



LUND UNIVERSITY

TemaNord 2010:517, Kap. 5. "Avhopp från svensk gymnasieskola".

Pettersson, Lars

2010

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Pettersson, L. (2010). *TemaNord 2010:517, Kap. 5. "Avhopp från svensk gymnasieskola"*. (TemaNord; Vol. 2010:517). Nordiska ministerrådet.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden

Eifred Markussen (Red.)

Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden

TemaNord 2010:517

© Nordisk ministerråd, København 2010

ISBN 978-92-893-1999-7

Trykk: Scanprint as

Omslagsfoto: Scanpix

Opplag: 300

Trykt på miljøvennlig papir som oppfyller kravene i den nordiske miljøsvanemerkeordning. Publikasjonen kan bestilles på www.norden.org/order. Flere publikasjoner på www.norden.org/publi

Denne rapporten er gitt ut med finansiell støtte fra Nordisk ministerråd. Innholdet i rapporten avspeiler imidlertid ikke nødvendigvis Nordisk ministerråds synspunkter, holdninger eller anbefalinger.

Printed in Denmark



Nordisk ministerråd

Store Strandstræde 18
DK-1255 København K
Telefon (+45) 3396 0200
Fax (+45) 3396 0202

Nordisk råd

Store Strandstræde 18
DK-1255 København K
Telefon (+45) 3396 0400
Fax (+45) 3311 1870

www.norden.org

Det nordiske samarbeidet

Det nordiske samarbeid er en av verdens mest omfattende regionale samarbeidsformer. Samarbeidet omfatter Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige, samt de selvstyrende områdene Færøyene, Grønland og Åland.

Det nordiske samarbeid er både politisk, økonomisk og kulturelt forankret, og er en viktig medspiller i det europeiske og internasjonale samarbeid. Det nordiske fellesskap arbeider for et sterkt Norden i et sterkt Europa.

Det nordiske samarbeid ønsker å styrke nordiske og regionale interesser og verdier i en global omverden. Felles verdier landene imellom er med til å styrke Nordens posisjon som en av verdens mest innovative og konkurransekraftige regioner.

Innhold

Forord.....	7
Prosjektleders forord	9
Sammedrag: Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden <i>Eifred Markussen, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.</i>	11
1. Frafald i de danske ungdomsuddannelser <i>Christian Helms Jørgensen, Roskilde Universitet</i>	19
1.1 Beskrivelse af de danske ungdomsuddannelser – gymnasieuddannelser og erhvervsuddannelser	19
1.2 Forskning i frafald i ungdomsuddannelserne	24
1.3 Resultater af undersøgelser af frafald.....	31
1.4 Initiativer mod frafald i ungdomsuddannelserne.....	46
1.5 Sammenfatning	54
Litteraturliste.....	57
2. Frafall og videregående opplæring i Finland: en gjennomgang av nyere studier og tiltak for å holde flere i utdanning <i>Risto Rinne & Tero Järvinen, Universitetet i Turku</i>	63
2.1 Det finske utdanningssystemets struktur	63
2.2 Fullføring og frafall i videregående opplæring.....	68
2.3 Konklusjon	84
Referanser	87
3. Frafall i skolen og tiltak mot frafall på Island: Ulike perspektiver <i>Kristjana Stella Blöndal og Jón Torfi Jónasson, Háskóli Íslands</i>	91
3.1 Innledning	91
3.2 Det islandske utdanningssystemet	92
3.3 Frafallsmønstre.....	99
3.4 Frafall i skolen: Ulike perspektiver	102
3.5 Programmer, policies og praksiser for å redusere frafall.....	113
Referanser	118

4. Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker?

<i>Eifred Markussen, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning ...</i>	123
4.1 Videregående opplæring i Norge – struktur og oppbygging	123
4.2 Hvilke utdanningsprogrammer søker de unge?	128
4.3 Forskning om frafall i Norge	129
4.4 To studier om frafall i videregående opplæring	130
4.5 Hvilken kompetanse oppnår ungdommene?	132
4.6 Variasjon i gjennomføring og frafall mellom ulike grupper	133
4.7 Hvilke forhold påvirker kompetanseoppnåelse, gjennomføring og frafall i videregående opplæring?	137
4.8 Frafall: slutten på en lang prosess	140
4.9 Tiltak og politikk for redusert frafall og bedre gjennomføring	142
Referanser	147

5. Avhopp från svensk gymnasieskola

<i>Lars Petterson, Lunds Universitet</i>	151
5.1 En skola för alla	152
5.2 Forskning om avhopp	159
5.3 Att motverka avhopp	179
5.4 Slutligen	185
5.5 Appendix I: Andel elever som ej fått slutbetyg	189
5.6 Appendix II. Resultat för elever som påbörjat gymnasieutbildning	190
Referenser	190

6. Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden

<i>Eifred Markussen, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning</i>	193
6.1 Frafall – hva mener vi med det?	193
6.2 Videregående opplærings struktur i de fem landene	196
6.3 Forskning om frafall	199
6.4 Hva viser forskningen – hvor mange faller fra?	204
6.5 Hva viser forskningen – hvorfor avbryter noen ungdommer videregående opplæring?	207
6.6 Politikk og tiltak for å redusere frafall og bedre gjennomføring og kompetanseoppnåelse	212
6.7 Er det mulig å eliminere frafallet?	218
6.8 Tiltak på tre nivåer	221
6.9 Forskningsbehov	225
Referanser	226

Summary: Dropout in upper secondary education in the Nordic countries

[Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden]

<i>Eifred Markussen, Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education</i>	231
--	-----

Forord

Frafald betyder i daglig tale at afbryde eller opgive at gennemføre en uddannelse. I de nordiske lande er frafaldet blandt unge på ungdomsuddannelserne så stort, at det er et samfundsproblem.

Den høje frafaldsprocent og den lave gennemførelse på ungdomsuddannelserne skaber problemer for både samfundet og den enkelte elev eller lærling. Frafald er en af de faktorer som skaber social ulighed og bidrager til det som svenskerne omtaler som „utanförskap“. Sandsynligheden for at blive arbejdsløs, modtage socialhjælp eller stå uden for samfundet er større blandt dem som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse sammenlignet med dem som gennemfører en uddannelse.

Et af Nordisk Ministerråds globaliseringsinitiativer „En god uddannelse for unge og voksne“ har som formål at få flere unge til at gennemføre en uddannelse efter grundskolen. Gennem initiativet har ministerrådet igangsat arbejdet med rapporten „Frafald i uddannelse for 16–20-åringer i Norden“. Rapporten samler forskning og forskningsresultater om frafald, og giver en oversigt over tiltag, som er sat i værk for at reducere frafaldet.

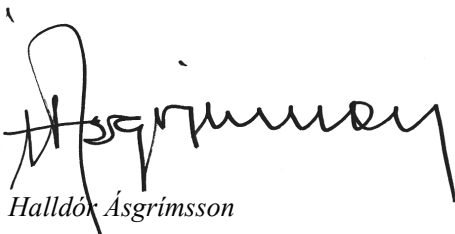
Forskerne bag rapporten, Norsk institut for studier af innovation, forskning og uddannelse (NIFU STEP), peger blandt andet på, at der ikke findes en enkelt opskrift på at løse problemerne med frafald, og at tiltag for at reducere frafaldet og tiltag for at få flere til at gennemføre en uddannelse bør fokusere på:

- at forbedre de unges resultater i skolen
- at forbedre deres sociale og faglige identifikation og engagement i forhold til skolen

Resultaterne fra rapporten peger også på, at der bør sættes ind tiltag på flere niveauer:

- I børnehaven, i grundskolen, i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse og indenfor ungdomsuddannelserne.

Jeg vil takke forskerne bag rapporten og samtidig benytte lejligheden til at understrege, at Nordisk Ministerråd vil gennemgå anbefalingerne fra rapporten nøje. Det er vores mål, at det videre arbejde med at forebygge frafald skal bidrage til at videreudvikle de nordiske landes uddannelsessystemer med tanke på at styrke gennemførelsesprocenten, og at uddanne dygtige, kreative, selvstændige og socialt velfunderede unge, som er vilige og har evner til at bruge det de har lært, og er parate til at afprøve nye ideer.



Halldór Ásgrímsson

Generalsekretær
Nordisk Ministerråd

Prosjektleders forord

Høyt frafall og lav fullføringsgrad i videregående opplæring er et stort problem i en rekke land. Når utdanningssystemet, en sentral samfunnsinstitusjon som har fått i oppgave av samfunnet å bringe flest mulig i hvert ungdomskull frem til å bestå videregående opplæring lykkes med 60–80 % av årskullene, da svikter denne institusjonen sin oppgave. Når så mange ikke består videregående opplæring er det til skade både for individene og for samfunnet. De som ikke har bestått videregående opplæring stiller svakere på arbeidsmarkedet enn de som har bestått, og samfunnet går glipp av viktig kompetanse.

Mange land har satt seg som mål å redusere frafallet og øke andelen som består. EU har foreslått et felles mål for medlemslandene, at frafallsraten i 2010 ikke skal være større enn ti prosent for noe medlemsland.

Nordisk Ministerråd har også sett denne utfordringen, og har ønsket å skaffe seg en oversikt over situasjonen i de nordiske landene. NIFU STEP, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning har fått i oppdrag å utarbeide en rapport som gir:

- En oversikt over videregående opplærings struktur p.t.
- Oversikt over forskning om frafall i de nordiske land de siste 15 årene
- Resultater fra denne forskningen
- Oversikt over tiltak som er satt i verk i de nordiske land for å redusere frafallet og øke andelen som består med hovedvekt på de siste 5–6 årene
- Der det er mulig, si noe om effekter av disse tiltakene

NIFU STEP har arbeidet med dette ved å inngå partnerskap med forskerkolleger fra de øvrige nordiske landene. Forskerkollegene har skrevet hver sine landkapitler, og oppgaven har vært å belyse de fem punktene over. De som har skrevet de fem landkapitlene er:

- Danmark: *Christian Helms Jørgensen*, Roskilde Universitet
- Finland: *Risto Rinne* og *Tero Järvinen*, Turku Universitet
- Island: *Kristjana Stella Blöndal* og *Jon Torfi Jónasson*, Islands Universitet
- Norge: *Eifred Markussen*, NIFU STEP – Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Sverige: *Lars Pettersson*, Lunds Universitet

Det finske og islandske kapitlet er skrevet på engelsk av forfatterne og oversatt til norsk av henholdsvis Mari Wigum Frøseth og Nina Sandberg, forskere ved NIFU STEP.

Rapporten handler om utdanning for ungdom i alderen 16–20 år. Denne utdanningen har forskjellige betegnelser i Danmark, Norge og Sverige. Betegnelsen i de tre landene er henholdsvis *ungdomsuddannelser*, *videregående opplæring* og *gymnasieutbildning*. Den norske betegnelsen er også brukt i kapitlene om Finland og Island.

På grunnlag av de fem landkapitlene har undertegnede skrevet et sluttkapittel som forsøker å trekke noen tråder fra landkapitlene. Kapitlet trekker frem forhold som er vurdert som sentrale for å gi en god oversikt over situasjonen. Leseren vil oppdage at det både er mange likheter, men også stor variasjon mellom landene når det gjelder videregående opplærings struktur, avgrensning av frafallsbegrepet, volum på forskningen og type forskning, forskningsresultater og tiltak som er satt i verk for å redusere frafallet. I sluttkapitlet gjøres et forsøk på både å peke på interessante forskjeller, men også å trekke fram likheter der slike fins.

Takk til mine kolleger i de øvrige nordiske landene for et godt samarbeid.

Eifred Markussen

NIFU STEP – Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Januar 2010

Sammedrag: Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden

Eifred Markussen, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Denne rapporten handler om frafall i videregående opplæring i Norden. Utgangspunktet er at høyt frafall og lav fullføringsgrad i videregående opplæring er ansett som et stort problem i alle de nordiske land. Når utdanningssystemet, en sentral samfunnsinstitusjon som har fått i oppgave av samfunnet å bringe flest mulig i hvert ungdomskull frem til å bestå videregående opplæring lykkes med 60–80 % av årskullene, da svikter denne institusjonen sin oppgave. Når så mange ikke består videregående opplæring er det til skade både for individene og for samfunnet. De som ikke har bestått videregående opplæring stiller svakere på arbeidsmarkedet enn de som har bestått, og samfunnet går glipp av viktig kompetanse.

På bakgrunn av denne situasjonen har Nordisk Ministerråd ønsket en gjennomgang av forskning på dette feltet i de nordiske landene. Dette prosjektet er gjennomført under ledelse av Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, i et samarbeid med forskere fra hvert av de øvrige nordiske landene. Rapporten inneholder derfor fem landkapitler som alle gir en oversikt over videregående opplærings struktur, ser nærmere på forskning på frafall, presenterer resultater av denne forskningen, gir en oversikt over tiltak som er satt i verk for å redusere frafallet og bedre kompetanseoppnåelsen og ser på om noen av tiltakene har hatt ønsket effekt. I rapportens syntesekapitler trekkes trådene fra landkapitlene sammen i en samlet drøfting, og her pekes det på grunnlag av sentrale funn i forskningen på hvor tiltak bør settes inn.

Frafall avgrenses forskjellig

Frafall er ikke et entydig begrep, og det avgrenses og defineres ulikt i alle de fem nordiske landene. Det er variasjon i hvem som inkluderes i frafallsgruppen, for eksempel er det slik at i noen land defineres ungdommene som har gjennomført uten å bestå inn i frafallsgruppen, i andre land defineres de inn blant de som aldri har falt fra. Et annet forhold som er forskjellig er når man starter å telle; ved fødsel, ved avslutningen av obligatorisk skole eller ved starten av videregående opplæring. Og: når slutter man å telle? Fem år etter påbegynt videregående opplæring, når de unge er 24 år eller ved 40 års alder? Alt dette varierer landene i mellom, noe som gjør at de tallene man opererer med for frafall, gjennomføring, fullføring, bestått og kompetanseoppnåelse ikke lar seg sammenligne direkte. Når man studerer disse tallene fra det enkelte land, må man hele tiden ha med seg avgrensingen av fenomenet og begrepet frafall i det enkelte land.

Ulik struktur på videregående opplæring i de fem landene

Videregående opplærings struktur i de fem landene er relativt ulik. Dette gjelder ikke minst forholdet mellom studieforbereende utdanning og yrkesutdanning, hvor Danmark og Sverige representerer ytterpunktene. Danmark har en selvstendig og arbeidslivsstyrt lærling- og yrkesopplæringstradisjon – organisert uavhengig av gymnaset. I Sverige foregår så godt som all videregående opplæring i skolen, som tilbyr både yrkesforberedende og studieforbereende programmer. De øvrige landene inntar en mellomposisjon: Norge med sin 2+2 modell hvor halvparten av utdanningen skjer i skole og halvparten som lærling i bedrift. Island har en lignende modell, men med en mindre lærlingordning, og Finland har i hovedsak et skolebasert system for yrkes- og allmennutdanning, bare med en relativt lite omfattende lærlingordning.

Også på andre punkter er det forskjeller: Danmark har korte kompetansegivende yrkesutdanninger, for eksempel 14 måneder. I andre land vil en avslutning etter så kort tid ses på som avbrudd. I Norge og Sverige er videregående opplæring i stor grad ungdomsutdanninger, mens på Island og i Danmark er det langt flere voksne i videregående opplæring. I noen av landene gir all videregående opplæring, også den yrkesfaglige, adgang til høyere utdanning, i andre ikke. Ulikhetene avspeiler historiske mønstre i utviklingen. Disse ulikhetene er det viktig å ha med som grunnlag når

man vurderer og drøfter volumet av frafallet og kompetanseoppnåelsen og tiltak for å redusere frafall og øke andelen som fullfører videregående opplæring med bestått.

Forskning på frafall og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring: Stor forskjell i omfang og innretning

I alle landene har det vært gjennomført forskning på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse¹. Dette er både prosjekter som har fokusert særskilt på dette temaet og prosjekter der temaet har vært en del av undersøkelsene. Det er stor variasjon i hvor mye frafallsforskning som har vært gjennomført, og profilen på denne forskningen i de fem landene varierer også betydelig.

Det er vår vurdering at for å få oversikt over volum på og forklaringer på frafall, er det nødvendig både med tallmessige kartlegginger, omfattende, representative, kvantitative longitudinelle studier som kombinerer offentlige, administrative registerdata med surveydata, samt gode, grundige kvalitative studier hvor aktørene bak tallene får lov til å komme til ordet. Ikke alle de fem nordiske landene oppfyller alle kravene vi har formulert over.

I alle de fem nordiske landene er det gjennomført kvalitative studier av frafall og det er gjennomført enklere kvantitative studier hvor det er anvendt stort sett enklere analyseteknikker og hvor resultater er presentert deskriptivt i form av frekvens- og krystabeller. Alle landene har også nasjonale statistiske byråer som produserer utdanningsstatistikk og statistikk om gjennomføring i videregående opplæring. Det er ulikt hvordan denne statistikken presenteres og hvor aktivt den brukes for å holde oversikt over utviklingen av frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

Slik vi leser landkapitlene er det bare på Island og i Norge at det er gjennomført *omfattende, representative, kvantitative, longitudinelle studier av frafall* som kombinerer offentlige, administrative registerdata med surveydata. I Danmark vil slike analyser være en del av et nyoppstartet (2009) prosjekt om frafall. Slike data muliggjør anvendelse av multivariate analyseteknikker, slik at det har vært mulig å peke ut forhold som har

¹ I dette sammendraget oppgis ikke referanser. De fins i rikelig monn i de enkelte kapitler i rapporten.

både direkte og indirekte effekt på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, under kontroll for øvrige variabler. Det betyr at det har vært mulig å komme med anbefalinger til utdanningspolitikere, skoleledere og lærere om tiltak basert på forskningsresultater. Og leser man nasjonale utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter på Island vil man se mange referanser til studiene av Jónasson & Blöndal, og i norske stortingsmeldinger om videregående opplæring fra 1998 og frem til i dag, vil man finne mange referanser til studiene gjennomført ved NIFU STEP.

Når vi leser landkapitlene ser vi at den teoretiske tilnærmingen til frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse er svært sammenfallende for de islandske studiene til Jónasson & Blöndal og de norske studiene til Markussen og kolleger. De referer til sentrale forskere som har vært og er ledende i den internasjonale forskningen omkring dropout, early leaving, non-completion, retention, completion og graduation

Hva viser forskningen – hvor mange faller fra?

Vi har foran vist at de ulike målene på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i de fem landene bygger på svært ulike avgrensninger og at det telles på svært ulikt vis. Dette betyr at det egentlig er vanskelig (umulig?) å sammenligne disse tallene landene i mellom. Likevel drister vi oss til å sammenligne. Et tall som fire av landene oppgir, og som til en viss grad kan sammenlignes er andelen som har bestått videregående opplæring, eller de som er *graduates*, for å bruke nordamerikanernes terminologi:

- I Sverige har 67 % i 1986-kullet oppnådd «grunnleggende behørighet» (dvs. at de har fullført og bestått gymnasieskolan) målt i 2006, dvs. når de fleste i kullet var 20 år.
- I Norge har 68 % av de som begynte i videregående opplæring i 2003 bestått fem år etter påbegynt videregående opplæring i følge SSB-data (andelen har vært stabil på 68–72 % for kullene som begynte videregående opplæring 1994–2003).
- På Island har 62 % av de som ble født i 1982 bestått videregående opplæring når de var 24 år. Forskningen viser at denne situasjonen har vært stabil gjennom mange år.

- I Danmark er det beregnet at 85 % av årskullene har oppnådd en yrkes- eller studiekompetanse eller de har tatt høyere utdanning 25 år etter at de gikk ut av grunnskolen. 4 prosentpoeng av disse begynte i høyere utdanning uten å ha bestått videregående opplæring. Nettofrafallet ved 25-års-alder er 25 %.

Vi gjentar nødvendigheten av å huske på at det er ulike definisjoner og avgrensinger som ligger bak disse tallene.

Hva viser forskningen – hvorfor avbryter noen ungdommer videregående opplæring?

Her har vi tatt utgangspunkt i den islandske og norske forskningen, etter som det er i disse to landene det mest systematisk har vært gjennomført forskning som har forsøkt å forklare hvilke forhold som påvirker de unges frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

Forskningen i Norge og på Island viser at de unges sosiale bakgrunn, tidligere prestasjoner, deres sosiale og skolefaglige engasjement og identifikasjon samt den konteksten opplæringen deres inngår i, har betydning for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Frafall i videregående opplæring kan sees på som sluttpunktet på en prosess som har startet tidlig i de unges liv. Barn møter skolen ulikt. Gjennom sin oppvekst og bakgrunn har de tilegnet seg forskjellig forståelse av hva utdanning er. Familier fra ulike sosiale lag formidler ulike verdier til barna. Middelklassebarn er mer fortrolige med de verdiene skolen formidler enn barn fra arbeiderklassen. Verdien av utdanning vurderes ulikt med varierende prestasjoner som resultat. Konsekvensen er at barn og unge, varierende med sosial bakgrunn identifiserer seg ulikt med skolen, noe som igjen påvirker engasjement og resultater. Dette er prosesser som starter tidlig. Internasjonale studier som har fulgt personer fra førskolealder, gjennom grunnskolen og videregående opplæring har påvist sammenhenger mellom på den ene siden kjennetegn knyttet til individet i tidlig alder og på den andre siden frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

Politikk og tiltak for å redusere frafall og bedre gjennomføring og kompetanseoppnåelse

I alle de fem nordiske landene er det satt i verk en rekke tiltak for å redusere frafallet og bedre kompetanseoppnåelsen. Tiltakene varierer betydelig, men det er likevel mulig å se et mønster, og særlig fire typer tiltak synes å gå igjen i alle landene.

Rådgivning og karriereveiledning fremstår som et prioritert område i alle landene. Tanken er at dersom de unge får bedre råd og veiledning knyttet til valg- og overgangssituasjoner, skal de bli i stand til å ta riktige og bedre valg, noe som igjen skal redusere frafallet og bedre kompetanseoppnåelsen.

Økt innslag av praksis i yrkesutdanninga er også et virkemiddel som går igjen i alle land. I *Finland* skal det inngå mer praksisbasert læringsarbeid i læreplanene. I en kommende reform av videregående opplæring i *Sverige* foreslås det å styrke yrkesprofilen i mange av yrkesutdanningene, at tiden brukt på allmennteorier reduseres og tiden brukt på yrkesfagene økes i yrkesutdanningene. I *Danmark* er det tatt initiativ for en endring av den pedagogiske praksis i yrkesutdanningene, bl.a. med en sterkere praksisorientering. I Norge pågår det forsøk med *arbeidslivsfag* i ungdomsskolen, et fag ungdom som sliter med teorifagene skal kunne få ta. Også i yrkesutdanningen i videregående opplæring gis praksis større plass, bl.a. gjennom forsøk med *praksisbrev*, en ordning som gir noen ungdommer muligheten til å starte i en praksisbasert videregående opplæring rett etter ungdomsskolen.

I alle de fem landene er det etablert alternative opplæringsløp som *vier spesiell oppmerksomhet til ungdom som er i faresonen og trenger ekstra oppfølging*. I *Finland* har man etablert en Frivillig tiende klasse, og i videregående opplæring tilbys Ungdomsverksteder, og på *Island* fins et Generelt program og Arbeidstreningsprogrammer i videregående opplæring. I *Danmark* tilbys Ny mesterlære, Produksjonsskoler og Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, og i *Sverige* fins Det individuelle programmet (IV). Norge har etablert Lærekandidatordningen og gjennomfører nå forsøk med *Praksisbrev*.

Omfattende reformer med sikte på redusert frafall og bedre kompetanseoppnåelse har vært satt i gang i flere av landene. Norge gjennomførte Reform 94 og i 2006 startet implementeringen av Kunnskapsløftet. I *Danmark* ble det gjennomført en reform i 2000, på *Island* er en reform

under gjennomføring nå og i Sverige planlegges en omfattende reform. En sentral begrunnelse for disse reformene er nettopp redusert frafall og bedre kompetanseoppnåelse.

Selv om noen enkelttiltak innenfor de ulike tiltaksgruppene er evaluert, har ikke disse evalueringene et samlet volum og en innretning som gjør at vi kan konkludere med at bedre rådgivning, mer praksis eller tettere oppfølging er gode tiltak for å redusere bortvalg og øke fullføringsgraden. Når det gjelder omfattende reformer har vi sett at en av de mest gjennomgripende og omfattende reformene som har vært gjennomført innenfor videregående opplæring i Norden, den norske Reform 94, fikk en betydelig effekt på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

Er det mulig å eliminere frafallet?

Landkapitlene viser at det er satt i verk enkelttiltak som har hatt effekt, og vi har vist at den norske Reform 94 førte til betydelig økning i andelen unge som fullføret videregående opplæring. På dette grunnlaget konkluderer vi at det mulig å få til, til dels betydelig, reduksjon i frafallet og en bedre kompetanseoppnåelse. Dette vil kreve systematisk, pågående og målrettet hardt arbeid på flere arenaer samtidig. Vi stiller oss tvilende til om det er mulig å eliminere frafallet, men konkludere at om det skal være mulig må det først ha skjedd grunnleggende og dyptgripende endringer i de økonomiske og sosiale ulikhetene i samfunnet som sådant.

Tiltak på tre nivåer

De tiltakene som er satt i verk i de nordiske landene og som er evaluert gir ikke et godt grunnlag for å foreslå konkrete tiltak. I stedet har vi på et mer generelt grunnlag pekt på hvor tiltak bør settes inn. Disse vurderingene bygger på essensen i forskningen om frafall både i de nordiske land og internasjonalt ellers: Svake skoleprestasjoner på tidligere nivåer og manglende sosial og faglig identifikasjon og engasjement i forhold til skolen er de sentrale forklaringer på frafall, og frafall i videregående opplæring kan betraktes som endepunktet på en prosess som ofte har startet tidlig. På dette grunnlag vil vi understreke at tiltak for å bekjempe frafall og øke gjennomføringsgraden må:

- ha fokus på å bedre de unges skoleprestasjoner og deres sosiale og faglige identifikasjon og engasjement i forhold til skolen
- settes inn på flere nivåer,
 - a) i barnehage og grunnskole (tidlig innsats)
 - b) i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring (god rådgivning som veileder ungdom inn i løp som leder mot studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå), og
 - c) innenfor videregående opplæring (tilpasset opplæring; dvs. et mangfold av organisatoriske og pedagogiske løsninger som ivaretar alle elevers forutsetninger)

Forskningsbehov

Vi ser behov for et nordisk forskningsprosjekt omkring frafall i videregående opplæring. Et slikt prosjekt bør gjennomføre felles datainnsamling i alle land, og bør inneholde analyser av offentlige registerdata, surveydata og kvalitative data. Prosjektet bør ha et longitudinelt perspektiv. Et forskningsmiljø i et av landene bør lede prosjektet som bør gjennomføres i et samarbeid mellom forskningsmiljøer i alle de fem nordiske landene.

1. Frafald i de danske ungdomsuddannelser

Christian Helms Jørgensen, Roskilde Universitet

1.1 Beskrivelse af de danske ungdomsuddannelser – gymnasieuddannelser og erhvervsuddannelser

Det danske uddannelsessystem adskiller sig især fra de øvrige nordiske lande ved den stærke opdeling af ungdomsuddannelserne i et studieforberegende spor og et erhvervsrettet (yrkesrettet) spor. De to spor har hver sin lovgivning og separate institutioner lokalt (med få undtagelser): på den ene side gymnasier og på den anden side erhvervsskoler i form af tekniske skoler og handelsskoler samt landbrugsskoler og social- og sundhedsskoler. De erhvervsgymnasiale uddannelser gennemføres dog af erhvervsskolerne.

De *erhvervsfaglige* uddannelser, EUD, (yrkes-uddannelser) er vekseluddannelser der varer mellem 1½ og 5 år. Der er i alt 109 forskellige erhvervsuddannelser som er fordelt på 12 forskellige hovedindgange, som dækker stort set hele arbejdsmarkedet: industri, håndværk, service, handel, transport, finans, social- og sundhed samt landbrugsområdet.

Typisk foregår to tredjedele af uddannelsestiden i en virksomhed og en tredjedel af tiden på en erhvervsskole. Uddannelsen starter for langt de fleste med et *grundforløb* som består af et halvt års skoleperiode (skoleindgangen). Dog starter 10–12 % af eleverne direkte i virksomhedspraktik (praktikindgangen). Efter det skolebaserede grundforløb fortsætter eleverne i *hovedforløbet* hvor de er i praktik i en virksomhed. Under hovedforløbet veksler virksomhedspraktikken med skoleperioder på typisk

12 sammenhængende uger om året. I praktiktiden er eleverne/lærlingene ansat og aflønnet af virksomheden og omfattet af kollektive overenskomster på arbejdsmarkedet. Elever der efter grundforløbet på ½-1 års varighed ikke kan finde en praktikplads, kan fortsætte uddannelsen i skolepraktik, hvis de opfylder visse krav om aktiv praktikpladssøgning. Der er ingen alderskrav på erhvervsuddannelse, og et stigende antal voksne starter på en erhvervsuddannelse som voksenlærlinge.

Voksenlærlingeordningen trådte i kraft som forsøgsordning i 2007 og blev gjort permanent i 1999. Den betyder at personer over 25 år kan tage en erhvervsuddannelse på kortere tid som et særligt voksenforløb, hvis de har forudgående erhvervs erfaring på området. Voksenlærlingeordningen betyder, at arbejdsgivere der indgår uddannelsesaftale med voksne over 25 år, kan få statsligt løntilskud på områder med mangel på arbejdskraft eller gode beskæftigelsesmuligheder. Arbejdsgiverne betaler voksenløn og får et tilskud på 35 kr. pr. time i praktikforløbet. I 1997 var nytilgangen af voksenlærlinge med tilskud på omkring 5000 elever, og de udgjorde godt 10 % af den samlede tilgang til erhvervsuddannelserne (Undervisningsministeriet 2008b).

De *gymnasiale uddannelser* er studieforberevende uddannelser med en varighed på tre år, som afsluttes med en studentereksamen. Der er to typer: det *almene* gymnasium (stx) og de *erhvervs-gymnasiale* uddannelser (højere handelseksamen, hhx og højere tekniske eksamen, htx) på de tekniske gymnasier og handelsgymnasier. De gymnasiale uddannelser er rettet mod unge i alderen 16–18 år.

Det *almene* gymnasium, stx, repræsenterer en videreførelse af den klassiske studieforberevende ungdomsuddannelse hvor de obligatoriske fag er dansk, engelsk plus et andet fremmedsprog, historie, samfundsfag, oldtidskundskab, fysik, matematik, religion, idræt og et kunstnerisk fag.

De *erhvervs-gymnasiale* uddannelser er også studieforberevende, men med et stærkere erhvervsrettet indhold. På handelsgymnasiet, hhx, er de obligatoriske fag blandt andet virksomhedsøkonomi, afsætning, erhvervsret og international økonomi. På det tekniske gymnasium, htx, er de obligatoriske fag blandt andet teknikfag, fysik, kemi, matematik, teknologi, biologi, kommunikation/it, og teknologihistorie. I undervisningen er der en kobling af undervisningsindholdet til erfaringer fra erhvervslivet. Det motiverer eleverne som i højere grad end i det almene gymnasium er karriereorienterede (Andersen 2005).

Rettet mod voksne findes en enten 2 eller 3-årig studieforberevende uddannelse, *højere forberedelseseksamen* (hf), der dog også søges af mange unge.

Gennemførelse af en gymnasial uddannelse giver adgang til at fortsætte i en videregående (højere) uddannelse. På mange videregående uddannelser er der dog adgangsbegrænsninger, der stiller krav til eksamenskaraktererne og niveauet i bestemte undervisningsfag i gymnasiet.

På begge typer af ungdomsuddannelse kan de unge over 18 år få *statslig uddannelsesstøtte* (SU). På erhvervsuddannelsernes hovedforløb som foregår i en praktikvirksomhed, modtager eleverne elevløn (lærlingeløn) som er aftalt mellem parterne på arbejdsmarkedet i de kollektive overenskomster.

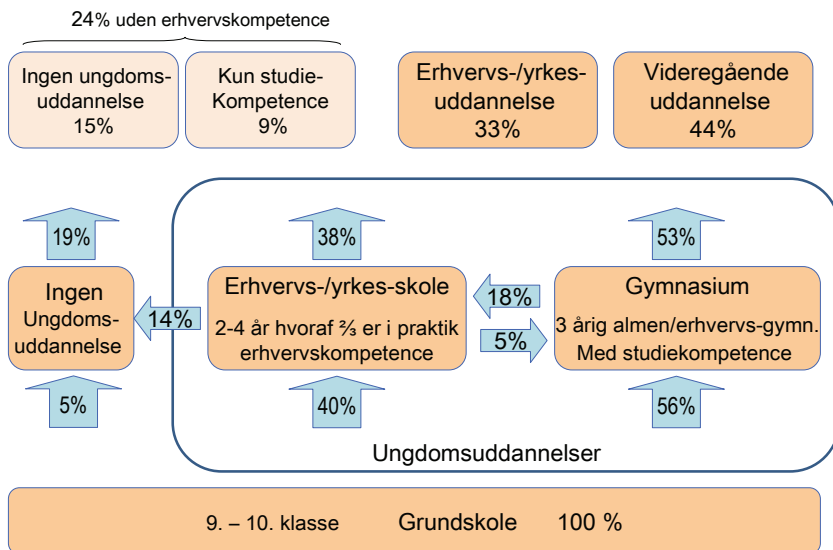
Unge har principielt ret til en ungdomsuddannelse af mindst tre års varighed i Danmark. Der er dog på de gymnasiale uddannelser adgangskrav som omhandler fagvalg og karakterniveau fra folkeskolens afgangsprøve. På de fleste erhvervsuddannelser er der frit optag. Dog er det på nogle erhvervsuddannelser en forudsætning at eleven har en aftale om en praktikplads i forvejen.

1.1.1 Overgange og frafald i ungdomsuddannelserne

Figur 1.1 viser de endelige forventede overgange i det danske uddannelsessystem 25 år efter afslutningen af grundskolens 9. klasse med udgangspunkt i situationen i 2006. Figuren viser at over halvdelen af en ungdomsårgang (56 %) starter i en studieforberevende gymnasial uddannelse, mens 40 % starter i en erhvervsuddannelse. Der er betydelig flere (18 %) som skifter fra en gymnasial uddannelse til erhvervsuddannelse end modsat (5 %). Samlet er der således flere unge der starter på en erhvervsuddannelse end på en gymnasial uddannelse. Men der er et langt større frafald fra erhvervsuddannelserne (omkring 50 %) end fra de gymnasiale uddannelser (omkring 20 %).

Nedenfor i figur 1.1 angives det at 19 % ikke afslutter nogen ungdomsuddannelse. Nogle af dem gennemfører dog en anden uddannelse, så i alt afslutter 15 % ikke nogen uddannelse ud over grundskolen. Hertil kommer 9 % af en ungdomsårgang som kun gennemfører en gymnasial uddannelse, men som ikke afslutter nogen kompetencegivende uddannelse. I en sammenligning med de øvrige nordiske lande ligger Danmark

lavere, hvad angår den andel af en ungdomsårgang der afslutter en ungdomsuddannelse (Olofson & Panican 2008).



Kilde Undervisningsministeriet 2008 *Beregnet resultat 25 år efter afslutning af 9.klasse*

Figur 1.1: Overgange og frafald i de danske ungdomsuddannelser – endeligt uddannelsesniveau 25 år efter afslutningen af grundskolen

Næsten alle unge i Danmark (over 95 %) begynder i dag på en ungdomsuddannelse efter at have afsluttet grundskolen med enten 9. eller 10. klasse. Omkring halvdelen af en ungdomsårgang tager 10. klasse. Men mange afslutter ikke den ungdomsuddannelse som de starter på. Der er store forskelle mellem de to hovedspor i ungdomsuddannelse med hensyn til hvor stor en del af de unge som starter, der gennemfører uddannelsen. I de gymnasiale uddannelser er andelen som fuldfører på mellem 81 % (almen-gymnasial, stx) og 78 % (erhvervsgymnasiale, hhx og htx). Derimod fuldfører kun omkring halvdelen, nemlig 51 % af eleverne, den erhvervsuddannelse de starter på (Undervisningsministeriet 2008a).

I erhvervsuddannelserne fuldfører 70 % af eleverne det grundforløb, som de starter på, og godt 80 % gennemfører deres hovedforløb. Hovedforløbet foregår hovedsagligt i praktik i en virksomhed, eller for en mindre gruppe i en skolepraktik. Disse tal for frafald angiver det man kan kalde „brutto-fracaldet“, som omfatter alle der ikke fuldfører den uddannelse, de er startet på. Det er påpeget i en gennemgang af undersøgelser af

frafaldet på erhvervsuddannelserne at der mangler ensartede opgørelser af frafaldet (Koudahl 2005). Undervisningsministeriets tal for frafaldet (Undervisningsministeriet 2008a) er en opgørelse af „brutto-frafaldet“. Det tal omfatter unge, som blot skifter til en anden uddannelse, og er således en opgørelse af antallet af *afbrudte uddannelser*.

Det er derfor vigtigt at være opmærksom på hvilken opgørelse der anvendes til at opgøre frafaldets og restgruppens størrelse. Der findes i Danmark tre almindelige måder at opgøre frafaldet på:

- **Brutto-frafaldet:** omfatter elever som afbryder en ungdomsuddannelse. Tallet omfatter også elever der blot skifter til en anden uddannelse. Den opgørelse anvendes i Undervisningsministeriets årlige statistik for ungdomsuddannelserne (Undervisningsministeriet 2008a, Tal der taler). I tidligere opgørelser af frafaldet har Undervisningsministeriets ikke i frafaldet medregnet skift af studium inden for samme hovedområde (se ex. Uddannelsesredegørelse 1998). Denne opgørelse betød at frafaldsprocenten blev lavere. For eksempel blev frafaldet i erhvervsuddannelserne opgjort til 16 % i 1995. Det kan derfor ikke direkte sammenlignes med undervisningsministeriets aktuelle tal for frafald.
- **Netto-frafaldet ved 25 års alderen:** omfatter elever som afbryder en ungdomsuddannelse uden at starte på eller fuldføre en anden uddannelse ved udgangen af 25-års alderen (se eksempelvis AE-rådet 2009b og Larsen & Jensen 2009). Ved denne opgørelse bliver andelen af en ungdomsårgang som ikke gennemfører nogen ungdomsuddannelse større (nemlig 25 %), end i Undervisningsministeriets profilmodel (19 %), som måler situationen når ungdomsårgangen er omkring 41 år gammel.
- **Netto-frafaldet 25 år efter afslutningen af grundskolen:** omfatter alle de elever som afbryder en ungdomsuddannelse uden at fuldføre en anden uddannelse 25 år efter afslutningen af grundskolen (anvendes i Undervisningsministeriets profilmodel jvf UNI-C 2009a).

Skolerne anvender til tider andre måder at opgøre frafald på, for eksempel ved kun at medtage de afbrydelser som medfører at eleven forlader skolen, mens de ikke medtager studieskift internt på skolen for eksempel fra teknisk gymnasium (htx) til en erhvervsuddannelse.

I flere undersøgelser (EVA 2009b; DCUM 2006a) anvendes begreberne „*frafald med/uden omvalg*“ og „*frafald med/uden perspektiv*“ til at skelne mellem de unge der starter på en anden uddannelse efter et frafald, og de unge der helt forlader uddannelsessystemet.

1.2 Forskning i frafald i ungdomsuddannelserne

Hidtil har der i Danmark været meget lidt forskning med specifikt fokus på frafald i ungdomsuddannelserne. Et 4-årigt forskningsprojekt om frafald og fastholdelse er startet i 2009, og har foreløbig udarbejdet to ikke-publicerede registerbaserede analyser af erhvervsskoler og unge (Larsen & Jensen 2009; Humlum & Jensen 2009). I et aktuelt projekt har Jensen, m.fl. (2009a) undersøgt hvad der karakteriserer erhvervsskoler som har et lavt frafald. Desuden findes nogle mere specifikke undersøgelser, som har fokus på frafald, og en række øvrige studier som mere perifert belyser frafaldet. Samlet set falder de forsknings- og analysearbejder der kan belyse frafaldet, i følgende seks forskellige kategorier:

- Undersøgelser der direkte har *fokus på frafald* i ungdomsuddannelserne – eventuelt som et aspekt af undersøgelser af andre temaer (Jensen, m.fl. 2009a; Larsen & Jensen 2009; Humlum & Jensen 2009; Juul 2009; IFKA 2009; EVA 2009a og 2009b; New Insight 2008; Katznelson 2007; DCUM 2006a og 2006b; Andersen 2005 samt sammenfatninger af sådanne undersøgelser: Jørgensen (2008a), Koudahl (2005) og Andersen (2001).
- Undersøgelser der belyser unges *overgang* fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejdsmarked (Jørgensen 2008b; Pless & Katznelson 2006; Andersen 2005).
- Undersøgelser der belyser *restgruppen* af unge uden uddannelse som typisk er faldet fra en ungdomsuddannelse (Jensen & Jensen 2005; Andreasen m.fl. 1997).
- Undersøgelser af indvandrere og *etniske minoriteters* forhold i uddannelserne, da disse grupper har høj risiko for at falde fra (AKF 2005; Pedersen 2006a, 2006b; Jensen & Jørgensen 2005; Hummelgaard 2002).

- Undersøgelser og evalueringer *af tiltag til reduktion af frafald* eller særligt tilrettelagte uddannelser for unge som er i risiko for at falde fra (Katznelson m.fl. 2009; EVA 2008 og 2009a; Knudsen 2007; Shapiro m.fl. 2005; Rambøl 2004; Undervisningsministeriet 2005a, 2005b, 2001).
- *Statistiske* opgørelser der belyser unges frafald i ungdomsuddannelserne (UNI-C 2009b; AER 2009; Undervisningsministeriet 2008a, 2000; AE-rådet 2008; Henningsen 2007; MFII 2007 og 2005; DA 2006).

Desuden er der udarbejdet tre sammenfatninger af danske projekter om frafald (Koudahl 2005; Andersen 2001). Senest har Anja Viegh Jørgensen (2008a) udarbejdet en anoteret litteraturliste om frafald og gennemførelse i tilknytning til en analyse fra IFKA-konsortiet.

1.2.1 Strukturelle og konjunkturelle forandringer

Som en indledning skitseres først nogle strukturelle ændringer i overgangsmønstrene som har betydning for frafaldet i ungdomsuddannelserne. Ændringerne i frafaldet må tilskrives både langsigtede strukturelle forhold og mere kortsigtede konjunkturelle forhold (Jørgensen 2008b).

