med på å fortelje oss korleis samfunnet såg på utdanning på den tida. Den låge gjennomføringa av vidaregåande opplæring har blitt forklart ut i frå ulike årsaker i dei ulike dokumenta: Frå samfunnsendingar og lite lærlingplassar i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) til sosiale forskjellar, kjønnsforskjellar og minoritetsbakgrunn i *Kultur for læring* (2003-2004). I *På rett vei* (2012-2013) blir psykiske vanskar, lite samheng mellom yrkesfag og påbygg, stort fråvær og svake prestasjonar i grunnskulen, trekt fram som ulike årsaker til låg gjennomføring.

Desse meldingane legg vekt på to hovudkonsekvensar for individa og samfunnet. Sosial ulikskap og betydinga som blir lagt på høgare utdanning

## 6.0 Drøfting

Eg vil no vise korleis *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013) har vert med å prega samfunnet me lever i ved å drøfte dei funna eg presenterte i kapittel 5 i lys av den teorien og forskinga eg har gått igjennom tidlegare (jf. Kap. 2.1 og 4.). Sentralt i denne drøftinga står problemstillinga: Korleis har fenomenet fråfall kome til uttrykk i utdanningspolitiske dokument? Kva konsekvensar fører dette til for kunnskapssamfunnet? Og forskingsspørsmåla: 1) Kva har vert mål og prinsippa for utdanningsreformer dei siste 25 åra? 2) Kva tiltak har blitt satt i gang for å løyse/betre utfordringa med fråfall i vidaregåande opplæring? Målet med dette kapittelet er å kunne gi eit grundig og bearbeida svar på problemstillinga.

Den fyrste delen av drøftinga vil gi svar på det fyrste forskingsspørsmålet, samtidig som problemstillinga står sentral gjennom heile kapittelet.

### 6.1 Struktur, mål og prinsipp for utdanning

Det har vore politisk einigheit om kva som må til for å betre strukturen og auke gjennomstrøminga i vidaregåande opplæring. Det har vore tre ulike regjeringar som har utvikla dei tre stortingsmeldingane, bunner dei alle i dei same prinsippa:

- alle skal kunne ta vidaregåande opplæring
- ein enkel tilbodsstruktur
- lik rett på utdanning
- gi kompetanse for vidareutdanning eller arbeidslivet

Som vist i kapittel 5 er det lite som har endra seg i strukturen etter innføringa av Reform 94 i 1994. Ut i frå dette kan me tolke det slik at dei endringane som vart foreslått i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) var så vellykka at ein ikkje hadde behov for større endringar seinare når det kom til strukturen av utdanningssystemet. Dette kan me finne støtte for i *Kultur for læring* (2003-2004) som vist i kapittel 5.1.2.

Reform 94 har vore utsett for krass kritikk (jf. Kap 2.1.2) og det var blant anna denne kritikken som resulterte i utforminga av *Kultur for læring* (2003-2004) som igjen førte til

reforma Kunnskapsløftet 2006. Slik eg har lest dokumentet kjem det fram at i løpet av dei siste 25 åra har alle reformene bygd på dei prinsippa som blei lagt ned i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), trass kritikken mot reform 94. Difor kan ein argumentere for at grunnen til at me slit med dei same utfordringane i dag som på 1990 talet er at alle reformene bygger på kvarandre. Det har vore lite endring i sjølve strukturen i vidaregåande skule. Det er interessant å sjå korleis måla for utdanning har endra seg. Vidaregåande opplæring gjekk frå å vera eit tilbod til dei som ynskja det i 1991-1992, til at så mange som mogleg skulle fullføre i 2003-2004 til at alle som kan, skal fullføre i 2012-2013. Dette støttar opp om det auka fokuset på utdanning og spesielt fråfall i utdanningspolitikken. Vidaregåande opplæring har gått frå å vera eit tilbod til å vera ”obligatorisk”, fråfall i vidaregåande opplæring blir sjølvsagt eit problem i forhold til eit slikt mål.

I denne oppgåva blir Stortingsmeldinga *På rett vei* (2012-2013) tatt i bruk på delvis lik line med *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og *Kultur for læring* (2003-2004), men det er ein forskjell. *På rett vei* (2012-2013) vart ikkje vedtatt av Stortinget i 2013 (jf. Kap. 3.1.1). Det vil sei at den ikkje førte til noko reform eller større endring innanfor skuleverket. Og dei tiltaka for å betre fråfallet i vidaregåande opplæring som vart presentert der, vart ikkje tatt i bruk. Grunnar til dette kan vere at mykje av den meldinga var bygd på dei same prinsippa, måla og strukturen som introdusert i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og igjen vidareført i *Kultur for læring* (2003-2004) og forsøkt vidareført *På rett vei* (2012-2013), men vart avslått. Sjølv om *På rett vei* (2012-2013) vart avslått, vart det same grunnarbeidet gjort som til dei andre to. At *På rett vei* (2012-2013) vart avslått av Stortinget kan vise til at det ikkje var av politisk interesse å på nytt vidareføra dei same måla, prinsippa og strukturen som presentert i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992). Samtidig medfører det er det som blir det gjort, sidan det ikkje blir vedtatt noko nytt.

Markussen (2009) viser at sidan midten av 1990-talet har ulike forskingsprosjekt vist at fråfallet er betydelig størst på yrkesfag (Markussen 2009). På trass av dette er strukturen og oppbygginga av yrkesfagleg opplæring i dag, meir eller mindre den same som den som blei introdusert i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og utført i Reform 94. Yrkesfaglinene, slik dei vart strukturert etter Reform 94, har blitt kritisert for å vere for teoritung (jf. Kap 2.1.2). Dette kan vere med på å forklare den store fråfallet (Markussen 2009, Opseth 2008).

Støren, Skjersli og Aamodt (1998) viste i si evaluering av Reform 94 at reforma hadde auka gjennomføringa på yrkesfag, men at det framleis var rundt 1/3 som ikkje fullførte

vidaregåande opplæring (jf. Kap 2.1.2). Som vist i forskinga til Frøseth og Wibe (2014) førte heller ikkje reforma Kunnskapsløftet 2006 med seg nokon endring i fråfallet.

### 6.1.1 Konflikt

Hovdenak (2000) viser til at dei dokumenta som låg til grunn for Reform 94, deriblant *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) hadde to sentrale stikkord: økonomisk vekst og teknologisk utvikling. Det var desse samfunnsendingane som var grunnlaget for utdanningsreforma i 1994 i følge Hovdenak (2000). Noreg hadde behov for å tilpasse utdanninga til å samsvare med den teknologiske utviklinga. Hovdenak konkludere med at:

... barn og unge blir i stor grad sett på som nyttige redskaper for å sikre den nødvendige samfunnsmessige vekst og utvikling, der effektivitet og god ressursutnyttelse er viktige stikkord. (Hovdenak 2000:48)

Følg ein konklusjonen til Hovdenak (2000) blir born og ungdom brukt som eit reiskap for å nå eit økonomisk mål i samfunnet, og store fråfallet i vidaregåande opplæring ei utfordring for å nå dette målet. Hovdenak (2000) sin konklusjon er ein kritikk av Gudmund Hernes sine idear for Reform 94 og utdanningssystemet. Hernes sin ide var at så mange som mogleg skulle ta utdanning for å betre samfunnsøkonomien.