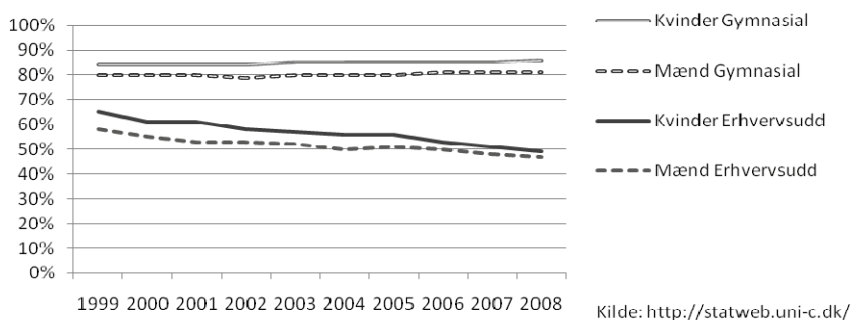
De *strukturelle* ændringer består i følgende 5 forhold:

- *Flere starter – og flere falder fra.* Der er de seneste årtier sket en stigning i andelen af unge der søger videre i uddannelsessystemet efter grundskolen. Stadig flere unge får stadig længere uddannelse. Andelen af unge der ingen uddannelse gennemfører udover grundskolen, er halveret fra 34 % i 1980 til 15 % i 2005. Ni ud af ti unge gik ifølge Andersen (2005) straks efter grundskolen i gang med en ungdomsuddannelse. Og blandt de sidste 10 % gik de fleste på et lidt senere tidspunkt ind i et uddannelsesforløb. Mindre end 5 % af en ungdomsårgang forsøger sig slet ikke på en ungdomsuddannelse. Så det stigende frafald siden slutningen af 1990erne skal ses på baggrund af at næsten alle fra en ungdomsårgang i dag starter på en ungdomsuddannelse, herunder også en del unge som ikke er afklarede eller parate til at gennemføre en sådan uddannelse. På grund af frafaldet under uddannelserne ender næsten 20 % med ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet 2008a). Set i et 25

års perspektiv er den mest markante ændring at en stadig større andel af en ungdomsårgang faktisk gennemfører en ungdomsuddannelse (Jørgensen 2008b).

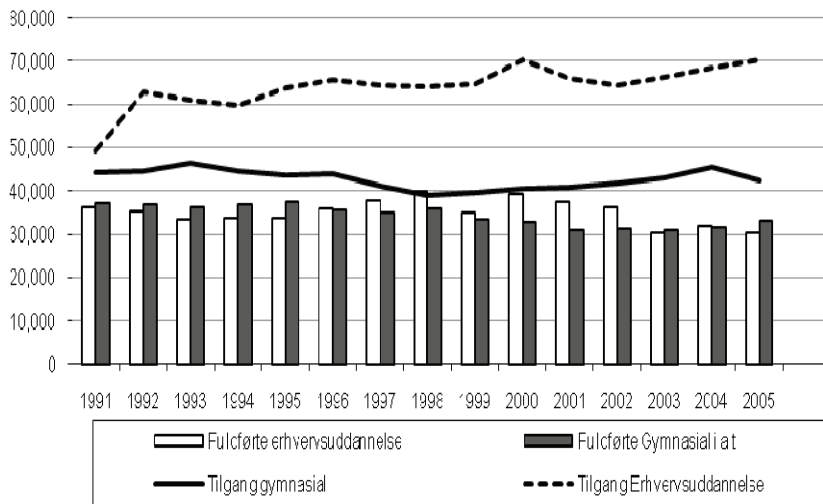
- *Flere drenge end piger falder fra.* I 1980 var der flere kvinder end mænd som ikke afsluttede nogen uddannelse udover grundskolen, mens der i dag er flere mænd som ikke gennemfører nogen uddannelse udover grundskolen. For kvinder er andelen der ikke får nogen kompetencegivende uddannelse faldet fra 36 % i 1980 til 11 % i 2005. For mænd er der i perioden tale om et fald fra 33 % til 19 % som ikke får en kompetencegivende uddannelse. (Henningesen 2007 tabel 6).
- *Mindre lineær og mere kompleks overgang.* Overgangen fra grundskole til arbejdsmarked er blevet mindre lineær og mere kompleks og er præget af studieskift og afbrudte uddannelser. Der er sket en individualisering og fleksibilisering af vejene gennem uddannelsessystemet (flere valgmuligheder, individuelle uddannelsesplaner, modulisering og trindeling). Det indebærer at der indenfor alle uddannelser er et øget tidsforbrug fra afslutning af folkeskolen til gennemførelse af en uddannelse (Reusch m.fl. 2007).
- *Øget alder.* Der er generelt en stigende gennemsnitsalder i uddannelserne. Desuden er der en større aldersspredning på erhvervsuddannelserne sammenlignet med de gymnasiale uddannelser. På de gymnasiale uddannelser er eleverne knap 17 år i gennemsnit, når de starter, og knap 20 år når de afslutter. På erhvervsuddannelserne er eleverne ved start på grundforløb næsten 21 år i gennemsnit, mens de ved start på hovedforløb er knap 26 år, idet ikke alle kommer direkte fra et grundforløb. Når de fuldfører deres uddannelse, er de i gennemsnit 28 år (Undervisningsministeriet 2008a). Det indebærer at grænserne mellem ungdomsuddannelser og voksenuddannelser er blevet mere uklare.

- *Øget frafald i uddannelserne.* Til dette mønster hører også et øget *frafald* i de fleste uddannelser. Frafaldet er størst indenfor erhvervsuddannelserne og er særligt stort for etniske minoriteter. Størstedelen af brutto-frafaldet indebærer dog et skifte til en anden uddannelse. Frafald og studieskift finder ikke kun sted på ungdomsuddannelserne, men også i de videregående uddannelser. Kun godt halvdelen af de starter en lang eller mellemlang videregående uddannelse fuldfører på bachelorniveau, idet 40 % skifter studium og 10 % helt forlader uddannelsessystemet (Jensen 2008). Særligt de humanistiske og naturvidenskabelige uddannelser har en høj andel af studieskiftere.



Figur 1. 2. Fuldførelsesprocent efter uddannelse og køn 1999–2008

Der er også *konjunkturrelle* svingninger i frafaldet fra ungdomsuddannelserne. Den langsigtede nedgang i andelen af unge der ikke afslutter nogen uddannelse ud over grundskolen, er afløst af en lille stigning i denne andel fra år 2000 til 2008 (AE-rådet 2009b). Det må primært tilskrives den lave arbejdsløshed og den konjunkturrelle mangel på arbejdskraft. Det har skabt et „træk“ fra arbejdsmarkedet, som i perioden har tilbudt gode muligheder for beskæftigelse også for unge uden uddannelse ud over grundskolen. Da praktikpladsmarkedet i erhvervsuddannelserne er stærkt påvirket af den økonomiske situation, er dimensioneringen og frafaldet særligt i nogle brancher påvirket af konjunkturrelle udsving – eksempelvis byggeriet. Der er to modsatrettede kræfter på spil i forholdet mellem konjunkturer og frafald i erhvervsuddannelserne. På den ene side er det i økonomiske opgangstider lettere for de unge at finde en praktikplads, fordi udbuddet er større. På den anden side er det også lettere for unge at finde et ordinært ufaglært job i opgangstider, og trækket fra arbejdsmarkedet på eleverne i erhvervsuddannelserne er større.



Kilde Danmarks Statistik Statistikbanken tabel U21

Figur 1.3. Tilgang og fuldførelse på gymnasie- og erhvervsuddannelserne 1991–2005 i absolutte tal

Figur 1.3 viser henholdsvis hvor mange der starter og hvor mange der fuldfører henholdsvis en gymnasial uddannelse og en erhvervsuddannelse. De to øverste linjer i figuren viser at tilgangen til de gymnasiale uddannelser har været relativt konstant siden 1991, og at tilgangen på erhvervsuddannelserne har været let stigende. Søjlerne viser antallet af elever der fuldfører på de to spor. Antallet der fuldfører en erhvervsuddannelse er faldet, så det i 2008 er lavere end på de gymnasiale uddannelser. Afstanden mellem søjle og graf-linie angiver således frafaldet.

Selvom de regionale uligheder i uddannelsesmønstrene i Danmark er begrænset, er der med hensyn til ungdomsuddannelserne forskelle. Andelen af unge der ikke har en ungdomsuddannelse er mere end dobbelt så høj (33 %) i nogle kommuner sammenlignet med andre kommuner (15 %). De kommuner der har den højeste andel af unge uden uddannelse er dels udkantskommuner som Lolland og Langeland og dels socialt belastede forstadskommuner til København som Ishøj og Brøndby (LO 2009). Undervisningsministeriets beregnede uddannelsesprofiler viser, at andelen, som forventes at få en gymnasial uddannelse, er størst i Hovedstaden, nemlig 57 %. Hovedstaden har den mindste andel, som forventes at få en erhvervsuddannelse (30 %). I Nordjylland er andelen der forventes at få en erhvervsuddannelse, på 40 % hvilket er den højeste i landet (Undervisningsministeriet 2008c).

Da frafaldet er langt større på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser, vil rapporten her fokusere på erhvervsuddannelserne, hvor frafaldet også er bedre belyst, og hvor der er flere initiativer til reduktion af frafaldet. Der gives dog først en kort oversigt over frafaldet i de gymnasiale uddannelser.

1.2.2 Frafald i gymnasieuddannelserne

Der er kun ved litteratursøgningen fundet få danske undersøgelser der belyser frafald i de gymnasiale uddannelser. Det skyldes nok at frafaldet i de gymnasiale uddannelser er langt mindre end i erhvervsuddannelserne. Og blandt de som falder fra i gymnasiet, er der færre som ikke starter på en anden uddannelse (Undervisningsministeriet 2008a). Undervisningsministeriet har publiceret to undersøgelser af frafaldet i henholdsvis 1997 og 2009.

Undervisningsministeriets undersøgelse fra 1997 viste at begrundelserne for frafald i gymnasiet primært var „manglende motivation“, som udgjorde knap en tredjedel af frafaldsbegrundelserne. Dernæst kom problemer med de faglige krav den vigtigste årsag. Knap en tiendedel af gymnasieeleverne begrundede frafaldet med problemer i skolen eller hjemmet eller begge steder. Frafaldet var ret ens for drenge og piger i gymnasieskolen, mens der i hf-uddannelserne var noget større frafald blandt mænd end kvinder. Manglende motivation spillede en større rolle for frafaldet blandt hf-kursisterne.

Undervisningsministeriets seneste undersøgelse (UNI-C 2009b) bygger på analyser af registerdata samt interviews og en survey. Den viser at der er store forskelle på forældrenes uddannelsesniveau på de fire gymnasiale uddannelser. På hf og hhx har forældrene et lavere uddannelsesniveau end på stx og htx. Samtidig fandt undersøgelsen at desto højere uddannelsesniveau elevens forældre har, desto mindre risiko er der for at eleven falder fra sin gymnasiale uddannelse. Desuden gælder også for de gymnasiale uddannelser at unge fra etniske minoriteter har større risiko for frafald, og at drengene har større frafaldsrisiko end pigerne – bortset fra htx som er domineret af drenge. Blandt de unge der falder fra, er der en stigende andel som ikke begynder en anden uddannelse inden for 15 måneder, særligt blandt drengene. Uddannelsesinstitutionernes forklaring

på frafaldet er at det først og fremmest skyldes elevernes personlige problemer og deres svage faglige forudsætninger.

Dines Andersen (2005) har fundet at der er forskelle på rekrutteringen til henholdsvis det almene gymnasium og de erhvervsgymnasiale uddannelser. Det almene gymnasium, stx, står for fastholdelse af, hvad han kalder „den gamle overklassens kulturelle univers“. Derfor appellerer det til unge fra hjem med en stærk finkulturel overføring. De unge i handelsgymnasiet, hhx, er mere fokuseret på at gøre karriere og er ikke præget af samme finkulturelle overføring i familien.

Der har været en langsigtet stigning i andelen af en ungdomsårgang som starter i en gymnasial uddannelse. En stigende andel af de unge som starter i gymnasiet, har ikke forældre med en gymnasial uddannelse. En nyere undersøgelse har sat fokus på disse elever som er „gymnasiefremmede“ (Simonsen, m.fl. 2008). Undersøgelsen bygger på interviews med 135 elever fra i alt 16 skoler, både det almene gymnasium og de erhvervsgymnasiale uddannelser. Desuden er lærere blevet interviewet. Resultaterne viser at de gymnasiefremmede eleverne generelt har vanskeligt ved at afkode det sprog som lærerne anvender, og de kriterier som de bliver bedømt efter, særligt i de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag. Det betyder at denne gruppe af elever er i risiko for at falde fra uddannelsen. Undersøgelsen peger på en lang række tiltag som kan bidrage til at fastholde denne gruppe. Det handler blandt andet om at have tydelige mål og vurderingskriterier, evaluere undervisningen, variere undervisningsformerne og fokusere på det sociale miljø på skolen.

Der har været arbejdet med at gøre de gymnasiale uddannelser tiltrækkende for en bredere målgruppe, og at gøre det muligt for flere unge at gennemføre en gymnasieuddannelse. Det er blandt andet sket ved at differentiere gymnasieuddannelserne, så de repræsenterer flere forskellige profiler med de to erhvervsgymnasiale uddannelser og det almene gymnasium. Disse uddannelser tiltrækker unge med forskellig baggrund, men giver alle forudsætninger for videregående uddannelse. Samtidig kommer der en stigende opmærksomhed på behovet for at arbejde med årsager til frafald og forudsætninger for gennemførelse i forhold til den mere differentierede elevgruppe. Det fremgår blandt andet af de evalueringer som Evalueringsinstituttet har udarbejdet om de gymnasiale uddannelser (EVA 2005).

Gymnasieuddannelserne har været gennem en større reform som trådte i kraft i 2005, og hvor de første elever afsluttede uddannelsen i 2008. En samlet evaluering heraf fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2009d) konkluderer at der ikke er indikationer i på at elevfraværet er forøget, og skolelederne angav at frafaldet ikke var påvirket væsentligt af gymnasiereformen (EVA 2009d: 129). Frarafaldet i gymnasieuddannelserne er begrænset, men dog stort nok til at en række gymnasier, m.v. i Københavnsområdet har etableret et „Videnscenter om fastholdelse og frafald“, VOFF, der arbejder med konkrete projekter og udviklingsopgaver til reduktion af frafald. Da frafaldet på erhvervsuddannelserne er langt større, vil rapporten i det følgende fokusere på frafaldet i erhvervsuddannelserne.

1.3 Resultater af undersøgelser af frafald

I dette afsnit gennemgås de eksisterende danske undersøgelser og forskning om frafald som primært fokuserer på erhvervsuddannelserne.

1.3.1 Hvem er de unge som falder fra?

Flere undersøgelser har set på hvad der kendetegner unge, der falder fra og ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Dines Andersen (2005) har undersøgt hvor unge er gået hen 4 år afslutningen af grundskolen. Han har særligt fokus på unge som er underprivilegerede, og som ikke i perioden er kommet videre i uddannelsessystemet. Metoden er statistiske analyser af en forløbsdatabase (PISA-Longitudinal), som bygger på testdata og to spørgeskemaundersøgelser som blev besvaret i 2000 og 2004 af en årgang unge, der deltog i den første PISA-undersøgelse.

Resultaterne fra Andersen (2005) viste at risikoen for at tilhøre restgruppen hænger tæt sammen med de unges læsefærdigheder i grundskolen og deres faglige selvopfattelse. Desuden er risikoen øget, hvis de unges forældre har lavt uddannelsesniveau, særligt hvis forældrene selv tilhører restgruppen, eller hvis de unge tilhører en familie hvor forsørgeren er enlig. De unges egne finkulturelle interesser og deres oplevelse af grundskolen („om de kedede sig i 9. klasse“) spiller også ind på deres forløb 4 år efter grundskolen. Gennemsnitligt set adskilte de unge som ikke straks gik i gang med en ungdomsuddannelse, sig markant fra dem

der gjorde det, idet de på næsten alle indikatorer lå lavere. Det er især de *ressourcesvage unge*, der ikke straks fortsætter videre mod mere uddannelse. Desuden viste undersøgelsen at begrundelserne for valget af ungdomsuddannelse var forskelligt. De unge i handelsgymnasiet (hhx) havde en stærkere karriereorientering, mens de unge i erhvervsuddannelserne oftere begrundede deres uddannelsesvalg med deres *faglige interesser* og en orientering mod *praktisk arbejde*. De unge der generelt havde færrest ressourcer, begrundede oftere valget med at de var *skoletrætte* og med ønsket om at *tjene penge*.

Jensen & Jensen (2005) har i en undersøgelse af unge uden uddannelse bygget på den samme database, PISA-L, som Andersen (2005). Formålet med undersøgelsen var at belyse hvem de unge er, som ikke gennemfører nogen ungdomsuddannelse, samt hvad der kan gøres for at få dem til at tage en uddannelse. Ud over den registerbaserede analyse indgik i projektet en interviewundersøgelse blandt 49 unge uden ungdomsuddannelse fra 8 kommuner. Desuden indgik i undersøgelsen af skolerne observations-, interview- og workshopstudier for at belyse forhold, der kan være en barriere for at fuldføre en påbegyndt erhvervsuddannelse.

Resultaterne fra Jensen & Jensen (2005) bekræfter at restgruppen hyppigere end andre har forældre som er kortuddannede eller som er socialt belastede. Undersøgelsen finder indikationer på at de danske ungdomsuddannelser er dårligere til at bryde den sociale arv end ungdomsuddannelserne i Sverige og Finland. Det viser sig ved at danske unge der har forældre uden uddannelse ud over grundskolen, har sværere ved selv at få en uddannelse i sammenligning med tilsvarende unge i Sverige og Finland. Udover at vise en sammenhæng mellem unges uddannelse og forældrenes uddannelse og indkomst, så viser denne undersøgelse desuden at den kulturelle praksis i familierne har en selvstændig betydning for de unges chancer for at fuldføre en ungdomsuddannelse. Unge der som 15-årige boede i familier, hvor der blev diskuteret politiske og sociale emner og i det hele taget blev talt med den unge fx om skolen, har i større udstrækning end andre gennemført en uddannelse. Det har også betydning for at få en uddannelse, at de unge deltager i kulturelle aktiviteter, fx besøger et museum eller går til koncerter. Unge fra familier med kulturelle besiddelser, fx klassisk litteratur, og hvor der er uddannelsesressourcer, fx et stille sted at læse, ordbøger mv., har en større chance for at gennemføre en uddannelse.

Undersøgelsen peger på at mens familiens indkomst har betydning for, om de unge går i gang med en uddannelse, så betyder den ikke noget for, om de unge afbryder deres ungdomsuddannelse. Unge fra hjem med lave indkomster afbryder ikke deres uddannelse hyppigere end andre. Det formuleres som at „*uddannelse gør så at sige den unge fri*“ (Jensen & Jensen 2005:49). Det har i sig selv stor betydning at starte på en ungdomsuddannelse, fordi de unge derved slår ind på en vej, som øger deres chancer for at klare sig bedre end deres forældre. Ved at starte på en ungdomsuddannelse tager de unge skridt til at bryde den negative sociale arv fra forældre som ikke har gennemført nogen uddannelse ud over grundskolen.

Humlum & Jensen (2009) benytter samme PISA-L database som Jensen & Jensen (2005) til analyser af registerdata og spørgeskemaundersøgelser for at undersøge hvad der karakteriserer de unge som falder fra. De frafaldne defineres som de unge der i slutningen af 2007 hvor de fylder 23 år, hverken har fuldført eller er i gang med en ungdomsuddannelse. Undersøgelsen bekræfter de tidligere fund, nemlig at det er familier med færrest ressourcer, der har den højeste sandsynlighed for at falde fra: unge der ikke har boet i en kernefamilie, unge fra familier med lav indkomst og lavt uddannelsesniveau samt unge med indvandrerbaggrund. Spørgeskemaundersøgelsen fra 2004, tre år før de unge er identificeret som frafaldne i 2007, viste at allerede på det tidspunkt havde tre gange flere afbrudt en uddannelse i forhold til de som ikke var faldet fra. Som årsager til frafaldet angav de især problemer med at finde en praktikplads, private problemer, der havde indflydelse på deres uddannelsesforløb og at de havde mistet interessen for den givne uddannelse. Baseret på de frafaldnes selvrapporterede oplysninger i 2004 fandt undersøgelsen at desto dårligere fysisk og psykisk velbefindende de unge havde, desto højere var sandsynligheden for, at de unge falder fra.

Alder spiller også en rolle for frafaldet. DCUM (2006b) har i en undersøgelse vist at risikoen for frafald er større, desto højere alder eleven har. Det samlede frafald (afbrud af uddannelse) blandt de ældste (35+ år) er ca. 3 gange så stort som blandt de yngste (15–19-årige). Blandt de ældste er der dog et markant flertal (66 %), der skifter til anden uddannelse eller beskæftigelse.

De unge på erhvervsuddannelserne har generelt dårligere erfaringer med folkeskolen end unge i de gymnasiale uddannelser. Katznelson &

Pless (2005:45) har fundet at mens 73 % af de unge i de gymnasiale uddannelser siger at de havde stor glæde ved folkeskolen, så er det under halvdelen (46 %) af de unge på erhvervsuddannelserne der siger dette.

Evalueringsinstituttet, EVA, (2009a) har undersøgt hvilke elever der falder fra på grundforløbet i de merkantile erhvervsuddannelser. Den merkantile indgang er den største af de 12 indgange med omkring en fjerdedel af alle elever i erhvervsuddannelserne. Undersøgelsen bygger på analyser af registerdata om de ca. 10.000 elever der i 2005 startede på en af de 46 skoler der udbød grundforløbet. De analyserede data omfatter elevernes forældrebaggrund, uddannelsesbaggrund og faglige standpunkt i folkeskolen.

Resultatet af undersøgelsen bekræfter at forældrenes uddannelsesbaggrund har betydning for om eleven gennemfører, også når der korrigeres for andre forhold som har betydning for frafaldet. Drengene har desuden større risiko for frafald end piger. Hvis man fraregner de frafaldne, der starter på en anden uddannelse, er der dog ikke forskel på drenge og piger. Elever der har været socialt udsatte i barndommen eller har været straffet har større risiko for frafald. Det samme gælder elever der ikke har fuldført grundskolens 9. klasse.

Årskaraktererne fra folkeskolen i sig selv har stor betydning for elevernes sandsynlighed for at gennemføre grundforløbet (EVA 2009a). For hvert point elevens gennemsnitlige årskarakter hæves på den tidligere 13-skala, stiger sandsynligheden for gennemførelse med 14 procentpoint. Undersøgelsen viste desuden at der er forskel på hvor gode skolerne er til at fastholde elever, også når der korrigeres for forskelle i elevernes baggrund.

1.3.2 Frafall blandt etniske minoriteter

Frafaldet på ungdomsuddannelserne og især på de erhvervsfaglige uddannelser er større for unge fra etniske minoriteter, nogle steder dobbelt så stort (Undervisningsministeriet 2008a; Jensen & Jørgensen 2005). Forskellen mellem danske og minoritetsunges frafald kan kun i mindre omfang forklares med at de etniske minoritetsunge kommer fra familier med en svagere social baggrund. Forklaringerne ligger dels i større vanskeligheder ved at finde praktikpladser for de etniske minoritetsunge, samt at deres faglige kundskaber og dansk kundskaber er for svage til at de kan gennemføre en ungdomsuddannelse. (AKF 2005; Jensen & Jensen 2005).

Tabel 1.1: Fuldførelsesprocent på ungdomsuddannelserne efter etnicitet

	Indvandrere og Efterkommere		Etniske danskere	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
Gymnasiale uddannelser	65 %	70 %	81 %	86 %
Erhvervsuddannelser	30 %	47 %	51 %	55 %

Kilde: Undervisningsministeriet 2008

En nyere undersøgelse (Jensen & Jørgensen 2005) baseret på interviews med elever fra etniske minoriteter peger på at de to vigtigste forklaringer på frafald er dels problemer med at skaffe praktikpladser, og dels problemer med de faglige krav på uddannelserne. Hertil kommer at mange har problemer med svage danskundskaber, idet PISA-undersøgelsen har vist, at omkring halvdelen af de etniske minoritetsunge afslutter folkeskolen med et ikke tilfredsstillende niveau i skriftlig og mundtlig dansk. Nogle har også vanskeligt ved at få udbytte af de selvstændighedskrævende undervisningsformer (gruppe- og projektarbejde).

Det har desuden betydning at forældrene til unge fra etniske minoriteter hyppigere end de danske unges forældre ikke har nogen uddannelse ud over grundskolen. Desuden taler mange af forældrene dårligt dansk. Forældrene vil generelt gerne støtte deres børn i at få en uddannelse, men forældrene har svært ved at hjælpe børnene med lektier og vanskeligheder i skolen (Jensen & Jørgensen 2005). Generelt har de unge dårligere karakterer fra grundskolen end de danske unge, særligt i de boglige fag, sprog og matematik. Det betyder at de unge ofte orienterer sig mod de erhvervsfaglige uddannelser frem for gymnasiet. Men de oplever at mange af fagene i erhvervsuddannelserne er meget teoritunge. Vanskelighederne ved at få en praktikplads betyder at relativt flere unge fra de etniske minoriteter går i skolepraktik. Det giver dem muligheder for at afslutte en erhvervsuddannelse, men skolepraktikken har lidt lavere arbejdsmarkedsværdi end den ordinære praktik.

Den kraftige stigning i antallet af praktikpladser siden 2003 er dog også kommet indvandrere og efterkommere til gavn, idet antallet af disse elever i skolepraktik er faldet til det halve de seneste 4 år. Jensen og Jørgensen (2005) og EVA (2009a) fremhæver samtidigt at unge fra etniske minoriteter er meget forskellige både individuelt og i forhold til hvilke lande de stammer fra, og at de har mange problemer fælles med de dan-

ske unge. Initiativer til at hindre frafald derfor må være differentierede i forhold til de vanskeligheder som de specifikke grupper af unge har.

Generelt er der sket en stigning i andelen af „efterkommere“ af indvandrere som starter i uddannelse (MFII 2007). De etniske minoriteter har dog et betydeligt højere frafald fra ungdomsuddannelserne, især mænd fra etniske minoriteter. Af de mandlige efterkommere af indvandrere fuldfører kun 30 % af de efterkommere som starter på en erhvervsuddannelse, og 65 % af de som starter på en gymnasial uddannelse, som vist i tabellen ovenfor.

1.3.3 Hvad betyder skolerne for frafaldet?

Den primære forklaring på unges frafald er deres sociale baggrund og forudgående skoleforløb. Men skolerne gør også en forskel. Frafaldet på erhvervsskolerne er forskelligt – også når man tager højde for forskelle i elevernes forudsætninger. Jensen (2009a) har i perioden 2007–09 i samarbejde med blandt andet Undervisningsministeriet undersøgt hvad der adskiller erhvervsskoler med et lavt frafald fra skoler med et højt frafald. Herunder har de undersøgt hvordan samarbejdet fungerer mellem Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-centre) og erhvervsskolerne. Ungdommens Uddannelsesvejledning har ansvaret for de unge som har vanskeligheder med at vælge og at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Det metodiske design omfatter fire typer empirisk materiale. For det første en registerbaseret undersøgelse af erhvervsskolernes frafald, der er korrigeret for forskelle i elevernes sociale baggrund og karakterer ved folkeskolens afgangsprøve. For det andet en interviewundersøgelse af UU-centrene og de vejledere som har ansvaret for samarbejde mellem erhvervsskoler og kommuner og vejledningscentre. For det tredje en spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centrene. Endelig er der gennemført interviewundersøgelser blandt erhvervsskoler med henholdsvis højt og lavt frafald.

Resultaterne viste at 40 % af UU-centrene ikke havde foretaget en klar afgrænsning af gruppen af de unge, der har øget risiko for frafald eller for slet ikke at starte på en ungdomsuddannelse. Der peges på at en sådan afgrænsning er vigtig for at gennemføre en målrettet indsats og for at samarbejde med andre aktører. Der peges desuden på en lang række for-

hold som karakteriserer de gode erhvervsskoler med lavt frafald. Skolerne har blandt andet:

- Tæt samarbejde med UU-centre og produktionsskolerne. Det gode samarbejde karakteriseres af *faste møder* med skolernes lærere og kommunerne. Samarbejdet om de unge som er faldet fra er bedst, når der er UU-vejledere placeret på jobcentrene (Arbejdsformidlingen).
- En *strategi mod frafald* der er kendt af de ansatte, og som anvendes målrettet og systematisk, og som indebærer en klar fordeling af roller og opgaver i forhold til at både forebygge frafald og til at følge op på de unge, der alligevel falder fra.
- *Realkompetencevurdering* af alle elever som bruges ved tilrettelæggelse af særlige grundforløb med en praktisk tilgang til læring, hvor de almene fag er integreret i de praktiske fag.
- Mentorer og coaches og *gode elev-lærer relationer*, hvor lærerne giver personlig støtte og tilbagemeldinger til eleven.
- Et stærkt og stabilt *socialt miljø* med få skift og veldefinerede undervisningsrum samt inkluderende elevfællesskaber i den daglige undervisning.

Generelt peges der på at den største effekt på frafald opnås, når der udvikles en helhedsorienteret indsats, hvor alle aktører samarbejder med den unges behov i centrum.

I det forskningsprojekt om frafald som er startet i 2009 har Larsen og Jensen udarbejdet nye og mere avancerede registerbaserede analyser af hvor gode erhvervsskolerne er med hensyn til at fastholde eleverne. Analysen er korrigeret for en række forhold i elevernes sociale baggrund og skolebaggrund. Den viser blandt andet at de tekniske skolers indbyrdes placering med hensyn til den faktiske fastholdelse ændrer sig markant, når der korrigeres for forskelle i elevernes baggrund – den korrigerede fastholdelse (Larsen & Jensen 2009). Det viser vigtigheden af at inddrage både forhold der vedrører eleverne, og forhold der vedrører skolerne i analyser af frafald.

I en rapport for Undervisningsministeriet har Koudahl (2005) gennemgået 9 undersøgelser af årsager til frafald og indsatser mod frafald i de danske erhvervsuddannelser. Sammenfatningen peges på at den mere individuelle tilrettelæggelse af uddannelserne som følge af Reform2000

på den ene side har været med til at fastholde en gruppe af stærke elever, der kan udnytte de øgede valgmuligheder. På den anden side har reformen betydet at de mindre målrettede unge har fået øget risiko for frafald. Det skyldes at individualiseringen svækker det sociale miljø i uddannelserne der især er vigtigt for de svageste elever. Der er en stor gruppe af elever hvis behov bedst tilgodeses ved at etablere faste klasser eller hold, hvortil der er tilknyttet en mindre og stabil gruppe lærere. Der peges også på at princippet med løbende optag af elever hen over året kan svække det sociale miljø i uddannelsen, og at det derfor bør revurderes. Desuden er det vigtigt at eleverne kan se relevansen af de almene grundfag i forhold til den specifikke uddannelse, eller det erhvervsfag, som de har valgt. Det kan ske ved at undervisningen i de almene fag i højere grad tager udgangspunkt i problemstillinger hentet fra uddannelsens specifikke fagområde.

IFKA (2009) har undersøgt hvilke indsatser på skolerne som bedst bidrager til at eleverne gennemfører en erhvervsuddannelse – med særligt fokus på unge med anden etnisk baggrund end dansk. Resultaterne af fokusgruppeinterviewene viser at eleverne især peger på betydningen af differentiering af undervisningen, en praktisk tilgang til læring og at lærerne har et ressourcensyn på eleven. De uddannelsesansvarlige vurderer at den vigtigste indsats for fastholdelse er at de ansatte udviser interesse og engagement i forhold til eleverne, at eleven får mulighed for at blive inkluderet i læringsfællesskaber og at der foregår en kompetenceudvikling af undervisere og vejledere.

I en undersøgelse med kvalitative metoder har Katznelson (2007) undersøgt forskellige tiltag til fastholdelse af udsatte unge på erhvervsskolerne med udgangspunkt i to afdelinger i en enkelt skole, EUC Syd. Der er anvendt kvalitative metoder i form af interviews med 15 elever, 14 lærere samt observationer af undervisning. Resultaterne viser at omkring en tredjedel af de elever som optages på skolen, vurderes at have behov for en ekstra indsats for at gennemføre uddannelsen. Det skyldes blandt andet sociale, familierelaterede og personlige problemer (misbrug, vold, omsorgssvigt, kriminalitet, mobning i grundskolen). En del af eleverne har lærings- og koncentrationsproblemer som følge af denne baggrund, og dermed bliver de personlige og sociale problemer til faglige problemer i skolen. De indsatser som skolen har sat iværk vurderes generelt positive. Det gælder blandt andet de *særlige grundforløb* som har flere læreres-

sourcer, og som giver eleverne længere tid til at nå målene. Der er dog behov for klarere kriterier for niveaudelingen af eleverne og for deres progression til et højere niveau. Det anbefales desuden at der stilles større krav før optagelse af elever på uddannelsen, fordi nogle af de unge ikke har forudsætningerne for at gennemføre en uddannelse. Også *screeningen* af eleverne via en indledende test af eleverne og tilbuddet om *psykologisk rådgivning* vurderes positivt. I forhold til skolens samlede strategi mod frafald anbefales det at der bliver en bedre koordinering mellem de forskellige ressourcepersoner som støtter de udsatte unge, og at disse persons roller og opgaver bliver bedre afgrænset i forhold til hinanden.

Desuden tegnes der et differentieret billede af skolernes udfordringer i forhold til fire forskellige grupper af udsatte unge: unge med en *viljestrategi*, *passive* unge, *konfronterende* unge og unge med en *stand-by* strategi. Det anbefales at skolernes indsats mod frafald differentieres så den tager højde for at de forskellige grupper af unge stiller forskellige krav til lærerne og institutionen.

1.3.4 Undervisningsmiljøets betydning for frafaldet

I flere kvantitative undersøgelser har Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM, (2006a,b; 2007) set på forholdet mellem undervisningsmiljøet i erhvervsuddannelserne og elevernes frafald. Undervisningsmiljøet er vurderet via spørgeskemaer der måler elevernes opfattelser af undervisningsmiljøet i en lang række dimensioner. Det deltog 2928 elever i undersøgelsen på erhvervsuddannelserne, heraf 731 frafaldne. Social- og sundhedsuddannelserne blev undersøgt separat. Her deltog 1724 elever, heraf 489 frafaldne. Undersøgelsen er gennemført fra november 2005 til maj 2006.

Undersøgelsen skelner mellem to former for frafald. På den ene side *frafald UDEN perspektiv* som omfatter de unge der *skubbes ud* af uddannelserne. De har helt forladt uddannelsessystemet og er desuden *ikke* beskæftiget i et ordinært job. På den anden side omfatter *frafald MED perspektiv* de unge som *trækkes* ud, fordi de har skiftet til en anden uddannelse eller til et ordinært job på arbejdsmarkedet.

Desuden skelner den mellem to typer af undervisningsmiljø, det fysiske og det sociale. Det fysiske omfatter blandt andet pladsforhold, vedligeholdelse af skolen, udendørsarealer og adgang til IT-udstyr. Det sociale undervisningsmiljø omfatter elevens oplevelse af tryghed, lærernes fag-

lighed og formidlingsevner, omgangstonen, mobning og social omgang med klassekammerater i fritiden. Resultaterne bekræftede det velkendte forhold, at risikoen for at falde fra var større, desto lavere uddannelsesniveau elevens forældre har. Interessant var det dog at det er eleverne med forældre på det *midterste* uddannelsesniveau, der har den laveste frafaldstilbøjelighed. Det er altså de elever, hvis forældre begge enten har meget kort (kun grundskole) eller lang (MVU/LVU) uddannelse, som er mest tilbøjelige til at falde fra.

Resultaterne viste også at der er større risiko for at eleven falder fra, desto højere elevens eget tidligere uddannelsesniveau er. Det skyldes at elever som tidligere har fuldført en gymnasial uddannelse eller hovedforløbet på en erhvervsfaglig uddannelse, har en væsentlig større andel frafaldne MED perspektiv. De skifter altså til andre uddannelser eller jobs. Det indikerer at nogle elever falder fra, fordi niveauet er for lavt.

Undersøgelsen viste at et godt undervisningsmiljø betyder mindre frafald. Det er først og fremmest det *sociale undervisningsmiljø* som har en positiv effekt på tilbøjeligheden til at fuldføre uddannelsen. Det sociale undervisningsmiljø påvirker frafaldstilbøjeligheden *direkte* derved, at der er påvist en selvstændig målbar effekt. Det viser sig også at de elever der er faldet fra UDEN perspektiv, i gennemsnit mindre er tilfredse med det sociale undervisningsmiljø end dem, der er faldet fra MED perspektiv. Hvis eleverne falder fra, fordi de har det socialt dårligt med deres *medstuderende*, er der størst sandsynlighed for, at de falder fra UDEN perspektiv. De elever, som har et dårligt forhold til *lærere og faglighed*, har derimod lige stor sandsynlighed for at falde fra MED som UDEN perspektiv.

Det viste sig at elevernes vurdering af det *fysiske undervisningsmiljø* ikke i sig selv påvirker elevernes tilbøjelighed til frafald. Der er dog en betydelig sammenhæng mellem dele af det fysiske undervisningsmiljø og dele af det sociale undervisningsmiljø. Det kan skyldes at det fysiske undervisningsmiljø påvirker det sociale undervisningsmiljø, således at tilfredshed med det fysiske undervisningsmiljø reducerer elevernes tilbøjelighed til at falde fra gennem styrkelse af det *sociale undervisningsmiljø*.

I en opfølgning på undersøgelsen har DCUM i 2009 offentliggjort en evaluering af initiativet „Bedre skolemiljø“ og af undervisningsmiljøvurderinger på erhvervsskolerne. Datagrundlaget udgøres af en spørgeske-

maundersøgelse blandt skoleledere, kvalitative interview på 8 skoler og en analyse af skolernes egne undervisningsmiljøvurderinger. Resultatet viste at kvaliteten af undervisningsmiljøet generelt er højt på erhvervsskolerne, men at det kan være svært at inddrage eleverne i arbejdet med undervisningsmiljøet. Evalueringen konkluderer at erhvervsskolerne udviser en høj grad af kreativitet og energi samt engagement i arbejdet med undervisningsmiljøet, og at der er en betydelig variation i tiltagene. Der er især fokus på mentorordninger, kontaktlærerrollen, psykologordninger, vejledningsindsatser og elevcoaching. Analysen viser samtidig at kun en tredjedel af erhvervsskolernes undervisningsmiljøvurderinger lever op til ministeriets og lovgivningens formelle krav.

1.3.5 Hvor går de unge hen når de falder fra?

Særligt på de merkantile erhvervsuddannelser er der et stort frafald mellem Handelsskolernes to-årige grundforløb (HG) og hovedforløbet.

New Insight (2008) har undersøgt hvad der sker med disse elever som falder fra. Metoden består af kvantitative analyser af registerdata fra Danmarks Statistik om de elever der i 2005 afsluttede HG. Desuden indgår en spørgeskemaundersøgelse med 250 svar fra elever, der i 2006 færdiggjorde en HG, og som i november 2006 ikke var i uddannelse, men i stedet var i arbejde. Desuden gennemførtes interviews med syv virksomheder og fire uddannelsesinstitutioner.

Resultaterne viste at kun 40 % fortsætter i hovedforløbet umiddelbart efter grundforløbet, men at yderligere godt 10 % starter på hovedforløbet senere. De elever som falder fra efter afslutning af HG, kan opdeles i tre grupper: De 62 % som fortsætter i uddannelsessystemet, de 27 % som får et arbejde og de 11 % som bliver inaktive eller ledige. Blandt de som afslutter HG, fortsætter 22 % i andre uddannelser end et hovedforløb, langt hovedparten heraf i en anden uddannelse inden for det merkantile område.

Analysen viser at HG-uddannelsen ikke giver eleverne formelle færdigheder, som gør dem bedre i stand til at varetage mere krævende arbejdsfunktioner end personer, der kun har folkeskolen som højeste uddannelse. Som begrundelse for ikke at fortsætte i hovedforløbet angiver de fleste af HG'erne (56 %) at de hellere ville påbegynde et andet uddan-

nellesforløb, mens en mindre gruppe på 23 % angiver at de har oplevet vanskeligheder med få en praktikplads.

1.3.6 Frafald under virksomhedspraktik

Det største frafald sker under erhvervsuddannelsernes grundforløb. Men omkring 20 % af alle elever falder fra i hovedforløbet, altså den del af uddannelsen hvor eleven er i praktik i en virksomhed. Dibbern Andersen (2001) har i en rapport fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelser, DEL, samlet resultaterne fra 16 undersøgelser af frafald i erhvervsuddannelsernes hovedforløb (praktikdel). Den peger på at mange elever oplever en dårlig sammenhæng mellem skoledelen og praktikdelen af uddannelsen, og at mange elever har savnet vejledning og støtte i praktikken. Usikre elever oplever at de får dårlige og rutineprægede opgaver, mens de målrettede elever oplever at mangle udfordringer i deres praktikvirksomheder. Desuden begrundes eleverne deres frafald med et dårligt forhold til arbejdsgiveren, et dårligt psykisk arbejdsmiljø og et dårligt samarbejde på arbejdspladsen.

I forhold til disse problemer peges der på følgende tiltag til at nedbringe frafaldet i praktikdelen: en bedre tilrettelæggelse af oplæringen i virksomhederne, uddannelse af virksomhedernes oplærere/instruktører, et tættere samarbejde mellem praktikvirksomheder og skoler og en bedre afstemning af de gensidige forventninger mellem elev og virksomhed.

Det blev desuden anbefalet at udbrede brugen af *kombinationspraktik*, det vil sige praktikaftaler, hvor eleven skifter mellem flere virksomheder. Det kan både bidrage til at øge udbuddet af praktikpladser og til at sikre den faglige bredde af oplæringen, når virksomhederne bliver stadig mere specialiserede.

1.3.7 Frafald og manglen på praktikpladser

For at kunne gennemføre en dansk erhvervsuddannelse er det normalt en forudsætning at eleven finder en praktikplads i en virksomhed. Mangel på praktikpladser er en af barriererne for at eleverne kan gennemføre den erhvervsuddannelse, som de ønsker. De danske erhvervsuddannelser er vekseluddannelser, hvor hovedparten af uddannelsestiden foregår i virksomhedspraktik. Det betyder positivt at disse uddannelser i internationale

sammenligninger fremhæves for deres evne til at sikre en glat overgang fra uddannelse til arbejde. Det viser sig i en høj beskæftigelsesfrekvens og en lav arbejdsløshed for unge der indtræder på arbejdsmarkedet med en erhvervsuddannelse (Cedefop 2001; Gangl 2001; AER 2003).

Men det som er en styrke ved de danske erhvervsuddannelser, er også en af svaghederne. Det skyldes at udbuddet af praktikpladser er reguleret af markedet og af virksomhedsøkonomiske forhold, som ikke altid svarer overens med de unges interesser eller de samfundsmæssige behov. Efter grundforløbet på ½–2 år er det principielt de unges individuelle ansvar at finde en praktikplads, så de kan gøre deres uddannelse færdig på normalt 3 år. Skolerne bidrager dog med støtte og opsøgende arbejde, og tilbyder i mange fag skolepraktik til de unge som ikke kan finde en praktikplads.

Problemerne med frafald er ikke kun et aktuelt, men også et historisk problem. For eksempel lå andelen af afbrudte læreforhold på over 30 % i perioden 1967–73 (Christensen 1978). Det var en af begrundelserne for opgøret med mesterlæren og opstarten af forsøgene med Efg-uddannelserne i starten af 1970'erne. Tilsvarende var uddannelsernes ringe evne til at fastholde eleverne en af begrundelserne for reformen i 1990 (Sigurjonsson 2002). Lige siden indførelsen af den skolebaserede indgang til erhvervsuddannelserne først med EFG i 1976 har disse uddannelser således haft et indbygget sorterings- og dimensioneringsproblem. Ved overgangen fra grundforløb til hovedforløb skal eleverne finde en praktikplads. Men der er ikke nogen garanti for en praktikplads på det område som den enkelte elev søger, da udbuddet som beskrevet er styret af virksomhedsøkonomiske interesser.

Siden 1993 har eleverne kunnet fortsætte i skolepraktik, hvis de ikke kunne finde en praktikplads. I 2003 var der over 7000 elever i skolepraktik og over 11.000 elever var registreret som praktikpladssøgende (Undervisningsministeriet 2008a). Frem til 2008 er antallet af praktikpladser steget med næsten 40 %, og antallet af elever i skolepraktik faldet stærkt. Herefter er antallet af elever i skolepraktik dog steget kraftigt igen i kølvandet på den økonomiske krise.

På trods af en stærk stigning i antallet af praktikpladser har der været særligt siden 2003 været en markant stigning i antallet af unge der afbryder en erhvervsfaglig uddannelse. Det kan der være to årsager til. Den ene er den lave ledighed generelt som gør det tillukkende for en del unge at afbryde deres uddannelse for at søge lønnet beskæftigelse. Den anden er

at Reform 2000 har medført en individualisering som de uafklarede unge trives dårligt med (Koudahl 2005). Et godt socialt miljø i uddannelserne spiller en vigtig rolle for at fastholde især de uafklarede og socialt svage unge.

1.3.8 Frafald i social- og sundhedsuddannelserne

Da social- og sundhedsuddannelserne først fra 2007 er integreret i erhvervsuddannelserne, behandles de her for sig. En rapport fra Arbejdsmiljøinstituttet, AMI, (2004) om frafald på social- og sundhedsuddannelserne har gennemgået en række undersøgelser og evalueringer om frafald på social- og sundhedsuddannelserne fra før 2003 (inden de blev en del af erhvervsuddannelserne). Uddannelserne blev reformeret i januar 2002, hvor begge uddannelser blev forlænget med 2 måneder, således at SOSU-hjælperuddannelsen nu varer 14 måneder og uddannelsen til SOSU-assistent varer 20 måneder. Reformen har endvidere medført at der lægges mere vægt på udvikling af personlige kompetencer, og der er sket en styrkelse af sammenhængen mellem skole og praktik blandt andet ved indførelse af en personlig uddannelsesplan. Endelig har man nu direkte elevoptag på skolerne, hvor eleverne tidligere skulle kontakte kommune eller amt. Rapporten finder at litteraturen om frafald på området er spredt, og de eksisterende analyser har begrænsninger med hensyn til datagrundlag, metodik og repræsentativitet.

Frafaldet på de to SOSU-uddannelser sker især i første praktikperiode, som følge af det der ofte kaldes „praksischocket“ (Undervisningsministeriet 1995). Som årsager til frafaldet i praktikken nævner eleverne en dårlig og mangelfuld vejledning, at de bliver brugt som billig arbejdskraft og at de kun får ensformige og kedelige opgave. Endelig finder nogle elever ud af at de har valgt en forkert uddannelse, og at arbejdsområdet ikke interesserer dem.

Hvad angår det skolerelaterede frafald som kun udgør en lille del af frafaldet, peger nogle elever på at niveauet i undervisningen er for lavt, og andre på at det er for højt. Det afspejler de store forskelle eleverne imellem med hensyn til alder, forudgående uddannelse og erfaring. Det kan også skabe konflikter i det sociale miljø i uddannelserne og bidrage til frafaldet. Blandt elever, der afbryder SOSU-hjælperuddannelsen finder Danmarks Evalueringsinstitut (2001), at der er overrepræsentation af

unge under 25 år, elever på kommunal revalideringsydelse, mænd samt elever der kun har 8.–10. klasse, men også af elever, der har gymnasial baggrund. Efter afbrudt uddannelse påbegynder ca. 9 % en ny uddannelse, oftest en erhvervsfaglig uddannelse, mens 61 % går ud i beskæftigelse målt efter et år.

Undervisningsministeriet (1995) ser det som et dilemma at SOSU-uddannelserne både ønsker at tiltrække og fastholde de bogligt mere stærke elever og samtidig ønsker at uddannelsen er attraktiv for den nuværende hovedmålgruppe af bogligt svage unge.

1.3.9 Frafald i ungdomsuddannelserne i Grønland

De er ikke fundet undersøgelser af frafaldet i ungdomsuddannelse i Grønland som kunne indgå i denne rapport. Tal fra Grønlands Statistik viser antallet af unge, der afbrød uddannelsen i perioden 2004–2008 var på 522 per år i gennemsnit, men at der i perioden var et fald på 8 % i antallet af frafaldne elever. Det kædes sammen med den indsats som i perioden er gennemført for at begrænse frafaldet (Grønlands Statistik 2008). Det er især de faglige grunduddannelser, der er tyngtet af frafald. I 2008 startede 767 elever i en faglig uddannelse og 289 elever afbrød samme år uddannelsen, svarende til 38 %. En artikel i Gymnasieskolen (2001) angiver at der er et frafald på 40 % i gennemsnit på de tre grønlandske gymnasier. Nogle vender dog senere tilbage til uddannelserne. Blandt årsagerne til frafaldet peges der på den geografiske afstand fra hjem til skole, den manglende uddannelsestradition i familierne og socialt belastede familier. Desuden kan sproget være et problem med dansktalende lærere.

I 2008 har Styrelsen for Uddannelse under Selvstyret iværksat et arbejde for at belyse frafaldets omfang og effekten af de iværksatte tiltag via evalueringsskemaer (Grønlands Selvstyre 2009). De tiltag som er iværksat i erhvervsuddannelserne omfatter afholdelse af *velkomstsamtaler* med de studerende og *trekantssamtaler* for alle studerende, mens de er på praktikophold, samt såkaldte *koblingsopgaver*, der skal koble den teoretiske undervisning sammen med arbejdsopgaverne på den studerendes praktiksted (Grønlands Handelsskole 2009). Der er ikke fundet undersøgelser af effekten af disse tiltag.

1.4 Initiativer mod frafald i ungdomsuddannelserne

1.4.1 Skolepraktik og tilskudsordninger

En af årsagerne til at unge ikke gennemfører den erhvervsuddannelse som de er startet på, er at de ikke kan finde en praktikplads. Det viser sig især i perioder med høj arbejdsløshed, hvor virksomhederne er tilbageholdende med at oprette praktikpladser. Fra 1993 blev der indenfor en række fag indført skolepraktik, hvor eleverne får mulighed for at fortsætte og eventuelt fuldføre deres erhvervsuddannelse, hvis de ikke kan finde en ordinær praktikplads. Antallet af elever i skolepraktik har været meget afhængig af konjunkturerne. Således var der i 2003 omkring 7500 elever i skolepraktik, svarende til 5 % af den samlede bestand af elever i erhvervsuddannelserne. Det faldt til 1.500 elever frem til 2008, og tallet er i 2009 steget igen til 2100 elever i skolepraktik. Disse ændringer i antallet af elever i skolepraktik skyldes dels de økonomiske konjunkturer og dels ændringer i den politiske regulering. Ved en reform i 2004 blev adgangen til skolepraktik begrænset i en række populære fag. Det blev blandt andet af Undervisningsministeriet begrundet med det man anså for et misbrug af ordningen fra nogle arbejdsgiveres side. Senest er der i 2009 indgået en politisk aftale om en „praktikplads-pakke“ der midlertidigt øger antallet af pladser i skolepraktik-ordningen.

Undersøgelser viser at elever der er uddannet i skolepraktik har en lidt højere arbejdsløshed end elever uddannet i ordinær praktik (AER 2002). De er dog betydeligt bedre stillet på arbejdsmarkedet end unge uden nogen erhvervsuddannelse. Og beskæftigelsesfrekvensen for de der er uddannet i skolepraktik, stiger i løbet af få år til niveauet for de ordinært uddannede.

Parallelt med skolepraktikken har der i perioder været etableret ordninger med *tilskud* til virksomheder der opretter nye praktikpladser. Effekten af disse tilskudsordninger har gennem årene været omstridt (Albæk 2004), og de blev senest omlagt i forbindelse med aftalen om en praktikpladspakke i 2009 (Undervisningsministeriet 2009c).

I 2008 blev der etableret en *uddannelsesgaranti* i erhvervsuddannelserne. Garantien indebærer, at der i hver af de 12 hovedindgange på erhvervsuddannelserne er garanti for at eleverne kan færdiggøre mindst én uddannelse indenfor hver af de 12 indgange. Det gælder dog ikke altid

den specifikke uddannelse som eleven ønsker. Der er ikke fundet undersøgelser af effekten af skolepraktik på frafaldet blandt elever i erhvervsuddannelse, men der er mange indikationer på at skolepraktik udgør et sikkerhedsnet som er vigtigt for elevernes engagement i uddannelserne.

1.4.2 Reform 2000 – individualisering af erhvervsuddannelserne

Som forklaring på det høje frafald og de unges mange skift af uddannelse og studier er der peget på en øget individualisering af de unge. En af begrundelserne for den store reform af erhvervsuddannelserne i år 2000 (Reform2000) var at tilpasse uddannelserne til den enkelte elevs individuelle behov og interesser, blandt andet for at reducere frafaldet. Det indebærer at alle elever starter uddannelsen med en individuel afklaring af deres realkompetencer, og herefter udarbejdes der en individuel uddannelsesplan. Denne institutionelle individualisering stiller større krav til eleverne om at kunne vælge og fastholde deres uddannelsesvalg, og det kan være et problem for mange uddannelsesfremmede elever. Individualiseringen af uddannelserne har derfor i en del tilfælde haft den modsatte effekt af det tilsigtede, blandt andet for etniske minoriteter. „*Ved at gøre uddannelsesforløbene så individuelt fleksible har man svækket det sociale kit, som især for de fagligt svage etniske minoritetsunge er et vigtigt holdpunkt.*“ (Jensen & Jørgensen 2005:84).

Erfaringerne med en mere fleksibel tilrettelæggelse af uddannelserne i overensstemmelse med de unges individuelle behov er ikke entydige. På den ene side kan det bidrage til at tiltrække og fastholde nogle unge, særligt de mest afklarede og selvstændige. Men på den anden side kan en svækkelse af det sociale miljø og manglen på fast strukturerede forløb få flere af de uafklarede unge til at falde fra (Koudahl 2005).

1.4.3 Initiativer i forbindelse med 95 % målsætningen

Den danske regering har sammen med et flertal i Folketinget aftalt en målsætning om at mindst 85 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2010 og mindst 95 % i 2015 (Haarder 2009). Aftalen bygger på en rapport fra det såkaldte Preisler-udvalg i 2006 (Regeringen 2006) om et forslag til Handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Udgangspunktet for udvalgets forslag var at om-

kring 20 % af en ungdomsårgang ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, og at de har en høj risiko for at blive marginaliseret på fremtidens arbejdsmarked. I forlængelse af 95 % målsætningen er der iværksat en række initiativer for at reducere frafaldet. De fleste har fokus på erhvervsuddannelserne, hvor frafaldet er særligt stort. Initiativerne kan inddeles i tre typer:

1. Etablering af nye veje til en ungdomsuddannelse ved ændringer i uddannelsernes struktur. Hensigten er at skabe bedre muligheder for de frafaldstruede unge ved etableringen af nye typer af uddannelser eller forbedring af eksisterende (EGU, Ny Mesterlære, produktionsskoler, m.v.) og ændringer i uddannelsernes organisering (trindeling, fleksibilisering og individualisering).
2. Initiativer til forbedring af vejledningen, rådgivningen og planlægningen af de unges valg af uddannelse og erhverv både før og under ungdomsuddannelserne.
3. Ændringer i den pædagogiske praksis i uddannelserne for bedre at imødekomme de frafaldstruedes behov, blandt andet mentorordninger, en stærkere praksisorientering, realkompetencevurderinger af eleverne ved start af uddannelsen og mere differentieret og niveaudelt undervisning.
4. Krav fra Undervisningsministeriets om at alle erhvervsskoler udarbejder handlingsplaner for øget gennemførelse. Heri indgår en række ændringer i den pædagogiske praksis.

1.4.4 Nye veje til en ungdomsuddannelse

Produktionsskoler Siden 1978 har de danske produktionsskoler udviklet sig til en selvstændig skoleform, der har sin egen lovgivning fra 1985. Målgruppen er alle unge under 25 år, som ikke umiddelbart er i stand til at begynde på eller gennemføre en ungdomsuddannelse, eller som har afbrudt en uddannelse. Der er en lille overvægt af drenge blandt eleverne.

Det grundlæggende formål med skoleformen er at skabe et praktisk orienteret læringsmiljø, der kan kvalificere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse eller klare sig i et normalt job på arbejdsmarkedet. De unge skal have mulighed for faglig, social og personlig udvikling gennem heltidsundervisning med vejledning og praktisk arbejde i forskel-

lige værksteder lige fra metal-, træ- og tekstilværksteder til medie-, teater- og musikværksteder.

I 2006 er der 99 produktionsskoler rundt om i Danmark med et samlet kapacitet på knap 6000 elevpladser. De unge får betaling for deres arbejdsindsats på værkstederne i form af skoleydelse. Produktionsskolerne er finansieret af kommunerne og staten. Omkring 40 % af eleverne fortsætter i uddannelse og omkring 20 % går til ordinær beskæftigelse efter et ophold på en produktionsskole. (Produktionsskoleforeningen 2006). Der er i de seneste arbejdet på at skabe et tættere samspil mellem produktions-skolerne og erhvervsskolerne for at få flere unge videre i en erhvervsuddannelse efter et ophold i en produktionsskole. For eksempel kan dele af grundforløbet i erhvervsuddannelse gennemføres på en produktionsskole. Undervisningsministeriet har opgjort at 78 produktionsskoler har aftaler med en erhvervsskole om gennemførelse af kombinationsforløb (Undervisningsministeriet 2009c).

EGU I 1992 introducerede Undervisningsministeriet en ny kort erhvervsuddannelse EGU, *ErhvervsGrundUddannelse* af to års varighed med hovedvægt på praktik i en virksomhed og rettet mod grundlæggende faglige kompetencer. Programmet viser positive resultater, men det har fået en begrænset udbredelse. Det skyldes blandt andet at initiativet til at oprette uddannelsen ligger hos kommunerne, hvoraf nogle har været tilbageholdende med at gøre dette, blandt andet fordi de mangler økonomisk incitament til dette (Undervisningsministeriet 2009c). Med Velfærdsaftalen i 2006 ønskede regeringen en styrkelse af EGU. Antallet af kommuner der udbyder EGU, er steget med 23 % fra 2006 til 2008. I 2008 påbegyndte 952 elever EGU på landsplan. En ny undersøgelse af anvendelsen af EGU viser at manglen på praktikpladser, både i den private og offentlige sektor, er en barriere for at øge udbredelsen af dette uddannelsesstilbud (Undervisningsministeriet 2009a).

Ny Mesterlære blev i 2006 oprettet som en ny indgang til erhvervsuddannelserne blandt andet for at nedbringe frafaldet ved at give et uddannelsesstilbud til skoletrætte og praktisk orienterede unge. Den Ny Mesterlære er et supplement til de to eksisterende veje ind i erhvervsuddannelsessystemet, skoleadgangsvejen og virksomhedsadgangsvejen. I Ny Mesterlære starter den unge direkte i en virksomhed og opnår efter ét år adgang til at fortsætte i hovedforløbet uden at deltage i skoleundervisning (grundforløbet). En undersøgelse (Juul 2009) ser på om eleverne i Ny

Mesterlære adskiller sig fra det flertal af elever som deltager i den skolebaserede indgang. Undersøgelsens metode er dels analyser af registerdata om de to elevgruppers baggrund samt interviews med i alt 37 elever fra de seks uddannelser, som har det største antal elever i Ny Mesterlære.

Undersøgelsen viste at Ny Mesterlære udgør 7 % af det samlede elevtal, men på enkelte områder, frisør, bager og konditor samt detailslagter udgør elever på Ny Mesterlære over en fjerdedel af eleverne. Resultaterne af analysen viste at der ikke er nogen markante forskelle mellem de elever, som vælger henholdsvis skoleadgangsvejen og Ny Mesterlære. Ny Mesterlære bidrager ikke i højere grad end skoleadgangsvejen til fastholdelse af især de praktisk orienterede eleverne og elever med anden etnisk baggrund. Undersøgelsen konkluderer at Ny Mesterlære fungerer tilfredsstillende som et supplerende tilbud til de to andre adgangsveje. Når Ny Mesterlære ikke i større omfang tiltrækker praktisk orienterede unge end skoleindgangen, kan det skyldes at den forudsætter at den unge har en aftale med en virksomhed om en praktikplads. Desuden kan det skyldes at mange unge ikke kender til denne nye vej til en faglig uddannelse.

Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (USB eller STU) er en ny 3-årig uddannelse som er etableret i august 2007 og som er rettet mod unge med psykiske eller fysiske funktionsnedsættelser i beskæftigelse. Antallet af deltagere i denne uddannelse er endnu ret begrænset og der foreligger kun en foreløbig evaluering i undervisningsministeriet som ikke giver anledning til ændringer i uddannelsen.

1.4.5 Styrkelse af vejledningen

Efter lovgivning i 2004 blev der oprettet en uddannelsesvejledning på tværs af uddannelsesinstitutioner (UU, Ungdommens Uddannelsesvejledning) for at sikre en mere uafhængig vejledning af de unge. Erhvervs-skoler og gymnasier skal inden 2 uger informere Ungdommens Uddannelsesvejledning i den kommune, hvor den unge har bopæl, om at den unge:

- er optaget på uddannelsesinstitutionen og tidspunktet for uddannelsens påbegyndelse,
- er optaget, men ikke mødt op ved undervisningens begyndelse, eller
- står i risiko for eller har afbrudt en uddannelse.

Det gælder indtil den unge er fyldt 25 år.

Der er også skabt en mere klar placering af ansvaret for opfølgning. Med en aftale i Folketinget i 2006 blev kommunerne pålagt ansvaret for at følge systematisk op over for de unge, der ikke starter på en uddannelse, som falder fra eller står i risiko herfor. Desuden har kommunerne ansvaret for at koordinere de forskellige tiltag, som vedrører unge som falder fra en uddannelse: integrationspolitik, socialpolitik, beskæftigelsespolitik og uddannelsespolitik. Ungdommens Uddannelsesvejledning har en central rolle heri, blandt andet med en forpligtelse til opsøgende arbejde over for de unge, der ikke er i uddannelse eller job, op til deres nittende år, men vejleder også de 19–24-årige.

1.4.6 Handlingsplaner for øget gennemførelse

Undervisningsministeriet har fra 2007 sat fokus på at reducere frafaldet på erhvervsuddannelserne. Det indebærer at erhvervsskolerne skal udarbejde årlige handlingsplaner for øget gennemførelse for at målrette arbejdet med at fastholde elever i erhvervsuddannelserne. Handlingsplanerne skal indeholde en beskrivelse af tilgangen og sammensætningen af elever på skolen, en analyse af udfordringerne for skolen med hensyn til gennemførelse og frafald samt en gennemførelses- og frafaldsstrategi. Hensigten med handlingsplanerne er at skolerne skal prioritere deres initiativer og skabe intern fokus på området. Handlingsplanerne skal desuden dokumentere skolernes indsats og resultater gennem indberetninger til Undervisningsministeriet.

Nogle af de vigtigste initiativer på skolerne som følger af handlingsplanerne, er:

- Faste *grundforløbspakker*, hvor eleven bliver tilknyttet en lærer og et hold i et forløb, som er lagt i faste rammer.
- *Mentorordninger* skal skabe tættere personlig kontakt med frafalds-truede elever.
- *Efteruddannelse* af lærere og en særlig uddannelse af kontaktlærere.
- Tilbud om *psykologisk rådgivning* til elever i erhvervsuddannelserne.
- Desuden omfatter undervisningsministeriets initiativer til øget gennemførelse:
- Bedre *statistisk overblik* over frafaldet

- Udbredelse af „*god praksis*“ for at reducere frafaldet blandt andet via publikationer og kurser.
- En indsats for at skaffe *flere praktikpladser* – blandt andet gennem en „praktikpladspakke“ i foråret 2009.
- Etablering af *trinddeling* i de fleste erhvervsuddannelser, så de unge kan stige af med erhvervskompetence og med mulighed for senere påstigning.

1.4.7 Evaluering af handlingsplaner for gennemførelse

Evaluering sinstituttet har i 2008 og 2009 offentliggjort analyser af skolernes handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne. Der er ikke tale om nogen evaluering af effekten af handlingsplanerne, men en vurdering af planernes rolle som redskab for skolernes arbejde med frafald. Analysen peger på en række områder hvor skolerne kan udvikle deres praksis på området.

Handlingsplanerne indeholder efter EVA's vurdering mange gode eksempler på at skolerne gennem deres frafaldsanalyser er blevet opmærksomme på at der skal gøres en særlig indsats for en bestemt gruppe af elever eller på en bestemt afdeling af skolen, hvor frafaldet er særlig højt. Det tyder således på at handlingsplanerne, der hvor de udarbejdes analytisk og mere detaljeret, bidrager til at give skolen et fokus på frafald og en kvalificeret forståelse af frafaldets karakter på skolen. Analysen viser samtidig at skolerne generelt har vanskeligt ved at dokumentere de enkelte indsatsområders effekt på frafaldstallene, blandt andet fordi de ofte iværksætter flere tiltag samtidig.

Analysen viser at det mest udbredte tiltag er etablering af *mentorordninger* for eleverne. Skolerne vurderer ifølge handlingsplanerne at der blandt eleverne er et behov for og en efterspørgsel efter den voksenkontakt og støtte som mentorer og kontaktlærere kan give. De vurderer også at der er behov for at sætte yderligere fokus på og udvikle initiativerne med henblik på at forbedre funktionsbeskrivelser, ansvarsfordeling og koordination mellem de forskellige funktioner.

Et andet meget udbredt tiltag er at tilbyde særlige undervisningstilbud til de forskellige elevgrupper i form af *særlige grundforløbspakker* og en mere praksisnær undervisning for de skoletrætte elever. Det vurderes af skolerne som gode redskaber til fastholdelse. EVA (2009c) har separat

evalueret dette tiltag via en spørgeskemaundersøgelse blandt alle indgange på erhvervsskoler med grundforløb samt besøg på udvalgte skoler. Både lærere og ledere vurderer at pakkerne øger gennemførelsen på grundforløbene, men der er ikke foretaget nogen systematiske undersøgelser af effekten af de særlige grundforløb.

Mere end halvdelen af skolerne har arbejdet med at styrke *samarbejdet med virksomhederne* (praktikstederne) for at oprette flere praktikpladser og for at samarbejde om konkrete elever på hovedforløbet. Skolerne vurderer i flere tilfælde at de har gode erfaringer på dette område, selvom de også oplever at virksomhederne har travlt, og at konjunktursituationen har stor betydning for virksomhedernes åbenhed for at ansætte elever.

Endelig har knap halvdelen af skolerne et indsatsområde som handler om *skolemiljø*, fællesarrangementer og elevmentorordninger hvor nogle elever er mentorer for andre. En del skoler har sundhed og idræt som en del af deres handlingsplan. Endelig fokuserer en mindre del af skolerne på det fysiske skolemiljø eller på at etablere eller fortsætte en lektiecafe. Handlingsplanerne fremhæver særligt fællesarrangementer og elevmentorordninger som områder hvor skolerne har gode erfaringer fra det forløbne år.

Undervisningsministeriets (2009c) egen vurdering af handlingsplanerne beretter at frafaldet i efteråret 2008 var reduceret til 16 % mod 21 % året før. Det tilskrives arbejdet med handlingsplanerne, især de faste grundforløbspakker. Da de nævnte tiltag mod frafald er iværksat medio 2007 eller 2008, har de kun virket i kortere tid, og der er ikke nogen uafhængige undersøgelser af deres effekter. Undervisningsministeriet vurderer at indsatsen mod frafald har resulteret i en stigning i andelen af unge der får en ungdomsuddannelse. Det gælder også unge med anden etnisk herkomst end dansk. Desuden angives at frafaldet af elever der startede i efteråret 2008 er reduceret fra 22 % til 17 %. Denne reduktion kan dog også skyldes den ændrede situation på arbejdsmarkedet, som betyder at der ikke længere er et træk fra arbejdsmarkedet på de skoletrætte unge i uddannelserne.

Med hensyn til de gymnasiale uddannelser har UNI-Cs (2009b) undersøgelse peget på en række tiltag som efter skolernes vurderinger har bidraget til at begrænse frafaldet. Det drejer sig om at give tilbud om psykologbistand til eleverne og at motivere lærerne til at være opmærksomme på elever, der er ved at falde fra. Der peges også på frafaldet kan

begrænses ved at anvende læsetests, evaluere elevernes faglige niveau, tilbyde lektiecaféer og at lave sociale arrangementer på skolen. Desuden mener flertallet af skoler at det bidrager til fastholdelse at eleverne føler sig set og hørt af lærerne og at der skabes et godt studiemiljø.

1.5 Sammenfatning

I perioden på 25 år frem til i dag er andelen af unge der ikke gennemfører nogen uddannelse ud over grundskolen, mere end halveret. Og næsten alle unge starter i dag på en ungdomsuddannelse efter afslutning af grundskolen. Men samtidig er andelen der afbryder en uddannelse steget. En række undersøgelser har vist en stærk sammenhæng mellem på den ene side unges sociale baggrund og skolebaggrund og på den anden side deres risiko for frafald i ungdomsuddannelserne. Det betyder at en effektiv indsats mod frafald bør rettes mod de bagvedliggende sociale problemer, som medfører at unge efter afslutningen af grundskolen ikke kan gennemføre en ungdomsuddannelse.

Der er peget på strukturelle svagheder i de danske erhvervsuddannelser, som bidrager til et højt frafald. Siden skoleadgangsvejen til erhvervsuddannelserne blev etableret i 1970'erne, har uddannelserne været belastet af mangel på praktikpladser, særligt under konjunkturedgange. Det skaber usikkerhed for eleverne om de kan færdiggøre den uddannelse de starter på. Dette problem er reduceret, men ikke løst med indførelse af skolepraktik og uddannelsesgaranti, blandt andet fordi skolepraktikken har lav status både blandt de unge og på arbejdsmarkedet. Der er derfor behov for mere effektive løsninger på dette strukturelle problem. Det kan blandt andet bestå i at elevernes individuelle ansvar for at finde en praktikplads overtages af staten, skolerne og parterne som et institutionelt ansvar.

Desuden er der peget på en række strukturelle forhold som gør de unges vej fra grundskole til arbejdsmarked mindre lineær og mere kompleks (Jørgensen 2008). Det er en tendens der gælder næsten alle uddannelser også internationalt. Tendensen skyldes blandt andet en øget individualisering blandt unge og et skifte i de dominerende værdiorienteringer fra en pligtorienteret til en forbrugs- og selvrealiseringsorienteret moral. For mange unge er uddannelse ikke kun et middel til at nå et forud givet

mål, men mere er en afprøvning af egne interesser og systemets muligheder. Desuden betyder den øgede forandringstakt i både uddannelses- og beskæftigelsessystem at forældregenerationens landkort til at finde vej har mindre værdi i dag. Der er således stor sandsynlighed for at de unges overgang fra skole til arbejdsmarked også fremover vil være præget af mange afbrud og omvalg af uddannelser. Derfor er det vigtigt at kunne skelne mellem det frafald som indebærer et skifte til en anden uddannelse eller til beskæftigelse, og det frafald som medfører at de unge ikke fuldfører nogen ungdomsuddannelse. Det danske undervisningsministeriums opgørelse af frafaldet skelner ikke mellem disse grupper, hvilket gør det vanskeligt at fastslå omfanget af det problematiske frafald („*det onde frafald*“).

Kapitlet her har gennemgået en række undersøgelser om indsatser mod frafald. De viser at selvom de bagvedliggende sociale problemer og de strukturelle forhold betyder meget for frafaldet, så kan skolerne gøre en forskel. Der er tegn på at virkningerne af den sociale ulighed kan sættes i parentes, hvis det lykkes at få unge til at starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse (Jensen & Jensen 2005).

I forhold til samspillet mellem uddannelsesvejledningen og erhvervsuddannelserne peger Jensen m.fl. (2009a) på at der er behov for en klar identifikation og afgrænsning af de unge, der har øget risiko for frafald eller for slet ikke at starte på en ungdomsuddannelse. Det er vigtigt for at gennemføre en målrettet indsats og for at samarbejde med andre aktører. Der peges desuden på en lang række forhold som karakteriserer gode erhvervsskoler med godt undervisningsmiljø og lavt frafald. Skolerne har blandt andet:

- Tæt samarbejde mellem erhvervsskolerne, Ungdommens Uddannelsesvejledning og produktionsskolerne.
- En strategi mod frafald der er kendt af de ansatte, og som anvendes målrettet og systematisk, og en klar fordeling af ansvaret for at følge op på de unge, der falder fra (Katznelson 2007).
- Realkompetencevurdering af alle elever som bruges ved tilrettelæggelse af særlige grundforløb der har en praktisk tilgang til læring (Knudsen 2007).

- Mentorer og coaches og gode elev-lærer relationer, hvor lærerne giver personlig støtte og tilbagemeldinger til eleven.
- Et stærkt og stabilt socialt miljø med få skift og veldefinerede undervisningsrum samt inkluderende elevfællesskaber i den daglige undervisning (Koudahl 2005; DCUM 2006a).

Generelt peger Jensen m.fl. (2009a) på at den største effekt på frafald opnås, når der udvikles en helhedsorienteret indsats, hvor alle aktører samarbejder med den unges behov i centrum. Analysen fra EVA (2009b) viser at skolerne har vanskeligt ved at dokumentere de enkelte indsatsområders effekt på frafaldet i erhvervsuddannelserne, blandt andet fordi de ofte iværksætter flere tiltag samtidig. En anden evaluering fra EVA (2009c) viser at de *særlige grundforløbspakker* og en mere *praksisnær undervisning* af lærere og elever vurderes som gode redskaber til øget fastholdelse. Også sociale fællesarrangementer og elevmentorordninger på skolerne vurderes at have en positiv virkning på fastholdelse af eleverne.

Pedersen (2006b) peger på behovet for at skifte fra et mangelsyn til et ressourcensyn for at inkludere de etniske minoriteter i undervisningen. Tiltaget med *ny mesterlære* giver en positiv mulighed til de skoletrætte elever, men det bidrager ikke i højere grad end skoleadgangsvejen til fastholdelse af især de praktisk orienterede eleverne og elever med anden etnisk baggrund (Juul 2009). Flere undersøgelser peger på at frafaldet i hovedforløbet (praktikken) kan reduceres ved at forbedre sammenhængen mellem skoledelen og praktikdelen af uddannelsen, og forbedre vejledning og støtte af eleverne i praktikken (Andersen 2001). I social- og sundhedsuddannelserne er der peget på en indsats mod dårlig og mangelfuld vejledning i praktikken, og at undgå at eleverne bliver brugt som billig arbejdskraft der blot får ensformige og kedelige arbejdsopgaver (EVA 2001; AMI 2004; Undervisningsministeriet 1995). I forhold til de gymnasiale uddannelser peger skolerne på en række tiltag mod frafald: tilbud om psykologbistand til eleverne og at lærerne er opmærksomme på elever, der er ved at falde fra (UNI-C 2009b). Der peges også på frafaldet kan begrænses ved at anvende læsetests, tilbyde lektiecaféer og at lave sociale arrangementer på skolen. Desuden mener flertallet af skoler at det bidrager til fastholdelse at eleverne føler sig set og hørt af lærerne og at der skabes et godt studiemiljø. Simonsen m.fl. (2008) peger videre på at

det er vigtigt at have tydelige mål og vurderingskriterier i undervisningen, at evaluere undervisningen og at variere undervisningsformerne for at fastholde de gymnasiefremmede unge.

Litteraturliste

- AER, Arbejdsgivernes Elevrefusion 2002: *Beskæftigelse efter endt uddannelse – skolepraktikuddannede og restlæreuddannede sammenholdt med ordinært uddannede*. http://www.atp.dk/X5/wps/wcm/jsp/atp/pdf/Videnbank_8_aarsproduktion_nov_2002.pdf
- AER, Arbejdsgivernes Elevrefusion 2003: *Erhvervsuddannede og deres beskæftigelse efter endt uddannelse*, Rapport til AER's bestyrelse den 3. marts 2003, www.atp.dk.
- AER, Arbejdsgivernes Elevrefusion 2009: *Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb 2000–2008* <http://www.atp.dk/X5/wps/wcm/connect/ATP/atp.dk/erhverv/sik/aer/Om-AER/Videnbank>
- AKF 2005: *Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber*, AKF og Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark,
- Andersen, Dines 2005: *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget, http://www.akf.dk/udgivelser/2005/pdf/4aarefter_grundskolen.pdf
- Andersen, Ole Dibbern, 2001: *Frafald i erhvervsuddannelsernes praktikdele – en synteserapport*. København, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Andreasen, L.B. m.fl. 1997: *Unge uden uddannelse*. AKF Forlaget.
- AMI, Arbejdsmiljøinstituttet 2004: *Social- og sundhedshjælpere og – assistenter Antal, flow og årsager til frafald under og efter endt uddannelse*, Baseret på en litteraturgennemgang, Ellen Bøtke Pedersen, <http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/upload/AMIRapp58.pdf>
- AE-rådet, Arbejderbevægelsens erhvervsråd 2008: *Ungdomsuddannelse: en gang ude, altid ude*, <http://www.ae.dk/analyse/ungdomsuddannelse-gang-ude-altid-ude>
- AE-rådet, Arbejderbevægelsens erhvervsråd 2009a: *Voldsom mangel på praktikpladser*, <http://www.ae.dk/analyse/voldsom-mangel-pa-praktikpladser>
- AE-rådet, Arbejderbevægelsens erhvervsråd 2009b: *De unge falder fra erhvervsuddannelserne i tusindvis*, <http://www.ae.dk/analyse/>
- Albæk, Karsten 2004: *Om læreplads-spørgsmålet*, Memo nr. 212 – September 2004, Blå Memoserie, Økonomisk Institut, Københavns Universitet.
- Cedefop 2001: *The transition from education to working life – Key data on vocational training in the European Union* Cedefop Reference series, Luxembourg. <http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/keydata/kdt3/2202/2202EN.html>
- Christensen, Erik, 1978: *Konflikter mellem faglærte og ufaglærte arbejdere*. Aalborg universitetscenter.
- DA, Dansk Arbejdsgiverforening 2006: *Resultater på erhvervs-skolerne*, http://agenda.da.dk/bilag/agenda14_2006.pdf

- DCUM, Dansk Center for Undervisningsmiljø 2006a: *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne, Undervisningsmiljøet som underliggende fokus, Analyserapport*, http://www.dcum.dk/webfm_send/414
- DCUM, Dansk Center for Undervisningsmiljø 2006b: *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne, Undervisningsmiljøet som underliggende fokus, tabelrapport, social- og sundhedsuddannelserne*, http://www.dcum.dk/webfm_send/416
- DCUM, Dansk Center for Undervisningsmiljø 2007: *Undervisningsmiljøer på ungdomsuddannelser – Elevernes trivsel, læring, sundhed og sikkerhed*, DCUM, http://www.dcum.dk/webfm_send/431
- DCUM, Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2009: *Undervisningsmiljøet på erhvervsuddannelserne 2009 – Evaluering af initiativet „Bedre skolemiljø“ og af undervisningsmiljøvurderinger*, http://www.dcum.dk/webfm_send/535
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut 2001: *Social- og sundhedshjælperuddannelsen, Undersøgelse af en uddannelse i forandring*, København, EVA, <http://www.eva.dk/udgivelser/2000/sosu-undersogelse/download>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut 2005: *Set på tværs: EVA's evalueringer og undersøgelser inden for treårige gymnasiale uddannelser*, København, EVA, www.eva.dk
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut 2008: *Handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne*, <http://www.eva.dk>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut 2009a: *Frafald på grundforløbet på de merkantile erhvervsuddannelser*, <http://www.eva.dk/projekter/2008/effektevaluering-af-frafald-paa-merkantile-grundforloeb/rapport>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut 2009b: *Handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne Analyse af erhvervsskolerens handlingsplaner 2009*, <http://www.eva.dk>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut 2009c: *Grundforløbspakker på erhvervsuddannelserne Evaluering 2009*, <http://www.eva.dk>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut 2009d: *Gymnasiereformen på hhx, htx og stx*, Danmarks Evalueringsinstitut, <http://www.eva.dk/projekter/2008/evaluering-af-gymnasiereformen-paa-hhx-htx-og-stx/Rapport/gymnasiereformen-paa-hhx-htx-og-stx/download>
- Gangl, Marcus, 2001: Unemployment and Labour force experience on occupational and internal Labour Markets 1992–97, European Patterns of Labour Market Entry, *European Societies*, 3(4) 2001: p 471–94
- Grønlands Statistik 2008: *Kompetencegivende Uddannelser 2008*, <http://www.stat.gl/>
- Grønlands Handelsskole 2009: www.ninuuk.gl
- Grønlands Selvstyre (2009): *Initiativer for at mindske frafald*, http://dk.nanoq.gl/Emner/Landsstyre/Departementer/Departement_for_kultur/KIIN_styrelse/Initiativer_for_at_mindske_frafald.aspx
- Henningsen, Inge 2007: *De kønsopdelte uddannelser*, København, LO-dokumentation nr. 1/2007. http://www.lo.dk/publications/download/2100_LOdok_2007-01.pdf
- Haarder, Bertel 2009: *95 pct. målsætningen for ungdomsuddannelse – status og Perspektiver*, Møde i Globaliseringsrådet d. 17. juni 2009. <http://www.uvm.dk/~media/Files/T>

- ema/95%20pct/090617_Bertel_Haarder_tale_globaliseringsraadet Humlum, Maria og Torben Pilegaard Jensen, 2009: *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser, Karakterisering af frafaldstruede unge*, internt notat, AKF. (publiceres maj 2010)
- Hummelgaard, Hans, Leif Husted, Helena Skyt Nielsen, Michael Rosholm og Nina Smith 2002: *Uddannelse og arbejde for andengenerationsindvandrere*, AKF Forlaget, Rapport. <http://www.akf.dk/udgivelser/2002/pdf/indvandrere.pdf>
- IFKA-Konsortiet 2009: *Perspektiver på frafald og gennemførelse på EUD*, http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Erhvervs/PDF09/090424_Perspektiver_paa_frafald_og_gennemfoerelse_paa_EUD.ashx
- Jensen, Ulla Højmark, Bo Tovby Jørgensen 2005: *Baggrundsrapport I – Det vigtigste i livet er at få en uddannelse – undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne*. København: AKF. http://www.nyidanmark.dk/bibliotek/publikationer/rapporter/2005/taenketankungdom_uddannelse/pdf/baggrundsrapport_1.pdf
- Jensen, Ulla Højmark & Torben Pilegaard Jensen 2005: *Unge uden uddannelse hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København, Socialforskningsinstituttet, publ. 05:09. <http://www.akf.dk>
- Jensen, Torben Pilegaard 2008: *Professionsbacheloruddannelserne – De studerendes vurdering og motivation for at gennemføre*, AKF, Anvendt Kommunal Forskning. <http://www.akf.dk>
- Jensen, Torben Pilegaard, m.fl. 2009a: *Unge frafald på erhvervsskolerne – Hvad gør de „gode skoler“*, AKF, Anvendt Kommunal Forskning. <http://www.akf.dk>
- Jørgensen, Anja Viegh 2008a: Annoteret litteraturliste til Frafall og gennemførelse, Arbejdsrapport, efterår 2008, IFKA-konsortiet.
- Jørgensen, Christian Helms 2008b: Et dansk regime for overgang fra uddannelse til arbejde? I: Jonas Olofsson; Alexandru Panican red.: *Ungdomars väg från skola till arbetsliv: Nordiska erfarenheter..* Bd. 584 København: Nordisk ministerråd, 2008. s. 53–130 <http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2008-584>
- Juul, Ida 2009: *Fastholdelse og læring i ny mesterlære og skoleadgangsvejen*, DPU og undervisningsministeriet, http://www.fagligedvalg.dk/documents/090423_Fastholdelse_og_laering_i_ny_mesterlaere_og_i_skoleadgangsvejen.pdf
- Katznelson, Noemi 2007: *De måske egnede på erhvervsuddannelserne – en undersøgelse om frafald og fastholdelse af udsatte unge*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Katznelson, Noemi & Susanne Muring og Mette Pless 2009: *Vejen mod de 95 % – en erfaringsopsamling fra projektet Ungdomsuddannelse til alle*, Center for Ungdomsforskning. www.kl.dk/unge
- Knudsen, Hans Jørgen 2007: *Skab viden gennem læring – otte bud på fastholdelse i erhvervsuddannelse*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, <http://www.delud.dk/dk/publikationer/skabviden/index.html>
- Koudahl, Peter 2005: *Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer*, Undervisningsministeriet og DPU, <http://pub.uvm.dk/2005/frafaldsopsamling/>
- Larsen, Britt Østergaard og Torben Pilegaard Jensen 2009: *Frafald på de danske erhvervsskoler*, internt notat, AKF. (publiceres i 2010).