Dei måla som er foreslått i stortingsmeldingane kan vera positivt for ei gruppe, men negativt for ei anna (Bacchi 1999)(jf. Kap. 3.2). Kvar problemforståing er med på å støtte ei gruppe i samfunnet, men det kan gå på kostnad av ei anna gruppe. Til dømes; i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) vart det lagt større vekt på teoretisk kunnskap og utdanning for alle i vidaregåande opplæring, og så blir det slått fast i *Kultur for læring* (2003-2004) og i *På rett vei* (2012-2013) at me befinn oss i eit kunnskapssamfunn (jf. Kap. 5.2.1.1). Sjølv om ein i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) gjekk vekk i frå tidleg spesialisering i opplæring slik at ein kunne tilpasse oss til eit samfunn i konstant endring, blir det foreslått ei endring i *På rett vei* (2012-2013) av strukturen i vidaregåande opplæring i forhold til spesialitet og fleksibilitet (jf. Kap. 5.1.2). Ein vil no gå tilbake til tidlegare spesialisering, spesielt innanfor yrkesfag. Dette tyder på at det å legge eit breidt utgangspunkt til grunn for opplæring, ikkje passa med kunnskapssamfunnet, sjølv om denne breidda skulle gi individet eit utgangspunkt for at ein kunne endre seg ilag med endringane i arbeidsmarknaden. Ei slik endring kan ha positiv

effekt på målet med å få fleire til å gjennomføre vidaregåande utdanning som vart utforma i *Kultur for læring* (2003-2004) og innført i Kunnskapsløftet 2006. Det å skifte tilbake til at spesialisering skulle ligge til grunn for utdanning, kan derimot ha ein negativ effekt på utdanning for kunnskapssamfunnet. Det gjer at eleven i større grad blir låst til det yrke han utdannar seg til, og det blir vanskelegare å omskulere. Ein kan også argumentere for at det er behov for ei anna type spesialisering i vidaregåande opplæring, til dømes legge opp til spesialisering innanfor entreprenørskap og informasjonsteknologi. Slike spesialisering kan ein argumentere for heng meir ilag med informasjon- og kunnskapssamfunnet.

Ein kan trekke inn Bacchi (1999) sine argument om problemforståing og konsekvensar for mål og tiltak, i lag med påstanden til Hovdenak (2000) om at det var økonomisk vekst som var målet til Reform 94. Då kan ein sjå fleksibilitet i utdanning som eit middel for å nå eit slikt mål; ved at det skulle bli enkelt å omskulera seg og kunne lett skifte jobb om nødvendig.

Ulike mål kjem her i konflikt med kvarandre, og tiltak går dermed ut over av kvarandre. Viss ein legger fleksibilitet til grunn i utdanninga verkar det positivt for kunnskapssamfunnet, for ein kan lett omskulere eleven til å passe eit nytt yrke, enn det han er utdanna til. Erfaring med reformene viser derimot at fleksibilitet i utdanning ikkje har hjelpt fråfallet på yrkesfaglinene. Det går utover målet om at så mange som mogleg skal gjennomføre vidaregåande opplæring.

### *6.1.2 Kunnskap og spesialisering versus informasjon og fleksibilitet*

Før *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) var det eit stort fokus på spesialisering innanfor vidaregåande opplæring (jf. Kap. 5.1.2). Ein skulle få moglegheita til å spesialisere seg med ein gong ein starta i vidaregåande og ein hadde valet mellom 109 ulike utdanningsprogram. Dette gjekk ein bort i frå i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), no var det fleksibilitet og bredde som var nøkkelord, begrunna med at me befant oss i eit kunnskapssamfunn (jf. Kap. 5.2.1).

Spørsmålet om spesialisering og fleksibilitet i skulesystemet har det vore ueinigheit og motsetningar om i desse dokumenta. Dette viser til at ein ikkje har hatt nok informasjon om kva som er best, eller så har denne informasjonen endra seg i løp av dei 25 åra mellom *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og *På rett vei* (2012-2013). I *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) vart det utan tvil lagt stor vekt på fleksibilitet (jf. Kap. 5.1.2). Ein ville gå vekk i frå det spesialiserte utdanningssystemet som blei forbundet med dei 109

utdanningsprogramma og ein vanskeleg tilbudsstruktur, som førte til omval og svak gjennomføring av vidaregåande opplæring. Ein slo fast at utdanningssystemet måtte ta omsyn til samfunnet som var i rask endring, gjennom å ha eit breitt system som gjorde det lett å omskulera seg. I *På rett vei* (2012-2013) blir det lagt vekt på at tidleg spesialisering spesielt på yrkesfag er eit gode som kan auka motivasjon og bedra gjennomstrømming, ved at det frå dag ein blir tilrettelagt for det programmet ein går. Ueinigheita kan også sjåast i samanheng med at det ikkje er einigheit i kva eit informasjons- og kunnskapssamfunn er, og det difor ikkje blir einigheit i kva tiltak som er best for å legge til rette for eit slikt samfunn.

Ein av grunnane til utforminga av *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og *Kultur for læring* (2003-2004) var at ein måtte endre utdanningssystemet frå å passe eit industrisamfunn til å passe eit kunnskaps- og informasjonssamfunn. Ein går vekk i frå iden om spesialisering og mot iden om fleksibilitet i utdanninga. Ein skal no endre utdanningssystemet til å passe eit samfunn der kunnskap står sentralt. Breivik (2015) argumenterer for at utdanningssystemet slik det er bygd opp i dag er basert på at kunnskap og informasjon kan standardiserast og har lang haldbarheit. Men som vist av Dale mfl. (2011) og Breivik (2015) er informasjon no sett på som ei ferskvare, det som var nytt i går, er gamalt i dag (jf. Kap. 4.3). Det utdanningssystemet me har i Noreg i dag er bygd opp rundt tanken om at me har eit kunnskapssamfunn, men det er ikkje kompatibelt med eit slikt samfunn. Utdanningssystemet i dag fremmer framleis idear som er frå ei tid då informasjon var ei mangelvare og kunnskap hadde lang haldbarheitstid. Sjølv om det har skjedd visse endringar i oppbygginga av utdanningssystemet, er det framleis ikkje eit system som held følge med den informasjonflyten som pregar samfunnet i dag. Ved å legge bredde til grunn og ha eit meir fleksibelt utdanningssystem som føreslått i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og innført i Reform 94, var eit skritt i rett retning med tanke på informasjons- og kunnskapssamfunnet, men eit lite skritt. Utdanning er framleis prega av lærebøker som ikkje klarar å holde følge med den enorme kunnskap- og informasjonsmengda som eksisterer i dag. Ein konsekvens av at me no lever i eit samfunn der all informasjon er midlertidig og kan endrast, gjer at målet for at alle skal lære det same samtidig, ikkje lenger er like relevant.

Det samfunnet me befinn oss i i dag, stemmer godt overeins med det Dale, Gilje og Lillejord (2011) beskriv (jf. Kap. 4.2). Alt går raskt, informasjon er ei ferskvare og kunnskapsveksten er enorm (Dale mfl. 2011). Ueinigheita om kva som skal vektleggast av spesialisering og fleksibilitet i skulesystemet kan ein argumentere er eit resultat av at skulen ikkje har klart å

tilpasse seg kunnskapssamfunnet, slik Christensen (2008), Scavenius Lopez (2002, i Gaard 2006 ) og Breivik (2015) argumenterer for.

Ut i frå dette kan ein igjen argumentere for at det er behov for ei fundamental endring i strukturen i vidaregåande opplæring. Sjølv om det er fleire som starta i vidaregåande opplæring no (Reegård og Rogstad 2016) har fråfallet i vidaregåande opplæring vore meir eller mindre stabilt dei siste 25 åra. Slik skulen er strukturert i dag, er den med på å produsere fråfall.

## 6.2 Årsaker, utfordring og tiltak

Fråfallsutfordringa er kompleks, og det er like mange grunnar til fråfall som det er elevar som fell frå. Dei problema ein finn bak fråfallstala er mange, ofte overlappande og til dels motsetningsfylte (Reegård og Rogstad 2016). Derfor er det også store utfordringar med tiltaksutforminga. Det har ikkje berre vore viktig å løyse denne utfordringa innanfor skulepolitikken, det er gjort mykje forskning på dette området og det har vore sett i gong mange ulike tiltak utanom dei som blir nemnt i stortingsmeldingane eg har valt i denne oppgåva.