- LO 2009: *Hvidbog om ulighed*, http://www.lo.dk/~media/LO/Aktuel/pdf/4105_Hvidbog_om_ulighed_2009.ashx
- Ministeriet for ligestilling, 2007: *Uddannelsesmønstret blandt mandlige nydanskere*, http://www.lige.dk/files/hvorfor_ikke/pdf/LG_Insight.pdf
- MFII, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005: *Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber*, Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark i samarbejde med Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut.
- MFII, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2007: *Tal og Fakta – udlændinges tilknytning til arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet*, <http://www.inm.dk/da-dk/publikationer/>
- New Insight 2008: *Frafald mellem HG og hovedforløbet i de merkantile erhvervsuddannelser, Analyse af HG-uddannedes veje efter HG og de kompetencer HG giver dem*. <http://www.uddannelsesnaevnet.dk/>
- Olofsson, Jonas og Alexandru Panică red.: *Ungdomars väg från skola till arbetsliv : Nordiska erfarenheter..* Bd. 584 København: Nordisk ministerråd, 2008. <http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2008-584>
- Pedersen, Michael Svendsen, m.fl. 2006a. *At gøre en forskel – rapport nr. 2 over erfaringer med initiativer med særligt fokus på integration af flygtninge og indvandrere m.fl. i EUD og AMU*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter. (135 sider). http://www.emu.dk/erhverv/doc/integration/goere_forskel.doc
- Pedersen, Michael Svendsen, m.fl. 2006b: *Hold fast! Initiativer til fastholdelse af tosprogede og praktisk orienterede unge i erhvervsuddannelserne*, Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 10 – 2006, Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser.
- Pless, Mette & Noemi Katznelson 2006: *Unge ét år efter niende klasse, – anden delrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde, kvantitative resultater*, CEFU, DPU, http://www.cefu.dk/media/56489/unge_et_aar_efter_niende_klasse.pdf
- Produktionsskoleforeningen 2006: *De danske Produktionsskoler – en introduktion*, <http://www.psf.nu>
- Rambøl PLS 2004: *Evaluering af forsøget med undervisningstilbud af 1 til 3 års varighed til 16–25-årige flygtninge og indvandrere* Evalueringsrapport, http://www.emu.dk/erhverv/mestforlaerere/publikationer/generelt/inspirationskatalog/eval_forsoeg.pdf
- Regeringen 2006: *Forslag til Handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse*, Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse (Preislerudvalget) http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Erhvervs/PDF06/060203_preislerudvalget_alle_unge_ungdomsuddannelse.ashx
- Reusch, Simon & Kristine Flagstad & Thomas Lange: 2007: *Mertidsforbrug på at opnå erhvervskompetencegivende uddannelse*, UNI-C, nov 2007, http://www.uvm.dk/statistik/documents/Mertidsforbrug_final_bem-4_000.pdf
- Shapiro, Hanne, m.fl. 2005: *God praksis for fastholdelse af elever i erhvervsuddannelserne – skolernes erfaringer og eksempler på værktøjer*, Teknologisk Institut og Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 10 – 2005, Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/2005/fastholdelse>
- Sigurjonsson, Gudmundur 2002: *Dansk vekselluddannelse i støbeske-*

- en Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse*, Institut for kommunikation, Aalborg Universitet.
- Simonsen, Birgitte & Lars Ulriksen & Susanne Murning 2008: *Fra Gymnasiefremmed til student – Social arv*, Gymnasieskolernes lærerforening, http://www.cef.u.dk/media/47605/social_arv_indstik_endelig.pdf
- Undervisningsministeriets 1995: *Hvorfor faldt de fra?* FoU-publikation nr. 25/95. Undervisningsministeriets Forlag 1995.
- Undervisningsministeriet 1997: *Frafald i gymnasiet og hf 1993/94*, København, Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingens skriftserie, nr. 24, <http://pub.uvm.dk/frafald/index.html>
- Undervisningsministeriet 2000: *Genneførelse, studieskift og frafald – fra ungdomsuddannelse til Ph.d.*, Statistiske analyser af uddannelserne 7–2000, www.uvm.dk
- Undervisningsministeriet 2001: *Evaluering af den frie ungdomsuddannelse*, Rambøll PLS, <http://pub.uvm.dk/2001/denfri/3.htm>
- Undervisningsministeriet 2005a: *Fra frafald til fastholdelse – god praksis i erhvervsuddannelserne*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 2 – 2005 http://pub.uvm.dk/2005/frafald/fra_frafald_til_fastholdelse.pdf
- Undervisningsministeriet 2005b: *God praksis for fastholdelse af elever i erhvervsuddannelserne – skolernes erfaringer og eksempler på værktøjer*. København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 10 – 2005. <http://pub.uvm.dk/2005/fastholdelse/>
- Undervisningsministeriet 2008A: *Tal der taler 2007 – Uddannelsesnøgletal 2007*, <http://pub.uvm.dk/2008/taldertaler/>
- Undervisningsministeriet 2008b: *Tilskudsordningen til voksenlærlinge*, Notat, http://www.bm.dk/~media/BEM/Files/Dokumenter/Pressemeddelelser/2008/notat_om_voksenlaerlingeordningen-endelig.ashx
- Undervisningsministeriet 2008c: *Ungdomsårgangenes kommende uddannelsesniveau Profileresultater på regioner 2006*. Ungdomsårgangenes kommende uddannelsesniveau-profileresultater på regioner.
- Undervisningsministeriet 2009a: *Analyse af anvendelsen af Erhvervsgrunduddannelsen (EGU)*, Rambøll, http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Erhvervs/PDF09/091008_Analyse_af_egu.ashx
- Undervisningsministeriet 2009c: *Opsamlingsnotat Kap 4. ungdomsuddannelser*. http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Erhvervs/PDF09/090911_opsamlingsnotat_ungdomsuddannelser.ashx
- UNI•C 2009a: *Metode til beregning af ungdomsårgangenes kommende uddannelsesniveau og tidsforbrug*, Undervisningsministeriet, http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaende/PDF09/090617_pprofil2007_metode.ashx
- UNI•C 2009b: *Frafald på de gymnasiale uddannelser*, http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF09/Nyheder/091023_Frafald_paa_de_gymnasiale_uddannelser_del_1.ashx

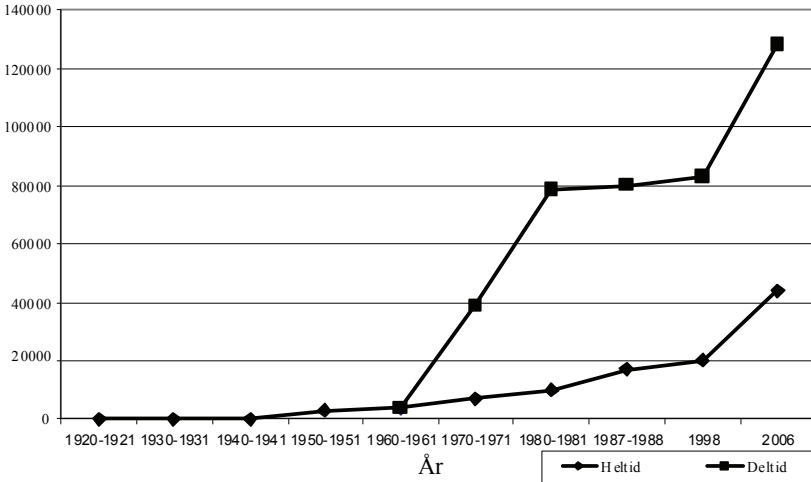
2. Frafall og videregående opplæring i Finland: en gjennomgang av nyere studier og tiltak for å holde flere i utdanning

Risto Rinne & Tero Järvinen, Universitetet i Turku

2.1 Det finske utdanningssystemets struktur

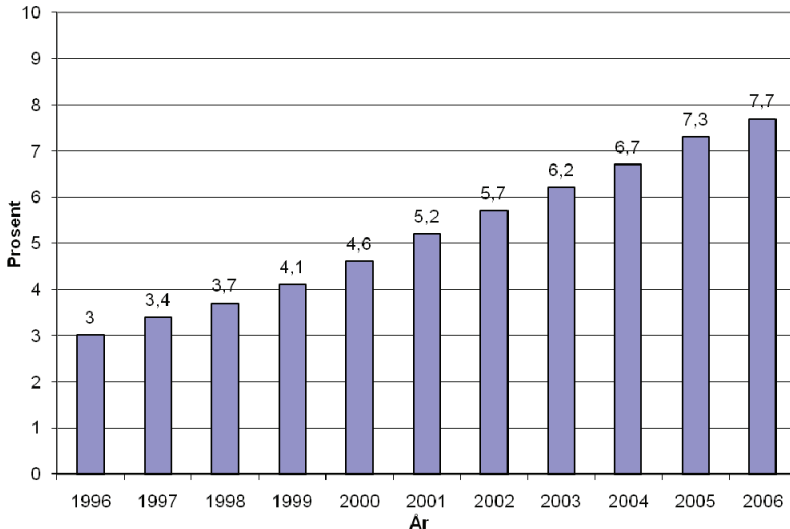
Den obligatoriske utdanningen i Finland begynner fra det året barna fyller syv år og slutter når de er 16 år. I tillegg har alle seksåringer rett til et års førskoleutdanning før de begynner på den obligatoriske utdanningen som er felles for alle (grunnskolen).

I Finland inkluderer grunnskolen barne- og ungdomsskole, og denne utdanning er lik for alle: ulike løp som gir ulikt utdanningsutbytte er ikke en del av systemet. Imidlertid finner man innenfor grunnskolen et omfattende spesialundervisningssystem for elever i risikozonen som har vokst systematisk og raskt siden den omfattende skolereformen på begynnelsen av 1970-tallet (Kivirauma 1989; Simola, Rinne & Kivirauma 1999; Jahnukainen 2003; Myllyniemi 2008). Spesialundervisningen kan enten gis hele eller bare deler av tiden, og det siste er det mest vanlige. Antallet elever som mottar spesialundervisning i Finland er høyt i internasjonal målestokk. Omtrent 8 % av elevene i grunnskolen kan klassifiseres som spesialundervisnings elever på heltid (offisielt overført til spesialundervisning – hovedsakelig fulltid) og 22 % som spesialundervisnings elever på deltid (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004; Statistics Finland 2005; 2008a).



Figur 2.1. Antallet elever som deltok i spesialundervisning i Finland i årene 1920–2006. (Rinne & Kivirauma 2005; Statistics Finland 2008a).

Dette nye skillet innen den allmenne grunnskolen skyldes ikke bare en økning i antall elever som går i spesialundervisningsløp, men også en økning i andelen elever som går i slike løp. Andelen elever som overføres til spesialundervisning i den finske barneskolen har økt jevnt i løpet av de siste 10 årene (figur 2.2).



Figur 2.2 Andelen elever overført til spesialundervisning (n=44 699 i 2006) i den finske barneskolen i årene 1996–2006 (Finnish National Board of Education 2008).

Utdanning på videregående nivå omfatter allmennfaglig og yrkesfaglig utdanning som tilbys ved ulike skoler. Videregående opplæring innen de allmenne skolene er basert på kurs uten tradisjonelle årsklasser, og avsluttes med en nasjonalt sammenlignbar immatrikuleringseksamen. Den allmenne utdanningen tar vanligvis tre år. Innen den yrkesfaglige opplæringen er studiene primært organisert som årsklasser, noe som betyr heltidsstudier over tre år. Adgangskriteriet for videregående opplæring er vitnemål fra grunnskolen. Elevene søker seg til begge formene for videregående opplæring gjennom et felles søknadssystem, og seleksjonen er basert på søkerens vitnemål.

I Finland har ikke elevene noen lovbestemt rett til videregående opplæring, men gjennom årenes løp har det vært en diskusjon i finsk utdanningspolitikk om muligheten til å bygge opp en 12-årig obligatorisk skole, og reduksjon av frafallsandeler har vært et av argumentene bak dette forslaget. I 2005 utnevnte det finske Utdanningsdepartementet et utvalg som skulle komme med forslag til tiltak som ville sikre at hele aldersgruppen har muligheter for videre utdanning og opplæring. Utvalgets sluttrapport satte som mål at 97,5 % av de som gikk ut av grunnskolen skulle begynne i videregående opplæring eller annen tilleggsutdanning innen 2009 (Opetusministeriö 2005). Statistikk fra 2009 er ikke tilgjengelig ennå, men man antar at dette målet ikke er nådd så langt. I 2003 fortsatte 93,5 % av de som fullførte grunnskolen videre til en eller annen form for utdanning (Statistics Finland 2009).

Den grunnleggende yrkesfaglige opplæringen består av 8 fagfelt, og de mest populære feltene er Teknologi, Kommunikasjon og Transport, Bedriftsvirksomhet og Administrasjon og Helse- og Sosialtjenester. Fagfeltene er videre delt inn i 119 studieprogram som leder til 53 yrkesfaglige kvalifikasjoner på grunnleggende nivå. For eksempel består studiefeltet Teknologi, Kommunikasjon og Transport av 60 studieprogrammer som leder til 26 yrkesfaglige utdanninger på grunnleggende nivå. Inndelingen av fagfelt i spesifikke programmer er basert på målet om å sørge for at studentene både får grunnleggende yrkesferdigheter så vel som mer spesialiserte ferdigheter innenfor noen områder.

Ved søkning til videregående opplæring har søkerne mulighet til å oppgi 5 utdanningsalternativer som de kan rangere etter eget ønske. Hvis en person ikke kommer inn på den skolen han/hun har satt opp som sitt førsteønske, blir andre mulige skoler vurdert. I tabell 2.1 er fagfeltene

innen den yrkesfaglige delen av opplæringen listet opp etter hvor populære de er blant søkerne. Det er vanskeligst å komme inn på fagfeltet Kultur, mens det er enklest å komme inn på feltet Turisme-, kostholds- og økonomibransjen. Når vi ser på hvert enkelt studieprogram er det vanskelig å si hvilke programmer som tiltrekker seg de beste studentene og hvilke programmer som er for studentene med lavest karakterer, fordi dette er noe som varierer regionalt og Statistics Finland publiserer ikke offisiell statistikk angående dette på nasjonalt nivå. Innen hele den videregående opplæringen sett under ett kreves det høyest karaktersnitt, selv over 9,00 (den finske karakterskalaen = 4–10), for å komme inn på visse allmenne videregående skoler, hovedsakelig lokalisert i hovedstadsområdet og ofte spesialisert innen bestemte felt.²

Tabell 2.1. Antallet søkere (førstevalg) og elever som kom inn på yrkesfaglig opplæring i Finland høsten 2009 (Statistics Finland 2009).

Fagfelt	Søkere (1.valg)	Elever som kom inn	Søkere som kom inn (%)
Teknologi, kommunikasjon og transport	24 327	19 507	80,2
Helse- og sosialtjenester	13 372	6 445	48,2
Kultur	6 668	3 010	45,1
Turisme-, kostholds- og økonomibransjen	6 219	6 516	104,8
Bedriftsvirksomhet og administrasjon	5 498	4 912	89,3
Naturbruk og miljøet	2 950	2 576	87,3
Naturvitenskap	1 845	1 634	88,6
Humanistiske fag og pedagogikk	1 388	716	51,6

Allmenn videregående skole og skolebasert yrkesfaglig utdanning er imidlertid ikke de eneste utdanningsalternativene etter at man har fullført grunnskoleutdanningen i Finland. En liten minoritet (om lag 2–5 %) av de som går ut av grunnskolen fortsetter med videre utdanning innen andre

² Spesialiserte allmenne skoler på videregående nivå er institusjoner som har et spesielt mandat fra det finske Utdanningsdepartementet om å vektlegge bestemte fag i sine undervisningsplaner. De har også rett til å sette spesielle kriterier for elevopptaket. Opprettelsen av disse skolene og deres raske vekst i løpet av 1990-tallet er i tråd med den gjeldende utdanningspolitiske tenkningen i Finland. Å fordele mer ressurser til utdanningen av de begavede elevene, som er målgruppen for disse skolene, har blitt sett som en måte å øke den økonomiske konkurransedyktigheten til nasjonen i det lange løp. Spesialiseringen av allmenne videregående skoler kan også bli sett som en del av en større tendens i retning av individualisering i det finske skolesystemet, som har manifestert seg i ulik organisering av utdanningen avhengig av antatte behov innen ulike klientgrupper. Det er en nær sammenheng mellom sosial bakgrunn og seleksjon til de spesialiserte videregående skolene (Järvinen 2003.)

utdanningsinstitusjoner, for eksempel ved å ta frivillig tilleggsutdanning på grunnskolenivå (10. klasse) eller ved et utdanningscenter for voksne.

Finland har også et opplæringsystem for lærlinger, selv om det sammenlignet med noen andre europeiske land slik som Tyskland og Norge, tradisjonelt har vært et relativt marginalt utdanningsløp. Lærlingopplæringen har imidlertid blitt gradvis mer og mer populær. I 2006 var 18 % av alle yrkesfaglige utdanninger basert på lærlingopplæringen (Statistics Finland 2008). I og med at lærlingeordningen er basert på en arbeidskontrakt, blir praksisperiodene gjennomført på arbeidsplassen i tilknytning til ordinære arbeidsoppgaver. Dette komplementeres av teoretiske studier som arrangeres ved en utdanningsinstitusjon, som regel en institusjon som tilbyr yrkesfaglig utdanning og opplæring. Yrkesfaglig kompetanse på videregående nivå kan også oppnås gjennom kompetansetester, uavhengig av hvordan de yrkesfaglige ferdighetene har blitt tilegnet. I 2006 var 17 % av alle grunnleggende yrkesfaglige kompetanser oppnådd gjennom kompetansetester (Statistics Finland 2008).

Alle studenter som har fullført videregående opplæring har adgang til å søke om opptak til høyere utdanning. Vitnemål fra allmenn videregående opplæring og yrkesfagopplæring er imidlertid ikke sammenlignbare, i og med at det ikke finnes noen nasjonal eksamen i den yrkesfaglige opplæringen. I Finland selekteres universitetsstudentene på grunnlag av både opptakseksamen og søkerens vitnemål fra videregående opplæring, og universiteter og fakulteter har vanligvis en mindre kvote innenfor hvert fag for studenter som har fullført yrkesfaglig opplæring. I praksis fortsetter relativt få kandidater fra yrkesfaglig opplæring med en universitetsutdanning, det mest vanlige alternativet er å fortsette ved en teknisk høyskole eller å gå over i arbeidsmarkedet.

I 1996 ble det opprettet en dualmodell for høyere utdanning i Finland, som inkluderer universiteter og tekniske høyskoler. Det er i tillegg et mangeartet og omfattende voksenopplæringsystem i Finland. Deltagelsen i voksenopplæring er blant de høyeste i verden (Tuijnman & Hellström 2001; Antikainen 2005; Rubensson 2005; Raivola et al. 2006).

Åland er et fylke med selvstyre. Det eneste offisielle språket er svensk og mer enn 90 % av befolkningen har svensk som morsmål. Innen mange samfunnsområder, slik som utdanning, har Åland sin egen administrasjon. I Åland er det én allmenn videregående skole og seks yrkesfaglige skoler, og alle disse er svensktalende institusjoner (Statistics Finland 2008). I Åland er

det enklest å få opptak på handelsutdanning for å studere foretaksøkonomi, mens det er vanskeligst å komme inn på Ålands yrkesskole for å studere enten media og kommunikasjon eller kjøretøy- og transportteknikk. Det er ingen universiteter i Åland, men etter fullført videregående opplæring kan de lokale ungdommene søke seg til en yrkeshøyskoleutdanning innenfor sitt utdanningsområde. Yrkeshøyskolen på Åland tilbyr utdanning innen sjøfart, maskin-, elektro- og informasjonsteknikk, økonomi og markedsføring og hotell og restaurantservice (Ålands landskapsregering 2009).

2.2 Fullføring og frafall i videregående opplæring

Mer enn 90 % av elevene som går ut av grunnskolen hvert år fortsetter med videregående opplæring enten ved en allmenn skole eller ved en yrkesfaglig institusjon. I løpet av de siste 10–15 årene har litt over halvparten av avgangselevne fra grunnskolen gått over i en allmenn videregående opplæring, mens andelen som forsetter med en yrkesfaglig opplæring har variert fra mellom 30–40 % (Tabell 2.2). Det også mulig å studere og få et vitnemål innen begge institusjonstypene samtidig, men denne muligheten har ikke vært så populær blant ungdommene så langt.

Tabell 2.2 Andelen elever som fullførte grunnskolen og begynte i videregående opplæring samme år i Finland i årene 1990–2006 (%).

	1990	1992	1995	1997	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Allmenne videregående skoler											
Yrkesfaglige skoler	49	52	57	55	54	55	55	54	53	51	51
Tilleggsutdanning på grunnskolenivå	33	33	32	33	36	37	37	38	39	40	41
Ingen utdanningsinstitusjon umiddelbart etter grunnskolen	5	5	5	4	3	3	2	3	3	2	2
Allmenne videregående skoler	13	10	6	8	7	6	6	5	5	7	7

Statistics Finland: Koulutus 1993:7, 1994:3, 1996:13, 1998:5, 2008b; Myllyniemi 2008.

Allmenne videregående skoler har vært et populært valg, særlig blant jenter og ungdommer med høyere sosial bakgrunn, mens gutter og arbeiderklasseungdom har vært overrepresentert på yrkesfaglige skoler. I tillegg er

mange utdanningsfelt innen den yrkesfaglige utdanningen enten manns- eller kvinnedominert. Teknologi og transport er det mest mannsdominerte (84 % mannlige elever i 2006) og sosial- og helsetjenester er det mest kvinnedominerte feltet (90 % kvinnelige studenter) (Rinne 2007; Statistics Finland 2008a). I 2006 fortsatte halvparten av elevene som fullførte grunnskolen sin videre utdanning innen allmenn videregående opplæring (kvinner: 60 % og menn: 43 %) og 40 % fortsatte studiene innen yrkesfaglige skoler (kvinner: 31 %, menn: 49 %) (Myllyniemi 2008).

I Finland har ulike former for videregående skoler tradisjonelt hatt forskjellige og tydelige samfunnsmessige funksjoner. Hensikten med de allmenne skolene har vært å forberede studentene til høyere utdanning, og spesielt til universitetsstudier med høyere status, mens formålet med de yrkesfaglige skolene derimot har vært å frembringe faglærte arbeidere for ulike sektorer i arbeidsmarkedet. Det er mer vanlig for elevene ved de allmenne skolene å fortsette med videre studier etter fullført videregående, mens risikoen for å bli arbeidsledig derimot er høyere blant yrkesfaglevne (Statistics Finland 2008a).

I en situasjon hvor over 90 % av de som går ut av grunnskolen forsetter studiene sine, kan videregående opplæring i praksis anses som en del av den obligatoriske utdanningen i Finland. Årlig er det bare 5–8 % av aldersgruppen som faller fra utdanningssystemet rett etter grunnskolen (Myllyniemi 2008). I 2006 og 2007, var det 7 % av de finske ungdommene som fullførte grunnskolen, totalt 4 241 ungdommer i 2007, som ikke fortsatte med videre utdanning, mens denne andelen av tidlige skolesluttende var 5 % i 2005. Rundt den økonomiske lavkonjunkturen på begynnelsen av 1990-tallet var andelen imidlertid mye høyere (fra 10 til 13 %) (Myllyniemi 2008), og antagelig vil frafallsratene øke igjen i løpet av den siste økonomiske nedgangsperioden som begynte i 2008.

På tross av de yrkesfaglige skolenes økte popularitet, og det faktum at frafall innen yrkesfaglig utdanning har sunket i løpet av de første årene av det nye årtusenet, har yrkesfaglige skoler fortsatt størst frafall innen den videregående opplæringen i Finland. I tillegg betyr avbrudd blant de yrkesfaglige frafallselevne nesten utelukkende (90 % i skoleåret 2004/2005) frafall fra hele utdanningssystemet, i det minste midlertidig, mens for halvparten av frafallselevne fra allmenne skoler betyr avbruddet at de fortsetter i en annen form for utdanning (Statistics Finland 2008.) Avbrudd fra videregående utdanning har vært mer vanlig blant menn enn blant kvinner i

Finland inntil skoleåret 2004/2005, når situasjonen mellom kjønnene endret seg til å bli mer lik innen den yrkesfaglige opplæringen. Likevel er frafall fra utdanningssystemet mer utbredt blant gutter enn blant jenter, hvor frafallet oftere betyr fortsettelse med en annen form for utdanning (Statistics Finland 2008.) Avbrudd fra yrkesfaglig videregående opplæring er mer vanlig i Åland (11,7 % i skoleåret 2005/–06) enn i resten av Finland i gjennomsnitt (9,4 %) (Statistics Finland 2009).

Tabell 2.3. Avbrudd fra allmenn og skolebasert yrkesfaglig videregående opplæring i Finland etter kjønn i skoleårene 2000/2001–2004/2005³ (%).

	2000/–01	2001/–02	2002/–03	2003/–04	2004/–05
Allmenn videregående opplæring (begge kjønn)	4,2	4,1	3,7	3,8	3,9
Jenter	3,9	3,7	3,2	3,4	3,6
Gutter	4,5	4,5	4,3	4,4	4,2
Yrkesfaglig opplæring (begge kjønn)	13,1	12,3	11,3	10,7	10,5
Jenter	12,3	12,1	11,1	10,7	10,7
Gutter	13,8	12,6	11,5	10,7	10,3

Statistics Finland 2008.

Det er verdt å merke seg at frafallsfenomenet i den finske konteksten har blitt undersøkt som noe bredere enn bare skoleavbrudd, og det har vanligvis blitt forbundet med de ungdommene som står utenfor både utdanning og arbeidsliv. Hvis avbrudd fra skolen betyr å fortsette i en annen form for utdanning, er det vanligvis ikke oppfattet som frafall i den problematiske forståelsen av begrepet i den finske diskusjonen. Som et resultat er kategorien «NEET» (Not in Education, Employment or Training) mye nærmere enn tidlige skolesluttere («early school leavers») når vi snakker om frafallsungdom i den finske konteksten.

I Finland har ungdommer fra lavere sosiale lag, innvandrerdømmere, ungdommer med en funksjonshemming, så vel som tidligere spesialundervisningselever på fulltid høyest risiko for å bli ekskludert fra utdanning og arbeidsliv umiddelbart etter grunnskolen. Disse gruppene er delvis overlappende, og dermed ikke gjensidig utelukkende. For eksempel finner man både funksjonshemmede og innvandrere blant den typiske gruppen av spesialundervisningselever (Järvinen & Vanttaja 2001; Järvinen & Jahnukainen 2008).

³ De som fortsatte i en annen form for utdanning er også inkludert i tabellen.

I Finland har barn av foreldre med en svak posisjon i arbeidsmarkedet, med lav inntekt og grunnleggende utdanning, i gjennomsnitt høyere risiko for å bli ekskludert fra utdanning og arbeidsliv i alderen 16–18 år enn resten av befolkningen (Järvinen & Vanttaja 2001; Vanttaja 2005). Basert på landsdekkende registerdata samlet inn for forskning på finske ungdommers levekår, kan vi undersøke de ulike bakgrunnsfaktorene som er relatert til å være utenfor utdanning og arbeidsliv blant finske ungdommer i aldersgruppen 15–24 år⁴ (tabell 2.4).

Tabell 2.4. Andelen av ungdom utenfor utdanning og arbeidsliv i den finske befolkningen i alderen 15–24 år etter kjønn, region, fødeland og foreldrenes utdanningsnivå i 2004 (%).

Kjønn	
Menn	11,3
Kvinner	12,0
Begge kjønn	11,8
Region	
Landsbygd	12,1
Liten by	11,4
Storby	11,3
Fødeland	
Finland	11,0
Andre EU-land	22,9
Land utenfor EU	38,6
Mors utdanningsnivå	
Grunnskole	18,3
Videregående skole	11,9
Høyere utdanning/Bachelorgrad	7,8
Høyere utdanning/Mastergrad	5,7
Fars utdanningsnivå	
Grunnskole	16,3
Videregående skole	11,7
Høyere utdanning/Bachelorgrad	7,4
Høyere utdanning/Mastergrad	5,8

Statistics Finland: NEVK 2008.

⁴ De som er i militæret eller som er pensjonert er ikke inkludert i tallene som presenteres i den følgende tabellen, hvor gruppen som undersøkes hovedsakelig består av arbeidsløse ungdom og de som er hjemmeværende med barn.

Kjønn og region er ikke veldig sterkt forbundet med ekskludering fra utdanning og arbeidsliv blant ungdommer i dagens Finland, mens foreldrenes utdanningsnivå og særlig innvandrersstatus er avgjørende faktorer for ungdommers frafall fra disse feltene. Jo mindre utdanning mor og far har, jo vanligere er det at deres etterkommere er utenfor utdanning og arbeidsliv. I hele populasjonen i alderen 15–24 år, var andelen utenfor utdanning og arbeid 11,8 % i 2004, mens blant de som hadde en mor som ikke hadde fortsatt i utdanning etter grunnskolen, var andelen 18,3 %. Blant ungdom med innvandrerbakgrunn var andelen utenfor utdanning og arbeidsliv 30 % og blant de som var født utenfor EU var så mye som 38,6 % utenfor utdanning og samtidig uten en jobb i 2004. Videre, i løpet av de siste årenes økonomiske nedgangstider, har arbeidsledighetsraten økt sterkt og raskt, spesielt blant unge mennesker, noe som på sin side har forsterket polariseringen i den finske befolkningen.

2.2.1 Frafall og sosial marginalisering

I Finland er studier om frafall som sådan relativt sjeldne. For eksempel har det i finske vitenskapelige tidsskrift innen feltene utdanning og nærliggende disipliner (inkludert ungdomsforskning)⁵ bare vært fire fagfelle-vurderte artikler som omhandler frafall i årene 2000–2008. I artikler av Järvinen og Vanttaja (2000, 2006; Vanttaja & Järvinen 2004) ble den sosiale bakgrunnen, senere livsløp og arbeidsmarkedskarrierer blant tidlige skolesluttere undersøkt, mens i en artikkel av Komonen (2001b) omfattet målgruppen ungdom som hadde hatt avbrudd fra yrkesfaglige studier, men som senere hadde returnert tilbake til studiene (se mer detaljert omtale av disse studiene senere i denne artikkelen).

I stedet for å studere frafall spesielt, har studier i Finland vanligvis vært gjort innenfor det bredere perspektivet av sosial marginalisering blant unge mennesker. Begrepet sosial marginalisering dukket for første gang opp i Finland i løpet av 1970-tallet, selv om diskusjonen omkring temaet har vært mer aktiv fra 1980-tallet og særlig fra 1990-tallet og fremover. Til å begynne med var sosial marginalisering, sosial depriv-

⁵ Kasvatus (det finske utdanningstidsskriftet), Sosiologia (det finske sosiologitidsskriftet), Psykologia (det finske psykologitidsskriftet), Nuorisotutkimus (det finske ungdomsforsknings-tidsskriftet), Yhteiskuntapolitiikka (tidsskriftet for samfunnsmessige tema publisert av det Nasjonale Instituttet for Helse og Velferd (National Institute for Health and Welfare)).

sjon og fattigdom begreper som var ansett som å være til hjelp i analysen av krisen i den finske velferdsstaten. Senere, fra begynnelsen av nittitallet og senere, har begrepet sosial marginalisering også blitt bruk for å analysere og fortolke det såkalte «ungdomsproblemet» i samfunnet. I denne konteksten, spesielt etter Finlands inntreden i EU, er også unge mennesker som står utenfor både utdanning og arbeidsliv viet ekstra oppmerksomhet (Helne 1994; Järvinen & Jahnukainen 2001).

Også de senere skyteepisodene/skolemassakrene ved finske videregående skoler i Jokela og Kauhajoki har ført til en større interesse omkring tema som omhandler unge mennesker som er i risikozonen i Finland (f.eks. Hoikkala & Suurpää 2007; 2009).

I 2009 publiserte det Finske Ungdomsforskningsnettverket (Finnish Youth Research Network) en gjennomgang av nyere studier som omhandler sosial marginalisering blant unge mennesker i Finland (Suurpää 2009). I sin rapport bemerket forskerne blant annet følgende:

- Studier av unge menneskers sosiale marginalisering har først og fremst vært gjort fra velferdsstatens ståsted og ved å følge ansvarlighetsfordelingen mellom ulike sektorer i velferdsstaten. Studier som omhandler unge menneskers egne forståelser og erfaringer relatert til fenomenet har vært mer uvanlig.
- I Finland er det ikke nok informasjon om unge menneskers sosiale marginalisering basert på longitudinelle studier, spesielt kvalitative oppfølgingsstudier er det større behov for.
- Å være utenfor utdanningssystemet og arbeidsmarkedet er nesten uten unntak ansett som et avvik fra et standard livsløp og de normative kravene fra velferdsstaten, hvor man dermed ikke kan skille sosial marginalisering fra livsløp hvor det å være utenfor utdanning ikke nødvendigvis fører til sosial marginalisering eller ikke oppleves utelukkende som negativt av individet selv.
- Unge menneskers sosiale relasjoner, ulike sider ved hverdagslivet så vel som de unges kulturelle ståsted har ofte blitt ignorert i den samfunnsmessige diskusjonen som omhandler den sosiale marginaliseringen av unge.

Generelt har sosial marginalisering av unge vært et populært forskningsfelt i Finland, og dette gjelder spesielt de siste par tiårene. I følge det Finske Ungdomsforskningsnettverket (Finnish Youth Research Network),

har 15 % av alle doktoravhandlinger innen ungdomsforskningsfeltet i årene 1950–2007 omhandlet dette temaet (Suurpää 2009.)

Som omtalt ovenfor er det relativt få studier i Finland som omhandler frafall spesielt. Det er likevel noen studier som er relatert til dette temaet. I 2000 publiserte Länsstyrelsen i Södra Finland en studie med tittelen «Hvorfor avbryter unge sine studier?». Studien var basert på en surveyundersøkelse som ble sendt både til videregående skoler og til elever som hadde avbrutt studiene sine i løpet av det første skoleåret. 59 % av alle yrkesfagskoler og 39 % av de allmenne skolene i området deltok i studien. Videre besvarte 680 sluttetere fra yrkesfaglige skoler og 141 sluttetere fra allmenne skoler spørreskjemaet. I følge resultatene fra undersøkelsen er de mest vanlige årsakene til avbrudd fra yrkesfaglige skoler motivasjonsproblemer, feilvalg eller ikke innfridd førsteønske. Blant sluttetere ved allmenne skoler er den mest vanlige årsaken endring av utdanningsplaner, noe som i de fleste tilfeller betydde å fortsette studiene ved en yrkesfaglig skole (Tuohi et.al 2000.).

I en studie av Niittymäki (2005) var målgruppen de finske ungdommene som avsluttet grunnskoleutdanningen og som ikke søkte seg til noen utdanningsinstitusjon som hører inn under det felles nasjonale søknadssystemet. I 2005 tilhørte 2,6 % av de som avsluttet grunnskolen denne gruppen, hvorav 36 % (totalt 567 ungdommer) deltok i denne landsdekkende spørreundersøkelsen. I følge resultatene fra denne studien er det en stor andel av disse ungdommene som ikke faller fra utdanningssystemet fullstendig; nær halvparten (43 %) av de som besvarte spørreskjemaet skulle fortsette studiene sine ved en utdanningsinstitusjon som ikke var en del av det felles søknadssystemet. Slike utdanninger er for eksempel allmenn videregående opplæring som blir tilbudt ved folkehøgskoler eller Steinerskoler i tillegg til yrkesfaglig spesialundervisning. Den nest vanligste årsaken til å ikke søke seg til videre utdanning var usikre utdanningsplaner (26 %) og intensjoner om å fortsette med en frivillig tilleggsutdanning på grunnskolenivå (10. klasse) (23 %). Det førstnevnte alternativet var mer vanlig blant guttene, mens usikkerhet og utdanningsplaner så vel som ønske om å fortsette i tilleggsutdanning på grunnskolenivå var mer vanlige årsaker blant jentene.

Selv om unge arbeidsløse, spesielt de uten en grunnleggende yrkesfaglig kompetanse har vært en av de målgruppene det har vært rettet særlig oppmerksomhet mot i utdannings- og arbeidsmarkedspolitikken i Finland

som andre steder i Europa, har det ikke, i det minste i Finland, vært særlig mye informasjon basert på longitudinelle studier tilgjengelig før de første årene av det nye årtuset, om for eksempel hvilken effekt det å være ekskludert fra utdanning og arbeidsliv etter grunnskolen har hatt på livene til unge mennesker. For eksempel i en gjennomgang gjort av Sihvo og Pulkkinen (2002), hvor finske longitudinelle studier innen psykologi og nærliggende disipliner ble undersøkt, ble ingen studier som omhandlet unge sluttet nevnt. Et eksempel på denne typen tilnærming, og et av de få unntakene blant studiene som ble gjennomført før år 2000 er Nyyssöläs (1999) longitudinelle studie av sammenhengen mellom arbeidsledighet blant unge og senere arbeidskarriere.

Ved Universitetet i Turku har konsekvensene av ekskludering fra utdanning og arbeidsliv for de videre livsløpene til ungdom blitt undersøkt i flere artikler av Vanttaja and Järvinen. (Vanttaja & Järvinen 2004; Vanttaja 2005; Järvinen & Vanttaja 2006; Vanttaja & Järvinen 2006; Järvinen et. al 2007). Resultatene som presenteres i disse artiklene er basert på en longitudinell undersøkelse av ungdom i Finland som var arbeidsledig og som ikke hadde fortsatt skolegangen etter grunnskolen. I dette forskningsprosjektet besto målgruppen av et 50 % utvalg av alle finske ungdommer i alderen 16–18 år (unntatt de som avtjente militærtjeneste) som var arbeidsledig og som ikke hadde fortsatt utdanningen etter grunnskolen i 1985 (n = 6 983). Livsløpene til disse ungdommene ble fulgt i femårsintervall opp til og med år 2000, da de var 31–33 år gamle. Deretter ble livsløpet til en annen ungdomskohort, nærmere bestemt de som var i samme situasjon i 1995, bli fulgt opp til og med 2007.

Basert på resultatene av den ovennevnte oppfølgingsstudien, ser det ut til at antagelsen om at arbeidsledighet på begynnelsen av arbeidskarrieren kombinert med begrenset utdanning har konsekvenser for ens senere livsløp, i gjennomsnitt medfører riktighet. De finske ungdommene som er utenfor både utdanning og arbeidsliv i alderen 16–18 år ender ofte opp i mer usikre arbeidsmarkedsposisjoner og med lavere inntektsnivå som voksne enn andre voksne som tilhører den samme alderskohorten. Som unge voksne hadde halvparten av målgruppen enten vært arbeidsløse eller stått utenfor arbeidsmarkedet av andre grunner (for eksempel på uførepensjon). Over halvparten av kvinnene og totredjedeler av mennene hadde ikke fullført noen form for utdanning etter grunnskolen, og hadde dermed bare grunnskoleutdanning da de var 31–33 år (Vanttaja & Järvi-

nen, 2006). I tillegg hadde mindre enn en tredjedel av de tidlige skoleslutterne klart å skape seg en stabil arbeidsmarkedskarriere (Järvinen & Vanttaja 2006).

Selv om integrering i samfunnet har vært vanskeligere for de som tilhører gruppen av unge arbeidsløse skolesluttere enn i befolkningen som sådan, fant man både livsløp som representerte ekskludering og inkludering i denne studien. Sett bort fra den svake «samfunnsmessige prediksjonen», var det relativt mange i gruppen av tidlige skolesluttere som hadde fortsatt utdanningen da de ble eldre og lyktes med å finne seg en plass i arbeidslivet. Omtrent 10 % hadde fortsatt til høyere utdanning og endt opp i en høyinntektsgruppe. Sammenhengen mellom ens totale utdanning og karriere var sterkt. De som hadde deltatt i voksenutdanning, spesielt de som hadde fullført en høyere utdanning, endte oftest opp med å få en vellykket arbeidsmarkedskarriere, mens de som bare hadde grunnskoleutdanning oftest endte opp utenfor den aktive arbeidsstyrken og/eller i lavinntektsgruppen (Vanttaja & Järvinen 2006). De tidlige skoleslutternes sosiale bakgrunn var nært knyttet til hvilken arbeidsmarkedskarriere de kom til å få, og sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og den senere suksessen til deres etterkommere var spesielt sterk (Järvinen & Vanttaja 2006).

Kvantitative studier forteller oss ikke noe om individenes rasjonalisering, livssituasjon og prosesser relatert til menneskenes livsløp, selv om de er representative på nasjonalt nivå. Selv om flere risikofaktorer relatert til frafall akkumuleres hos samme person, betyr dette bare høy risiko for frafall. I en kvalitativ studie av Aho og Vehviläinen (1997) ble et relativt lite utvalg av finske ungdommer som sto utenfor utdanningssystemet intervjuet. Blant dem fant man ulike forklaringer og holdninger til utdanning og deres egen framtid. Noen unge hadde vanskeligheter med å forme en yrkesidentitet, mens andre var interessert i å ha et yrke i seg selv, men manglet motivasjon for å gå gjennom et utdanningsprogram. En tredje gruppe var midt oppi alvorlige personlige problemer og så videre.

Likeledes studerte Komonen (2001 a; b) frafall fra yrkesfaglig utdanning som en hendelse som former og skaper personens utdanningsløp. Hun undersøkte betydningen av å falle fra ut i fra slutternes egne perspektiver på å bygge seg et liv ved å intervjuer 34 unge i alderen 17–25 år som hadde avbrutt en yrkesfaglig utdanning, men som senere hadde kommet tilbake. Hun var interessert i å vite hvordan frafall fra

yrkesfaglig opplæring tar form som en prosess og under hvilke omstendigheter og betingelser et ungt menneske utenfor utdanningssystemet vender tilbake til utdanning.

I Komonens studie var slutterne delt inn i to grupper av unge mennesker. Den første gruppen besto av de hvor avbruddet fra utdanningen betydde å bytte fagfelt. Mange av disse hadde i utgangspunktet vært usikre på sine egne utdanningsvalg og gjennom studieløpet hadde de oppdaget at det fagfeltet de hadde valgt ikke stemte overens med deres yrkesmessige mål. For disse gjorde et avbrudd fra utdanningen en yrkesmessig reorientering mulig. Denne gruppen inkluderte mange typer livsløp hvor avbrudd fra utdanningen kunne fortolkes som et rasjonelt valg snarere enn en del av en prosess som gradvis ledet til sosial marginalisering.

Den andre gruppen besto på sin side av unge mennesker hvor avbruddet betydde en midlertidig ekskludering fra utdanningssystemet sett under ett. For disse hadde årsakene til frafallet hovedsakelig sammenheng med deres skolehistorie, som i mange tilfeller kunne sees som en akkumulering av problemer og som en sammenhengende serie av nederlag i en kamp mellom individet og skolesystemet. Deres skolehistorie inneholdt samme type episoder og prosesser som Paul Willis (1977) beskrev i sin klassiske bok «Learning to Labour», i betydningen opprør og å skape forstyrrelser på alle mulige måter. Mange av dem hadde gjennomgått ni års grunnskole og deretter drevet inn i en yrkesfaglig utdanning uten å ha noen yrkes- eller fremtidsplaner. På tross av frafallet hadde disse ungdommene også returnert til utdanning senere. Igjen var det ulike årsaker og livshistorier relatert til denne avgjørelsen. For noen av dem var det kvalifikasjonskravene i arbeidsmarkedet som hadde tvunget dem tilbake til skolen, mens for andre hadde det å finne et interessant yrke endret den passive og negative orienteringen mot utdanning som de hadde hatt til å bli mer aktiv og rasjonell. Basert på analysene av disse ulike prosessene som var forbundet både med avbruddet fra og det å vende tilbake til utdanningen, argumenterer Komonen for at frafall fra utdanningen ikke nødvendigvis er en negativ hendelse eller en hendelse som leder til marginalisering, men at det snarere kan lede de unges liv i en mer positiv retning.

Likeledes viser beskrivelsen av casene som blir presentert i artikkelen av Jahnukainen og Järvinen (2005), som omhandler det livsløpet blant tidlige-

re studenter ved boliginstusjoner for unge mennesker med følelsesmessige problemer og/eller atferdsproblemer, at prosessen av sosial ekskludering og inkludering er kompliserte saker som ikke fullt ut kan forstås ved å analysere statistiske sammenhenger mellom visse risikofaktorer og livsløpet. I følge resultatene presentert i denne artikkel, ser det interessant nok ut til at mye kraft for å støtte ulike grupper av «ungdom i risikozonen», ligger i totalt ikke-institusjonaliserte og uformelle faktorer slik som nære menneskelige relasjoner. Betydningen av støttende relasjoner spesielt for menn har også vært funnet i noen andre studier som har vært gjennomført i Finland (for eksempel Jahnukainen 1997; Rönkä et al 2002.)

2.2.2 Tiltak for å redusere frafall i Finland

Siden 1990-tallet, og spesielt etter Finlands inntreden i EU i 1995 har ulike typer av utdannings- og arbeidsmarkedsprosjekter og tiltak som har hatt som formål å redusere den sosiale marginaliseringen av unge vært mer vanlig. Gjennom årenes løp har fokuset i disse tiltakene endret seg fra å tilby arbeid til å tilby utdanning, og kombinasjoner av utdannings- og arbeidsbasert opplæring har blitt mer og mer vanlig.

Overgangen fra grunnskolen til videregående har blitt ansett som et kritisk punkt for den utdanningsmessige og sosiale marginaliseringen av unge mennesker. Relatert til overgangen fra grunnskolen til videregående, er det to hovedproblemer i Finland, a) ungdom som dropper ut av utdanningssystemet rett etter den obligatoriske skolegangen og b) de som mislykkes i å fullføre en yrkesfaglig utdanning. I løpet av de siste tiårene har man forsøkt å redusere det generelle frafallet fra utdanningen blant ungdom og det spesielle avbruddet fra den yrkesfaglige opplæringen, for eksempel ved å øke den yrkesfaglige veiledningen og individuelle rådgivningen både i grunnskolen og videregående skole, ved å inkludere mer arbeidsbasert læring i læreplanen i yrkesfaglig utdanning og ved å gi spesiell oppmerksomhet til undervisning og læring i visse «risikogrupper», slik som ungdom med innvandrerbakgrunn, ungdom med funksjonshemninger og ungdom med lærevansker eller sosiale problemer. Relatert til dette har liknende typer spesialundervisning som har vært tilgjengelig i grunnskolen i flere tiår, også blitt iverksatt i videregående opplæring, særlig innenfor den yrkesfaglige opplæringen.

I Finland har man i stedet for å fokusere på den samfunnsmessige siden av frafallsfenomenet og konsentrere seg om for eksempel de sosiale forskjellene relatert til det, vanligvis sett på frafallsproblemet som et fenomen på individnivå. Delvis som et resultat av denne forståelsen har omfattende systemreformer for å redusere frafall vært uvanlig i Finland.

Imidlertid kan man i tillegg til det omfattende spesialundervisningssystemet for ungdommer i risikozonen innenfor den finske grunnskolen, også nevne opprettelsen av en tilleggutdanning på grunnskolenivå (10. klasse) som et eksempel på disse formene for brede systemreformer. Dette tilbudet som retter seg mot ungdom som har problemer med å fortsette skolegangen etter grunnskolen eller som har vanskeligheter med å gjøre yrkesvalg, startet som et prosjekt så tidlig som i 1977 og ble systematisert flere år senere i 1985. Under den raske økningen i arbeidsledigheten blant ungdom på slutten av 1970-tallet, var målet å tilby et ekstra år med grunntdanning for de ungdommene som hadde sluttet i utdanning rett etter grunnskolen eller som ønsket å forbedre karakterene sine for å komme inn på den utdanningen de helst ville (Silvennoinen 2002).

Ungdommer som har fullført grunnskoleutdanningen det samme eller forrige år kan søke på dette programmet. Instruksjonen gjennomføres ofte i samarbeid med grunnskoler og yrkesskoler, og representanter fra arbeidslivet er også ofte inkludert i dette samarbeidet, hovedsakelig ved å tilby plasser til studentenes praktiske opplæring som er et viktig element i denne formen for utdanning. Et annet nøkkelement innenfor dette opplæringsprogrammet er individuell yrkesveiledning. En individuell opplæringsplan formuleres for alle studenter, ofte i samarbeid med representanter fra de lokale utdanningsmyndighetene (Opetusministeriö 2005).

Siden begynnelsen av 1990-tallet har virkemidler rettet mot ungdom som anses for å være «i risikozonen» blitt mer utbredt, og delvis som et resultat av dette har antallet elever i tilleggstudning på grunnskolenivå sunket (Opetusministeriö 2005). Likevel fortsatte omtrent 5 % av de som fullførte grunnskolen på begynnelsen av 1990-tallet med tilleggstudning på grunnskolenivå hvert år, mens i løpet av de første årene i det nye årtuse-net har andelen variert fra 2 til 3 %, og andelen var 2 % i 2006 (Statistics Finland: Koulutus 1993:7, 1994:3, 1996:13, 1998:5; Myllyniemi 2008).

Til tross for nedgangen i antallet studenter innen en tilleggstudning på grunnskolenivå er dette fortsatt ansett som et viktig virkemiddel i kampen mot unges utdanningsmessige marginalisering. I sin rapport fore-

slo et utvalg utpekt av Utdanningsdepartementet at frivillig tileggsutdanning på grunnskolenivå må bli en lovfestet rettighet for unge, og at deltagelse i denne formen for utdanning burde være mulig ikke bare for skolesluttere fra det samme eller forrige år, men også for de som avsluttet skolegangen to år tidligere.

I tillegg har kjønnsfordelingen blant studentene i frivillig grunnskoleutdanning endret seg gjennom årenes løp. Til å begynne med var de fleste studentene gutter, mens majoriteten nå er jenter. Det ser ut til at gutter som har problemer i overgangen fra grunnskolen til videregående foretrekker arbeid fremfor utdanning, og at de prøver å få en fot innenfor i arbeidsmarkedet så fort som mulig. Deres deltagelse i utdanning varierer avhengig av de unges arbeidsmarkedssituasjon, mens jenter derimot har en mer positiv innstilling til utdanning som et middel for å forbedre mulighetene sine for å få en jobb. Selv om andelen gutter innen en tileggsutdanning på grunnskolenivå har sunket i løpet av 1980-tallet, økte den igjen umiddelbart på begynnelsen av 1990-tallet når arbeidsløsheten blant unge var i rask vekst i Finland (Silvennoinen 2002).

Et annet virkemiddel som er verdt å nevne er et program som kalles ungdomsverksteder, som i rekken av tjenester innen offentlig sektor dels er lokalisert innen feltet sosialt arbeid og dels innen utdannings- og arbeidsmarkedsfeltet, og som dermed er en tverrfaglig aktivitet. Dette betyr også at tiltakene som tilbys i ungdomsverkstedene er basert på et tverrprofesjonelt samarbeid mellom representanter fra utdanningssystemet, arbeidsmyndighetene og velferd, helsevesen og ungdomsarbeid (Opetusministeriö 2005; Ministry of Education 2008).

Ungdomsverkstedene har utviklet seg fra å være prosjekter til å bli et permanent tilbud. Nå organiserer omtrent halvparten av de finske kommunene ungdomsverksteder og om lag 7 000 ungdommer deltar i disse aktivitetene (Ministry of Education 2008). Målet med disse ungdomsverkstedene er å fremme ungdommers integrering i arbeidsmarkedet, i tillegg til å støtte deres fremtidsplanlegging og hverdagslivshåndtering. Verkstedene tilbyr unge en mulighet til å arbeide under tilsyn av en verkstedsinstruktør, i tillegg til et individuelt skreddersydd løp innen utdanning eller arbeidsliv. På ungdomsverkstedene jobber deltakerne og får opplæring på jobben (on-the-job training), mens de samtidig forbedrer sine hverdagslivsferdigheter. Individuell rådgivning og hverdagslivsstøtte tilbys av en flerfaglig gruppe som består av spesialundervisningslærere,

psykologer, karriereveiledere/rådgivere, sosial- og ungdomsarbeidere og representanter fra helsetjenesten (Opetusministeriö 2005; Ministry of Education 2008).

Ungdom som er involvert i aktiviteter som tilbys av ungdomsverkstedene kan enten være arbeidsledige eller fortsatt være i utdanning, og da er målet å sikre at de får grunnskolevitnemål eller yrkesskolevitnemål. Den typiske klienten som deltar i ungdomsverkstedene er en ung person under 25 år, som er arbeidsledig og som ikke har fullført noen skolegang ut over den obligatoriske. Siden innvandrere er relativt godt representert blant unge som deltar i ungdomsverkstedene, har behovet for eksperter på innvandrerarbeid økt i løpet av de siste årene. I 2006 ble det snakket i alt 52 ulike morsmål i disse verkstedene. Varigheten av ungdomsverkstedene fastsettes individuelt. De varer vanligvis et år, men kortere perioder er også mulig (Opetusministeriö 2005; Ministry of Education 2008).

I artikkelen av Takkunen m. fl. (2009) ble ungdom som hadde vanskeligheter med å forplikte seg til ungdomsverksteder, og som et resultat av dette hadde falt utenfor alle ungdomstjenester, undersøkt. I følge forfatterne kan disse ungdommene deles inn i tre kategorier. Den første gruppen består av moderne individualister som det er umulig for å tilpasse seg til regler og hierarkiske maktrelasjoner i arbeidslivet. De opplever sin livsstil utenfor systemet som selvvalgt, selv om deres livssfære i realiteten kan være relativt begrenset og at de ofte mangler nødvendige ferdigheter som kreves utenfor deres eget miljø. Disse ungdommene binder seg tett til sitt eget ståsted og det er svært vanskelig for dem å se ting fra andres perspektiv. Disse ungdommene har problemer med å skjule sin motvilje mot autoriteter og skolelignende institusjoner, og det er vanskelig å få dem involvert i noen aktiviteter som inkluderer kontroll og veiledning fra autoriteter.

Den andre gruppen består av inaktiv ungdom som foretrekker å leve på velferdsordninger fremfor å delta i utdanning eller lignende aktiviteter. De er ofte sosialt dyktige: de er gode til å kommunisere og skifte roller ut i fra hva ulike situasjoner krever. De har ikke noe i mot autoriteter på et personlig plan: de prøver bare så godt de kan å unngå alle mulige tiltak. De kan delta på kortidskurs hvis det kreves av dem, men de har store vanskeligheter med å forplikte seg til langvarige aktiviteter slik som ungdomsverkstedene er (Takkunen et.al 2009.)

Den tredje gruppen består av ungdom som har et prinsipp om at all deltagelse i ulike former for aktiviteter må gi et finansielt utbytte. De tar ikke en jobb eller en opplæringsjobb hvis ikke lønnen er god nok. Selv om deres kunnskaper og ferdigheter ofte er relativt begrensende, forventer de å bli betalt som om de var profesjonelle. Deres lønnskrav er med andre ord ofte urealistiske sett i forhold til deres arbeidsferdigheter og villighet til å jobbe (Takkunen et al 2009.)

Forfatterne argumenterer for at ungdom som tilhører den førstnevnte gruppen er vanskelig å få tak i, mens det derimot er en relativt enkel oppgave å få tak i de som tilhører den andre gruppen. Disse ungdommene er imidlertid reserverte og avmålte når de har med autoriteter å gjøre og de kan bryte en relasjon med autoriteter hvis relasjonen endrer seg til å være personlig. For unge som tilhører den tredje gruppen kan uviljen til å delta i noen form for aktiviteter resultere i lediggang, og dermed innsnevre deres allerede begrensede kunnskaper og ferdigheter (Takkunen et. al 2009.)

I 2006 publiserte den finske Riksrevisjonen en revisjonsrapport som omhandlet effektene av de tiltakene mellom forvaltningsområdene som skal forebygge marginaliseringen av unge. Rapporten gransket den mangfoldige helheten gjennom to mer avgrensede tiltakshelheter, nemlig elevtjenesten og ungdomsverksteder. Målsetningen for utredningen som revisjonen gjorde, baserte på intervjuer og registermateriale, var å klargjøre om perioden i ungdomsverksted hadde fremmet de unges posisjon i arbeid eller studier.

I følge utredningen har perioden i ungdomsverkstedet ikke hatt innvirkning på ungdommenes posisjon i arbeid, men den har hatt en innvirkning på deres posisjon i utdanning. I følge resultatene har perioden i ungdomsverkstedet vært til størst nytte for de ungdommene som ikke har noen som helst utdanning etter grunnskolen. Dette ytrer seg imidlertid ikke bare som plasseringen i utdanning eller i arbeidslivet, men også som en forbedret mestring av livet. I følge rapporten burde man derfor spørre seg om det å gi flere ungdommer en forbedret mestring av livet rekker som målsetning for virksomheten (Valtiontalouden Tarkastusvirasto 2007.) I rapporten av Kähkönen & Hanni (2004), hvor effekten av ungdomsverkstedene var undersøkt på et nasjonalt nivå, ble lignende konklusjoner presentert. I følge forfatterne var aktivitetene som ble tilbudt ved ungdomsverkstedene utilstrekkelige for å integrere de mest vanskeligstilte ungdommene i utdanning og arbeidsliv. Til tross for dette er perioden

som brukes i ungdomsverksteder ofte en suksess ut i fra perspektivet om å øke disse ungdommenes mestring av hverdagen.

Innen den yrkesfaglige opplæringen har utdanningens sammenheng med arbeidslivet vært et nøkkelutviklingsområde. For eksempel har andelen som studerer ved arbeidsstedet ved å få opplæring på jobb økt, og kompetansetester som en form for kvalitetssikring har blitt inkludert i studieprogrammene. Siden 1998, og med økonomisk støtte fra EU, har ulike typer av aktiviteter i ungdomsverkstedene blitt introdusert i den vanlige yrkesfaglige opplæringen i Finland. Den sentrale ideen i yrkeskolens egne ungdomsverksteder er «learning by doing», noe som har blitt ansett som en effektiv metode for å øke engasjementet til de ungdommene som har problemer med å håndtere de teoretiske delene av instruksjonen i den yrkesfaglige opplæringen. Elever kan enten involveres i ungdomsverksteder noen få timer daglig på fast basis, eller de kan få individuell rådgivning noen timer i uken eller i måneden eller sjeldnere, avhengig av deres personlige behov (Opetusministeriö 2005; Ministry of Education 2008).

Et av de nyeste virkemidlene som har blitt introdusert rettet mot ungdom som er i risikozonen for å bli ekskludert fra utdanning, er forberedende opplæring til yrkesfaglig utdanning hvor studentene enkelt kan fortsette med en utdanning som leder til kompetanse. Dette programmet involverer yrkesrådgivning, i tillegg til undervisning og læring av de grunnleggende studieferdighetene som kreves for å fullføre en yrkesfaglig utdanning. Målet med den forberedende opplæringen er i tillegg å styrke elevenes generelle ferdigheter for å mestre hverdagen. Varigheten av studieperioden i den forberedende utdanningen varierer individuelt, målet er at studentene kan gå over fra en forberedende til en yrkesfaglig opplæring som leder til en grad så snart det er hensiktsmessig ut fra hver enkelt students individuelle ståsted. I den forberedende opplæringen har det vært rettet spesiell oppmerksomhet mot spesielle ungdomsgruppers læring og skolegang, slik som ungdom med funksjonshemninger og ungdom med innvandringsbakgrunn (Opetusministeriö 2005; Ministry of Education 2008).

Individuell støtte for ungdom som er i risikozonen for utdanningsmessig og sosial marginalisering tilbys også av de lokale utdanningsmyndighetene i Finland. Ungdom som ikke tilhører en utdanningsinstitusjon har muligheten til å benytte seg av karriereveiledning både for utdanning og arbeidsliv ved utdanningskontorene. Til tross for begrensende midler,

forplikter den sosiale garantien som har eksistert siden begynnelsen av 2005, lokale utdanningsmyndigheter til å tilby en aktiviseringsplan for alle arbeidsløse jobbsøkere under 25 år når de har vært arbeidsløse i tre måneder. Aktiviseringsplanene kan bestå av å tilby utdanning, arbeidsbasert opplæring, forberedende opplæring av ulike typer eller arbeid, men det å tilby utdanning er det primære støttetiltaket for de ungdommene som mangler videregående opplæring.

2.3 Konklusjon

Finland flyter på sin anseelse i OECDs internasjonale utdanningsrangeringer. Land har blitt rangert tre ganger ved hjelp av det nye evalueringsredskapet, OECDs Programme for International Student Assessment (PI-SA), og hver gang, i 2000, 2003 og 2006, har Finland vært helt på toppen av rangeringen. Denne rangeringen av finske grunnskolelever (15-åringer, 57 land var involvert i 2006) har gitt Finland omdømme som det gylne eksempelet på et utdanningssystem blant OECD-landene. I tillegg er prestasjonsforskjellene i den finske grunnskolen blant elever som representerer ulike kjønn, regionale områder og sosiale bakgrunner relativt små i internasjonal sammenheng.

Den finske grunnskolen er enhetlig, men det særdeles omfattende spesialundervisningssystemet, som har vokst systematisk og raskt innenfor grunnskolen er svært karakteristisk (Kivirauma 1989; Simola, Rinne & Kivirauma 1999; Jahnukainen 2003; Myllyniemi 2008). Antallet spesialundervisningselever er veldig høyt. Nesten hver tiende elev i grunnskolen kan klassifiseres som en spesialundervisningselev på fulltid, og mer enn hver femte som en spesialundervisningselev på deltid (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004; Statistics Finland 2005; Oppilaitostilastot 2007).

Denne nye inndelingen innefor den felles grunnskolen er et tydelig tegn på et økende gap mellom den offisielle politiske retorikken for utdanning og virkeligheten i skolen. På tross av den offisielle utdanningspolitikken som prøver å legge et sterkt fokus på utdanningsmessig inkludering, beveger den finske utdanningen i dette henseende seg i retning av utdanningsmessig ekskludering eller segregering.

Skolesuksess, valg av utdanningskarriere og klatring på utdanningsstigen er nært forbundet med ens foreldres sosiale status og utdanningsnivå,

selv i det 21. århundrets Finland (Järvinen 2003; Kivinen; Hedman & Kaipainen 2007). Selv om betydningen av hjemmet som avgjørende for skolesuksess har blitt svakere i løpet av de siste tiårene, har de tydelige forskjellene ikke forsvunnet noen steder. På grunn av konjunkturedgangen på begynnelsen av 1990-tallet og den nye kursen som ble inntatt i utdanningspolitikken på samme tid, kan man se tydelige interne forskjeller mellom skoleinstitusjonene, så vel som opprinnelsen til ulike utdanningsløp for de som kommer fra høyere sosiale lag og de som ikke gjør det. For eksempel finner man når det gjelder valgene i videregående opplæring at det er mer vanlig å velge en allmenn skole blant elever som har foreldre med høyere utdanning enn blant elever som har foreldre med lavere utdanning (Rinne, S. 2007), og det er til og med åtte ganger mer sannsynlig for etterkommere fra familier med høyere utdanning å ende opp på et universitet enn for et barn fra en familie med lavere utdanning (Kivinen; Hedman & Kaipainen 2007).

Det er også svært viktig å merke seg at finske barn ikke oppnår topp-rangering slik som i PISA i alle typer komparative undersøkelser. For eksempel viste det seg i en internasjonal komparativ undersøkelse av WHO (2004, 43–44) at bare en liten minoritet (5 %) av finske barn og ungdommer virkelig trivdes på skolen. Når man sammenlignet 15-åringer på dette temaet kom finske ungdommer helt sist.

I en komparativ undersøkelse publisert av UNICEF som omhandlet den gjennomgående trivselen blant barn og ungdom var Finland rangerer som nummer tre av 15 land i 2005. Bare Nederland og Sverige lå foran Finland i denne studien. Imidlertid fikk Finland selv i denne sammenligningen lave skår når man sammenlignet «familie- og vennerelasjoner» blant barn (12. plan) og «opplevelsen av subjektiv trivsel» blant barn (9. plan). Angående disse temaene var Finlands rangering klart lavere enn gjennomsnittet (Kangas 2008).

I Finland har det nylig vært mye diskusjon knyttet til polariseringen av ungdom fra de som klarer seg bra innenfor mange områder i livet og de som er i alvorlig risiko for sosial marginalisering. Det har blitt uttrykt frykt for at disse gruppene av ungdom i større grad blir atskilt fra hverandre (Autio & Eräranta 2008). Basert på offisiell statistikk, i tillegg til nyere surveyundersøkelser, kan man argumentere for at denne polariseringstesen er gyldig på et generelt nivå. Det ser ut til at det har vært en økning i andelen av ungdom som er i risikozonen for marginalisering i

løpet av de siste 15 årene i Finland. For det første har ekskludering fra familiesfæren blitt mer vanlig blant barn og ungdom: andelen barn og ungdom som blir plassert utenfor hjemme eller i fosterhjem har økt i løpet av årene 1991–2006. Andelen som både har lav inntekt og psykiske hel-seproblemer har også økt i løpet av den samme perioden (e.g. Järvinen & Vanttaja 2005; Myllyniemi 2008).

En liten, men likevel økende minoritet av finske barn og ungdommer ser ut til å være i risikozonen for omfattende sosial marginalisering, og denne samfunnsmessige realiteten har sterk innflytelse både på hverdagslivet i skolen og utdanningssystemet som sådan. Ideen om å øke utdanningsnivået i hele befolkningen og å etablere utdanningsmessig likhet har vært sentral i finsk utdanningspolitikk siden andre verdenskrig. I over et århundre har landet anstrengt seg for å garantere etterkommere fra alle familier et optimalt utdanningsnivå uavhengig av deres økonomiske, sosiale, regionale og utdanningsmessige bakgrunn eller status, og uavhengig av kjønn og etnisk opprinnelse på alle mulige måter. I Finland har det vært en sterk tro på nasjonal solidaritet, noe som betyr at også de svakeste skal ivaretas.

I løpet av de siste to tiårene har det imidlertid vært klare tegn til endring i holdningsklimaet i forhold til utdanning. Målene og aktivitetene i utdanningen har mer radikalt enn tidligere vært basert på en stadig hardere konkurranse. Det har vært en tendens mot å anse utdanning mer og mer som tjener for produksjonsøkonomien i form av økonomiske investeringer og effektivitet. Man kan være bekymret for at disse stegene mot en stadig dypere neo-liberalistisk utdanningspolitikk truer med å marginalisere og skape problemer for et stadig voksende antall av barn og ungdom.

Tegnene til endring er tydelige nok til at det er grunn til å stoppe opp og tenke nøye over, og for alvor stille seg spørsmålet om hvordan fremtiden til finske barn og ungdommer vil bli, ikke bare med hensyn til deres akademiske suksess, men også vedrørende deres trivsel på skolen og kvaliteten i deres fremtid.

Alt i alt er frafallsandelene i videregående opplæring i Finland relativt lave. Dette gjelder også når man ser på ungdom som verken er i utdanning, arbeid eller opplæring (NEET). Når det gjelder dette ser det ut til at ungdom med innvandrerbakgrunn og ungdom som har foreldre med lav utdanning som har klart høyere risiko enn andre. Imidlertid viser longitudinelle oppfølgingsstudier fra Finland at det ikke er sånn at alle sluttere

eller alle NEETs uunngåelig blir ekskludert fra utdanning og arbeidsmarkedet for resten av livet, men at i det minste noen av dem er i stand til å komme seg tilbake og oppnå høy sosial status i samfunnet.

I Finland har det vært gjort mange forøk på å forebygge frafall så vel som ekskludering fra det videregående skolesystemet. Det har vært fremsatt forslag som kan sikre at hele aldersgruppen kunne forsette til videre utdanning og opplæring etter den obligatoriske skolegangen. Målet har vært å oppnå at 97,5 % av de som avslutter grunnskolen skulle begynne i videregående opplæring i 2009. Men så langt har ikke Finland opprettet en lov som kunne garantere alle en rett til å begynne i videregående opplæring.

Referanser

- Aho, S. & Vehviläinen, J. (1997) *Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista*. Helsinki: Työministeriö.
- Antikainen, A. (2005) Aikuiskoulutukseen osallistumisen erojen syyt. In U. Rönnberg (eds.) *Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2003*. Helsinki: Opetusministeriö, pp. 23–32.
- Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (eds.) (2008) *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolut vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosaian neuvottelukunta & Stakes.
- Finnish National Board of Education. 2008. Helsinki. (<http://www.oph.fi>, sited 28.2.2008)
- Helne, T. (1994) Erään muodin tarina – 1980-luvun suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta. In M. Heikkilä & K. Vähätalo (eds.) *Huonosaisuus ja hyvinvointivaltion muutos*. Tampere: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. & Suurpää, L. (eds.) (2007) Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Hoikkala, T. & Suurpää, L. (eds.) (2009) Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheen- vuoroja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sivu.php?artikkeli_id=85
- Jahnukainen, M. (1997) *Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet*. Helsinki: Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987–2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (5), pp. 501–507.
- Jahnukainen, M. & Järvinen, T. (2005) Risk factors and survival routes: social exclusion as a life-historical phenomenon. *Disability and Society* 20 (6), pp. 669–682.
- Järvinen, T. 2003. *Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2001) Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. In M. Suutari (eds). *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, pp. 125–151.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2008) Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. In M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (eds). 2008 *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolut – vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes, pp. 140–149.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2000) Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset. Laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. *Kasvatus* 137 (3), pp. 205–216.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2001) Young People, Education and Work: trends and changes in Finland in the 1990s. *Journal of Youth Studies* 4 (2), pp. 195–207.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2005. *Nuoret koulutus ja työmarkkinoilla*. Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta. <http://www.minedu.fi/nuora>
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2006) Koulupudokkaiden työurat. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (1), pp. 14–22.
- Järvinen, T., Vanttaja, M. & Aro, M. (2007) Koulupudokkaista menestyjiksi. In M. Kuorelahti & K. Lapalainen (eds). *Ruohon juurella – tutkimusta ja näkemystä*. Joensuu: University of Joensuu, pp. 116–134.
- Kangas, O. 2008. Pohjoismaat – maailman paras kolikka? *Yhteiskuntapolitiikka* 73 (4), 357–367.
- Kivinen, O.; Hedman, J. & Kaipainen, P. 2007. From elite university to mass education. Educational expansion, equality of opportunities and returns to university education. *Acta Sociologica* 50 (3), pp. 231–247.
- Kivirauma, J. 1989. *Erytyisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985*. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J.; Rinne, R. & Klemelä, K. (eds) 2004. *Erytyisopetus laajenevana koulutienä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.
- Komonen, K. (2001a) *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Komonen, K. (2001b) Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämäntulkua. *Nuorisotutkimus* 19 (3), pp. 4–23.
- Kähkönen, S. & Hanni, M. (2005) *Nuorten työpajat. Selvitys vuodelta 2004*. Lapin lääninhallitus.
- Ministry of Education. (2008) *The Finnish Government's Child and Youth Policy Programme 2007–2111*. Publications of The Ministry of Education, Finland 2008: 21. Helsinki: The Ministry of Education.
- Myllyniemi, S. (2008) Tilasto-osio. In M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (eds). *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolut vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes, pp. 18–81.
- Niittymäki, T. (2005) *Selvitys vuonna 2005 perusopetuksen päättävistä oppilaista, jotka eivät hakeneet opiskelupaikkaa kevään toisen asteen yhteishaussa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nyyssölä, K. (1999) Youth unemployment and marginalisation – changes in the labour market status of Finnish young people in the years 1980–1993. *Young* 7 (3), 2–20.

- OEDC. 2006. (PISA-2006) The Programme for International Student Assessment. Results. Paris: OECD.
- OECD. 2008. *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Opetusministeriö (2005) *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005: 33. Helsinki: The Ministry of Education.
- Raivola, R.; Heikkinen, A.; Kauppi, A.; Nuotio, P.; Oulasvirta, L.; Rinne, R.; Kamppi, P. & Silvennoinen, H. (2006). *Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Rinne, R. (2007) Lukionkäynti vanhempien näkemänä. In K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (eds). *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 206. Turku: Painosalama Oy, pp. 207–260.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2005. The Historical Formation of Modern Education and the Junction of the "Educational Lower Class". *Pedagogica Historica. International Journal of History of Education* XVI, 1&2, 61–78.
- Rinne, S. 2007. Kodin merkitys lukio- ja laisten opiskelumenestykseen ja valintoihin. In: K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (eds.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*, pp. 261–294.
- Rubensson, K. (2005) *The state of equality in adult education in Nordic and OECD countries*. Paper presented in "Adult education – Liberty, fraternity, Equality?" – conference, CELE, University of Turku, Finland, May 13–14, 2005.
- Rönkä, A.; Oravala, S. & Pulkkinen, L. (2002) 'I met this wife of mine and things got onto a better track'. Turning points in risk development. *Journal of Adolescence* 25, pp. 47–63.
- Sihvo, T. & Pulkkinen, L. (2002) *Suomalaisia pitkäaikaistutkimuksia psykologian alalta ja lähitieteistä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Simola, H.; Rinne, R. & Kivirauma, J. 1999. Finland. National Changes in Education and Education Governance. In: S. Lindblad & T. Popkewitz (eds.) *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National cases of educational systems and recent reforms*. Uppsala: Uppsala University, pp. 42–64.
- Silvennoinen, H. (2002) *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Statistics Finland (1993) *Koulutuksen kysyntä 1991*. Koulutus 1993:7. Helsinki: Tilastokeskus.
- Statistics Finland (1994) *Education in Finland 1994. Statistics and indicators*. Koulutus 1994:3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Statistics Finland (1996) *Koulutuksen kysyntä 1995*. Koulutus 1996: 13. Helsinki: Tilastokeskus.
- Statistics Finland (1998) *Oppilaitostilastot 1998*. Koulutus 1998: 5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Statistics Finland. 2005. *Oppilaitostilastot 2005*. Koulutus 2005:3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Statistics Finland (2008a) *Oppilaitostilastot 2007*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Statistics Finland (2008b) *Peruskoulun 9. luokan päättäneiden ja ylioppilaiden välitön sijoittuminen jatkoopintoihin 2001–2007*.

http://www.stat.fi/til/khak/2007/kkha_k_2007_2008-12-12_tie_001.html
(cited 7.10.2009.)

Statistics Finland: NEVK 2008. Unpublished data.

Statistics Finland (2009) *Oppilaitostilastot 2008*. Helsinki: Statistics Finland.

Suurpää, L. (eds.) *Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Takkunen, U.-M.; Heikkuri, M. & Takkunen, H. (2009) Palveluiden ulkopuolelle jäävät nuoret. *Yhteiskuntapolitiikka* 74 (4), pp. 438–445.

Tuijnman, A. & Hellström, Z. (eds.) (2001). *Curious minds: Nordic adult education compared*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Tuohi, R.; Saikkonen, A. & Pyöriä, A. (2000) *Miksi nuoren opinnot keskeytyvät? – Etelä-Suomen lääninhallituksen selvitys toisen asteen koulutuksen ensimmäisenä opiskeluvuotena keskeyttäneistä*. Hämeenlinna: Etelä-Suomen lääninhallitus.

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2007) *Nuorten syrjäytymisen eh-*

käisy. Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.

Vanttaja, M. (2005) Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (4), pp. 411–416.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2004) Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet. Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemmät elämänvaiheet. *Yhteiskuntapolitiikka* 69 (5), pp. 472–480.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2006) The Young Outsiders: the later life courses of ‘drop-out youth’. *International Journal of Lifelong Education* 25 (2), pp. 173–184.

WHO. 2004. Young People’s Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from 2001/2002. Denmark: WHO.

Willis, P. (1977) *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.

3. Frafall i skolen og tiltak mot frafall på Island: Ulike perspektiver

Kristjana Stella Blöndal og Jón Torfi Jónasson, Háskóli Íslands

3.1 Innledning

De siste årene har frafallsproblemene i skolen fått mer oppmerksomhet, både på Island og ellers i Europa. EU har foreslått et felles mål for sine medlemsland: Innen 2010 skal det tidlige skolefrafallet ikke overstige 10 % i noen av landene (Council of the European Union, Rådet for den Europeiske Union, 2004). Også i USA har man tatt fatt i frafallsproblemet. I 1990 ble det vedtatt som ett av seks nasjonale utdanningspolitiske mål at minst 90 % skal fullføre videregående skole, high school (US Department of Education, 1990). I og med den amerikanske regjeringens reformplan (The No Child Left Behind Act of 2001) er dessuten alle delstater pålagt å innlemme fullføringsrater som del av de videregående skolenes accountability-systemer (US Department of Education, 2002). På Island la nylig regjeringen fram utdanningsreformer som skal redusere frafall (Upper Secondary School Act No. 92/2008). I den felles regjeringserklæringen fra Selvstendighetspartiet og Sosialdemokratene i 2008, var det et mål at innen 2020 skal det maksimalt være 10 % ukvalifiserte på arbeidsmarkedet (Prime Minister's Office, 2008). I 2008 var en tredjedel på det islandske arbeidsmarkedet uten videregående opplæring. I dette kapitlet vil vi gjennomgå funn fra noen nyere islandske studier av frafall i skolen. Vi vil betrakte funnene fra ulike synsvinkler, det vil si perspektiver som vektlegger henholdsvis individ, familie, skole og system. Ut fra dette kommer vi med noen tentative forslag til forklaringer på frafallsmønstrene. Vi vil også gi en oversikt over planlagte eller nylig implementerte politiske tiltak for å fore-

bygge eller redusere frafall. Men først vil vi i korte trekk beskrive det islandske utdanningssystemet.

3.2 Det islandske utdanningssystemet

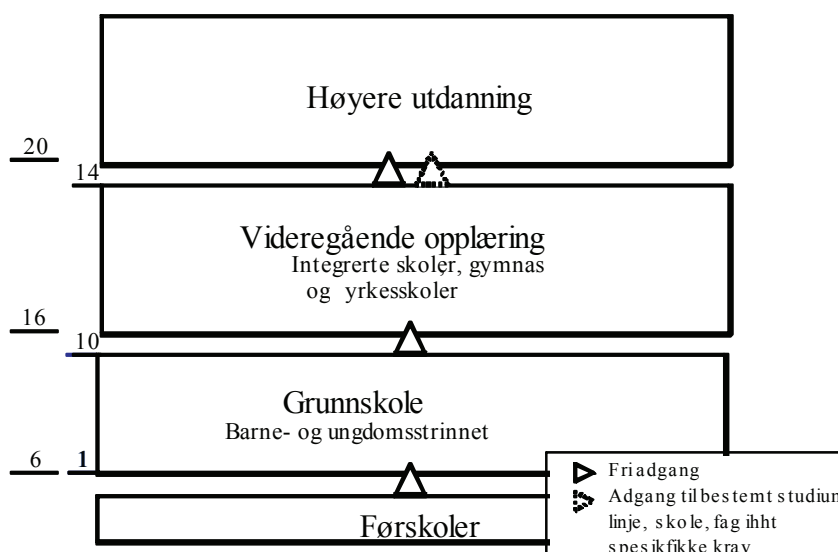
Tidlig i det 20. århundre var det islandske utdanningssystemet både umodent og svakt utviklet, uten verken obligatorisk skole eller noen formell grunnskolelovgivning. I løpet av det neste hundreåret endret dette seg. Et fleksibelt og velutviklet system ble gradvis bygd opp, et system som i det store og hele må kunne sies å være på høyden med andre nordiske landenes utdanningssystemer (Guttormsson 2008). Selv om den samlede islandske befolkning er liten og ikke passerte 300.000 før i det 21. århundre, har en rekke studier vist at islandsk utdanning følger omtrent samme utvikling som langt større systemer, både når det gjelder kvantitative og kvalitative mål. Utdanningssystemet står dessuten også åpenbart overfor mange av de samme problemene (Jónasson 1999; Jónasson & Tuijnman 2001; Jónasson 2003; se for eksempel Jóhannisdóttir 2006).

Denne typen studier framhever viktige likheter mellom systemene og advarer mot å legge for mye vekt på forskjellene mellom dem, selv om forskjellene selvsagt er til stede. Konklusjonen er at det er mye å lære om ulike aspekter ved sentrale problemstillinger ganske enkelt av å analysere undersøkelser gjennomført i Islands naboland. Videre vil naboene for sin del kunne dra nytte av de islandske erfaringene, ettersom mye informasjon er sammenlikningsvis enkelt tilgjengelig i den relativt veldokumenterte islandske konteksten.

Sammenliknet med andre står Island fortsatt overfor et særegent problem: En ekstremt høy frafallsrate i videregående opplæring. Dette fenomenet ses på som så vesentlig at nyere lovreformer har fokusert særlig på frafallsproblemet. I dette kapitlet vil vi beskrive det islandske systemet med vekt på videregående opplæring, foreliggende islandske forskningsfunn omkring frafallsproblemet, og program og tiltak som skal motvirke frafallet.

Det islandske samfunnet er generelt utdanningsfokusert, innrettet mot å sikre alle barn og unge lik rett til gratis utdanning, både i den obligatoriske grunnskolen og i videregående opplæring. Islandske skolebarn begynner vanligvis i skolen som seksåringer og følger deretter et løp som

består av ti års sammenhengende og obligatorisk grunnskole, der man automatisk går videre fra ett trinn til det neste, som vist i figur 3.1. Under 0.5 % av hvert årskull går i spesialskoler. På den annen side mottar opp til 20 % ekstra hjelp og støtte ved siden av at de deltar i ordinære klasser. Etter å ha fullført obligatorisk grunnskole som 16-åringene, går de fleste elevene direkte over i videregående opplæring, selv om den ikke er obligatorisk. De siste fem årene har rundt 93 % av 16-åringene påbegynt videregående opplæring (Statistics Iceland 2006a, 2008a). Videregående opplæring består i hovedsak av fire programmer (med noen viktige unntak), og forutsettes å inkludere aldersgruppen 16 til 20 år.



Kilde: Ministry of Education, Science and Culture (2005)

Figur 3.1 Det islandske utdanningssystemets struktur.

Det islandske skoleåret er ni måneder. En del videregående skoler tilbyr kveldsundervisning for voksne og fjernundervisning. Mens det siste er et aldersuavhengig tilbud, er kveldsundervisningen spesielt tilrettelagt for voksne. Fjernundervisningen har vært i vekst siden 2003, mens kveldsundervisningen har hatt nedgang (se Statistics Iceland, 2008b). Generelt er utdanning på Island gratis. Det tas ikke skolepenger, men yrkesfagelever må betale deler av materiellkostnadene sine selv. Dessuten betaler vok-

senopplærings- og fjernundervisningsstudentene egenandeler (Ministry of Education, Science and Culture 2002, 2005).

Inntil nylig har avgangselevne i grunnskolen tatt nasjonale eksamensprøver i opp til seks fag (islandsk, matematikk, dansk, engelsk, samfunnsfag og naturfag). Disse var i prinsippet valgfrie, men inntak på bestemte videregående studielinjer krevde at i det minste noen av disse eksamenene var avlagt og bestått. Departementet for undervisning, forskning og kultur fastsatte inntakskravene. Med den nye loven om videregående opplæring ble ansvaret for å definere inntaksbetingelsene overført fra departementet og til de enkelte lærestedene i 2008. Samtidig forlot man med denne loven nasjonale eksamensprøver i sin daværende form. Endringene var likevel ikke dramatiske. Alle har hatt en lovfestet rett til inntak i videregående opplæring, uavhengig av prestasjoner i grunnskolen sine siste år (Upper Secondary School Act, No. 80/1996). Inntak på mange studielinjer har vært betinget av resultatene på de nasjonale prøvene. Derfor har de som ikke har avlagt disse prøvene eller som har prestert svakt, hatt begrensede muligheter inn i videregående opplæring.

Videregående opplæring består i hovedsak av fireårs-programmer (med noen viktige unntak, som primært utgjøres av kortere programmer), og forutsettes å inkludere aldersgruppen 16 til 19 år (og altså fullføre som 20-åringer). Det finnes rundt 30 videregående skoler i landet, alle tilhører én av tre typer. Først, tradisjonelle studieforberedende videregående skoler (gymnas) som kun tilbyr studielinjer som leder til studiekompetanse. I lang tid utgjorde disse skolene den homogene ryggraden i det islandske videregående opplæringssystemet. For det andre finnes ulike yrkesskoler som ble etablert fra og med slutten av 1800-tallet. Dette var opprinnelig spesialiserte læresteder, hvor de som tilbød opplæring i industrifagene etter hvert kom til å bli de ledende yrkesfaglige skolene. For det tredje har man siden slutten av 1970-tallet opprettet integrerte videregående skoler, fordi myndighetene siden da har ønsket å tilby både yrkesfaglige og studieforberedende studielinjer på samme lærested. Disse integrerte skolene kombinerer de to tidligere skoleslagene. De skal både etterkomme distriktenes lokale behov, men også tjene mer grunnleggende mål, som å utjevne statusforskjellene mellom ulike typer studielinjer, og lette overgangene mellom både programmer og læresteder, slik elevene ønsker. Bak oppbyggingen av dette integrerte systemet lå det en erklært intensjon om at elevene enkelt skulle kunne bytte studielinje underveis. Det mer implisitte

hensynet var at elever som ikke greide å henge med i de studieforberedende løpene skulle ha mulighet for å pense over i et yrkesfaglig løp (Jónasson, 1997). I realiteten skulle det vise seg at dette ikke skjedde hyppig. I stedet ble det klart at yrkesfagelever med akademiske anlegg gikk over til studieforberedende studielinjer, særlig ved de integrerte skolene (Jónasson, 1994). I 2007 og 2008 gikk mer enn halvparten av 16- til 19-åringene i integrerte skoler, omtrent en tredjedel gikk i rene studieforberedende skoler og rundt 7 % i yrkesfaglige skoler.

I det siste har yrkesskolene fått adgang til å tilby studieforberedende studielinjer, ofte i kombinasjon med sine yrkesfaglige programmer. Sammensmeltningen av studieforberedende og yrkesfaglige løp har vært den dominerende tendensen siden 1970-tallet (Jónasson, 1997, 2008). Dette er også et hovedprinsipp i den nyeste lovgivningen på feltet videregående opplæring, der det klart uttrykkes at studieforberedende og yrkesfaglig opplæring bør ha likeverdig status innenfor et helhetlig system, slik at studiekompetanse oppnås både via studieforberedende og yrkesfaglige løp (Ministry of Education, Science and Culture, udatert).

Rundt 100 studielinjer tilbys i videregående opplæring, hvorav over 80 yrkesfaglige. Alle tilbyr utdanningsløp mot høyere utdanning. De viktigste løpene er de følgende:

- Studieforberedende programmer,
- Ett program innen estetiske fag,
- En rekke yrkesfaglige programmer, som for eksempel industrifag,
- Ett generelt program,
- En rekke (vanligvis kortvarige) arbeidsrelaterte programmer.

Programmene defineres ut fra hvor mange studiepoeng de gir. Elevene forutsettes normalt å oppnå 17–18 studiepoeng per semester (Ministry of Education, Science and Culture, 2008), men ved de fleste skoler åpnes det for at man kan oppnå både flere og færre. For å oppnå studiekompetanse, altså adgang til høyere utdanning, kreves vanligvis 140 studiepoeng.