”Problemet er derfor ikke først og fremst at man ikke vet hva som kan gjøres, men at det man har sett hjelper ikke er nok spredt eller tatt i bruk gjennom hele utdanningsverket” (Hernes 2010:8)

I 1991-1992 var det snakk om ei utfordring rundt dårleg gjennomføring i vidaregåande opplæring, i 2003-2004 snakkar ein om problema med fråfall i vidaregåande opplæring, og til slutt i 2012-2013 blir slutting karakterisert som hovudproblemet til vidaregåande opplæring (jf. Kap. 5.2.2). Denne endringa gjenspeglar det auka fokuset samfunnet har hatt på fråfall i vidaregåande opplæring. I alle fall sidan *Kultur for læring* (2003-2004) kom i 2004, har det vore eit stort fokus på fråfall som eit problem. Eit slikt fokus er ein del av det Reegård og Rogstad (2016) har gitt namnet ”elendighetsfokuset”. Det blir berre lagt vekt på dei negative sidene rundt fråfall og det blir berre lagt vekt på dei tiltaka som ikkje fungerer.



Ved å sjå på kva tiltak som blir presentert i dei stortingsmeldingane eg har valt i denne oppgåva, kan ein finne ut kva utfordringa dei prøver å løyse, og korleis dei har forstått denne utfordringa (Bacchi 1999)(jf. Kap. 3).

Stabiliteten av fråfall har vekt mykje interesse hjå politikarane og fråfall i vidaregåande opplæring blir sett på som ei stor utfordring for samfunnet. I alle dei tre stortingsmeldingane i denne oppgåva er det føreslått tiltak for å betre gjennomstrøyminga i vidaregåande opplæring, og ein ser dei same tendensane her som ein gjorde med strukturen ovanfor (jf. Kap. 6.1); ein bygger vidare på det som vart introdusert i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992). I *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) introduserte ein Oppfølgingstenesta som eit tiltak for å motivere og forberede ungdom til å fullføre vidaregåande opplæring. Ein kan sjå på Oppfølgingstenesta slik den vart innført i Reform 94 som eit ”føre var” tiltak. Ein hadde ein ide om at retten til vidaregåande opplæring kom til å skape meir fråfall og oppretta difor eit tiltak som skulle følge opp dei som ikkje var i opplæring eller arbeid. I *Kultur for læring* (2003-2004) bygger ein vidare på dette tiltaket ved hjelp av ”Tiltaksplan mot fattigdom” (jf. Kap. 5.2.3). *På rett vei* (2012-2013) gir ei oppsummering av prosjektet Ny GIV og ein ser der at ein igjen har bygd vidare på Oppfølgingstenesta slik den vart introdusert i 1991-1992 (jf. Kap. 2.2).

Markussen (i Reegård og Rogstad 2016) viser til at på trass av alle tiltaka for å betre fråfallsproblematikken i vidaregåande opplæring har fråfallstalla heldt seg stabil sidan innføringa av Reform 94. Markussen peikar på at fråfall i vidaregåande opplæring kan framstå som ei naturlov, og me må godta dette som ein naturleg del av utdanningssystemet (ibid.).

Dei tiltaka som har vore føreslått og sett i gong for å betre fråfall i vidaregåande opplæring dei siste åra, har ikkje hatt stor effekt når ein ser på det store bilete. Nokre av desse tiltaka har fungert bra lokalt og individuelt. Lillejord (mfl. 2015) og Wilson (mfl. 2010) viser at det er ikkje tiltaket i seg sjølv som påverkar mest, men korleis det blir implementert i skulen og i nærmiljøet (jf. Kap. 2.1.2). Ein kan difor tenke seg at tiltaka som omhandla Oppfølgingstenesta ikkje har vore godt nok implementert i samfunnet, og difor har ikkje hjulpet på fråfallsstatistikken.

Regjeringa lanserte hausten 2015 to nye tiltak som skal vere med på å betre fråfallet i vidaregåande opplæring: Tett på realfag – Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015–2019) og Språkløyper – nasjonal strategi for språk, lesing og

skrivning (2016–2019) (Meld.st.16 2015-2016). Regjeringa vil no sette inn tiltak tidleg og har difor sett i gang tiltak i barnehagen og grunnsopplæringa (jf. Kap. 5.3.2). Ein ser ei endring frå tiltaka som er presentert i Meld.st.16 (2015-2016) til dei som kjem fram i det empiriske materiale i denne oppgåva. Dei tiltaka som er gjennomgått ovanfor har alle vore implementert i vidaregåande. Dette kan vise til ei endring i problemforståinga, frå å vere eit problem som hørte heime i vidaregåande opplæringa til å bli eit problem som hørte heime i utdanningssystemet som heilheit.

### 6.3 Framstilling av fråfall

Fyrste del av problemstillinga er: **Korleis har fenomenet fråfall kome til uttrykk i utdanningspolitiske dokument?** For å kunne svare på dette er det fruktbart å sjå på korleis fråfall er framstilt, kva språk som er brukt og korleis dette legg føringar for forståinga av fenomenet fråfall. Fråfall er eit omgrep som vart introdusert *etter* innføringa av Reform 94. Når alle fekk rett til vidaregåande opplæring, samla ein alle elvar innanfor eit system, og det vart då også eit felles system som gjorde at ein kunne telle dei som falt frå eller ikkje fullførte. Ein snakkar meir om fråfall i vidaregåande opplæring no enn før. Dette gjev også eit inntrykk av at det er meir fråfall no enn før, men det er slik at det er fleire som startar i utdanning no enn før og som vist fleire gongar ovanfor har fråfallstatestikken haldt seg meir eller mindre stabil dei siste 25 åra (Reegård og Rogstad 2016).

I desse dokumenta har fråfallsdebatten vert synleg i varierende grad. I *Kunnskap og kyndighet*(1991-1992) vert ikkje omgrepet fråfall tatt i bruk, men det er heller snakk om dårleg progresjon og svak gjennomføring( jf. Kap.5.2.2). I *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013) derimot vert omgrepet fråfall brukt som eit allmennkjent omgrep. Det er brei politisk einigheit om at det i norsk politikk og samfunn har vore viktig å satse på utdanning. At det framleis etter innføringa av Reform 94, var dårleg progresjon og utfordring med gjennomføring av vidaregåande opplæring, gjekk i mot dei intensjonane, forenkling av tilbudsstrukturen skulle auke progresjonen slik det vart presentert i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) (Hansen og Mastekaasa 2005).

Fråfall er som nemnt eit normativ omgrep og drar ofte i gang negative assosiasjonar (jf. Kap. 1.1.2). Omgrepet gjennomføring har vore mest brukt i desse dokumenta for å forklare situasjonen at få fullfører vidaregåande skule. Omgrepet gjennomføring har fleire positive

assosiasjonar, og har ikkje dei negative konnotasjonane som fråfallomgrepet. Men, svak gjennomføring, låg fullføring eller fråfall, blir aldri framstilt som positivt i nokon av Stortingsmeldingane. Det har vore brei politisk einigheit om at fråfall ikkje kan bli sett på som noko positivt, ikkje for individet sjølv, og heller ikkje for samfunnet. Eit døme på ei negativ framstilling er at det er i dei siste åra blitt lagt større fokus på dei samfunnsøkonomiske kostnadane av det store fråfallet i vidaregåande opplæring, spesielt i dei Nordiske landa (jf. Kap.2.1.2) (Hyggen 2015, Falch mfl. 2009). Det er nødvendig å gå vekk i frå ei slik negativ framstilling av fråfall for å betra fråfallssituasjonen. Ved å framstilla fråfall negativt i utdanningspolitiske dokument, er med på å hevde at det er objektivt sant (jf. Kap. 4.1.1), og resten av samfunnet godkjenner då at fråfall er negativt fordi den framstillinga er blitt godkjent av dei som er kompetente til å avgjere slike sanningar (Berger og Luckmann 1966).