Studieforberedende programmer tar vanligvis åtte semestre (det vil si, fire år) og avsluttes med å avlegge immatrikuleringseksamen. Her tilbys fire ulike studielinjer: Samfunnsfag, naturfag, språk og økonomiske fag. *Det estetiske programmet* tar tre år og skal forberede elevene for mer kunstfaglig utdanning. Gruppen av *yrkesfaglige programmer* har den klart

største variasjonsbredden. Generelt varer disse fra seks til åtte semestre, med noen svært få unntak av mer langvarige eller kortvarige programmer. Yrkesfaglige programmer kan deles i to kategorier; det vil si utdanninger innen sertifiserte bransjer som leder til lovbeskyttede kvalifikasjoner, og utdanninger som forbereder ungdommene til bestemte yrker som ikke har lovbeskyttede kvalifikasjonskrav. Utdanninger i de sertifiserte bransjene gjennomføres enten i form av et opplæringsprogram som kombineres med utplassering i bedrift, eller gjennom rendyrket skolebasert yrkesfaglig opplæring. De først nevnte gjennomføres primært i arbeidslivet, i bedrifter eller sammen med en mester, og disse elevene fullfører senere de teoretiske delene av opplæringen i skole, der de følger et fastlagt pensum. De som tar skolebasert yrkesfaglig opplæring får både teoretisk og praktisk opplæring på skolen, fulgt av utplassering i bedrift. I begge programmene er eleven selv ansvarlig for å skaffe en arbeidskontrakt eller en utplasseringsplass. Elever i andre typer yrkesfaglig opplæring (utenom de sertifiserte bransjene) er i all hovedsak i skolebaserte løp, selv om utplassering i bedrift gjerne er den del av programmene (Ministry of Education, Science and Culture, 2007a).

Elever kan oppnå studiekompetanse både via yrkesfaglige programmer og det estetiske programmet, såfremt de tar påbyggingskurs (Ministry of Education, Science and Culture, 2007a, 2008). Andelen studenter som velger denne veien til studiekompetanse har økt de siste årene. I perioden 1996 til 2002 lå andelen rundt 3 %. Deretter har den økt jevnt. 6 % av de som oppnådde studiekompetanse i 2002 hadde tatt påbygningskurs, mens den tilsvarende andelen var oppe i 15 % i 2007 (Statistics Iceland 2009a).

Det generelle programmet er ett- til toårig og er i hovedsak tiltenkt de som ikke innfrir inntakskravene til andre studielinjer, og derfor trenger å forbedre prestasjonene i bestemte fag før de søker seg videre. Dette programmet er også for elever som ennå ikke har bestemt seg for endelig studielinje. I en viss forstand kan det generelle programmet betraktes som en litt enklere videreføring av grunnskolen.

De arbeidsrelaterte programmene er laget for elever som har hatt ekstra mye hjelp og støtte i grunnskolen, og som ikke evner å gjennomføre andre studielinjer (Ministry of Education, Science and Culture, 2008). De arbeidsrelaterte programmene er del av det ordinære utdanningstilbudet på Island, og enkelte av de integrerte skolene har vært særlig aktive for å kunne tilby slike programmer.

Som i andre OECD-land, fullfører flesteparten av elevene studielinjer som gir innpass i høyere utdanning. Det er de studiekompetansegivende løpene som har klart flest elever. Statistikk fra 2008 viser at at grovt halvparten av årskullene 16- til 19-åringer gikk på studieforbereidende programmer. 16 % var i yrkesfaglige programmer (inkludert lærlinger), 8 % var lærlinger, omkring 10 % var på det generelle programmet, og rundt 1 % var på det arbeidsrelaterte programmet. En femtedel var ikke registrert i videregående opplæring. Rundt 70 % av 16- til 19-åringene som var elever på de studieforbereidende programmene tok enten naturfag eller samfunnsfag. Nesten en tredjedel av lærlingene var innenfor bygg- og anleggsbransjer (30 %), 22 % innen elektronikkbransjene, 14 % innen bransjene kjøretøy og transport, 13 % innen frisør og skjønnhetspleie, og 12 % innen metall-, maskinteknikk- og produksjonsbransjer (Statistics Iceland, udatert). Videre har gutter større sannsynlighet for å søke yrkesfaglig opplæring enn jenter (Jónasson & Blöndal, 2002a).

Systemet for videregående opplæring vektlegger fleksibilitet. I introduksjonen til brosjyren om videregående opplæring som alle elever mottar i siste året av grunnskolen, understreker den ansvarlige statsråden at elever i studiekompetansegivende løp enkelt kan bytte over til yrkesfaglige, og at yrkesfagelever kan ta videre utdanning for å oppnå studiekompetanse. Studenter kan også ta med seg studiepoeng, både fra en skole til en annen og på tvers av fagfelt. Slik lettes overgangene mellom programmene ytterligere, både for elever som ønsker å skifte løp fra et studiekompetansegivende til et yrkesfaglig eller vice versa, så vel som innenfor hver av disse hovedretningene (Ministry of Education, Science and Culture, 2008). Videre vil vektallsenhetssystemet (modulene) som ble introdusert med den nye loven om videregående opplæring, kunne gjøre overgangene enda smidigere, ettersom systemet med dette harmoniseres ytterligere (se under).

Utdanningsreformen som den islandske regjeringen nå gjennomfører i hele skolesystemet er spesielt relevant her, ettersom frafallsspørsmålet ble høyt prioritert i den nye lovgivningen (the Preschool Act, No. 90/2008; The Compulsory School Act, No. 91/2008; The Upper Secondary School Act, No. 92/2008). Reformens erklærte intensjon er at opplæringen skal organiseres slik at den møter elevenes krav og forventninger, øker fleksibiliteten i pensum og læreplaner betydelig, øker antallet utdanningsløp, øker andelen som fullfører videregående opplæring i løpet av tre år i stedet for de normerte fire, og legger til rette for at flere elever fullfører

bestemte studielinjer med tanke på å redusere frafallet (Ministry of Education, Science and Culture, udatert). Muligheten for å fullføre de tradisjonelle fire årene i videregående opplæring på kortere tid, har vært til stede siden tidlig på 1970-tallet, da et felles studiepoengsystem ble innført sammen med sekvensielle klasser (et trappetrinnsystem) i den relativt nye gymnasskolen Menntaskólinn við Hamrahlíð i 1972. Likevel har de fleste elever fullført skolegangen sin i løpet av fire år eller mer, i større grad enn mindre enn fire år (Jónasson & Blöndal, 2002a). Det ekstra fokuset på tilrettelegging for raskere fullføring enn normalt kan kanskje endre på dette, men lovgivningen er ikke klar i den forstand at den spesifiserer hvor mange studiepoeng elevene trenger for å fullføre. Dette vil trolig presiseres i de nye nasjonale læreplanene som er under utvikling. Hvis ikke, må hver enkelt skole selv definere kravene i sine læreplaner og be departementet om godkjenning.

I det følgende vil vi kun diskutere tiltak som har direkte med frafall å gjøre. Loven fra 2008 introduserer en ny grad, kalt *Avgangsbevis fra videregående opplæring* (Upper secondary school leaving certificate), som har ett og et halvt til to års varighet, men ikke inkluderer bestemte kurs. Andre grader som tilbys er yrkesfagssertifikater som gir midlertidige yrkesrettigheter, immatrikuleringseksamenen, og andre avsluttende eksamener som utformes av videregående skoler som forbereder elevene på bestemte jobber uten å gi lovbeskyttede kvalifikasjoner. Endelig kan videregående skoler nå begynne å tilby utdanning på nivået over videregående opplæring (The Upper Secondary School Act, No. 92/2008).

Det nye *Avgangsbevis fra videregående opplæring* er tiltenkt elever som ikke planlegger å ta mer utdanning, og et hovedmål med dette er å få ned frafallet i videregående opplæring. Om dette vil gjøre noen forskjell for elevene er uklart, ettersom opplæringsløpet som leder fram til dette avgangsbeviset ikke innebærer noen andre rettigheter enn retten til å studere videre på samme nivå, en rett elevene allerede har i utgangspunktet (Ministry of Education, Science and Culture, udatert). Med såpass uklar gevinst er det dermed uklart om dette alternativet vil få noen reell betydning. Ikke desto mindre kan det hende at muligheten for et slikt avgangsbevis kan få elevene til å fullføre minst ett og et halvt år i videregående opplæring, istedet for det ene året som har vært det typiske før elevene faller fra i videregående opplæring på Island. Dette gjenstår å se.

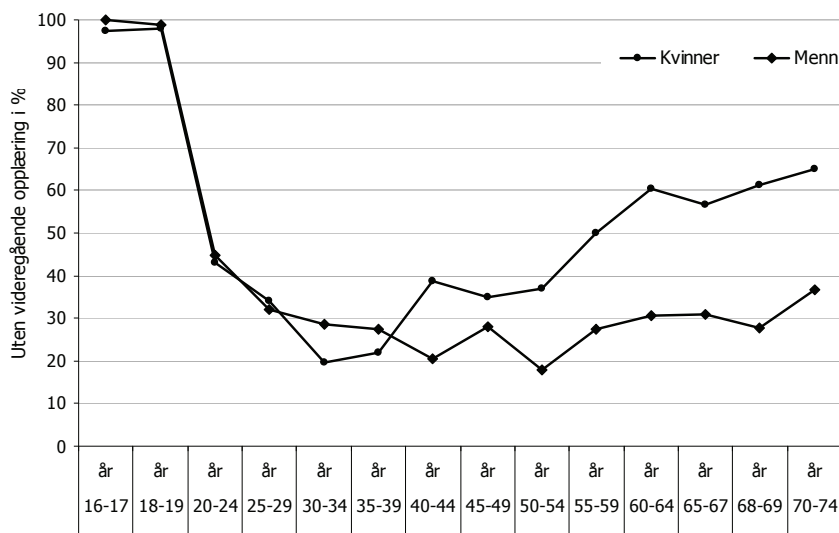
Endelig vil vi understreke to viktige prinsipper som ligger i reformen. Det ene er likeverdigheten mellom yrkesfaglig og studieforbereidende opplæring. For eksempel gis akademisk og yrkesfaglig avgangseksamen samme status. Tross denne offentlige erklæringen er det ikke presisert i lovteksten hvordan likeverdig status skal realiseres, så de praktiske konsekvensene forblir uklare. Det andre prinsippet, faktisk en av hovedmålsetningene med reformen, er desentraliseringen av det videregående opplæringssystemet. Lærestedene må like fullt fortsatt følge retningslinjer fastsatt sentralt, av departementet. Igjen er det uklart hvordan departementet vil balansere sin styring mot den styringen lærestedene utøver. Det er ikke tvil om at regjeringen fortsetter sine vedvarende forsøk på å støtte og bygge opp yrkesfaglig opplæring, dog tydeligvis mot alle odds (Jónsson, 1998, 2003, 2008). Men myndighetene mener også at lærestedene selv, ved å få mer handlefrihet, må finne måter å redusere frafallet på.

3.3 Frafallsmønstre

Selv om de fleste elever går rett til videregående opplæring etter å ha fullført grunnskolen, er frafall vanligere på Island enn i mange andre OECD-land. Utdanning på videregående opplærings nivå er likevel en dominerende norm i det islandske samfunnet, og dermed betraktes de som ikke har fullført videregående opplæring som skolesluttere, uansett om de noen gang har startet i videregående opplæring eller ei (som de fleste i parentes bemerket gjør). Uansett, internasjonalt brukes en rekke indikatorer i vurderinger av frafall. Vi vil nå diskutere noen av disse, som vi mener er av betydning både for den islandske konteksten og for internasjonale sammenlikninger. Først vil vi gjøre oppmerksom på at frafallsdata på Island er mer reliable enn i mange andre land, ettersom disse finnes lett tilgjengelig i form av offentlige, periodiske registerdata fra det islandske statistiske sentralbyrået (Hagstofa Íslands). Funn tyder på at beregninger av frafall basert på offentlig statistikk er mer reliable enn beregninger basert på studentenes egenrapporterte opplysninger (Warren & Halpern-Manners, 2007), som er mye brukt i studier av frafall (for eksempel Batin-Pearson et al., 2000). Hagstofa Íslands samler årlig data om registrerte elever og hvorvidt de fullfører, direkte fra hver enkelt videregående skole på Island, og svarprosenten fra skolene har vært 100 %. Det er selvsagt

unøyaktigheter i datamaterialet, men siden elevene følges hvert år gjennom utdanningssystemet ved hjelp av sine ID-numre, bidrar dette til å øke reliabiliteten. For å redusere feilkilder i materialet sammenlikner Hagstofa Íslands elevenes status med data fra foregående år, foretar stikkprøver på enkelte læresteder, og data sammenliknes med beslektede data innsamlet av byrået, for eksempel inntaksdata fra Studentregisteret og data fra det nasjonale folkeregisteret.

Vi mener at to indikatorer på gjennomføring er viktige for å forstå frafallsproblemet på Island. Det ene er fullføringsraten fra videregående opplæring. Den andre er statusraten, definert som prosenten av et årskull eller en bestemt alderskohort som ikke er i videregående opplæring og ikke har fullført videregående opplæring. La oss først se på fullføringsraten. Islandske årskullsdata viser at 62 % av kohorten som ble født i 1982 hadde fullført videregående opplæring da de var 24 år gamle. Man bør ha med i betraktning at 20 år er den normerte fullføringsalderen for de fleste studielinjene (Statistics Iceland, 2008). Disse resultatene liknet bemerkelsesverdig på resultater fra tidligere studier av årskull født i 1969 og 1975, hvor fullføringsraten lå på 56–57 % (Jónasson & Blöndal, 2002a; Jónasson & Jónsdóttir, 1992). Disse funnene antyder at rundt 40 % ikke har fullført videregående opplæring når de er 24 år gamle, og at dette forholdet har holdt seg stabilt over tid. På linje med disse funnene er en nyere studie av tidlig frafall i skolen (European Commission Directorate General for Education and Culture, 2005), som påviste at den islandske situasjonen er noe særegen ved det at den islandske befolkningen gradvis fullfører videregående opplæring. Man finner endringer selv i kohortene som er 30 år og eldre. Som vist i figur 3.2, forblir frafallsraten ganske høy både for menn og kvinner i hver aldersgruppe, selv om populasjonen når et laveste punkt, rundt 20 %, i trettiårene for kvinner og førtiårene for menn.



Kilde: Jónasson & Dofradóttir, 2008

Figur 3.2 Andelen av en kohort som ikke har oppnådd noen formell kompetanse fra videregående opplæring etter å ha gått ut av grunnskolen på Island.

Når man benytter statusraten, var 30 % av 1982-kohorten ikke i videregående opplæring og hadde heller ikke fullført videregående opplæring ved fylte 24 år. Den tilsvarende andelen var 36 % i 1975-kohorten (Jónasson & Blöndal, 2002a; Statistics Iceland, 2008). Dette gjenspeiler den spesielle situasjonen på Island, nemlig at i aldersgruppen 24 år er det fortsatt en ikke ubetydelig andel (5–7 % av hver kohort) som fortsatt tar videregående opplæring. Det er forståelig at mange eldre studenter forsøker å få plass i kveldsundervisning eller registrerer seg i fjernundervisningen, i begge tilfelle i økende grad med økende alder.

Frafall i skolen er vanligere blant menn enn kvinner. I tillegg er frafallet høyere utenfor hovedstadsregionen, og blant elever som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status (Blöndal & Jónasson, 2003, Blöndal & Adalbjarnardóttir, under utgivelse, Statistics Iceland, 2008). Videre er frafallet større i yrkesfaglige enn i studieforbereidende løp (Statistics Iceland, 2004).

Opp gjennom årene har elever i hovedstadsregionen i gjennomsnitt prestert sterkere på de nasjonalt koordinerte avgangseksamenene i grunnskolen, sammenliknet med elever fra andre regioner. Registerdata for årskullene av elever født i 1969 og 1975 viste at frafallsratene var høyere

utenfor hovedstadsområdet. Ved kontroll for prestasjonene på de nasjonale prøvene i tiende klasse, forsvant imidlertid de geografiske forskjellene i frafall (Jónasson & Blöndal, 2002a). Dette tyder på at problemet med geografiske utdanningsforskjeller på videregående opplærings nivå kan spores tilbake til skoleprestasjoner i grunnskolen. Tilsvarende avdekket liknende analyser at effektene av både kjønn og sosio-økonomisk status ble sterkt redusert når grunnskoleprestasjonene ble tatt med i betraktning.

3.4 Frarafall i skolen: Ulike perspektiver

I dette avsnittet vil vi gjennomgå funn fra nyere islandske studier av frafall i skolen, både kvalitative og kvantitative. Når det gjelder kvantitative undersøkelser støtter vi oss i hovedsak på to omfattende studier. Den første er vår undersøkelse av studieprogresjonen til det samlede islandske årskullet født i 1975 (4 180 personer), hvor vi spesielt fokuserte på frafall (Jónasson & Blöndal, 2002a; Jónasson & Blöndal, 2005b). Studentenes progresjon ble fulgt gjennom systemet for videregående og deretter høyere utdanning, til ungdommene var 27 år. Studien bygde på fire ulike datakilder:

1. Data om studentenes prestasjoner på de nasjonale prøvene ved avslutningen av grunnskolens tiende klasse, ble innhentet fra the Educational Testing Institute (Námsmatsstofnun);
2. Data fra Islands statistiske sentralbyrå om studentenes gjennomstrømming i videregående opplæring og i høyere utdanning;
3. Mer detaljert informasjon om studentenes progresjon ble innhentet fra alle videregående skoler på Island, i tillegg ble det gjennomført to spørreundersøkelser i et tilfeldig utvalg av 1000 personer i kohorten når disse var 24 år gamle;
4. En telefonundersøkelse som fokuserte på studentenes holdninger til skole og studier, valg av studium og frafall (75 % svar) og
5. En postal spørreundersøkelse om studentenes selvtilit, karriereinteresser og subjektive vurderinger av seg selv (56 % svar).

I den følgende gjennomgangen omtaler vi denne undersøkelsen som 1975-kohortstudien. Den andre kvantitative studien er del av en løpende longitudinell spørreundersøkelse; the Reykjavik Adolescent Risk-Taking

Longitudinal Study (Áhættuhegðun og seigla ungs fólks – Langtíma-rannsókn) (RAR-LS; Adalbjarnardóttir, 1994). Studenter ble fulgt fra de var 14 ár til de var 22. Utvalget bestod av en kjerne på 1 293 studenter som ved 14 års alder gikk i niende klasse i hovedstaden Reykjavík. Omkring 90 % av Reykjavíks niendeklassepopulasjon deltok. Deltakerne ble blant annet spurt om deres forhold til skolen og til rus, og om deres foreldres engasjement i egne barns skolegang og studier (Adalbjarnardóttir & Blöndal, 2006; Blöndal & Adalbjarnardóttir, under utgivelse). Som i den før nevnte studien ble informasjon om studentenes prestasjoner på nasjonale prøver i grunnskolens tiende klasse innhentet fra the Educational Testing Institute, og data om elevenes progresjon gjennom videregående opplæring kom fra Islands statistiske sentralbyrå. I gjennomgangen refererer vi til denne undersøkelsen som Reykjavíkstudien. For å få en helhetlig forståelse av frafallsspørsmålet, vil diskusjonen vår ta utgangspunkt i fire ulike perspektiver: Individ, familie, skole og system.

3.4.1 Individperspektivet

Funn fra islandske studier antyder at kjennetegn ved studentene, som for eksempel utdanningsinteresser (eller valg av utdanning), holdninger til skole og utdanning og atferd, medvirker til avgjørelsen om å forlate opplæringen (Blöndal & Adalbjarnardóttir, under utarbeidelse; Blöndal & Jónasson, 2003; Jónasson & Blöndal, 2002a). I dette avsnittet vil vi trekke fram studier av frafall i skolen relatert til tidligere skoleprestasjoner, studentenes engasjement, utdanningspreferanser og tidlig befatning med rusmidler. Men først vil vi se på noen studier av subjektive begrunnelser for å slutte i opplæringen.

I 1975-kohortstudien, ble de som ble definert som skolesluttere (ved at de ikke i øyeblikket var under opplæring, og ikke hadde fullført noen videregående opplæring ved 24 års alder) spurt om hovedårsakene til at de hadde sluttet i skolen (Jónasson & Blöndal 2002a). Vi kategoriserte de mest brukte begrunnelsene, oppitt av begge kjønn, under overskriftene «Jeg var lei av studiene mine» og «Jeg hadde økonomiske problemer». En vanlig mannlig kategori var «Jeg fikk en god jobb» og for kvinner «Jeg fikk barn». Funnene viste også at når de som 24-åringar tenkte tilbake, mente rundt halvparten av skoleslutterne at deres posisjon på arbeidsmarkedet hadde vært bedre dersom de hadde fullført videregående

opplæring. Praktisk talt alle ønsket å ta mer utdanning, selv om 60 % mente det ville være vanskelig å skulle begynne med utdanning igjen innenfor det ordinære utdanningssystemet.

Funnene fra en kvalitativ studie basert på intervjuer med seks unge menn som var selvlærte programmerere, indikerte at disse kunne forlate skolegangen på grunn av en gunstig arbeidsmarkedssituasjon som muliggjorde at de kunne gjøre hobbyen sin til et levebrød. Alle seks var flinke elever som tidlig hadde vist stor interesse for, og hadde kompetanse på pc. Alle forlot videregående opplæring fordi de fikk gode jobbmuligheter i softwarebedrifter som på det tidspunktet var en næring i vekst på Island. De kjedet seg også på skolen og opplevde studiene som meningsløse (Magnúsdóttir, 2007).

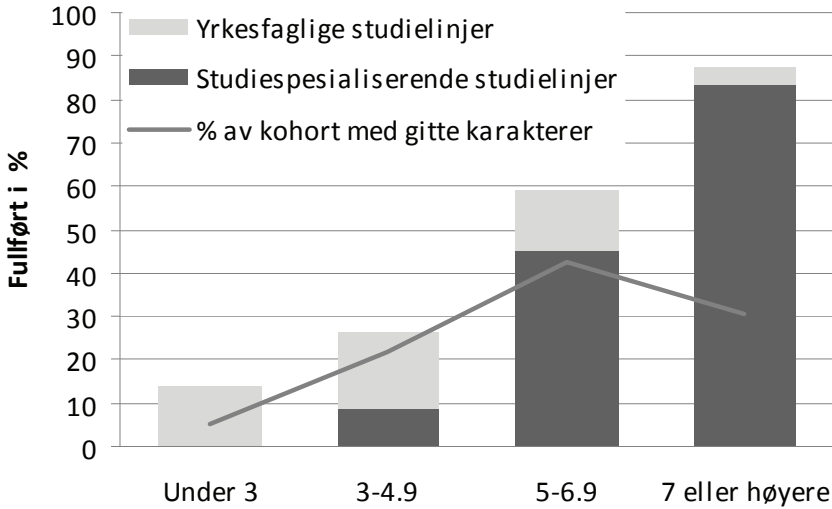
I sin kvalitative studie fokuserte Jonasdóttir (2005) på utdanningsmotivasjonen til voksne i alderen 25 til 40 år som ikke hadde fullført videregående opplæring. Undersøkelsen bygde på intervju med seksten personer. Forfatteren konkluderte med at personlige erfaringer på ulikt vis skaper barrierer i det formelle utdanningssystemet som forhindrer deltakelse i ordinær opplæring. Forfatteren tredelte begrunnelsene deltakerne oppga for ikke å påbegynne opplæring eller for å forlate opplæringen: Eksterne, interne og institusjonelle barrierer. Eksterne barrierer inkluderte problemer med bosted, økonomiske vanskeligheter, foreldres økonomiske stilling, og mangel på passende kurstilbud; som er interessant i lys av at deres utdanningsinteresser primært var jobbrelaterte. Interne barrierer omfattet studentenes egne vurderinger av hans eller hennes muligheter, holdninger til utdanning, tilbakeholdenhet/passivitet og foreldrenes påvirkning. Institusjonelle barrierer var negative erfaringer med og holdninger til videregående opplæring. De som erfarte institusjonelle barrierer opplevde mangel på støtte og rådgivning og følte seg truet av den upersonlige atmosfæren de erfarte på store skoler. En annen kvalitativ studie basert på intervjuer med seks skolesluttende i alderen 21 til 24 år som alle hadde returnert til videregående opplæring, tydet på at de erfarte et sterkt press for å vende tilbake til skolen. Når de begynte på skolen igjen møtte de også en masse hindre; økonomiske, sosiale, psykologiske og institusjonelle. Hovedårsaken de oppga for å ha sluttet i opplæringen tidligere, var at de følte mangel på mål og retning da de valgte studielinje (Björnsdóttir, 2007).

Disse funnene gir innsikter i studentenes betraktninger om hvorfor de forlot opplæringen, men frafallsproblemet er sammensatt, og flere ulike

faktorer virker gjerne inn i ulike perioder av en students liv. Dette er faktorer som tidligere skoleprestasjoner, engasjement i skolen, utdanningspreferanser og tidlig rusbruk.

Skoleprestasjoner

Prestasjoner i teoretiske fag i grunnskolen har vist seg som en av de sterkeste prediktorene på frafall, både på Island og andre steder (se Blöndal & Adalbjarnardóttir, under utgivelse; Battin-Pearson et al., 2000) Figur 3.3 viser prosentandelen av 1975-kohorten som ved 24 års alder hadde fullført videregående opplæring, enten studiespesialiserende eller yrkesfaglige studielinjer, som en funksjon av karakterene på standardiserte tester i islandsk ved avslutningen av grunnskolen (som 16-åringene). Den viser også prosentandelen av årskullet som har bestemte karakterer (linjen). For eksempel fikk 5 % i dette årskullet karakterer under 3, og 31 % fikk karakterer over 7 (karakterskalaen går fra 1 til 10, hvor 1 er lavest og 10 er høyest). Figuren illustrerer tre poeng: For det første predikerer tidligere skoleprestasjoner klart hvem som fullfører de studiespesialiserende studielinjene; jo høyere karakterer, jo høyere andel av elevene har fullført immatrikuleringseksamenen ved 24 års alder. For det andre, tidligere skoleprestasjoner predikerer ikke fullføring i de yrkesfaglige programmene. Og for det tredje, figuren viser også at 60 % av gruppen med gjennomsnittlige karakterer (5–6.9) fullførte videregående opplæring. Dette betyr at mens forholdet mellom tidligere skoleprestasjoner og senere utdanningsresultater er svært robust og tydelig, vet vi lite om den største gruppen av elever, annet enn at deres sannsynlighet for å fullføre og bestå er 60 % og at sannsynligheten for å falle fra derfor er 40 %.



Skoleprestasjoner ved grunnskolens avslutning

Kilde: Jónasson & Blöndal, 2002a

Figur 3.3 Prosentandelen av et årskull som fullførte videregående opplæring etter program, avhengig av skoleprestasjoner fra grunnskolens avslutning.

1975-kohortstudien viste også at i gjennomsnitt hadde elever som hadde hatt svake karakterer siste år i grunnskolen og som sluttet i videregående, lavere selvfølelse da de var 24 år gamle. I tillegg hadde de i noen grad andre holdninger til skole og utdanning enn sine jevnaldrende som hadde fullført immatrikuleringseksamenen. Interessant nok var holdningene til de som sluttet i opplæringen like holdningene til de som hadde fullført yrkesfaglige studielinjer. Disse funnene indikerer at de som hadde sluttet på skolen, og de som hadde gjennomført en yrkesfaglig videregående opplæring, overveiende var mindre fornøyd med enten lærestedet sitt eller studiene sine, og hadde vært mer interessert i praktiske enn teoretiske fag i grunnskolen, sammenliknet med de som fullførte immatrikuleringseksamenen og slik kvalifiserte seg for høyere utdanning (Jónasson & Blöndal, 2002a).

Engasjement i skolen og uventede utdanningsløp

Engasjement i skolen, som er en paraplybetegnelse for studentenes holdninger og atferd, er et sentralt begrep i de fleste teorier om frafall i skolen (Finn, 1989; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Rumberger & Lars-

son, 1998). Frafall sees som siste stoppested på en langsiktig avviklingsprosess, hvor elevene gradvis fjerner seg fra skolen, en prosess som ofte påbegynnes i tidlige skoleår (Ensminger & Slusacick, 1992; Hess, Lyons, Corsino & Wells, 1989). Reykjavikstudien utforsket hvordan de prosessene som fører til engasjement i skolen i løpet av oppveksten, skiller mellom studenter som følger forventede versus uventede utdanningsløp. Islandske ungdommer (N=832) ble fulgt fra de var 14 til de var 22 år. Ut fra skoleprestasjonene ved slutten av grunnskolen (da de var 15 år) og utdanningsnivå da de var 22 år, ble ungdommene delt inn i grupper som hadde fulgt forventede eller uventede utdanningsløp. Fire grupper ble sammenliknet, nemlig studenter som hadde fulgt forventede løp:

1. Lavt presterende (som 15-åringene) studenter som ikke hadde fullført videregående opplæring som 22-åringene (forventet frafall),
2. Høyt presterende som fullførte videregående opplæring (forventet fullført med kompetanse)

og studenter som fulgte uventede utdanningsløp:

3. Studenter som hadde fullført videregående opplæring med kompetanse som 22-åringene, til tross for svake skoleprestasjoner ved 15-års alder (ikke forventet fullført med kompetanse)
4. Høyt presterende som likevel hadde sluttet i opplæringen (ikke forventet frafall).

Et av de klareste funnene i studien er at studentenes atferd (negativ skoleatferd) og følelsesmessig avstandstaken til skolen (manglende akademiske interesser, misliker skolen) i tidsperioden som rommer 9. og 10. trinn (avslutningen av grunnskolen på Island) kan skape forskjeller i senere utdanningsløp på videregående opplærings nivå. Nærmere bestemt indikerer denne studien at studentenes grad av avstandstaken fra skolen som 14-åringene, ikke bare skiller mellom lavt presterende studenter som slutter og høyt presterende som fullfører med kompetanse, men også mellom de som følger forventede og de som følger uventede utdanningsløp. For det første, studenter som presterte svakt som 15-åringene og ikke hadde fullført med kompetanse som 22-åringene (forventet frafall), var de som som 14-åringene var mest frakoblet skolen både når det gjaldt atferd og holdninger.

Studenter med sterke prestasjoner som 15-åringene og som hadde fullført videregående opplæring med kompetanse som 22-åringene (forventet fullført med kompetanse), var de som, som 14-åringene, i minst grad tok avstand fra skolen i atferd og holdninger. For det andre, blant de lavt presterende viste de med forventet frafall mer negativ atferd og mislikte skolen i større grad, mer enn de lavt presterende som mot oddsene faktisk hadde fullført videregående som 22-åringene (ikke forventet fullført med kompetanse). For det tredje, manglende engasjement i skolen varierte også mellom høyt presterende som hadde sluttet (ikke forventet frafall) og høyt presterende som hadde fullført med kompetanse. De studentene som til tross for det som kan ha vært forventet, hadde forlatt skolen, viste mer negativ atferd og lite akademiske interesser, som for eksempel kjedsomhet og ved å ikke se noen mening med studiene sine, enn studentene som fulgte et vellykket utdanningsløp og fullførte med kompetanse.

Et annet viktig funn antyder betydningen av ikke bare å se på nåværende engasjement i skole og utdanning, men også på hvordan dette forholdet utvikler seg over tid (for eksempel Janosz et al. 2008). Funnene av endringer i engasjement over tid er spesielt interessant for de to gruppene som fulgte uventede utdanningsløp, nemlig de som var lavt presterende men likevel fullførte med kompetanse, og de som var høyt presterende men forlot opplæringen. Ved 14-års alder var disse to gruppenes atferdsmessige og holdningsmessige engasjement i skolen på samme nivå. Blant de som i realiteten endte med å slutte i skolen, ble engasjementet imidlertid svekket i løpet av årene som fulgte, selv om disse syntes å ha de nødvendige akademiske evnene for å kunne følge et vellykket utdanningsløp. Motsatt ble skoleengasjementet sterkere i den gruppen som opprinnelig syntes å være i risikozonen akademisk sett, men som mot forventningene hadde klart å fullføre med kompetanse som 22-åringene. Det har vært pekt på at studentenes tidlige grad av engasjement i skolen er viktig for å kunne forstå deres senere gjennomstrømming i utdanningssystemet (Alexander et al., 1997; Finn, 1993). Denne studien tyder imidlertid på at studentenes innstilling overfor skole og studier såvel som deres atferd kan endre seg, selv så sent som på slutten av grunnskolen. Engasjementet kan enten forhindre eller fremme deres videre progresjon i utdanningssystemet, selv blant dem som følger uventede utdanningsløp (Blöndal & Adalbjarnardóttir, under utarbeidelse).

Studentenes utdanningspreferanser

På Island velger de fleste studenter studiespesialiserende programmer i videregående opplæring. Funn tyder likevel på at mange studenter foretrekker yrkesfaglige studier, selv om de velger studiespesialiserende løp. I 1975-kohortstudien var gruppene som foretrakk yrkesfaglige og studiespesialiserende programmer omtrent like store. 43 % av årskullet foretrakk yrkesfag, 39 % studiespesialisering, en femtedel hadde ingen klare preferanser (Jónasson & Blöndal, 2002a). Studien viste at en langt større prosentandel av de som sluttet foretrakk yrkesfaglig opplæring, sammenliknet med studentene som fullførte med studiekompetanse (Jónasson & Blöndal, 2002a). Dessuten var de som hadde fullført videregående skole da de var 24 år mer interessert i studiespesialiserende enn yrkesfaglige studier, sammenliknet med de som sluttet, også kontrollert for studentenes bakgrunn, skoleprestasjoner, foreldrenes holdninger til utdanning, og deres egne holdninger til skole (Jónasson & Blöndal, 2002a). Dette kan tyde på det islandske samfunnets vektlegging av studiespesialiserende heller enn yrkesfaglig opplæring, kan medføre at noen studenter føler seg presset til å velge studiespesialiserende løp, selv om de er mer interessert i yrkesfag. Det kan også være slik at studenter som er yrkesfagorienterte har større problemer med å finne studier som svarer til deres interesser. Dette kan særlig være noe som angår jenter. Gutter er mer tilbøyelige til å velge yrkesfaglige løp. I en kvalitativ studie av kvinner som hadde sluttet i videregående opplæring viste kvinnene større interesse for yrkesfaglige opplæringsløp, men hadde begrensede studiemuligheter på sitt interessefelt (Gísladóttir, 2009).

Tidlig rusmisbruk

I Reykjavíkstudien fant Adalbjarnadóttir og Blöndal (2006) ut at tidlig rusbruk henger sammen med frafall. Unge som drakk alkohol for å bli fulle som 14-åringar, viste større sannsynlighet for frafall (ikke å ha fullført videregående med kompetanse som 25-åringar) enn de som drakk moderat eller ikke drakk alkohol i det hele tatt. Liknende resultater ble funnet for hasjbruk; de som hadde brukt hasj som 17-åringar var mer tilbøyelige til å slutte i opplæring enn de som ikke hadde brukt hasj. Disse funnene bestod kontrollert for studentens kjønn og familiebakgrunn, det vil si sosioøkonomisk status og familiestruktur. Likevel, når det også ble kontrollert for studentenes selvfølelse og deres oppfatning av foreldrenes

oppdragelsesstil (parenting style) som 14-åringar, var verken alkohol- eller hasjbruk relatert til frafall i opplæringa.

Tidlig sigarettbruk var en sterkere prediktor for frafall enn både alkohol og hasj. Det å røyke sigaretter som 14-åring økte frafallstendensen selv når det ble kontrollert for kjønn, bakgrunn, selvfølelse og studentenes oppfatning av foreldrenes oppdragelsesstil ved 14 års alder. Forfatterne foreslår at alkoholbruk i ungdommen er såpass utbredt at det ikke i seg selv differensierer mellom frafall og fullføring. Røyking derimot, er etter hvert blitt mer av et signal om avvik fra samfunnets normer. I tillegg viste de ungdommene som ved 14-års alder oppfattet foreldrene sine som autoritative (både aksepterende og veiledende) mindre sannsynlighet for å slutte i opplæringa, sammenliknet med jevnaldrende som ble oppdratt i ikke-autoritative familier. Dette gjaldt også de av dem som hadde brukt alkohol som 14-åringar og hasj som 17-åringar. En forklaring kan være at unge som erfarer at foreldrene gir dem varme, tillit og respekt mens de samtidig setter grenser og krever moden oppførsel, kan være mer beskyttet mot de negative konsekvensene av den lettsindige atferden som ofte er en del av ungdomstida.

Funnene styrkes av en annen studie som viste at unge som ikke var i vidaregående opplæring, var mer tilbøyelige til å bruke rusmidler og hadde også større sannsynlighet for å erfare psykiske problemar som for eksempel depresjonar, sammenliknet med jevnaldrende som var i vidaregående opplæring (Jónsdóttir, Jónsson & Sigfúsdóttir, 2003).

3.4.2 Familieperspektivet

Familien har vært betraktet som en av de primære medvirkende årsaker til hvorvidt barns lykkar i skolen (Rumberger, 1995, 2004). Funnene fra 1975-kohortstudien tydet på at islandske skolesluttar oftare enn de som fullførte kom fra heim der foreldrene i liten grad ga støtte og oppmuntring til skolearbeidet i løpet av grunnskolen. I tillegg var avstanden mellom ungdommenes og foreldrenes utdanningspreferansar mer erklærte blant de som sluttet i skolen. I undersøkelsen stilte vi studentene spørsmål om foreldrenes vektlegging av immatrikuleringsseksamenen hadde vært lik, større, eller mindre enn studentens. Dette var for å vurdere graden av samsvar mellom studentens utdanningsvalg og foreldrenes preferansar. Siden de fleste islandske foreldre ønsker at barna deres skal ta immatriku-

leringseksamenen, stilte vi spørsmål om denne avgangsprøven spesielt. Funnene viste at skoleslutterne erfarte større inkonsistens mellom egne og foreldrenes preferanser enn andre studenter (Jónasson & Blöndal, 2002a).

En annen studie, Reykjavikstudien, har vist at ungdommenes oppfatning av foreldrenes oppdragsstil (parenting style) og involvering i opplæringen er longitudinelt forbundet med frafall. De ungdommene som da de var 14 år hadde karakterisert foreldrene som autoritative (foreldreværemåte eller oppdragsstil kjennetegnet av å gi barna autonomi, varme og støtte, såvel som fasthet og klare standarder for atferd) hadde høyere sannsynlighet for å ha fullført videregående opplæring som 22-åringar, enn ungdom fra ikke-autoritative familier, kontrollert for ungdommens kjønn, sosioøkonomisk status, temperament⁶ og foreldreinvolvering. Mens foreldreinvolvering ved 14-årsalder predikerte frafall unikt, gjorde det ikke det når vi kontrollerte for foreldrenes oppdragsstil, sosioøkonomisk status, kjønn og temperament. Dermed synes foreldrenes oppdragsstil å predikere frafall i skolen sterkere enn foreldrenes involvering i skolegangen. I tillegg kan det være at foreldrenes oppdragsstil modererer forholdet mellom foreldreinvolvering og frafall, men ikke i hvert enkelt tilfelle: Noen av funnene indikerer at kun i autoritative familier minsker foreldrenes involvering sannsynligheten for frafall. Endelig er det slik at selv etter å ha kontrollert for tidlige skoleprestasjoner, hadde ungdommer fra autoritative familier mindre sannsynlighet for å slutte i opplæringen enn ungdom fra autoritære eller likegyldige familier. Forfatterne konkluderte med at funnene deres indikerer at kvaliteten i forholdet mellom foreldre og barn ser ut til å være en bedre prediktor på sannsynligheten for at barnet blir værende i skolen, enn de spesifikke målrettede tiltakene foreldrene gjør i forhold til barnets utdanning. Ungdom som oppfatter foreldrene som mer autoritative klarer seg bedre i opplæringen enn ungdom som oppfatter foreldrene som autoritære eller likegyldige. Dette gjelder både kvinner og menn, uavhengig av deres sosioøkonomiske bakgrunn og tidlige skoleprestasjoner (Blöndal & Adalbjarnardóttir, under utgivelse).

⁶ I undersøkelsen ble studentenes *temperament* brukt som kontrollvariabel, for å kontrollere for interaksjonen eller den gjensidige påvirkningen mellom foreldres atferd overfor barnet og barnets egne karakteristika.

3.4.3 Skoleperspektivet

I 1975-kohortstudien så Jónasson og Blöndal (2005a) på studentenes gjennomstrømming i utdanningssystemet, sammen med enkeltstående videregående skolars effektivitet og spesifikke bidrag. Hovedfokuset var på studentenes progresjon i høyere utdanning, sett i forhold til hvilken videregående skole han eller hun hadde fullført. Disse funnene indikerte at studentene hadde ulik gjennomstrømming på universitetsnivå, avhengig av hvilken videregående skole de hadde fullført. Som forventet gjorde de som kom fra de mest prestisjefylte videregående skolene det bedre enn studenter som kom fra andre skoler. Likevel, når det ble kontrollert for tidligere skoleprestasjoner på standardiserte nasjonale prøver fra slutten av grunnskolen (da ungdommene var 16 år) ble bildet mindre entydig. Studenter som presterte godt akademisk på slutten av grunnskolen hadde større sannsynlighet for å fortsette å gjøre det bra på universitetet, sammenliknet med de som ikke klarte seg så bra, uavhengig av hvilken videregående skole de hadde fullført.

3.4.4 Systemperspektivet

I denne del vil vi studere systemet fra en vid synsvinkel. Vi vil først ta i betraktning arbeidsmarkedet som del av systemet. Det er ikke tvil om at de veldig gode vilkårene på det islandske arbeidsmarkedet har medført at det å slutte i skolen kan være et positivt valgalternativ. Vi bør likevel notere oss at de svært stabile mønstrene når det gjelder hvem som ikke fullfører, kan tyde på at det er en underliggende stabil kultur heller enn en skiftende arbeidsmarkedssituasjon som ligger bak. En kan spekulere i at en del av denne kulturen kanskje kan være arbeidsgiveres litt avslappede holdning til arbeidstakernes formelle kompetanse, noe som i beste fall gir et noe blandet signal om betydningen av utdanning. Ved nærmere undersøkelser har yrkesfaglig opplæring på Island vist seg å ha flere fiender blant dem man kunne forvente var yrkesfagenes nærmeste venner og allierte, hvoriblant de to fremste er arbeidsmarkedet og utdanningssystemet (Jónasson 1998). Vi har sett dette veldig tydelig demonstrert i en omfattende studie av utdanning innen fiskeforedling på Island (Helgason 1999).

Systemet for videregående opplæring på Island representerer i seg selv et problem, om enn tydeligvis ubevisst. Systemet er ment å være åpent,

fleksibelt, allment og eklektisk, men det gir fortsatt veldig klare signaler om hva som har høy status, og hva som holder alle muligheter åpne for elevene. Systemet gir med andre ord et klart signal om hvilket veivalg man bør gjøre. Det er tydelig at de studiespesialiserende retningene råder utviklingen, og gjentatte villedede forsøk på å bedre situasjonen har bare gjort problemene større. Som de studiene over grunngrir, ser vi at der situasjonen studeres inngående representerer dette et mer universelt problem som er tydelig felles for alle de nordiske systemene.