Korleis ein snakkar om eit problem er med på å bestemme kva meining som blir lagt til det fenomenet. Språket har makt. Dette kan ein sjå ved at fråfallsdebatten var så godt som ikkje eksisterande på tidleg 1990 talet. Det var ikkje det at ein ikkje diskuterte fullføring av vidaregåande, men ein brukte ikkje omgrepet fråfall. Derimot, på slutten av 1990-talet vart dette omgrepet meir vanleg. Denne endringa i omgrepsbruk har også ført med seg ei endring i meining. ”De frafalne” av Reegård og Rogstad (2016) problematisere dei framstillingane og den forståinga av fråfall som råde i samfunnet i dag (jf. Kap.2.1.1). Den rådande framstillinga og forståinga i samfunnet i dag er at fråfall er ei utfordring, og mange vil også klassifisere det som eit problem. Reegård og Rogstad (2016) utfordre antakinga om at fråfall berre er negativ, og eit så stort problem for samfunnet. Ved å snakke med ungdommane som har falt frå vidaregåande opplæring, finn dei at fråfall ikkje er ein negativ prosess for alle. Noreg har eit høgt ambisjonsmål med at alle skal fullføra vidaregåande opplæring, og dette er også eit mål som står sterkt i befolkninga. Roar Sollied skriv i ein kronikk i avisa Nordlys at ved å ha så høge ambisjonsmål for gjennomføring av vidaregåande opplæring vil: ”nasjonen definerer seg inn i en konstant tapstraume basert på urealistiske målsetninger, misvisende begreper og et begrensende rettighetssystem”(Sollied 22.04.2016). Så ambisjonsmåla til vidaregåande opplæring blir då ein del av ”elendighetsfokuset” som nemnt i kapittel 6.2.

Gjennom samhandling lager me sosiale konstruksjonar av verkelegheita (Berger og Luckmann 1966)(jf. Kap. 4.1.1). Alle si forståing av fenomenet fråfall er med på å bidra til den offentlege verkelegheitsoppfatninga. Slik fråfall blir forstått i dag er ein konstruksjon og eit resultat av vår forståing av fenomenet i denne tida. Fråfall som eit problem for

utdanningssystemet og for kunnskapssamfunnet er konstruert. Dei fleste som er inkludert i den vanlege fråfallsstatistikken (jf. Kap. 1.1.2), sluttar ikkje på vidaregåande skule for å sitte heime. 40 prosent går direkte ut i jobb og fleire befinn seg framleis i utdanningssystemet (Reegård og Rogstad 2016). Viss ein i Noreg hadde utvida den normerte tida for utdanning frå 5 år til 10 år hadde fråfallsstatistikken endra seg drastisk. Som vist i kapittel 2.1, er det faktisk berre 16 prosent som slutta i vidaregåande opplæring i perioden 2009-2014 (jf. Kap. 2.1) (Granseth 2015).

### 6.3.1 Språk, ide og meining

Språket er eit viktig reiskap fordi det hjelp oss til å ordne inntrykk- og erfaringar og dele verkelegheitsbilete og dele vår verkelegheit med andre (jf. Kap. 4.2) (Berger og Luckmann 1966). Språket formar vår forståing av fenomenen, språk er difor eit essensielt reiskap i vår oppfatning av fenomenet fråfall.

Fråfall er eit komplekst fenomen og gjennom samhandling med andre skaper me vår offentlege verkelegheitsoppfatning. Gjennom å kategorisera fenomenen som er ukjente for oss, det vil sei som me ikkje har nokon erfaring med sjølv, er me også med på å stigmatisere. Denne stigmatiseringa er også med på å marginalisera dei fråfalne. Som Hyggen (2015) viser til er denne marginaliseringa med på å halde dei fråfalne utanfor samfunnet (jf. Kap. 4.1.1). ”Reform 94 er gjennomsyret av ideen om at all ungdom egentlig burde gjennomføre en vidaregåande opplæring” (Støren, Skjersli og Aamodt 1998:226). Denne ideen kan vere med på å skape fleire skuleaparar, og at andre vegar enn utdanningsvegen blir steng for ungdom (ibid).

Når fenomenet fråfall er blitt stigmatisert i samfunnet, blir stigmatiseringa ein del av vår bestemte kollektive verkelegheitsoppfatningar, opprettheldt gjennom språket. Ved til dømes at aviser skriv artiklar om det, regjeringa sett i gang tiltak, det blir debattert på tv, ei mor snakkar med far om kva dei skal gjere med sonen – opnar dette opp for bestemte handlingar som igjen tenar til å bekrefte den dominerande verkelegheitsoppfatninga. Språket er med på å forme verkelegheita ved å setje rammer for våre tankar og åtferd (Schiefløe 2003). Ein forstår ikkje berre fenomenet fråfall gjennom den kollektive og offentlege verkelegheita. Ein forstår det ut i frå vår eigen forståingshorisont, det er ikkje slik at alle forstår fråfall likt. Mange tenker nok på fråfall som at ein ikkje fullfører til dømes vidaregåande opplæring. Men til

dømes ein som ikkje består alle fag og må ta opp igjen ein eksamen, tenker ikkje på seg sjølv som fråfallen sjølv om han blir kategorisert som det i statistikken.

At fråfall i vidaregåande opplæring er eit problem i dag er blitt ein institusjonalisert ide, men kvar kom denne ideen frå? Korleis fekk den oppslutting og kvifor godtok me den? I boka til Berman (2001) viser han til at ein ide kan vinne fram fordi den tilbyr løysinga på eit problem, eller fordi det er missnøye med gamle idear (jf. Kap. 3.2.2). Fokuset på fråfall kom etter innføringa av Reform 94 (Markussen 2009). Grunnen for innføringa av Reform 94 var missnøye med utdanningssystemet og den store arbeidsledigheita som prega det norske samfunnet (ibid.). Reforma vart også sett på som eit tiltak for å sikre økonomisk vekst i samfunnet og for å løyse arbeidsledigheita i samfunnet (jf. Kap. 6.1.1) (Hovdenak 2000). Men dette tiltaket skapte eit nytt problem: fråfall i skulen. Tar ein i bruk Kingdon (1995) sin ”three streams” modell (jf. Kap. 3.2.2) og sett inn arbeidsledigheit som problemet som opprinneleg måtte bli løyst, kan løysningsforslaget vera å få fleire i utdanning, noko som resulterte i ei politisk reform som innførte skulerett for alle. Ein kan då sjå på Kunnskapsløftet 2006 som den politikken som blei innført som eit resultat av å forstå fråfall som eit problem.

Stortingsmeldingane som utgjer empirien i denne oppgåva, har som nemnt uttrykt måla om gjennomføringa av vidaregåande opplæring, ulikt. Ved å behandle dette fenomenet som ei utfordring legg ein visse føringar for korleis det blir forstått. Dei stortingsmeldingane eg har valt er blitt skrivne under tre ulike politiske styre, og alle bygger framleis på ideen om at låg gjennomføring av vidaregåande opplæringa er eit problemområde som må bli løyst.

### 6.3.2 Føringar i eit politisk dokument

Det ligg stor makt i språk, og spesielt for denne oppgåva; i det skrivne språk. Korleis me forstår og snakkar om eit fenomen legg føringar for korleis ein sjølv og andre forstår det fenomenet.

Ved å forstå fråfall som eit problem stigmatisere me dei fråfalne som ein del av dette problemet (jf. Kap.6.3). Berger og Luckmann (1966) viser til at alle individ som deltar i den sosiale verda spelar ulike rollar (jf. Kap.4.2). Slike rollar har visse forventningar og oppfatningar retta mot den og desse kan samsvara med vårt eige syn på oss sjølv, eller ikkje. Ved å bli kategorisert som fråfallen, sluttar eller som eit offer av skulesystemet, blir ein ofte

også stigmatisert av samfunnet. Det kom til dømes fram i ei nyhetssak på NRK 1 at ungdom som har falt frå vidaregåande utdanning følar seg stigmatisert av politikarar (NRK 2016).

Ved å omtale fråfall som ei utfordring eller eit problem i utdanningspolitiske dokument er ein med på å gi meining til mange aktørar. Korleis ein omtaler eit fenomen i desse dokumenta har lagt føringar på kva som blei lagt vekt på i reformene, og er med på å prege mediedebatten. I april 2016 skreiv NRK Finnmark ei sak om ”Klassene i klasserommet”, som fokuserer på ulikskap i utdanning (Lieungh 2016). I august 2015 skreiv Aftenposten ei rekke saker om fråfall i vidaregåande opplæring, blant anna om kostnad, tiltak som ikkje har fungert og kor dårleg ein blir behandla viss ein ikkje har fullført utdanning (Svarstad og Mellingsæter 2015). Å forstå fråfall som eit problem er blitt ei objektiv sanning i samfunnet, og me i samfunnet har godtatt at det er slik (jf. Kap. 4.1.1). Å bruke ”problem” og ”fråfall” saman skapar assosiasjonar som ikkje er lett å fjerne.