Et par problemer med det videregående opplæringsystemet er verdt å nevne avslutningsvis. Det første, som har viktige konsekvenser, er at det ikke er helt eksplisitt hva systemet er til for: Bør det være en generell forlengelse av grunnskolen, eller ganske enkelt en forberedelse for neste utdanningsnivå, eller kanskje en lokal endestasjon i et utdanningssystem der de fleste utdanningsløp er innrettet mot mer langsiktige mål (uten kanskje å foretrekke dem)? Vi har tidligere argumentert for at det er vanskelig å bli plassert et sted og motivere deg hvis du ikke vet helt hvorfor du er der. På samme måte er det vanskelig å forbedre et system hvis dets funksjon er ukjent; en pussig logisk konsekvens er da at en ikke en gang vet om systemet mislykkes (Jónasson 1992).

Det andre problemet følger av det første. I den grad videregående opplæring er en forberedelse for videre studier, hva bør være de grunnleggende prinsippene for forberedelsen? Burde man ta i betraktning de tradisjoner og krav som de potensielt mottakende kurs eller institusjoner har, eller burde man ta et helt uavhengig standpunkt? Systemets svar på dette spørsmålet bestemmer hele kvaliteten og den generelle tilnærmingen til videregående opplæring, og dermed formingen av et system som er forventet å ivareta hele årskull. Igjen, er det allmenne svaret ukjent eller omstridt, er det vanskelig å vite i hvilken retning en skal følge.

3.5 Programmer, policies og praksiser for å redusere frafall⁷

I Islands politikk ses frafall generelt i sammenheng med den konkurranseorienterte nasjonale økonomien, med skolenes effektivitet og med fleksibiliteten i utdanningstilbudet. Frafall assosieres sjelden med individenes

⁷ Se også en detaljert analyse og beskrivelse i Jónasson & Tannhäuser (2009).

ansettelsesmuligheter. Årsaken er at «[...] det er uvanlig gode jobbmuligheter for arbeidere med få formelle kvalifikasjoner» (European Commission Directorate General for Education and Culture, 2005, side 95). Situasjonen har imidlertid endret seg siden da. Endringene kan diskuteres på tre nivå; myndighets- eller systemnivå, skolenivå og det uformelle institusjonelle nivået.

På myndighetsnivået er det to viktige dimensjoner. Den første kan diskuteres i forhold til lovgivning for å redusere frafall i skolen. Den andre handler om gradvis økt vektlegging av rådgivning innenfor utdannings-systemet. Vi skal se på skolenivået, som karakteriseres av de forebyggende tiltakene. Det tredje nivået har to dimensjoner som diskuteres i det følgende; utdanningstilbudet til voksne på videregående opplærings nivå og en rekke forebyggende initiativ som har hatt lite involvering fra myndighetenes side utover finansiell støtte.

3.5.1 Forebyggende initiativer

Den islandske regjeringen har nylig satt i verk to tiltak for å redusere frafall i skolen, som begge er på linje med anbefalinger fra OECD (Field et al., 2007). Mer fleksibilitet og differensiering skal garanteres i kurstilbudet på videregående opplærings nivå, sammen med en økende valgfrihet for studentene innenfor de utdanningsløpene de har valgt. Planen er å oppnå dette gjennom en ytterligere desentralisert læreplanutforming innen videregående opplæring. Skolene oppfordres til å utvikle flere og mer fleksible studieretninger for å tilpasse seg studentenes behov (Ministry of Education, Science and Culture, udatert.) Dette leder igjen til spørsmålet om på hvilket grunnlag studentene har satt sammen sine egne utdanningsløp.

Et annet tiltak på linje med OECDs anbefalinger er endringen av rammeverket for systemet, som oppmuntrer til (men ikke pålegger) en nedkortning av den generelle varigheten på videregående opplæring fra fire til tre år, som har vært diskutert i årevis på Island (Ministry of Education, Science and Culture, udatert, the Upper Secondary School Act, No. 80/1996). En ombygging av studiepoengsystemet tillater skolene å organisere studielinjer som vil lede til immatrikuleringseksamen innen tre år, selv om det ikke er klart i hvilken grad skoler vil ta imot regjeringens utfordring og virkeliggjøre ideen.

Videre er det legale rammeverket innrettet mot å fremme kombinasjonen av studiespesialiserende og yrkesfaglige løp, gjennom å bygge ut systemets formelle karakter. Tilgangen til høyere utdanning skal forenkles fra begge retninger. Denne oppgraderingen av den yrkesfaglige opplæringens verdi er forventet å bidra til å bekjempe frafall i den islandske konteksten, ettersom mange studenter synes å ønske seg til studiespesialiserende programmer av prestisjehensyn, eller fordi de ønsker å holde mulighetene sine åpne, selv når ferdighetene og interessene ligger andre steder. Ved å lede disse studentene til det «riktige» utdanningsprogrammet er håpet nå som tidligere å redusere frafall. Det forblir imidlertid ganske usikkert hvordan neste nivå, universitetene, vil reagere på denne endringen.

Skolene har gradvis lagt mer vekt på rådgivning, blant annet for å øke evnen til å holde på studentene. Denne utviklingen har vært støttet av myndighetenes reguleringer. Både grunnskoler og videregående skoler har vært forpliktet til å tilby rådgivning (The Compulsory School Act, No. 66/1995; The Upper Secondary School Act, No. 80/1996). Noen grunnskoler har utviklet karriereveiledningsprogrammer som er inkludert i timeplanene og er ment å skulle lette overgangen til videregående opplæring. Støtteprogrammer, karriereveiledning og rådgivning har blitt ytterligere utvidet av loven om videregående opplæring fra 2008. Hver enkelt skole skal beskrive opplegg for rådgivning og veiledning i sine lokale studieplaner. Den nye loven gjør det obligatorisk for skolene å besørge støtte for studenter med spesielle behov, inkludert sosiale eller emosjonelle problemer så vel som spesifikke (og kanskje til og med kognitive) problemer som for eksempel dysleksi. Selv om ingen av disse lovene krever profesjonalisering av rådgiverstillingene, er det verdt å merke seg at universitetet på Island tilbyr master- og doktorprogrammer i karriereveiledning og rådgivning.

I et videre perspektiv er ulike sosiale programmer og velferdsprogrammer forbundet med frafallsforebygging på grunnskolenivået. Mange samfunn har utprøvd eller iverksatt tiltak av denne typen. Olweus-programmet for å forebygge mobbing mottar finansiell støtte fra the Continuing Education Fund for Compulsory Schools. Noen skoler har begynt med School Management Training (SMT) som sikter mot å gi et positivt læringsmiljø for studentene, inkludert positive erfaringer både faglig og sosialt.

3.5.2 *Reparerende initiativer*

Det er iverksatt en mengde av det vi kan kalle reparerende initiativ på Island, tiltak som er innrettet på å få ned frafallet etter at det har skjedd. Disse er i hovedsak drevet av ulike organisasjoner, ofte nært forbundet til myndighetene, men ikke fullt ut styrt av myndighetene (Jónasson & Tannhäuser 2009). Det er viktig å notere seg at de eksisterende politiske tiltakene generelt og i hovedsak er rettet inn mot de som har falt fra i videregående opplæring og de som kun har fullførte grunnskolen uten å gå videre. Det er primært tre ulike opphav til disse tilbudene, tilbud som gir studenter en ny sjanse i utdanningssystemet:

- Videregående skoler,
- Sentra for livslang læring og
- Tradisjonelle tilbydere av videre utdanning og ulike former for arbeidsmarkedstilknytning.

Disse tre tilbyderne deler et par allmenne mål: Å utdanne ufaglærte arbeidere på arbeidsmarkedet og å lede individer med en ufullstendig eller avbrutt skolegang eller ansettelseshistorie bak seg, tilbake til utdanningssystemet eller arbeidsmarkedet.

Tradisjonelt er det islandske systemet for videregående opplæring et system for alle aldersgrupper. Dette betyr at man kan gå inn i systemet uansett alder, og dette er veldig tydelig i industrifagene. Likevel, fra starten av 1970-årene ble det etablert voksenopplæringsklasser på mange av de videregående skolene, som ganske enkelt kjørte dagtilbudet (vanligvis i et noe høyere tempo) på kveldstid (Jónasson, 2006). I en viss forstand var dette en egen, separat ordning, selv om systemet var det samme (samme lærere, samme pensum, samme belønningssystem). Kveldsundervisningsprogrammene var viktige i tretti års tid, men synes nå å minske noe i betydning, kanskje på grunn av det framvoksende tilbudet via fjernundervisningen. Det er en offentlig målsetting, eksplisitt innrettet mot voksne, å øke andelen i desentralisert opplæring og i fjernundervisningen på videregående opplærings nivå som et alternativ til kveldsundervisning. I 2008 gikk 77 % av elevene i videregående opplæring i et dagtilbud, 16 % var registrert i studielinjer i fjernundervisningen, men bare 7 % i kveldsskoler, mot 12 % i 2001 (Statistics Iceland, 2009b).

Loven om videregående opplæring fra 1996 la til rette for strukturen med «veteranavdelinger», og lot dem være organisert i samarbeid med kommuner og bransjeorganisasjoner eller arbeidsgivere. Slik loven åpner for, har skolene deltatt i utviklingen av sentre for livslang læring, og myndighetene har gitt finansiell støtte. Disse betraktes nå som et veldig viktig tilskudd til floraen av etterutdanningsmuligheter, særlig for dem med minst utdanningsbakgrunn.

I tillegg har både sentrale og lokale myndigheter samarbeidet med Fræðslumiðstöð atvinnulífsins (Education and Training Service Centre), drevet av de to islandske hovedorganisasjonene for henholdsvis arbeidsgivere og arbeidstakere. Senteret utvikler løp fram mot realkompetanse, som et alternativ til å gå inn i videregående opplæring og fullføre et opplæringsløp der. Dette synes av to årsaker som et trekk ved utdanningssystemet som det er vel verdt å merke seg. Det første er i hvilken grad aktørene i arbeidslivet har gått sammen om dette forsøket og den andre er måten senteret forsøker å nå de minst kvalifiserte, blant annet gjennom en sterk vektlegging av å anerkjenne realkompetanse og verdsette den på linje med skolestudiepoeng. Dette fremmer tilbakeføring til passende kurs selv etter frafall i skolen, hvor individuell kompetanse blir evaluert etter retningslinjer utviklet av senteret (Education and Training Service Centre, udatert).

Ni kommuner utenfor hovedstadsområdet driver sentre for livslang læring som har til hensikt å betjene hele lokalsamfunnet når det gjelder «andregangs utdanningssjanser». Disse sentrene er delvis basert på loven om videregående opplæring fra 1996 og gir utdanningsmuligheter ut fra lokale behov og tilgjengelige lærekrefter. Dette er uavhengige non-profit-organisasjoner som er drevet i samarbeid mellom lokale myndigheter, lokale skolemyndigheter og lokale fagforeninger (Ministry of Education, Science and Culture, 2007). En av formålene deres er å tilby «andre-sjans»-skoler for voksne, sammen med karriereveiledning. Disse fikk et ekstra løft gjennom dagsorden satt av den islandske regjeringen i 2003, siden denne vektla utviklingen av et sterkt livslang læring-nettverk, i samarbeid med partene i arbeidslivet. Videre besørger myndighetene finansiering av rådgivningstjenesten, noe som setter sentrene i stand til å nå ut med karriereveiledning til regionale bedrifter.

Referanser

- Adalbjarnardóttir, S. (1994). *The Reykjavik Adolescent Risk-Taking Longitudinal Study (RAR-LS). Research design*. Reykjavik: University of Iceland, Center for Research into Challenges Facing Children and Young People (CFCYP).
- Adalbjarnardóttir, S. & Blöndal, K. S. (2006). Áfengis- og vímuefnaneysla ungmenna í tengslum við námsgengi þeirra: Langtímarannsókn. [Youth drug use in relation to their educational attainment]. Social Science Research Institute. ISBN 9979 9740 6 7.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582.
- Björnsdóttir, Á. (2007). Í framhaldsskóla á ný eftir brotthvarf. MA thesis, University of Iceland. Unpublished manuscript.
- Blöndal, K. S., & Adalbjarnardóttir, S. (In press). Parenting Practices and School Dropout: A Longitudinal Study. *Adolescence*.
- Blöndal, K. S., & Adalbjarnardóttir, S. (In progress). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. Unpublished manuscript.
- Blöndal, K. S., & Jónasson, J. T. (2003). Brottfall úr framhaldsskóla. Afstaða til skóla, stuðningur foreldra og bakgrunnur nemenda. [School dropout. Attitudes to school, parental support and students' background.] In Friðrik H. Jónsson (Ed.), *Rannsóknir í félagsvísindum IV* (p. 669–678). Reykjavík: University Press.
- Blöndal, K. S., Jónasson, J. T., & Tannhäuser, A.-C. (In press). Dropouts in a small society: Is the Icelandic case somehow different? In S. Lamb, E. Markussen, J. Polesel, & N. Sandberg (Eds.), *International studies of school completion and dropout: Research, theory and policy*. Education and Training Service Centre. (udatert). Website. <http://www.frae.is/english/education-and-training-service-centre/> Accessed 26 August 2008.
- European Commission Directorate General for Education and Culture (DG EAC). (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers* (Ref. DG EAC 38/04). Lot 3: Early School Leavers. Final Report. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/earlyleave.pdf>. Accessed 27 June 2007.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OECD. *Compulsory School Act No. 91/2008*. http://www.nymenntastefna.is/media/frettir//Compulsory_school_Act.pdf. Accessed 10 September 2008.
- Guttormsson, L. (Ed.). (2008). *Almenningfræðsla á Íslandi 1880–2007*. [History of general education in Iceland, 1880–2007.] Reykjavík: University Press.
- Helgason, K. F. (1999). Fiskvinnslumenntun á Íslandi. Education for fish processing in Iceland. Unpublished MA, University of Iceland.
- Jóhannsdóttir, G. (2006). *Convergence in the development of Nordic higher education systems prior to the Bologna reform process*. Paper presented at the CHER conference in Kassel 2006. <http://www.uni-kassel.de/wz1/CHER/Welcome.html>. Accessed 10 September 2008.
- Jónasson, J. T. (1992). Þróun framhaldsskólans: Frá starfsmenntun til al-

- menns bóknáms. [Development of the upper secondary school system: From vocational education to academic education]. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 173–189.
- Jónasson, J. T. (1994). Skipt um skoðun. Um flutning nemenda á milli þriggja flokka námsbrauta í framhaldsskóla. [Change of mind. Transition of students between three different tracks at upper secondary school]. *Uppeldi og menntun*, 3(1), 63–82.
- Jónasson, J. T. (1997). Students passing the Icelandic university entrance examination (UEE) 1911–94. *European Journal of Education*, 32(2), 209–220.
- Jónasson, J. T. (1998). The foes of Icelandic vocational education at the upper secondary level. In A. Tjeldvoll (Ed.), *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000* (pp. 267–304). New York: Garland Publishing.
- Jónasson, J. T. (1999). The Predictability of Educational Expansion: Examples from Secondary and Higher Education. In I. Fägerlind, I. Holmesland & G. Strömqvist (Eds.), *Higher Education at the Crossroads. Tradition or Transformation?* (pp. 113–131). Stockholm: Institute of International Education. Stockholm University.
- Jónasson, J. T. (2002). Policy and reality in educational development: an analysis based on examples from Iceland. *Journal of Educational Policy*, 17(6), 659–671.
- Jónasson, J. T. (2002). Samanburður á skólakerfum Danmerkur, Íslands og Svíþjóðar. [Comparison of educational systems and student flow in Denmark, Iceland and Sweden. A part of a report commissioned by the Icelandic ministry of education as a part of the decision process to shorten the normal time spent in compulsory and secondary education.] Reykjavík: Social Science Research Institute, University of Iceland and a of School of Education.
- Jónasson, J. T. (2003). Does the state expand schooling? A study based on five Nordic countries. *Comparative Education Review*, 47(2), 160–183.
- Jónasson, J. T. (2004). Higher education reforms in Iceland at the transition into the twenty-first century. In I. Fägerlind & G. Strömqvist (Eds.), *Reforming higher education in the Nordic countries. Studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (pp. 137–188). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Jónasson, J. T. (2006). Símenntun: Símennt og fullorðinsfræðsla [Continuing education and adult education.] Unpublished MS.
- Jónasson, J. T. (2008). Samræmdur framhaldsskóli í móttun (A comprehensive upper secondary school being moulded). In Loftur Guttormsson (Ed.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (pp. 157–173). Reykjavík: University Press.
- Jónasson, J. T., & Blöndal, K. S. (2002a). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms.* [Young people and the upper secondary school: A study on student progress through education system and attitudes of the '75 cohort to education.] Reykjavík: Social Science Research Institute, University of Iceland and University Press.
- Jónasson, J. T., & Blöndal, K. S. (2002b). *Námsferill, námslok og búseta. Rannsókn á námsferli '75 árgangsins.* [Student progress, graduation and residence, Study of the 1975 cohort.] Reykjavík: Social Science Research Institute, University of Iceland.
- Jónasson, J. T., & Blöndal, K. S. (2005a). *Back on Track.* Articles, summaries and highlights from the Leonardo Valorisation Conference held in Reykjavík, Iceland 8–9 October 2004. Reykjavík: The Icelandic Leonardo National Agency.

- Jónasson, J. T., & Blöndal, K. S. (2005b). *Námsframvinda í háskóla í ljósi fyrri menntunar*. [Student progress through higher education in light of previous education.] Reykjavík: Rannsóknarstofa um þróun menntamála. Social Science Research Institute, University of Iceland.
- Jónasson, J. T., & Dofradóttir, A. G. (2008). *Þátttaka í fræðslu á Íslandi. Niðurstöður úr Vinnumarkaðskönnun Hagstofu Íslands 2003*. [Participation in lifelong learning in Iceland. Results from the Labour market survey of Statistics Iceland]. Reykjavík: Rannsóknarstofa um menntakerfi. Social Science Research Institute, University of Iceland.
- Jónasson, J. T., & Jónsdóttir, G. A. (1992). *Námsferill í framhaldsskóla*. [Student progress through upper secondary school]. Reykjavík: Social Science Research Institute, University of Iceland.
- Jónasson, J. T., & Tannhäuser, A.-C. (2009). Early school leaving in Iceland. Policies, monitoring and good practice to combat ESL. Unpublished manuscript, Reykjavík.
- Jónasson, J. T., & Tuijnman, A. (2001). Nordic Adult Education Compared: Findings and Interpretation. *Golden Riches. Nordic Adult Learning, 2001(2)*, 6–11.
- Jónsdóttir, S. N., Jónsson, S. H., & Sigfúsdóttir, I. D. (2003). Utanskóla-rannsókn: Félagssleg staða ungmenna utan framhaldsskólans og samanburður við jafnaldra þeirra í framhaldsskólum. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Magnúsdóttir, M. G. (2007). Mig langaði til að vera tölvunörd og verða ríkur. *Herðurbreið, 1(2)*, 44–47.
- Ministry of Education, Science and Culture. (2002). *The educational system in Iceland*. Reykjavík: Ministry of Education, Science and Culture. <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/skolenska.pdf>. Accessed 26 August 2008.
- Ministry of Education, Science and Culture. (2005). *Ministry of Education, Science and Culture in Iceland*. Reykjavík: The Ministry of Education, Science and Culture. <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/ummrne ns.pdf>. Accessed 28 August 2008.
- Ministry of Education, Science and Culture. (2007a). *The Icelandic National Curriculum Guide. General section 2004*. Reykjavík: The Ministry of Education, Science and Culture. http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/almhluti_frhsk_enska.pdf. Accessed 26 August 2008.
- Ministry of Education, Science and Culture. (2008). *The upper secondary education in Iceland 2008*. http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/namlok_2008_enska.pdf. Accessed 26 August 2008.
- Ministry of Education, Science and Culture. (udatert.). *Ný menntastefna. Metnaðarfullt, þroskandi og skipandi skólastarf. Framhaldsskólar. Greinargerð*. [New educational policy. Upper secondary education. The rationale behind the act on upper secondary education adopted in May 2008.] <http://www.nymenntastefna.is/logum-framhaldsskola/greinargerd>. Accessed 19 September 2008.
- Ministry of Education, Science, and Culture. (2007b). 2007 national report Iceland. Reykjavík: The Ministry of Education, Science, and Culture. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport07/ice_en.pdf. Accessed 20 August 2009.
- Námsmatsstofnun (2006). *Meðaleinkunn eftir landshlutum*. [Average grade by geographical areas]. http://www.namsmat.is/vefur/samr_prof/landshl_munur/4.isl_sta/4.isl_sta_la ndh.html. Accessed 21 August 2008.
- Preschool Act No. 90/2008*. http://www.nymenntastefna.is/media/frettir/Preschool_Act.pdf. Accessed 10 September 2008.

- Prime Minister's Office. (2008). *The Statement of the Government, February 17th 2008*. <http://eng.forsætisraduneyti.is/news-and-articles/nr/2867>. Accessed 14 October 2009.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Eds.), *Dropout in America* (pp. 131–155). Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Statistics Iceland (2006b). *Námsmenn – Atvinnuþátttaka, atvinnuleysi og fjöldi starfandi eftir ársfjórðungum 2003-2006*. [Students – Employment participation rate, unemployment rate and working rate by quarters 2003-2006.] <http://www.hagstofa.is/?PageID=637>. Accessed 17 September 2008.
- Statistics Iceland. (2004). Brottfall nemenda úr framhaldsskólum 2002-2003. [Dropouts from upper secondary schools 2002-2003.] *Hagtiðindi, skólamáli*, 89(45). [Statistical series, Education].
- Statistics Iceland. (2006a). *News No. 50/2006: Enrolment in upper secondary and tertiary education in autumn 2005*. <http://www.statice.is/?PageID=444&NewsID=1536>. Accessed 19 October 2008.
- Statistics Iceland. (2007). *Register of Graduations; upper secondary and tertiary level. Metadata description*. Available from http://www.statice.is/pages/1745/?src=../vorulysingar_en/v_transporter.asp?filename=V25836.htm.
- Statistics Iceland. (2008). Students and qualifications at the age of 24. Statistical Series: Education, 93(37). Available from www.hagstofa.is/hagtidindi
- www.statice.is/series. Reykjavik: Statistics Iceland.
- Statistics Iceland. (2008a). *News No. 82/2008: Enrolment in upper secondary and tertiary education in autumn 2007*. <http://www.statice.is/?PageID=444&NewsID=2994>. Accessed 19 September 2008.
- Statistics Iceland. (2008b). *News No. 10/2008: Registered students in schools at the upper secondary and tertiary level in autumn 2007*. <http://www.statice.is/Pages/444?NewsID=2989>. Accessed 17 September 2008.
- Statistics Iceland. (2009a). (www.statice.is), Statistics. Education. Upper secondary schools. Examination. Graduations with matriculation examination at upper secondary level by line of study, type of examination and sex 1995–2007. Accessed 20 July 2009.
- Statistics Iceland. (2009b). (www.statice.is), Statistics. Education. Upper secondary schools. Registered students by mode of teaching and type of school in autumn 1997–2008. Accessed 20 July 2009.
- Statistics Iceland. (udatert.). Special analysis. *Upper Secondary School Act No. 80/1996* <http://eng.menntamalaraduneyti.is/Acts/nr/2435>. Accessed 10 September 2008.
- Upper Secondary School Act No. 92/2008*. http://www.nymenntastefna.is/media/frettir/Upper_secondary_school_Act.pdf. Accessed 10 September 2008.
- Warren, R. & Halpern-Manners, A. (2007). Is the glass emptying og filling up? Reconciling divergent

4. Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker?

Eifred Markussen, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

I denne artikkelen skal vi se på frafall⁸ i videregående opplæring i Norge. Vi vil se hva forskningen viser om temaet, hvilke tiltak som er satt i verk for å redusere frafallet og øke andelen som gjennomfører og består, samt om noen av disse tiltakene har virket etter intensjonene. Men aller først vil vi gi et overblikk over strukturen for videregående opplæring i Norge

4.1 Videregående opplæring i Norge – struktur og oppbygging

Alle barn i Norge begynner på skolen det året de fyller seks år. Forut for dette har de aller fleste norske barn gått i barnehage. Det er i dag (så godt som) full barnehagedekning, dvs. at alle som ønsker en barnehageplass til sitt barn skal få dette. Den obligatoriske grunnskolen er tiårig, og er satt sammen av en sjuårig barneskole og en tiårig ungdomsskole. Ofte bytter de unge skole ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Barne-

⁸ Markussen (2003) introduserte begrepet *Bortvalg* i den norske debatten om gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Hensikten var å fokusere på at det å slutte i videregående opplæring er et fenomen med mange aspekter, og at det kunne være vel verdt å reflektere over begrepsbruken. Begrepet bortvalg ble introdusert for å synliggjøre at det er et element av valg i det å forlate videregående opplæring før tida. I denne artikkelen vil vi bruke begrepet *Frafall*, med unntak for når vi omtaler prosjektet *Bortvalg og kompetanse*.

skolen er karakterfri, dvs. at all evaluering av barna skjer uten karakterer. Fra og med åttende klasse får elevene karakter i så godt som alle fag, og disse karakterene teller ved søkning og inntak til videregående skole.

Fra og med 1976 har Norge hatt én videregående opplæring; da ble de tidligere yrkesskolene og det gamle gymnaset samlet i et skoleslag. På dette tidspunktet gikk 60 % av 16 åringene direkte fra grunnskolen til videregående skole, i 1984 hadde dette økt til 84 % (Bjørndal 2005). I 1990 var andelen steget til 90 %, og før Reform 94 var andelen som gikk rett fra grunnskolen og over i videregående opplæring enda høyere (Sandberg og Vibe 1995). Forklaringen på at en stadig større del av ungdomskullene gikk rett fra grunnskolen til videregående opplæring kan forstås både ut fra høyere kompetansekrav fra arbeidslivet, ut fra et ungdomsarbeidsmarked som var forvitret (Grøgaard 1992), men også at det i økende grad var blitt en norm at man skulle gå rett fra ungdomsskolen til videregående opplæring.

Da ungdommene strømmet til videregående opplæring på slutten av 1980-tallet var det ikke kapasitet nok til at alle kunne få en plass. De eldre søkerne gikk foran de yngre, slik at det var ungdommene som kom fra ungdomsskolen som ble stående utenfor. I tillegg var det innefor de yrkesfaglige retningene færre plasser det andre enn første året og færre plasser det tredje enn det andre året. Resultatet var at mange av de som hadde fullført første år ikke fikk fortsette inn i andre år, men ble gående «på kryss og tvers» fra grunnkurs til grunnkurs (Markussen 1991, NOU 1991:4). Det var også stor mangel på læreplasser, og også her gikk de eldre foran de yngre søkerne.

Norge trengte en ny videregående opplæring, og fra og med august 1994 ble Reform 94 innført. Reformen var en *rettighetsreform* fordi alle med fullført grunnskole fikk en individuell, lovfestet rett til å begynne, og alle fikk rett til å gjennomføre tre års videregående opplæring. Den var en *strukturreform* fordi de 109 tidligere førsteårs-kursene ble erstattet med 13 nye grunnkurs. Det ble etablert tilstrekkelig med tilbud i andre og tredje år av videregående opplæring og læreplasser i bedrift, og lærlingordningen ble koplet til videregående skole. Reformen var en *innholdsreform* fordi hele læreplanverket ble revidert med mindre fokus på tidlig spesialisering og økt fokus på større bredde tidlig i videregående opplæring, og fordi man med Reform 94 innførte prinsippet om målstyrte læreplaner i videregående opplæring (Monsen 1996). Reformen var en *kom-*

petansereform, fordi et hovedmål var at flere skulle gjennomføre en utdanning frem mot en formell kompetanse, og fordi reformen innførte en ny kompetanseform, dokumentert delkompetanse, i videregående opplæring (Lov om videregående opplæring § 3).

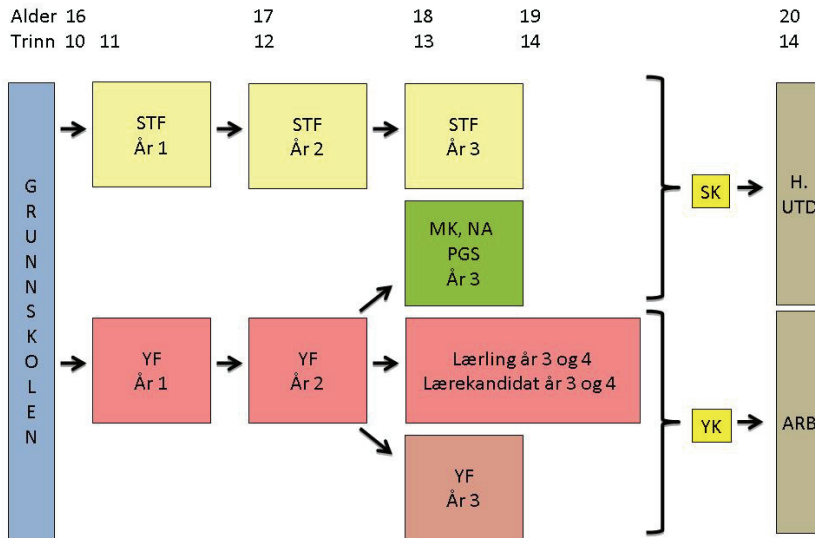
Med virkning fra august 2006 fikk vi en ny reform, Kunnskapsløftet. Denne reformen omfatter hele den 13-årige grunnopplæringen. En sentral begrunnelse for videregåendedelen av Kunnskapsløftet var at struktur- og kompetansereformen bare delvis hadde lyktes, dokumentert ved den svake gjennomføringen i videregående opplæring (St.meld. nr. 30 2003–2004). Reform 94 hadde riktignok ført til at andelen som oppnådde yrkeskompetanse var doblet (Støren m.fl. 1998), men fortsatt var det rundt 30 % av de som begynte i videregående opplæring som ikke fullførte med studie- eller yrkeskompetanse når dette ble målt etter fem år (SSB 2009).

Med Kunnskapsløftet ble 15 tidligere studieretninger redusert til 12 nye utdanningsprogrammer, en endring av begrenset betydning, ettersom dette i hovedsak var sammenslåinger og omstruktureringer av de tidligere studieretningene. En annen viktig endring er innføringen av de nye fagene *utdanningsvalg* (i ungdomsskolen) og *prosjekt til fordypning* (i videregående opplæring), samt etableringen av partnerskap for karriereveiledning. Disse nye elementene skal bidra til at ungdom foretar mer bevisste utdanningsvalg ved overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring og mellom trinnene i videregående opplæring.

Det ovenstående peker i retning av at Reform 94 må betraktes som den sentrale reformen av videregående opplæring. Det skjedde viktige endringer med reformene i 1976 og 2006 også, men det var Reform 94 som utformet den videregående opplæringen vi har i Norge i dag. Det var Reform 94 som innførte en rett til videregående opplæring for alle, som knyttet lærlingordningen til videregående opplæring og som erstattet tidlig spesialisering med bredde tidlig i videregående opplæring⁹.

Videregående opplæringen i Norge anno 2009 etter disse tre reformene i 1976, 1994 og 2006 kan fremstilles som i figur 4.1.

⁹ For en grundigere behandling av dette, se Markussen 2007, 2009



Figurforklaring: STF = studieforberedende utdanning, YF = yrkesfaglige utdanning, NA = naturbruk, MK = medier og kommunikasjon, PGS= påbygning til generell studiekompetanse H.UTD = høyere utdanning, ARB = arbeidslivet.

Figur 4.1. Videregående opplærings oppbygging og struktur

Når de unge går ut av grunnskolen søker de om en plass i videregående opplæring. De må oppgi tre utdanningsprogrammer i prioritert rekkefølge, og er garantert å komme inn på et av disse tre. Det er konkurranse om plassene, og de med de beste karakterene fra ungdomsskolen får sine førsteønsker oppfylt først, og de som har de dårligste karakterene må i større grad ta til takke med andre eller tredjeønsket sitt. Noen utdanningsprogrammer er mer populære enn andre (for eksempel musikk, dans og drama), og her kreves gode karakterer fra ungdomsskolen for å få en plass. Ved søkning til skoleåret 2007 fikk 83 % innfridd førsteønske til utdanningsprogram. 72 % fikk oppfylt førsteønsket både ved valg av skole og utdanningsprogram (Frøseth m.fl. 2008).

Ungdommene kan velge mellom tre studieforberedende utdanningsprogrammer:

- Studiespesialisering
- Musikk, dans og drama
- Idrettsfag

Utdanningen innenfor disse utdanningsprogrammene er treårige rettlinjede løp, og ved bestått i alle fag oppnås generell studiekompetanse som kvalifiserer for inntak til høyere utdanning på universiteter og høyskoler. Ved valg av gitte fagkombinasjoner av realfag oppnås spesielle studiekompetanse som gir adgang til spesielle høyere utdanninger som krever særlig realfagskompetanse ved inntak.

De ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene er:

- Bygg- og anleggsteknikk
- Design og håndverk
- Elektrofag
- Helse- og sosialfag
- Medier og kommunikasjon
- Naturbruk
- Restaurant- og matfag
- Service- og samferdsel
- Teknikk og industriell produksjon

Utdanning innenfor yrkesfag følger to modeller (jf. fig 4.1). Hovedmodellen er to år i skole og to år i bedrift som lærling. Dette betyr at etter å ha gjennomført de to første skoleårene må de unge skaffe seg en lære plass. Denne skaffer de seg i hovedsak tre veier; enten ved at de søker gjennom det fylkeskommunale fagopplæringskontoret, de søker direkte til en arbeidsgiver eller de skaffer seg denne lære plassen gjennom bekjente, familie eller venner. De to årene i lære er fordelt mellom et års læring og et års verdiskapning. En instruktør er lærlingens lærer. På slutten av læretiden går de opp til en fagprøve, og når den er bestått dokumenteres oppnådd fagkompetanse innen et yrke ved et fagbrev. Det fins om lag 190 slike fagutdanninger i Norge.

Den andre veien til yrkeskompetanse går gjennom et treårig skoleløp. Dette betyr at hele yrkesutdanningen er innenfor skolen. Utdanningen avsluttes med eksamener og dokumenteres med et vitnemål som viser at ungdommene er kvalifisert for utførelsen av et yrke. Det er mulig å ta yrkesutdanning denne veien for 10 yrker.

Mulighetene for å endre fra et påbegynt løp mot studiekompetanse til et løp mot yrkeskompetanse er begrenset. For å få til dette er det nødvendig å ta den yrkesfaglige utdanningen fra starten. Det motsatte valget, å

gå fra et påbegynt løp mot yrkeskompetanse til et løp mot studiekompetanse, er derimot innebygd i strukturen. Den ene muligheten går gjennom utdanningsprogram for *naturbruk* eller *medier og kommunikasjon*. Her fins det treårige løp som gir studiekompetanse. Til sammen følger om lag 6–7 % av et årskull denne veien. Innenfor medier og kommunikasjon ender om lag 90 % opp med studiekompetanse, slik at selv om dette utdanningsprogrammet er definert som yrkesfaglig, er det empirisk sett et studiekompetansegivende løp.

Den andre veien til studiekompetanse fra en yrkesfaglig start er *påbygning til generell studiekompetanse*. I dette kurset som elevene kan ta det tredje året etter først å ha gått to yrkesfaglige år i skole, fullfører de fellesfagene (norsk, matematikk, naturfag, historie, kroppsøving) de mangler for å få generell studiekompetanse. Det har vært en stor økning i overgangen fra yrkesfag til påbygning til generell studiekompetanse over tid, fra 6 % i 1994-kullet til 10 % i 1999-kullet (Støren m.fl. 2007).

4.2 Hvilke utdanningsprogrammer søker de unge?

I tabell 4.1 viser vi hvordan søkerne blant grunnskoleelevene våren 2007 fordelte seg på de ulike utdanningsprogrammene.

Tabell 4.1 Hvilke/utdanningsprogram elevene i 2007-kullet søkte seg til

	Andel jenter	Andel gutter	Andel totalt	Antall totalt
Studiespesialisering	44,5	31,4	37,8	23 112
Idrettsfag	6,4	9,0	7,8	4 754
Musikk, dans og drama	6,4	3,1	4,7	2 891
Medier og kommunikasjon	7,6	6,1	6,8	4 168
Bygg- og anleggsteknikk	0,5	13,5	7,2	4 388
Design og håndverk	8,0	0,6	4,2	2 598
Elektrofag	0,7	14,2	7,6	4 664
Helse- og sosialfag	14,9	1,3	7,9	4 831
Naturbruk	2,4	1,6	2,0	1 212
Restaurant- og matfag	3,2	2,2	2,7	1 640
Service- og samferdsel	3,7	2,8	3,2	1 956
Teknikk og industriell produksjon	1,7	14,2	8,1	4 962
Total	100	100	100	61 176

Vi ser at det er utdanningsprogrammet for studiespesialisering som trekker klart flest søkere. Legger vi til de som søkte idrettsfag og musikk, dans og drama, ser vi at det i alt var 50,3 % som søkte et studieforberedende utdanningsprogram. Tar vi også med medier- og kommunikasjon, hvor det empirisk er dokumentert (Markussen m.fl. 2008) at dette er et studieforberedende program, øker andelen som søkte studieforberedende til 57,1 %. Dette betyr at 43 % av ungdommene som gikk ut av grunnskolen våren 2007 søkte en yrkesfaglig utdanning. Etter innføringen av Reform 94 observerte man en økning i søkningen til yrkesfaglige studieretninger. Med innføringen av Kunnskapsløftet har denne trenden snudd, og det har siden Reform 94 ikke vært større andel søkere til studieforberedende programmer enn det var foran skoleårene 2006–2008 og 2007–2008.

Tabell 4.1 viser også sterke kjønnsstradisjonelle mønstre i valg av utdanning i videregående opplæring. Vi ser at på bygg- og anlegg, på elektrofag og på teknikk og industriell produksjon er det så godt som ikke jenter, og motsatt; guttene glimrer med sitt fravær på helse og sosial og design og håndverk.

4.3 Forskning om frafall i Norge

Det har vært gjennomført en rekke studier hvor frafall har inngått som et av flere elementer og prosjekter hvor frafall har vært studienes hovedfokus. I evalueringen av Reform 94 ble det gjennomført flere prosjekter hvor frafall inngikk som en del av studien. Vi nevner NIFUs studie av gjennomføring og kompetanseoppnåelse (Støren m.fl. 1998), NIFUs studie av minoritetsspråkliges situasjon (Lødding 1998), Fafos studie av spesialundervisning (Markussen 2000) og Fafos studie av Oppfølgings-tjenesten (Grøgaard m.fl. 1999), samt Gruppe for flerfaglig arbeids-livsforskning – AHSs studie av fagopplæringen (Olsen m.fl. 1998). Også senere har NIFU (nå NIFU STEP) gjennomført en omfattende studie av gjennomføring og kompetanseoppnåelse; en studie av årskullene som begynte i videregående opplæring i 1999, 2000 og 2001 (Støren, Helland og Grøgaard 2007). For tiden pågår en lignende studie innenfor evalueringen av Kunnskapsløftet hvor kullene som begynte i videregående opplæring 2004, 2005, 2006 og 2007 følges (Frøseth m.fl. 2008). Vi presenterer ikke resultater fra disse studiene ettersom funnene har, både når det

gjelder hvor store andeler som fullfører og består og hvor store andeler som faller fra, og når det gjelder hvilke forhold som har betydning for gjennomføring og frafall, er relativt sammenfallende med resultatene fra en nyere studie som har hatt frafall i fokus, og som vi skal presentere nedenfor. Resultatene fra Støren m.fl. (2007) vil bli inkorporert i presentasjonen av denne studien.

Det er også gjort studier av begrenset omfang i hvert av de tre nordligste fylkene, Nordland (Wiborg og Rønning, 2005), Troms (Karlsen m.fl., 2005) og Finnmark (Lie m.fl., 2009). Etersom disse bare dekker enkeltfylker, går vi ikke nærmere inn på rapportene her.

Vi nevner også en studie som ble gjennomført ved Senter for økonomisk forskning i 2006. Dette var en ren registerstudie som brukte data fra SSBs individbaserte utdanningsstatistikk. Elevene som inngikk var de som startet i grunnkurs høsten 2002. Studien opererer med to frafallsgrupper. Den ene er de som ikke lenger var elever i begynnelsen av det tredje året i videregående opplæring. Den andre er de som var på et lavere nivå i begynnelsen av det tredje året i videregående opplæring enn de burde vært gitt normert progresjon. Disse to gruppene slås sammen, og defineres som de som har falt fra målt ved starten på år tre i videregående opplæring (Byrhagen m.fl. 2006). Vi ser at denne undersøkelsen har inkludert i frafallsgruppen ungdom som har forsinket progresjon, altså ungdom som i realiteten fortsatt er elever. Vi mener det er grunn til å stille spørsmål ved om elever som er forsinket, kan karakteriseres som å være falt fra, og det er vår vurdering at dette er en svakhet ved denne undersøkelsen. En annen svakhet er at denne undersøkelsen måler situasjonen ved begynnelsen av tredje skoleår, og dermed ikke fanger opp kompetanseoppnåelse, gjennomføring og frafall etter at elevene er ferdige og har fått bruke tilmålt tid på å fullføre videregående opplæring.

4.4 To studier om frafall i videregående opplæring

Vi vil i det følgende fokusere den eneste omfattende norske studien som har hatt frafall i fokus de senere årene, *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008). Vi vil også referere til den allerede nevnte studien av Støren m.fl. (2007), en studie som fulgte tre hele årskull, de som begynte i videregående opplæring høsten 1999, 2000 og 2001 gjennom utdanningen

via registerdata. I tillegg er SSBs årlige statistikk over gjennomføring og kompetanseoppnåelse en viktig kilde når det gjelder volumet på frafallet.

4.4.1 Bortvalg og kompetanse

Denne studien ble gjennomført ved NIFU STEP. Prosjektet startet i mars 2002 og fulgte 9 749 ungdommer gjennom fem og et halvt år i videregående opplæring. Undersøkelsen ble gjennomført i sju fylker på Østlandet, og det ble foretatt klyngeutvalg slik at 50 % av alle som gikk i tiende klasse i disse fylkene inngikk i utvalget. Det ble samlet inn spørreskjema-data fra ungdommene fem ganger i løpet av denne tiden, og det ble hentet inn store mengder administrative registerdata (bl.a. data om hvilke kurs ungdommene gikk på og hvilke karakterer de fikk). Prosjektet kartla hvor mange ungdommer som fullførte og besto, gjennomførte uten å bestå eller sluttet før de var ferdige (fracfall), og gjennomførte analyser for å finne ut hvilke forhold som påvirker sannsynligheten for enten å falle fra eller å gjennomføre uten å bestå sammenlignet med å fullføre og bestå. Kompetansen ble målt fem år etter at ungdommene gikk ut av grunnskolen, dvs. at de aller fleste hadde rukket å bli ferdig (Markussen m.fl. 2006, 2008). Svakheten ved denne undersøkelsen er at den er gjennomført innenfor sju fylker på Østlandet og dermed ikke er landsrepresentativ, særlig fordi det fylket som har størst frafall og lavest andel bestått, Finnmark, ikke inngår i datamaterialet.