Når fråfall i vidaregåande opplæring blir framstilt som og eit problem både for individet sjølv og for samfunnet som heilheit, kan ein også sjå korleis dette får konsekvensar for kunnskapssamfunnet. Utdanning står sentralt i kunnskapssamfunnet, og fråfall i vidaregåande opplæring blir eit hinder for å realisere målet om at så mange som mogleg skal ta vidaregåande utdanning, men også det impliserte målet at alle skal ta høgare utdanning.

## 6.4 Skaper fråfall konsekvensar for kunnskapssamfunnet?

Det blir lagt vekt på kunnskap og kompetanse i alle stortingsmeldingane eg har tatt i bruk. Målet med denne siste delen av oppgåva er å svare på del 2 av problemstillinga: Kva konsekvensar får dette for kunnskapssamfunnet? I likskap med kapittel 5, er det to konsekvensar eg legg størst vekt på: høgare utdanning og classeskilje.

### 6.4.1 Høgare utdanning

I stortingsmeldingane blir det lagt vekt på betydninga av livslang læring. Eit av måla til *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) var at det skulle bli betre samanheng og tettare koplingar mellom grunnskulen- vidaregåande – og høgskule/universitet. I *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013) ville ein skapa eit heilheitleg utdanningsløp frå barnehage til universitet.

Det som blir ikkje blir uttalt i desse stortingsmeldingane, men som kjem fram mellom linene er at det er behov for at alle skal fortsette frå vidaregåande opplæring til høgare utdanning. Det blir tatt for gitt at det er noko alle bør streve etter.

Fråfall i vidaregåande opplæring påverkar sjølvstilt ideen om ein heilheitleg utdanningssprosess. Dei som ikkje fullfører vidaregåande får ikkje sjansen til å halde fram og ta høgskule eller universitetsutdanning. Dei siste åra er det også blitt eit større fokus på livslang læring som introdusert av Kristin Clemet i *Kultur for læring* (2003-2004) (jf. Kap.5.3.2). Slik eg tolkar det er den haldinga som blir presentert i denne stortingsmeldinga at skulen; vidaregåande, høgskule og universitet, er dei einaste arenaen der slik læring eksisterer. Dette kjem også fram ved at det blir foreslått at ein skal få gå rett frå yrkesfaglege linjer til høgare utdanning i staden for ut i lære (jf. Kap.5.2.3). Dette gir eit inntrykk av at ein må ta høgare utdanning. Det å gå i lære og vidare ut i arbeid blir gitt ei mindreverdige rolle i desse stortingsmeldingane. Livslang læring er eit omgrep som er framtrudande i *Kultur for læring* (2003-2004). Skulen skal no bli ein del av eit opplæringssystem som skal vere ”frå vugge til grav”. Frå barnehage og livet ut, ligg til grunn for ideologien om livslang læring (Hovdenak og Stray 2015). Skulen har historisk og tradisjonelt vore ein fase som har vore klart definert og avgrensa av både område- og tid og av individets liv, men med formuleringa ”livslang læring” tar skulen på seg eit nytt ansvar (ibid.).

Fokuset og viktigheita av lengre utdanning blir grunna på ulike måtar. Det har betydning for den enkeltes utvikling, men også for at ein skal bli ein god samfunnsborgar (Hansen og Mastekaasa 2005). Utdanning er ikkje berre ei gode for individet, men også for samfunnet. Sidan me i dag, i følge desse meldingane lev i eit kunnskapssamfunn er utviklinga av kunnskap og kompetanse spesielt viktig. Det store fokuset på fråfall og gjennomføring av utdanning her i Noreg viser til kva forventingar det blir stilt til dei unge i dag. Det er forventa at ein skal klare å fullføre vidaregåande opplæring slik at ein kan bidra til samfunnet. Dette fokuserte blikket frå både politikken og forskinga si side gjev ikkje stort rom for andre moglege livsstilar eller alternative vegar til å bidra til samfunnet enn utdanning (Hyggen 2015). Eit slikt fokusert blikk på utdanning og kunnskap er med på å minske rolla og statusen til dei som tar yrkesfag, og det gjer det vanskelegare for dei som fell frå vidaregåande utdanning å få jobb. Ved å stigmatisere dei fråfalne og berre sjå på dei negative sidene, gjer det vanskelegare å nå målet om at alle skal gjennomføre vidaregåande skule og gå vidare til høgare opplæring.

#### 6.4.2 Ulikskap

”Det store frafallet i vidaregåande opplæring er en av de faktorene som skaper mest sosial ulikhet i vårt samfunn” (Regjeringa 2009). Som vist i kapittel 5.3.1 blir sosial ulikskap eller forskjellar i utdanning tatt opp i alle desse dokumenta. Skulen har vore framstilt i dei tre stortingsmeldingane som eit reiskap for å utjamne sosial ulikskap.

Noreg er eit land som har hatt relativt små forskjellar i befolkninga, likevel viser det seg foreldras utdanningsnivå har mykje å sei for borna sin suksess i utdanningssystemet (Ekren, 2014, Granseth 2015, Markussen 2010). Tall frå Statistisk Sentralbyrå visert til dømes at 80 prosent av gutane på yrkesfag, med lågt utdanna foreldre, ikkje fullføre vidaregåande opplæring (Ekren 2014). Paul Willis (1977) viste til at gutar frå arbeidsklasse familiar var motstandarar og avvisande mot skulen og dei verdiane representert der (jf. Kap. 4.4). Denne teorien kan forklare kvifor gutar fell frå i større grad enn jenter, og yrkesfag har meir fråfall enn studiespesialiserande. Det har vore like mange jenter som gutar i utdanning i ei lang tid, og i dei siste åra har forskjellane auka. Det er fleire jenter som fullfører vidaregåande opplæring og det er fleire jenter enn gutar som går vidare til høgare utdanning og fullfører ei grad. (Ekren 2014). Det verker som kvinner har nådd full likestilling når det gjeld utdanningsnivå (Hansen og Mastekaasa 2005). Det har vore ei strek utjamning mellom kjønna i utdanningsnivå, men ikkje i preferansar når det gjeld kva fagområde dei ulike kjønna føretrekk (ibid.).

Dei som fell i frå utdanning har større vanskar på arbeidsmarknaden enn dei som fullfører (jf. Kap. 5.3.1). Dei som ikkje har fullført vidaregåande tar i bruk stønadsordningar i større grad enn dei som har fullført. Det vil sei at dei blir ein belastning for samfunnet og ikkje ein ressurs (Hyggen 2015). Ulikskap i utdanning blir difor ei utfordring for kunnskapssamfunnet fordi det fører til fråfall i vidaregåande opplæring, og det gjer at det blir vanskelegare å kome i jobb, å dermed bli ein ressurs.

Proffessor i predagogikk ved Universitet i Tromsø –Norges Arktiske Universitet, Unn-Doris Bæck, seier i eit intervju med NRK Finnmark at ulikskap handlar om sosiale og kulturelle forskjellar. ”En viktig faktor er at skolen er mer tilpasset enkelte grupper barn framfor andre. Når elevenes møte på skolen, er deres presentasjon og motivasjon påvirket av det de har med seg hjemmefra” (Lieungh 2016). Eit slik syn kan eit knyte opp mot Bourdieu (1991) som



argumentere for at elevar som kjem frå familiar der foreldra har høg utdanning, har meir kulturell kapital enn elevar som kjem frå familiar der foreldra har låg eller ingen utdanning (Jf. Kap. 4.4.1). Kor mykje kulturell kapital ein har er med på å bestemme framgang i skulesystemet. Familiar med mykje kulturell kapital har også ofte god økonomi og ressursar. I oppveksten blir det lagt vekt på viktigheita av utdanning og elevar frå familiar med mykje kulturell kapital føler seg meir heime i skulen og tar ofte lengre utdanning enn dei elevane som kjem frå familiar med mindre. Kulturell kapital kan difor vere med på å bestemme kvifor elevar med foreldre som har lite eller inga utdanning ikkje klarar seg like godt i utdanningssystemet som elevar med foreldre som har lang utdanning (Bourdieu 1991). Dette blir støtta av Andersen og Nordli Hansen (2011) som fant at sosial klasse hadde mykje å sei for korleis ein klarte seg i utdanningssystemet.

Ekren (2014) og Granseth (2015) konkludere med at vår sosiale bakgrunn har mykje å sei for korleis me klarar oss i utdanningssystemet: for skuleprestasjonar, for om ein fullfører vidaregåande opplæring eller ikkje og om ein går vidare til høgare utdanning (ibid.). Boudon (1965) sin sosial posisjonsteori kan bli tatt i bruk for å forklare ulikskapen i utdanningssystemet (jf. Kap. 4.4.2). Alle som vel å bryte med utdanninga tar eit val der dei har vurdert kostnadane og lønningane dei ulike alternativa fører med seg. Dei frå lågare sosiale klassar ser færre kostnadar ved å bryte med utdanninga enn ungdom frå høgare sosiale lag. Dei verdiane som blir framheva og lagt vekt på i skulesystemet og i kunnskapssamfunnet er heilt andre enn dei som blir lagt vekt på i arbeidsklassefamiliar. Ein har funne at i dei siste åra at den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevane påverka resultata deira på skulen i litt større grad enn tidlegare (Bakken og Elstad 2012). Sosioøkonomisk bakgrunn påverkar skuleprestasjonar meir enn tidlegare, som vil sei at ulikskap framleis, og kanskje til og med i større grad, spelar inn på skuleprestasjonar og dermed gjennomføring. Dette samsvarar med det Bæck viser til at dei sosiale forskjellane i klaserommet er eit aukande problem (Lieungh 2016). Teoriane til Boudon, Bourdieu og Willis er alle relevante for å forklare ulikskap i utdanning og korleis det kan forklare fråfall. Både kulturell kapital, sosial posisjon og syn på utdanning verkar inn på den enkelte eleven si avgjerd om å slutte i utdanning eller ikkje.

Samfunnsendringane dei siste 25 åra og endringane i skulesystemet har kanskje ikkje vore med på å skape nye klasseskilje, men det er framleis forskjellar i skulesystemet og sosiale forskjellar har mykje å sei for korleis ein klarer seg i utdanningssystemet. Så lenge det er forskjellar i befolkninga kjem det til å vere forskjell i utdanning på bakgrunn av dette.

#### 6.4.2.1 Likskapstanken i utdanningssystemet, positivt eller negativt?

Ideen om likskap i utdanning står framleis sentralt i dagens samfunn. Alle skal lære det same og det skal ikkje vere diskriminering på bakgrunn av kjønn, etnisitet, sosioøkonomisk bakgrunn eller religion. På trass av dette er det i Noreg store forskjellar mellom dei ulike fylka, kjønn og studeiretning når det gjeld fråfall i vidaregåande opplæring. Jenter fullfører i større grad enn gutar, fråfallet i vidaregåande opplæring er størst i dei nordlegaste fylka og det er fleir som fell i frå yrkesfag enn studiespesialiserande (Ekren 2014, Granseth 2015, Falch, Bensnes og Strøm 2016).

Til tross for at det blir lagt stor vekt på tilpassa opplæring og tilrettelegging for kvar enkelt elev (jf. Kap.5.2.1.1) innanfor utdanningssystemet, er det framleis eit system som sorterer barn og unge etter ein fellesnemnar: det året ein er født (Breivik 2015). Ein kan argumentere for at at denne inndelinga jobbar i mot likskapsstanken i skulen, for same alder er ikkje grunnlag for same prestasjon.

Ein annan faktor som jobbar mot likskapstanken i skulen er at det i avsluttande fellesfag (engelsk, norsk, matte, naturfag, og samfunnsfag) i vidaregåande opplæring er det ei type vurdering som er lik for alle, uansett bakgrunn og utdanningsveg. Tanken om at det er rettferdig at alle skal nå det same målet uansett, kan ein påstå går i mot tanken om at ein skal tilpasse opplæringa til kvar enkelt elev.

Falch, Bensnes og Strøm (2016) fant i sin rapport at det var store kvalitetsforskjellar blant norske skular. Dette kan vise til at sjølv om likskapstanken står sentralt i det norske skulesystemet, fungerer den ikkje like bra i praksis.

### 6.5 Oppsummering

Dei strukturane, måla og prinsippa som ligg til grunn i utdanningssystemet i dag, vart utforma i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og vidareført i *Kultur for læring* (2003-2004) og i *På rett vei* (2012-2013). Dette kan vere med på å forklare kvifor fråfall i vidaregåande opplæring har vore stabilt dei siste 25 åra.

Det skjer ei målending frå *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) til *Kultur for læring* (2003-2004) og til *På rett vei* (2012-2013). Denne endringa reflekterer skifte som har skjedd i samfunnet, frå å sjå vidaregåande opplæring som ei moglegheit og eit val, til å sjå på det som noko alle skal fullføre og må fullføre. Det oppstår også ei målkonflikt mellom fleksibilitet og gjennomføring på de eine sida og spesialisering og kunnskapssamfunnet på den andre. Desse måla går ut over kvarandre: spesialisering kan hjelpe å auke gjennomføring i vidaregåande opplæring, ved å auke motivasjon, men er negativt for kunnskapssamfunnet for du blir låst til eit yrke. Fleksibilitet kan vera positivt for kunnskapssamfunnet fordi det er lett å omskuelere seg, men kan virke negativt på gjennomføringa av vidaregåande opplæring for det går utover motivasjonen til elevane, spesielt på yrkesfag.

Dei tiltaka, og løysingsforslaga som har vore sett i gang for å betre fråfallet i vidaregåande opplæring har ikkje betra gjennomføringa. Dette kan vere fordi tiltaka ikkje har vore godt nok implementert i skulen og samfunnet, og bygd på *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992).

Språk er med på å legge føringar for korleis ein skal forstå fråfall. Fråfall blir uttrykt negativt i stortingsmeldingane, og dette legg føringar for at fråfall blir forstått som noko negativt, av resten av samfunnet. Denne framstillinga er med på å stigmatisere dei fråfalne og dermed gjere det vanskelegare å nå målet til kunnskapssamfunnet om at alle skal gjennomføre vidaregåande opplæring og gå vidare til høgare utdanning. Fråfall er med på å skape ulikskap i samfunnet, samtidig som at ulikskap i utdanning er ein av dei mest brukte årsaksforklaringane til fråfall.

For å ikkje vera for gjentakande blir resten av funna diskutert i neste kapittel.

## 7.0 Avslutting

Eg har i denne oppgåva gitt ei oversikt og tolking av korleis fenomenet fråfall er blitt uttrykt i ulike utdanningspolitiske dokument. Det empiriske materialet har vore tre stortingsmeldingar: *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992), *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013). Eg har vist at strukturen, måla og prinsippa i utdanningssystemet i stor grad er bygd på den same strukturen, dei same måla og dei same prinsippa for utdanning som blei føreslått i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) innført med Reform 94, og vidareført i *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013). Denne vidareføringa kan vere med på å forklare kvifor fråfallet har halde seg stabilt dei siste 25 åra.

Gjennom å sjå på ulike tiltak som har vore sett i gang for å løyse utfordringa med at elevane ikkje fullfører vidaregåande opplæring på normert tid, har eg funne at desse tiltaka også i stor grad basere seg på Oppfølgingstenesta, føreslått i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) og innført med Reform 94. *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992) vart utforma med utgangspunkt i mulige utviklingstrekk i samfunnet, her kan ein då tenke seg til at ved retten til vidaregåande opplæring, blei det forutsett at det kunne blir fråfall. Ein kan sjå Oppfølgingstenesta som eit tiltak for å unngå eit problem. Fråfall er eit omgrep som vart introdusert etter innføringa av Reform 94 og var difor ikkje tatt i bruk i *Kunnskap og kyndighet* (1991-1992). Det blir likevel tatt i bruk ein dimensjon av omgrepet når det er snakk om å falle ut av utdanning (jf. Kap. 5.2.2). *Kultur for læring* (2003-2004) og *På rett vei* (2012-2013) framstiller fråfall som eit problem for samfunnet, og eit av dei største problema for utdanningssystemet og utdanningspolitikken. Ei slik framstilling i utdanningspolitiske dokument legg føringar for korleis fråfall blir forstått ellers i samfunnet. Til dømes av media, politikarar, rektorar, lærar, føresatt og elevar. Omgrepet fråfall gir ofte negative assosiasjonar, og ved å framstille og behandle fråfall som eit problem i samfunnet er ein med på å marginalisere og stigmatisere dei fråfalne. Det er kanskje på tide å godta fråfall i vidaregåande opplæring som ei naturleg del av utdanningssystemet (Markussen, i Reegård og Rogstad 2016).

I språket blir det lagt føringar for korleis eit fenomen blir forstått (Luckmann og Berger 1966). I dei tre stortingsmeldingane eg har hatt som empirisk materiale blir det lagt føringar på korleis fenomenet fråfall er blitt tolka og forstått av samfunnet. Det blir forstått som eit problem, og det har vore satt i gong mange tiltak for å prøve å betre situasjonen. Slike framstillingar gjer også at dei fråfalne ser på seg sjølv som eit problem. Ved å framstille fråfall som eit problem for individet og samfunnet i desse stortingsmeldingane, stenger ein for

moglege alternative vegar til å oppnå kompetanse og kunnskap på andre måtar enn i utdanningssystemet. Ein er også med på å stigmatisere dei fråfalne. For å løyse utfordringa med fråfall, er det behov for å fokusere meir på at fråfall ikkje er negativt for alle. Det er også slik at måten fråfall oftast blir framstilt er missvisande. 1/3 elevlar fullfører ikkje vidaregåande opplæring på normert tid, men av desse er det berre 16 % av elevane som faktisk sluttar og er reelle fråfalne. Dei fleste enten fullfører utover normert tid, er i jobb, eller har starta på ei anna utdanningsline. Fråfall er ikkje ein negative prosess og oppleving for alle. Ein må gå vekk i frå ”elendighetsfokuset” som pregar debatten i dag. Ein går inn i ein vond sirkel der ein framstiller fråfall som negativt, fråfall for negative konsekvensar og assosiasjonar og desse er med på å forsterke den negative framstillinga.

Å framstille fråfall negativt og som eit problem i utdanningspolitiske dokument fører til konsekvensar for kunnskapssamfunnet. Blant anna blir det vanskelegare å nå målet om at alle skal gjennomføre vidaregåande opplæring og gå vidare til høgare utdanning fordi ein blir marginalisert. Det fokuserte blikket frå både politikken og forskinga si side på relevansen og viktigheita av høgare utdanning, er med på å svekke statusen til yrkesfagslina og gjer det vanskelegare for dei utan vidaregåande utdanning og få seg jobb. Ved at fråfall blir framstilt som eit problem i samfunnet er med på å gi meining til blant anna arbeidsgivarar og former meininga deira, slik at dei også ser på fråfall som negativt, eit døme på den vonde sirkelen som nemnt ovanfor.

Fråfall i vidaregåande opplæring er med på å skape ulikskap i samfunnet. Ulikskap i vidaregåande opplæring er også ein av dei faktorane som skaper fråfall. Vår sosiale bakgrunn har mykje å sei for korleis me klarar oss i utdanningssystemet: for skuleprestasjonar, for om ein fullfører vidaregåande opplæring eller ikkje og om ein går vidare til høgare utdanning. Dei som fell frå har det også vanskelegare på arbeidsmarknaden. Ulikskap er difor ein konsekvens som skaper trøbbel for ideane om kunnskapssamfunnet. Det går blant anna ut på ideen om likskap, og verkar også inn på målet om at alle skal gå vidare til høgare utdanning som nemnt ovanfor. I kunnskapssamfunnet er kunnskap og utdanning viktige verdiar, og ulikskap i utvinninga av desse verdiane kan vere med på å skape nye klasseskilje.

Er det behov for ei fullstendig ny reform? I staden for å ha eit fokus på at flest mogleg skal igjennom utdanningssystemet fortast mogleg, kan ein heller endre fokuset til å sjå på korleis ein kan legge til rette utdanningssystemet for å passe alle dei ulike ungdommane.

Fråfall er eit komplekst fenomen som har mange ulike årsaker og konsekvensar. Denne oppgåva kan sjåast som eit bidrag til å forstå kvifor fråfall blir forstått slik det gjer i samfunnet i dag og kor denne forståinga har komen frå. Eg har i oppgåva måtte avgrense meg til å bruke tre stortingsmeldingar, vidare forskning kan difor følge opp denne forskinga ved å bruke andre- og nyare stortingsmeldingar og andre metodar. Fråfall er eit viktig tema og det trengst fleir undersøkingar og studiar som fokuserer på positive sidene av fråfall slik som til dømes Reegård og Rogstad (2016) har gjort.

## Litteraturliste:

- Bacchi, C.L. (1999). *Women, Policy and Politics: The construction of policy problems*. London: Sage publications
- Bakken, Anders og Elstad, Jon Ivar. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikeheten i grunnskolekarakterer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Rapport 7/2012.
- Beck, Christian W. (2000) *Kodenavn skole*. Oplandske bokforlag: Oslo.
- Berger, Peter. L. og Luckmann, Thomas. (1966) *Den samfunnsskapte virkelighet*, Middlesex: Penguin Books.
- Berman, Sheri (2001). *Comparative Politics.*” Ideas, norms and culture in political analysis” 33. 2: 231-250.
- Bjørndal, Ivar (2005). *Videregående opplæring i 800 år- med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum Bok.
- Bourdieu, Pierre. og Prieur, A. (2005) *Distinksjonen*. Oslo: Bokklubben.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Bratberg, Øyvind. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Breivik, June M. (2015). *Læring i en digital tid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Brox, Ottar. (2000). *Makt og demokratiutredningens rapportserie.* ”Kunnskap og makt”. 12/2000. Oslo: Makt- og demokratiutredningen 1998-2003.
- Buland, T. og Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak I Satsingen mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- De Ridder, K. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Holmen, T. L., & Bjørngaard, J. H. (2012). *Journal of Epidemiology and Community Health*. “School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and non-medical social insurance benefits in young adulthood, the Young- HUNT Study Norway”. BMJ Publishing Group Ltd.
- Dale, Erling Lars, Nils Gilje og Sølvi Lillejord. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Duedahl, P., Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk universitetsforlag

Ekren, Rachel. Publisert 9. desember 2014. *Sosial Reproduksjon av utdanning*. Statistisk Sentralbyrå. Samfunnsspeilet 5/2014.  
<http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>  
henta 2/10 2015 kl.12.03

Fay, Brian. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*. Oxford: Blackwell.

Falch, Torberg, Anne Borge Johannesen og Bjarne Strøm (2009): *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: SØF-rapport 8/09. Senter for økonomisk forskning AS.

Falch, Torberg, Simon Bensnes, Bjarne Strøm. (2016). *Skolekvalitet i videregående opplæring*. Trondheim: SØF- rapport 1/16. Senter for økonomisk forskning AS.

Frønes, Ivar. (2002). *Digitale skiller*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Frøseth, Mari Wigum og Vibe, Nils. (2014). *Fem år etter grunnskolen*. NIFU rapport 3/2014.  
<http://www.nifu.no/files/2014/03/NIFUrapport2014-3.pdf> henta 09.05.2016 kl. 13.01

Granseth, Tom. Publisert 4..06.2015. *Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2009-2014*. Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2015-06-04>  
Henta 22.02.16 kl.10.26

Grøgaard, J.B. (2006): *Det første Reform 94-kulletts overgang til arbeid etter videregående. Et dokumentasjonsnotat*. Arbeidsnotat 19/2006. Oslo: NIFU STEP

Gaard, Hilde. (2006). *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. "Informasjon og læring i kunnskapssamfunnet". 6/2006.

Halvorsen, Knut. (2002). *Sosiale Problemer*. Poland: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hansen, Marianne Nordli og Mastekaasa Arne. (2010). *Utdanning – stabilitet og endring i Det norske samfunn* av Frønes, Ivar og Kjølørød, Lise (red.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Hernes, Gudmund.(2010). *Gull av gråstein*. Fafo-rapport 2010:3.

Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2000). *90-tallsreformene – Et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal.

Hovdenak, Sylvi Stenersen og Janicke Heldal Stray.(2015). *Hva skjer med skolen?*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hyggen, Christer (2015). *Unge utenfor utdanning og arbeid – utfordringer og løsninger*. TemaNord 2015:536. København: Nordisk ministerråd.

Kjeldstadli, Knut. (1997). *Å analysere skriftlige kilder* i Aase, Tor Halfdan red. (1997): *Metodisk feltarbeid – produksjon og tolkning av kvalitative data*. 3 utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.



Kunnskapsdepartementet. 30.11.2012. Pressemelding.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevene/id708821/>  
henta 14.04.16 kl. 12.33

Kunnskapsdepartementet 2014. *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.  
Sist oppdatert: 12.12.2014.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/> henta 7.3.16 kl. 10.50

Kuckartz, Udo. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London: SAGE Publications Ltd.

Lamb, Stephen, Eifred Markussen, Richard Teese, Nina Sandberg, John Polesel. (2011). *School Dropout and Completion*. London and New York: Springer Science+Business Media.

Lillejord, Sølvi, Kristoffer Halvorsrud, Erik Ruud, Konrad Morgan, Tor Freyr, Peder Fischer-Griffiths, Ole Johan Eikeland, Trond Elliv Hauge, Anne Dåsvatn Homme, Terje Manger, Lars Johannessen Kirkebøen, Astrid Marie Jorde Sandsør. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Markussen, Eifred (2009) *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Markussen, Eifred. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (TemaNord-rapport 2010:517). København: Nordisk ministerråd.

Markussen, Eifred. (2014) *Utdanning lønner seg*. Oslo: NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, rapport 1/2014.

Melding til Stortinget nummer 20. (2012-2013). *På rett vei*. Det kongelige utdannings og forskningsdepartementet.

NRK 2016. Nyheitssending. 19.04.16.  
<https://www.facebook.com/nrknyheter/videos/10153742234291715/>  
Henta 22.04.16 kl. 12.25

Lieungh, Erik.(2016). Publisert 28.04.2016. NRK Finnmark. *Klassene i klasserommet*.  
<http://www.nrk.no/finnmark/xl/klasse-i-klasserommet-1.12918041>  
henta 05.05.2016 kl.11.22

OECD (2015). «Executive Summary» in *OECD skills Outlook 2015: Youth Skills and Employability*. Paris: OECD Publishing.  
. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015/executive-summary\\_9789264234178-3-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015/executive-summary_9789264234178-3-en) henta 26.02.2016

Olsen, Terje. Publisert 27.09.2013. *Definisjoner av frafall*. Nordisk kunnskapsbank.  
<http://kunnskapsbanken.org/bakgrunn/definisjoner-av-frafall>  
Henta 24.02.16 kl.14.29

Opseth, L. (2008). *Vurderer mindre teori*. Oslo: Utdanningsforbundet, 7/4.

Prior, Lindsay.(2011). *Using Documents in Social Research*. I: Silvermann David (ed.): *Qualitative Research* (3ed). Los Angeles: Sage. S.93-111.

Kunnskapsdepartementet 2014. *Prosjektrapport Ny GIV 2010- 2013*.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport\\_nygiv\\_2010\\_2013\\_8mb.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport_nygiv_2010_2013_8mb.pdf) Henta 14.04.2016 kl. 12.14

Reegård, Kaja og Rogstad, Jon. (2016). *De frafalne – om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Regjeringen 2009. Pressemelding: *Utdanningslinja: Kampen mot frafall er jobb nr.1*. Publisert 12.06.2009.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utdanningslinja-kamp-mot-frafall-er-jobb/id566373/> Henta 24.02.16 kl.11.39

Regjeringen 2014. *Psykisk sykdom en viktig årsak til frafall*. Sist oppdatert 25.02.2014.

[https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter\\_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/psykisk-sykdom-en-viktig-arsak-til-frafa/id696384/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/psykisk-sykdom-en-viktig-arsak-til-frafa/id696384/) henta 23.03.16 kl. 09.55

Rein, Inger Johanne. (2013). ”Leder” i Norsk Lektorblad 5/2013.

Rumberger, Russell (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press

Scott, John.(1990). *A matter of Record*. Cambridge: Polity Press.

Schiefloe, Per Morten. (2003). *Mennesker og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sollied, Roar. (2016). *Hvor frafalne kan vi bli?* Kronikk i Nordnorskdebatt i avisa Nordlys. Publisert 22.04.2016.

<http://nordnorskdebatt.no/article/hvor-frafalne-kan-vi-bli> henta 09.05.2016 kl. 13.29

Stortingsmelding nummer 33. (1991-1992). *Kunnskap og kyndighet*. Kirke, utdannings og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nummer 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings og forskningsdepartementet.

Støren, Skjersli og Aamodt (1998). *I mål? Evaluering av Reform 94*. Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt. 18/98.

Svarstad, Jørgen og Mellingsæter, Hanne. *Derfor har vi ikke klart å få ned frafallet*. Sist oppdatert 20.08.2015. Aftenposten.

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Derfor-har-vi-ikke-klart-a-fa-ned-frafallet-8125604.html> Henta 14.10.15 kl.14.21

Svarstad, Jørgen og Mellingsæter, Hanne. *Norske politikere har brukt 3,3 milliarder på å hindre frafall i skolen. Det hjelper ikke*. Sist oppdatert 25.08.2015. Aftenposten.

[http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Norske-politikere-har-brukt-3\\_3-milliarder-pa-a-hindre-frafall-i-skolen-Det-hjelper-ikke-8125489.html](http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Norske-politikere-har-brukt-3_3-milliarder-pa-a-hindre-frafall-i-skolen-Det-hjelper-ikke-8125489.html) henta 09.08.2016 kl.14.00

Svarstad, Jørgen og Mellingsæter, Hanne. *Frafallet på videregående skole går ikke ned*. Publisert 28.08.2015. Aftenposten.  
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Frafallet-pa-videregaende-skole-gar-ikke-ned-8142080.html> henta 09.05.2016 kl. 14.02

Sæther, Anne Stine. *7309 ungdommer sluttet på videregående skole i fjor*. VG NETT. Publisert 28.04.2014.  
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/nav/7309-ungdommer-sluttet-paa-videregaende-skole-i-fjor/a/10130192/> - henta 28.04. 14 kl. 14. 22

Telhaug, Alfred Oftedal. (1997) *Utdanningsreformene – oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.

Telhaug, Alfred Oftedal.(1999) *norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000: en studie av utdanningstenkingen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tjora, Aksel.( 2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thagaard, Tove. (2002). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, Harald. (2010). *Skolen – et librealistisk prosjekt?* I Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 4/2010.

Thomassen, Magdalene (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet 2006. *Kunnskapsstatus om frafall i videregående opplæring*. Faktaark februar 2006.  
[http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/5/Kunnskapsstatus\\_om\\_frafall\\_2.pdf](http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/5/Kunnskapsstatus_om_frafall_2.pdf)  
Henta 24.02.16 kl.11.36

Vaagan, Robert W. (2015). *Medieskapt – medier i informasjon- og kommunikasjonssamfunnet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wiborg, Agnethe og Wenche Rønning. *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt?Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004- 2005*. Arbeidsnotat nr: 1013/05.  
[http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Arbeidsnotater/2005/Arbnotat\\_1013\\_2005.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Arbeidsnotater/2005/Arbnotat_1013_2005.pdf)  
Henta 24.02.16 kl.14.57

Wilson, S,J.,Tanner-Smith, E.E., Lipsey, M.W., Steinka-Fry, K.,Morrison,J.( 2011). *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth*. The Campbell collaboration. 2011:8

Østerud, Svein. (2006). *Utdanning for informasjonssamfunnet: nye pedagogiske utfordringer*. Åpningsforedrag ved Faglig-pedagogisk dag, 3. januar 2006.