4.4.2 Statistisk sentralbyrås årlige målinger av kompetanseoppnåelse

Hver høst publiserer SSB statistikk over kompetanseoppnåelse for det elevkullet som begynte i videregående opplæring seks år tidligere. Kompetanseoppnåelsen er målt året før, slik at det er kompetanseoppnåelse etter fem år som presenteres. I denne statistikken skilles det mellom de som har fullført på normert tid, de som har brukt lengre tid enn normert, de som fortsatt er i videregående opplæring, de som har gjennomført uten å bestå og de som har sluttet før de er ferdige. Det presenteres ulike statistikker som viser variasjon etter kjønn, utdanningsprogram, foreldres utdanningsnivå, hjemfylke, minoritetsspråklighet og grunnskolekarakterer (SSB 2009).

4.5 Hvilken kompetanse oppnår ungdommene?

Når kompetanseoppnåelsen måles fem år etter at de unge gikk ut av videregående opplæring viser tall fra SSB (2009) og Markussen m.fl. (2008) at om lag to av tre ungdommer har fullført og bestått videregående opplæring fem år etter at de gikk ut av grunnskolen/begynte i videregående opplæring.¹⁰ SSBs måling av de som begynte i videregående opplæring høsten 2003 viser at fem år etter hadde 68 % bestått og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Markussen m.fl. (2008) som gjennomførte en utvalgsundersøkelse, fant at blant de som gikk ut av grunnskolen i sju fylker på Østlandet våren 2002 hadde 66 % bestått med studie- eller yrkeskompetanse fem år etter.

I SSBs tellinger har andelen som har bestått fem år etter påbegynt videregående opplæring variert mellom 68 og 72 % fra 1994 til 2003-kullet, noe som dokumenterer at situasjonen hvor to av tre har bestått etter fem år, har vært svært stabil siden innføringen av Reform 94.

De som ikke har bestått kan deles i to grupper: a) de som har sluttet før de har gjennomført hele den treårige videregående opplæringen, og b) de som har gjennomført hele løpet, men som kommer ut på andre siden uten å ha bestått alle fag. Her gjør SSB (2009) og Markussen m.fl. (2008) ulike funn. SSB (2009) fant at 8 % har gjennomført uten å bestå og at 19 % sluttet før de var ferdige. Markussen m.fl. (2008) fant at 19 % gjennomførte uten å bestå, at 15 % sluttet før de var ferdige. Begge fant at 6 % fortsatt var i videregående opplæring det sjette året. Det er trolig at forskjellene mellom de to studiene skyldes ulik registreringspraksis og tellemåte.

Markussen m.fl. (2008) fant at halvparten av ungdommene som ikke hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, hadde bestått til og med det andre året i videregående opplæring. Svært mange av de som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse fordi de hadde sluttet eller ikke bestått, var på denne måten i nærheten av å bestå. Blant de som gjennomførte uten å bestå, hadde så mye som to av tre bestått til og med andre året. En rimelig hypotese er at de fleste av disse ungdommene har et poten-

¹⁰ SSB (2009) har talt med utgangspunkt i de som begynte i videregående opplæring om høsten, mens Markussen m.fl. (2008) har tatt utgangspunkt i de som gikk ut av grunnskolen om våren. Forskjellen er at sistnevnte metode inkluderer de som aldri begynte i videregående opplæring blant de som har falt fra.

sial til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og at dette kunne vært oppnådd med mer og bedre tilpasset opplæring (Markussen m.fl. 2008).

Som vi har vist over søker om lag halvparten av ungdommene seg til studieforbereidende henholdsvis yrkesfaglig utdanningsprogrammer. Etter fem år har mellom en fjerdedel og en femtedel av elevene som opprinnelig begynte på yrkesfag oppnådd studiekompetanse (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008). Forskjellen mellom andelen som søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogrammer og andelen som faktisk ender opp med yrkeskompetanse, skyldes i hovedsak to forhold. For det første, som vi skal se nedenfor, at frafall er mer utbredt på yrkesfaglige enn på studieforbereidende utdanningsprogrammer. For det andre, slik vi har vist foran, at en betydelig andel av elevene som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer skifter til et studiekompetanssegivende løp (medier og kommunikasjon, naturbruk eller påbygning til generell studiekompetanse) mellom andre og tredje år i videregående opplæring. Undersøkelser viser at 30–40 % av elevene på påbygning til generell studiekompetanse stryker (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008). En viktig forklaring på dette er at mange som begynner på påbygning til generell studiekompetanse har et svakere faglig utgangspunkt, målt med skoleprestasjoner fra ungdomsskolen, enn de som opprinnelig har valgt studieforbereidende løp (Markussen og Sandberg 2005).

4.6 Variasjon i gjennomføring og frafall mellom ulike grupper.

Det er store variasjon mellom ulike elevgrupper i hvor store andeler som fullfører videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse innen fem år, hvor mange som gjennomfører uten å bestå og hvor mange som slutter før de er ferdige (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008, SSB 2009). Vi skal nå vise hvordan kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring varierer med noen sentrale kjennetegn ved elevene, samt mellom ulike utdanningsprogrammer og fylker.

Jenter oppnår i større grad studiekompetanse enn *guttene*, mens *guttene* i større grad oppnår yrkeskompetanse (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008, SSB 2009). SSB (2009) fant at 75 % av jentene som hadde begynt i videregående opplæring høsten 2003 hadde bestått etter fem år mot 63 % av guttene. Blant guttene hadde 22 % sluttet før de var ferdige

mot 14 % blant jentene, mens om lag like store andeler gjennomførte uten å bestå (7–8 %), eller fortsatte inn i det sjette året (4 % jenter og 7 % gutter) (SSB 2009).

Elever med minoritetsbakgrunn har svakere kompetanseoppnåelse enn elever med majoritetsbakgrunn (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008, Lødding 2009, SSB 2009). Markussen m.fl. (2008) fant at andelen som hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år varierte fra to av tre blant ungdommene med majoritetsbakgrunn til halvparten blant innvandrere fra ikke-vestlige land. Slutting var mest utbredt blant ikke-vestlige innvandrere og ungdom med vestlig bakgrunn (både etterkommere og innvandrere), mens det var flest som hadde gjennomført uten å bestå blant ungdommene med ikke-vestlig bakgrunn (både etterkommere og innvandrere). Det er også funnet forskjeller mellom innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn; kompetanseoppnåelsen er generelt høyere blant etterkommere enn blant innvandrere. Fra 1999- til 2001-kullet fant Støren m.fl. (2007) at det har vært en økning i kompetanseoppnåelsen blant etterkommere, mens man ikke finner tilsvarende endring blant innvandrere.

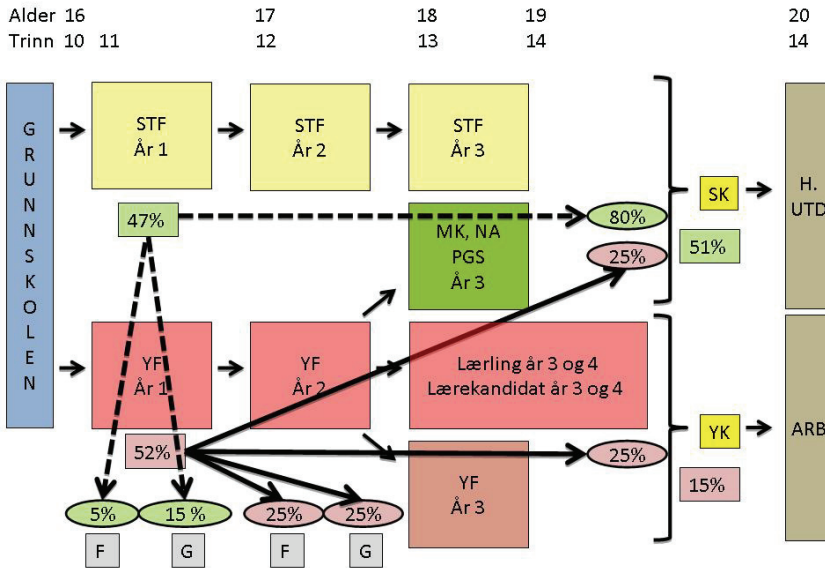
Studiene finner også sammenheng mellom *foreldrenes utdanning* og kompetanseoppnåelsen: Jo høyere utdanning foreldrene har, jo større er andelen som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008, SSB 2009). Andelen som hadde oppnådd kompetanse i videregående opplæring etter fem år blant ungdommene i 2002-kullet på Østlandet, varierte fra nesten tre av fire blant de som hadde foreldre med universitets- eller høyskoleutdanning til en av tre blant de som hadde foreldre med ukjent utdanning og halvparten av de som hadde foreldre med grunnskoleutdanning. SSB (2009) fant blant de som begynte i videregående opplæring høsten 2003 hadde 89 % bestått etter fem år når foreldrene hadde lang høyere utdanning sammenlignet med 45 % blant de som hadde foreldre med grunnskoleutdanning. Andelen som hadde sluttet før tida varierte fra 5 % blant de som hadde foreldre med lang høyere utdanning til 37 % blant de som hadde foreldre med grunnskoleutdanning (SSB 2009).

Undersøkelser har også funnet sammenheng mellom *hvem ungdommene bodde sammen med* og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Markussen m.fl. 2008). Når ungdommene bodde sammen med begge sine foreldre da de var 15 år blant ungdommene i 2002-kullet i de sju

østlandsfylkene, fant man at i overkant av sju av ti oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter fem år. Blant de som ikke bodde sammen med begge foreldrene, var det bare drøyt 50 % som hadde oppnådd kompetanse. Andelen som sluttet var 13 prosentpoeng høyere (24 i forhold til 11 %) blant de som ikke bodde sammen med både mor og far sammenlignet med de som bodde sammen med begge (Markussen m.fl. 2008).

Det er en betydelig variasjon i andelen som består henholdsvis slutter eller ikke består *de ulike utdanningsprogrammene* i mellom. For de som begynte i videregående opplæring i 2003 fant SSB (2009) at 82 % på de studieforbereende programmene hadde bestått etter fem år, mens dette bare gjaldt for 55 % blant de som hadde begynt på et yrkesfaglig program fem år før. Videre viste SSB-tallene at andelen som hadde gjennomført uten å bestå er lik (9 %) på studieforbereende og yrkesfaglige programmer, men andelen som slutter før de er ferdige (faller fra) er betydelig større på yrkesfag, 28 % mot 8 % på de studieforbereende. Dette faller sammen med funn fra Markussen m.fl. (2008), hvor andelen som sluttet før de var ferdige var 5 % på studieforbereende og 30 % på yrkesfaglige programmer. Markussen m.fl. (2008) identifiserte noen yrkesfaglige programmer hvor halvparten sluttet før de var ferdige, og hvor bare tre av ti hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år (bl.a. restaurant- og matfag). Til sammenligning sluttet 5 % på studiespesialisering, mens 80 % fullførte med kompetanse.

Markussen m.fl. (2008) illustrerer fullføring, gjennomføring uten å bestå og bestått slik vi viser det i figur 4.2. Figur 4.2 viser at 47 % av ungdommene på Østlandet våren 2002 søkte et studieforbereende løp, mens 52 % søkte yrkesfag. Fem år etter har 80 % av de som *søkte* studieforbereende bestått, 5 % har falt fra og 20 % har gjennomført uten å bestå. Blant de som *søkte* yrkesfag er bildet et helt annet. 50 % har bestått, hvorav halvparten har oppnådd studiekompetanse og halvparten har oppnådd yrkeskompetanse. 25 % har falt fra og 25 % har gjennomført uten å bestå. Også her illustreres at situasjonen er svært ulik innenfor yrkesfaglige og studieforbereende utdanninger.



Figurforklaring: STF = studieforberedende utdanning, YF = yrkesfaglige utdanning, NA = naturbruk, MK = medier og kommunikasjon, PGS= påbygning til generell studiekompetanse, H.UTD = høyere utdanning, ARB = arbeidslivet SK = studiekompetanse, YK = yrkeskompetanse, F = Frafall, G = gjennomført uten å bestå

Figur 4.2. Fullført, gjennomført uten å bestå eller bestått. Tallene er hentet fra prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen mfl. 2008).

Når det gjelder *fylkesvis variasjonen* i kompetanseoppnåelse og frafall, har landsdekkende undersøkelser vist at hovedskillet går mellom de tre nordligste fylkene og resten av landet. Gjennomføringen er svakere og frafallet større i de tre nordligste fylkene, sammenlignet med resten av landet, og det er særlig Finnmark som skiller seg ut (Byrhagen m.fl. 2006, Støren m.fl. 2007, Lie m.fl. 2009, Wiborg og Rønning 2005, Karlsen m.fl. 2005). Blant de som begynte i videregående opplæring høsten 2003, hadde 67–71 % bestått etter fem år i 11 av fylkeskommunene. I Nordland og Troms hadde 61 % bestått. Dette er på linje med fem øvrige fylkeskommuner. I Finnmark var situasjonen dramatisk annerledes; her hadde bare halvparten (51 %) av ungdommene bestått etter fem år (SSB 2009).

4.7 Hvilke forhold påvirker kompetanseoppnåelse, gjennomføring og frafall i videregående opplæring?

For å undersøke hvilke forhold som påvirker gjennomføring, kompetanseoppnåelse og frafall i videregående opplæring, dvs. for å undersøke hvilke forhold som har selvstendig effekt på utfallet av videregående opplæring, er det anvendt multivariate analyseteknikker (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008).

Forholdene som har vist seg å ha betydning, har vi, med utgangspunkt i eksisterende teori, gruppert i fire: bakgrunn, tidligere prestasjoner, identifikasjon og engasjement i forhold til skolen, samt kontekst. Vi skal nå se på noen forhold tilhørende hver av disse fire gruppene, som analysene har vist har betydning for gjennomføring, kompetanseoppnåelse og frafall i videregående opplæring.

4.7.1 Bakgrunnsvariable

Når det gjelder *kjønn* fant Markussen m.fl. (2008) at gutter hadde høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå enn jentene, sett i forhold til å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år, men det var ikke signifikant forskjell mellom gutter og jenter når det gjaldt sannsynligheten for å slutte, under betingelsen alt annet likt.

Minoritets-/majoritetsbakgrunn har betydning for kompetanseoppnåelsen. Markussen m.fl. (2008) fant at elever med minoritetsbakgrunn hadde signifikant høyere sannsynlighet for å ha sluttet i løpet av videregående opplæring enn elever med majoritetsbakgrunn, sammenlignet med å ha bestått. Videre viser analysene at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn, både innvandrere og etterkommere, hadde høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå sett i forhold til majoritetsungdom, alt annet likt.

Foreldrenes utdanningsnivå, har relativt liten direkte betydning for gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, kontrollert for prestasjonsforskjeller ut av grunnskolen. Foreldrenes utdanningsnivå har dermed først og fremst betydning for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, fordi det påvirker skoleprestasjoner i ungdomsskolen (Markussen m.fl. 2008). Men analysene viser at foreldrenes ut-

danningsnivå har en viss direkte betydning, ved at sannsynligheten for å slutte er lavere, eller sannsynligheten for å fullføre er høyere, for de som har foreldre med høyere utdanning, sammenlignet med de som har foreldre med lavere utdanning (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008).

Markussen m.fl. (2008) fant at elever som *bodde sammen med begge foreldrene* både hadde lavere sannsynlighet for å slutte og lavere sannsynlighet for gjennomføre uten å bestå enn elever som ikke bodde sammen med begge foreldrene, alt annet likt.

Også *foreldrenes arbeidsmarkedsstatus* har betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. At foreldre er yrkesaktive har positiv betydning for sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse, selv etter at det er kontrollert for karakterer, foreldrenes utdanningsnivå og andre relevante forhold (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008).

4.7.2 Prestasjoner på tidligere nivå

Både Støren m.fl. (2007) og Markussen m.fl. (2008) fant ved hjelp av multivariate analyser, at tidligere skoleprestasjoner er det enkeltforholdet som har klart størst betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. Elever som har gjort det godt på lavere nivå gjør det ofte godt på høyere utdanningsnivå.

Studiene viser også at når man tar høyde for prestasjonsforskjeller har faktorer knyttet til ungdommenes bakgrunn relativt svak effekt på kompetanseoppnåelsen. Det er derfor viktig å understreke at analyser viser at bakgrunnsforhold som kjønn, minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for prestasjoner i ungdomskolen (Gravaas m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008). Dette betyr at disse bakgrunnsfaktorene har betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring, ved at de har betydning for karakterer, som igjen har svært stor betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. Disse bakgrunnsforholdene kan dermed sies å ha en indirekte effekt på kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. Betydningen av disse forholdene formidles via tidligere skoleprestasjoner.

4.7.3 Engasjement og identifikasjon

Prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008) identifiserte en rekke forhold som kan oppfattes som ulike uttrykk for og mål på faglig og sosialt engasjement og identifikasjon i forhold til skolen, som har betydning for frafall og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Elever og lærlinger med *høyt fravær* fra tiende klasse, som følte seg *sosialt utenfor* eller var *redd for å gå på skolen* hadde høyere sannsynlighet for å slutte enn de som ikke bar disse kjennetegnene. Det samme gjaldt elever som var opptatt av å *være sammen med venner*; noe som kan tyde på at elevene har fokus på skolekonkurrerende virksomhet (Knudsen 1980).

Markussen m.fl. (2008) fant også at ungdom som viste ulike former for *arbeidsinnsats* hadde betydning for utfallet av videregående opplæring. Ungdom som jobbet jevnt og trutt hadde redusert sannsynlighet for å gjennomføre uten å bestå, mens de som brukte tid på lekser eller var skippertaksmennesker hadde redusert sannsynlighet for å slutte.

Også elevens *atferd* hadde betydning for kompetanseoppnåelsen. Pliktopplyllende elevene hadde lavere sannsynlighet for å slutte enn andre, mens elever med alvorlig atferdsavvik hadde økt sannsynlighet. Elever med svært alvorlig atferdsavvik hadde derimot lavere sannsynlighet for å slutte. Forklaringen på dette er sannsynligvis at disse ungdommene får ekstra ressurser rundt seg i form av tiltak og personer, og effekten er slutting i mindre grad. Undersøkelsen viste også redusert sannsynlighet for å slutte og for å gjennomføre uten å bestå med økende utdanningsmessige *ambisjoner*. De som ønsker å nå langt innenfor utdanningssystemet må bli og de må prestere.

Vi kan konkludere at det å oppleve faglig og sosialt engasjement og det å identifisere seg med videregående opplæring har positiv effekt på sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse.

4.7.4 Kontekst

Både Støren m.fl. (2007), Markussen m.fl. (2008) har sett på betydningen av kontekstvariablene utdanningsprogram og fylke. Begge viser *fylkesvise forskjeller* i sannsynligheten for frafall eller fullføring av videregående opplæring. Hos Støren m.fl. (2007) som inkluderer hele landet, er det først og fremst de tre nordligste fylkene, og særlig Finnmark, som skiller

seg ut. Dette viser at den svært lave kompetanseoppnåelsen i Finnmark, ikke skyldes lavere skoleprestasjoner i ungdomsskolen eller andre relevante forhold som analysene har tatt hensyn til, men særlige fylkesinterne forhold. Støren m.fl. (2007) peker på at hovedgrunnen til at sannsynligheten for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse er særlig lav i Finnmark, trolig er at hver tredje elev i fylket må flytte hjemmefra for å gå på videregående opplæring.

Som vi har omtalt ovenfor er det svært stor variasjon mellom *utdanningsprogrammer* i gjennomstrømning og kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. Analyser viser at mye av den observerte forskjellen skyldes systematiske forskjeller mellom utdanningsprogrammer i elevsammensetningen, med hensyn til tidligere prestasjoner. Det er imidlertid slik at utdanningsprogram har betydning, selv etter kontroll for variasjon i elevenes bakgrunn, prestasjoner og engasjement, selv om de forskjellene mellom utdanningsprogrammene da reduseres. Markussen m.fl. (2008) finner at når karakterer og andre relevante forhold holdes konstant, har elever på flere yrkesfaglige utdanningsprogrammer signifikant høyere sannsynlighet for frafall i videregående opplæring, enn elever på utdanningsprogrammet allmenne, økonomiske og administrative fag. Blant annet viser disse analysene at sannsynligheten for å slutte før tida er størst på hotell- og næringsmiddelfag, selv etter kontroll for karakterer, bakgrunn og faglig og sosialt engasjement. Disse analysene viser også noe variasjon mellom utdanningsprogrammer i sannsynligheten for ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå, sett i forhold til å bestå. Alt i alt, ser det dermed ut til å være forhold *innen* de enkelte utdanningsprogrammene som har betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring.

4.8 Frafall: slutten på en lang prosess

Analyser viser at forhold som kan bidra til å forklare hvem som slutter kan grupperes i fire:

- de unges bakgrunn,
- tidligere skoleprestasjoner,
- faglig og sosialt engasjement og identifikasjon i forhold til skolen og
- noen kontekstvariabler.

Den internasjonale forskningslitteratur omkring *dropout*, *early-leaving*, *non-completion* og *completion/graduation* identifiserer i hovedsak de samme forklaringsvariablene (Janosz m.fl. 2000, Lamb m.fl. 2004, Rumberger 2004, Traag og van der Velden 2008). Det å slutte i videregående opplæring kan, slik denne litteraturen ser det, forstås som slutt punktet på en lang prosess, en prosess som ofte har startet tidlig i de unges liv. Barn har gjennom sin bakgrunn, tilegnet seg forskjellig forståelse av hva utdanning er. Familier innenfor ulike sosiale lag formidler ulike verdier til barna (Bourdieu 1977). Barn fra middelklassen er, sammenlignet med barn fra arbeiderklassen mer fortrolige med de verdier skolen formidler. Utdanning tillegges ulik verdi, engasjement og innsats varierer med varierende prestasjoner som resultat, avhengig av sosial bakgrunn (Boudon 1974). På grunnlag av ulik bakgrunn identifiserer barn seg i ulik grad med skolen, noe som igjen får betydning for engasjement og resultater (Finn 1989, Ekstrom m.fl. 1986, Newmann m.fl. 1992, Rumberger 2004, Wehlage m.fl. 1989). Barn som identifiserer seg med skolen, engasjerer seg og oppnår resultater. Disse forholdene, identifikasjon, engasjement og resultater påvirker hverandre gjensidig, og vil bidra til at barn erfarer positive eller negativ forsterkning.

Dette er en prosess som starter tidlig. Noen utenlandske studier har fulgt barn fra førskolealder og helt til overgangen til arbeid eller høyere utdanning. Audas og Willms (2001) ser «a clear link between early childhood experience and successful graduation from high school» (Audas og Willms 2001: 31). Det er gjort studier som har vist at slutting i videregående opplæring kan predikeres ved hjelp av kjennetegn knyttet til barnet i de første skoleårene (Alexander m.fl. 2001, Barrington og Hendricks 1989, Cairns m.fl. 1989, Ensminger og Slusarcick 1992).

Som et resultat av de prosessen vi har beskrevet over oppnår barna svært ulike resultater fra tiende klasse, og er følgelig svært ulikt kvalifisert for å mestre de faglige kravene videregående opplæring stiller for å oppnå enten studie- eller yrkeskompetanse. For de som har de beste forutsetningene forsterkes deres identifikasjon med skolen. Engasjementet øker og de presterer godt. For de som har svake forutsetninger skjer det motsatte; engasjement og identifikasjon svekkes og det påvirker de faglige resultatene. Resultatet er at unge presterer svært ulikt i videregående opplæring, noen består, noen gjennomfører uten å bestå og noen slutter før de er ferdige. Slik kan det å slutte fremstå som slutt punktet på en lang prosess av negativ

identifikasjon og engasjement som har startet tidlig i barneskolen. Frafall fra videregående opplæring kan dermed forstås som et resultat av et misforhold mellom skole og individ som har fått utvikle seg over tid. Denne forståelsen argumenteres det for i den internasjonale forskningslitteraturen på feltet (Finn 1989, Ekstrom m.fl. 1986, Newmann m.fl. 1992, Ream & Rumberger 2008, Rumberger 2004, Wehlage m.fl. 1989).

4.9 Tiltak og politikk for redusert frafall og bedre gjennomføring

Stort frafall og lav gjennomføring er en stor bekymring og en stor utfordring i Norge, og det er en prioritert utdanningspolitisk sak å få til større grad av gjennomføring og redusert andel bestått, både ved å forsøke å hindre de unge fra å slutte, kanalisere de som allerede har sluttet tilbake til videregående opplæring og å arbeide for at færre gjennomfører uten å bestå. Nedenfor vil vi se nærmere på noen tiltak som er satt i verk på nasjonalt systemnivå for å redusere frafall og øke andelen som fullfører og består, samt hvordan det på nasjonalt politisk nivå uttrykkes forståelse for at frafall er stort problem og hvordan sentrale utdanningsmyndigheter signaliserer at dette problemet ønsker de å gjøre noe med.

I 1994 ble, som omtalt foran, hele den videregående opplæringen i Norge reformert. Alle fikk rett til videregående opplæring. Reformen førte til en dobling av oppnådd yrkeskompetanse blant yrkesfagelevne. Det betyr at reformen i seg selv bidro til høyere grad av kompetanseoppnåelse, og dette var også en av reformens intensjoner. Som sådan var reformen vellykket, ved å gi hele kullet rett til inntak og til å gjennomføre videregående opplæring, bidro Reform 94 til en betydelig økning i andelen unge som besto videregående opplæring. På den andre siden kan det også hevdes at frafall fremsto som et tydelig, stort og allment problem først etter at Reform 94 hadde åpnet portene for hele ungdomskullene og derigjennom bidratt til å gjøre det å ta videregående opplæring til en norm. I tiårene før Reform 94 jobbet store deler av ungdomskullene, å ta videregående opplæring var ikke en norm, og det å ikke være der ble ikke betraktet som et problem slik som i dag, fordi det å ikke ta videregående opplæring for de fleste betydde at de var i jobb. Det er interessant at den samme reformen som bidro til en betydelig høyere andel unge som opp-

nådde studie- eller yrkeskompetanse, også gjorde frafall til et synlig og omfattende fenomen og problem.

Da Reform 94 ble innført, ble *Oppfølgingstjenesten* opprettet. Dette er en lovpålagt fylkeskommunal tjeneste som har som hovedoppgave å hjelpe ungdom i alderen 16–19 år med rett til videregående opplæring som er utenfor arbeid eller utdanning over i kompetansegivende utdanning eller arbeid. Tjenesten er nå under evaluering. Sist den ble evaluert på nasjonalt nivå var i perioden 1994–1998. Det er derfor ikke mulig å si noe kvalifisert om hvordan tjenesten fungerer i dag, men det kan nevnes fra den tidligere evalueringen at tjenesten har slitt med å oppfylle sin oppgave, fordi det (nesten) eneste virkemidlet tjenesten har hatt til rådighet har vært å returnere tidligere sluttere tilbake til den skolen de har forlatt (Grøgaard m.fl. 1999).

Fokus på frafall fra videregående opplæring som et problem har blitt sterkere de siste årene, og etter 2000 har innsatsen for å redusere frafallet blitt intensivert. Det første vi vil nevne er at i 2003 ble, som en del av regjeringens arbeid mot fattigdom, planen *Satsing mot frafall i videregående skole* lansert. Planen ble implementert gjennom en rekke tiltak på fylkeskommunalt og skolenivå. I evalueringen av planen peker Buland og Havn (2007) på at det over hele landet var blitt utviklet mange og varierte tiltak for å redusere frafallet og bedre gjennomføringen: karriereveiledning, yrkesrådgivning, nye systemer for å fange opp elever i faresonen tidlig, spesiell oppmerksomhet til elever i faresonen ved skolestart, alternativ opplæring, bedre samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler for å lette overgangen fra et skoleslag til et annet. Dette er virkemidler som sees på som effektive av lærere og skoleledere for å hindre frafall.

I følge analysene til Buland og Havn (2007), er det, for at arbeid for å redusere frafall skal lykkes, nødvendig at «arbeidet mot frafall må være «Hele skolens oppgave». (...) Arbeidet må være preget av system, ansvarsfordeling og plan, som bidrar til at det blir «Hele skolens oppgave», og får en kontinuitet som er nødvendig for å opprettholde en kontinuerlig beredskap». Oppgaven med å få ned frafallet er systematisk, pågående og målrettet hardt arbeid på flere arenaer samtidig.

I 2006 fikk Norge reformen Kunnskapsløftet. En av de sentrale begrunnelsene for reformen var den lave gjennomføringsgraden og det store frafallet i videregående opplæring (St.meld. nr. 30 2004-2005). Gjennom-

føring av en omfattende reform av hele grunnopplæringen for unge fra 6 til 18 år brukes bl.a. for å bedre fullføringen og redusere frafallet. Sentrale virkemidler i reformen for å bekjempe frafallet og bedre fullføringen er satsting på grunnleggende ferdigheter (dvs. de unge skal ha bedre forutsetninger for å begynne i videregående opplæring), endret struktur i videregående opplæring både når det gjelder sammensetningen av utdanningsprogrammer og fagstrukturen innad i de enkelte utdanningsprogrammer, større bredde i kursene både første og andre år, samt større grad av desentralisering og målstyring. I tillegg inneholder reformen noen enkeltelementer, som vi omtaler nedenfor, som skal bidra til redusert frafall og høyere andel fullført.

Et annet tiltak for å redusere frafall er *karriereveiledning*, og dette er et viktig element i reformen Kunnskapsløftet. Målet er å få til en virkelig forbedring av rådgivningstjenesten i ungdomsskolen og videregående skole ved hjelp av en rekke tiltak. Et av disse tiltakene er utvikling av *Partnerskap for karriereveiledning*, som på forskjellige nivå og på tvers av sektorer, inkluderer en rekke aktører som kan bidra i rådgivning og karriereveiledning for de unge. Kompetanseutvikling for *skolerådgiverne* vurderes som helt sentral for å få til en bedre karriereveiledning for de unge.

For å gi de unge et bedre grunnlag for valg av utdanningsprogrammer første år i videregående skole og for valg av kurs og fag i andre og tredje år, er det etablert to nye fag.

Det nye faget i ungdomsskolen, *utdanningsvalg*, skal gi de unge kunnskap om videregående skole før de skal søke og intensjonen er at de skal få et bedre grunnlag for valg av utdanningsprogram når de begynner i videregående skole. Hovedelementene i faget er kunnskap om videregående opplæring og arbeidslivet, utprøving av enkelte utdanningsprogrammer i videregående skole, kartlegging av og drøftinger av elevenes interesser med tanke på utdannings- og yrkesvalg.

Det nye faget i videregående skole, *prosjekt til fordypning*, inngår i alle de yrkesfaglige utdanningsprogrammene første og andre år, og skal hjelpe elevene til foreta riktige valg av fag og kurs påfølgende år. Målet er at skal prøve ut flere fag og lære noe om innholdet og noe om hvordan det arbeides i disse fagene/yrkene før de velger hvilken vei de vil slå inn på.

Høsten 2005 fikk Norge en ny Kunnskapsminister. Da han ble klar over det høye frafallet, nedsatte han en arbeidsgruppe som skulle komme

med forslag til tiltak for bedre *Gjennomføring I Videregående Opplæring* (GIVO-utvalget). Utvalget kom med en lang rekke forslag, og noen av dem ble fulgt opp av Kunnskapsministeren og Regjeringen da de la frem en Stortingsmelding, St.meld. nr 16 (2006–1007) ... og ingen sto igjen, i desember 2006.

Et av GIVO-utvalgets forslag som ble fulgt opp i meldingen, var forslaget om innføring av et *Praksisbrev*. Etter at Stortingsmeldingen foreslo dette ble det satt i gang en utprøving som startet i 2007. Praksisbrevutdanningen gjør det mulig for ungdom å starte direkte i en praksisbasert videregående opplæring rett etter grunnskolen. Utdanningen er i utgangspunktet toårig, og etter de to årene skal ungdommene gå opp til en praksisbrevprøve. Dersom de består denne får de dette dokumentert med et praksisbrev. Læreplanene for praksisbrevet er satt sammen av læreplanmål som av de aktuelle bransjene er vurdert som relevante i forhold til en yrkesutøvelse i de aktuelle fagene. I tillegg skal eleven ha full måloppnåelse i norsk, samfunnsfag og matematikk, og de må derfor gå på skole deler av tiden. Mange har organisert dette med skole en dag i uken. Når de har avsluttet og har fått praksisbrevet, er tanken at de skal kunne gå ut i en jobb. En annen mulighet er at de skaffer seg en ordinær læreplass og fortsetter utdanningen frem til fagbrev to år seinere. Ideen bak ordningen er at en del ungdommer som ikke har forutsetninger eller interesse for å starte en fireårig yrkesutdanning rett etter ungdomsskolen, skal få en mulighet til en utdanning som er mer praksisbasert, og at dette skal holde dem i skolen lengre, dvs. bidra til redusert frafall.

Et annet viktig fokus for St.meld. nr. 16 (2006–2007), var *Tidlig innsats*. Fordi det er en sentral forklaring at mange faller fra i videregående opplæring fordi de ikke har tilegnet seg de nødvendige forutsetninger før de begynner, konkluderte Stortingsmeldingen at det høye frafall ikke bare er et anliggende for videregående opplæring, men at det er viktig å sette inn innsats i grunnskolen for å gjøre de unge bedre forberedt til å møte videregående opplæring. *Tidlig innsats* ble fulgt opp i en ny stortingsmelding året etter, St. meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Her understreket Regjeringen viktigheten av å sette inn kreftene tidlig. Det pekes på behovet for kartlegging av elevenes nivå og ferdigheter i fag slik at det kan sette inn målrettede tiltak. Meldingen foreslo styrking av tidlig innsats på barnetrinnet, blant annet gjennom forsterket opplæringen i lesing

og regning på 1.–4.trinn, og kartlegging i lesing på 1.–3.trinn. Timetallet på barnetrinnet økte i fagene norsk, matematikk og engelsk.

Våren 2009 kom det en ny Stortingsmelding, St. meld. nr. 44 (2008–2009), *Utdanningslinja*. Også denne meldinga, den tredje på tre år, fokuserte på tiltak for å få ned frafallet og for å bedre gjennomføringen. Meldingen gjentar prioriteringen av tidlig innsats, men peker også på viktigheten av høy lærerkompetanse, et godt læringsmiljø og tett oppfølging av elevene. Videre understrekes behovet for at de unge får så god hjelp som mulig for å foreta informerte utdanningsvalg, og det pekes på de to nye fagene *utdanningsvalg* og *prosjekt til fordypning* (omtalt over) og viktigheten av å ha en god rådgivningstjeneste og karriereveiledning som fungerer godt. Meldingen peker også på at det er viktig at informasjon om elevene flyter fra ungdomstrinn til videregående opplæring, slik at videregående opplæring kan få overført kunnskap om de ungdommene de mottar. *Utdanningslinja* sier at det skal satses mer på praktiske fag for at ungdom som ikke er så teoristerke skal kunne få jobbe mer praktisk. Konkret foreslår Regjeringen at det skal gjennomføres forsøk med et nytt fag i ungdomsskolen; arbeidslivsfag, slik at unge som ønsker det skal kunne jobbe mer praktisk. Innefor videregående opplæring sier meldingen at det skal legges til rette for, som en videreutvikling av praksisbrevet (omtalt over), at flere kan ta praksisveien til fagbrev, dvs. et annet mer praksisbasert løp enn den tradisjonelle veien. Til slutt vil vi trekke frem at departementet for å redusere frafallet på de yrkesfaglige programmene vil vektlegge yrkesretting av fellesfagene, bedre samarbeid mellom skole og arbeidsliv samt å arbeide for å redusere antall læreplassøkere som ikke får læreplass.

De fleste av tiltakene vi har omtalt over er enten bare foreslått eller de er nylig implementert. *Partnerskap for karriereveiledning*, de to nye fagene *Utdanningsvalg* og *Prosjekt til fordypning*, samt *Praksisbrevet* er designet og implementert relativt nylig, er det umulig i skrivende stund, å kunne si noe om hvorvidt de vil fungere i tråd med intensjonene. Men de evalueres, og når disse evalueringene er over vil det være mulig å si noe om tiltakenes virkning.

Når det gjelder alle de foreslåtte tiltakene er det jo ikke engang sikkert at alle blir satt ut i livet, men det som er interessant å merke seg er at etter 2005, etter at frafall virkelig var blitt satt på dagsorden, har det kommet en utvalgsinnstilling (VIGO), en NOU (NOU 2008:18), samt tre stor-

tingsmeldinger hvor arbeidet mot frafall og for bedre gjennomføring er fokusert. Vi nevner også at Statsminister Stoltenberg i sin nyttårstale 1.januar 2010 pekte på frafall i videregående opplæring som en av de store samfunnsmessige utfordringene i Norge. Dette illustrerer i hvert fall at myndighetene ser problemet og tar det på alvor ved å foreslå å sette ut i livet en rekke tiltak. Så gjenstår det å se om de får effekt, eller om den stabile situasjonen Norge har hatt siden innføringen av Reform 94, hvor en av tre ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse, vil bestå.

Referanser

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., and Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822
- Barrington, B. L. & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309–319
- Bjørndal, Ivar (2005) *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum Bok.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York/London: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In *Power and Ideology in Education*, ed. Karabel, J. & Halsey, A.H. New York: Oxford University Press.
- Buland, T. and Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. [Evaluation of Measures against dropout]. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Rapport 8. Trondheim: SØF.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Necher-man, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437–1452.
- Ekstrom, R.B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. *Teachers College Record*, 87, 3576–3730.
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95–113.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Frøseth, M. W., E. Hovdhaugen, H. Høst og N. Vibe (2008), *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 40. Oslo: NIFU STEP
- Gravaas, B. C., T. Hægeland, L.I. Kirkebøen og K. Steffensen (2008): *Skoleresultater 2007. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. SSB (<http://www.utdanningsdirektoratet.no/>)

- upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2006/SSB_karakterer.pdf)
- Grogaard, Jens B. (1992), *Skomaker, bli ved din lest? En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*. Fafo-rapport nr. 146. Oslo: Fafo.
- Grogaard, J.B., Midtsundstad, T. and Egge, M. (1999). *Følge opp – eller forfølge. Evaluering av Oppfølgings-tjenesten I Reform 94* Fafo report 263. Oslo: Fafo
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190.
- Karlsen, Eivind, Agnete Wiborg og Wenche Rønning (2005), *Frafall i videregående skole og hevinger av lærekontrakter i fagopplæringen i Troms skoleåret 04–05*. Bodø: Nordlandsforskning
- Knudsen, K. (1980): *Ulikehet i grunnskolen*. Bergen, Oslo, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vichers, M. & Rumberger, R. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia*. Melbourne: CPELL.
- Lie, I., Bjerklund, M., Ness, C., Nygaard, V. & Rønbeck, A. E. (2009). *Bortvalg og gjennomstrømming i videregående skole i Finnmark. Analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak*. Rapport 5/2009. NORUT/Høgskolen i Finnmark.
- Lov 21.06.74 nr. 55 om videregående opplæring
- Lov 17.06.98 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)
- Lødding, Berit (1998): *Med eller utan rett? Evaluering av Reform 94: Underveisrapport 1997 frå prosjekt etniske minoriteter*, NIFU rapport 4/98
- Lødding, B. (2009), *Slutter, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. NIFU STEP-rapport, 13/2009.
- Markussen, E. (1991), På kryss og tvers. En undersøkelse i videregående skole blant grunnkurs-elever som ikke kommer rett fra avsluttet grunnskole. I NOU 1991:4. *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet
- Markussen, E. (2000), *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341. Oslo: Fafo.
- Markussen, E. (2003), *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002. Første delrapport i prosjekt Bortvalg og kompetanse*. Skriftserie 5. Oslo: NIFU
- Markussen, E. (2007), Reform 94 lever videre, men videregående svikter hver femte ungdom! I Hølleland, Hallvard (red) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Markussen E. (2009), Høye ambisjoner: Videregående opplæring for alle og sosial utjevning. I Markussen E. (red) *Videregående opplæring for (nesten)alle*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Markussen, E. og N. Sandberg (2005), *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. NIFU rapport 6 2005. Oslo: NIFU STEP
- Markussen, E., B. Lødding, N. Sandberg & N. Vibe (2006) *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner*

- og implikasjoner tre og et halvt år etter. NIFU STEP Rapport 3 2006. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. M. W. Frøseth, B. Løding og N. Sandberg (2008), *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP rapport 13 2008.
- Monsen, L. (1996), Kan vi målstyre læreplanreformer? I: Jon Frode Blichfeldt m.fl. (red), *Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano – Aschehoug
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York-London: Teachers College Press.
- NOU 1991:4, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- NOU 2008:18, *Fagopplæring for framtida. Utredning fra utvalget for fag- og yrkesopplæringen*, Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Olsen, O. J., E. C. Arnesen, L. O. Seljestad, O. Skarpenes (1998), *Fagopplæring i omforming. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport*. AHS – gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning. AHS serie B 1998–4
- Ream, R. K. & Rumberger, R. W. (2008). “Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, 81, 109–139.
- Rumberger, R.W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sandberg, N. and N. Vibe (1995), *Alle kan ikke bli frisører: søkning og opp- tak til videregående opplæring*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- SSB (2009), *Starter på yrkesfag, ender med studiekompetanse*. <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgo/gjen/>. Sist lest 5.nov 2008
- St.meld. nr. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 16 (2006–2007), ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 31 (2007–2008), Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 44 (2008-2009), Utdanningslinja. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Støren, L.A., S. Skjersli og P. O. Aamodt (1998), *I mål. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport i NIFUs hovedprosjekt. Rapport 18/98*. Oslo: NIFU STEP
- Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007), *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Rapport 14. Oslo: NIFU STEP.
- Traag, T, & van der Velden, R (2008). *Early school-leaving in the Netherlands: The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk. Schools as Communities of Support*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press.
- Wiborg, Agnete og Wenche Rønning (2005), *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt? Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004–2005*. Bodø: Nordlandsforskning

5. Avhopp från svensk gymnasieskola

Lars Petterson, Lunds Universitet

I en forskningsrapport från 2007 hävdades att genomströmningen i den svenska gymnasieskolan var sämre än i de andra nordiska länderna – med undantag för Island. Så har en relativt stor andel svenska 18–24-åringar under senare år hoppat av sin gymnasiala utbildning.¹¹ Den svenska avhopsproblematiken har överhuvudtaget väckt uppmärksamhet. Så lyftes i OECD:s senaste Survey of Sweden fram att den svenska höga ungdomsarbetslösheten har något att göra med avhopsproblemen i gymnasieskolan.¹²

Det är bland annat de höga avhoppstalen som gjort att den svenska gymnasieskolan nu står under förändringstryck. I direktiven till den senaste gymnasieutredningen står:

”Nästan alla elever går vidare från grund- till gymnasieskolan, men lång ifrån alla fullföljer utbildningen. Det måste ses som ett allvarligt misslyckande att en av fyra pojkar respektive en av fem flickor inte får slutbetyg inom fyra år, trots att utbildningen är treårig...Framförallt är andelen elever som inte fått slutbetyg från de yrkesinriktade programmen omfattande....Det finns därför stort behov av att se över vilka förändringar som krävs i gymnasieskolan för att fler elever skall klara utbildningen på avsedd tid”.¹³

Utredningen kom i mars 2008.¹⁴ I maj 2009 kom en proposition, som föreslog ändringar i skollagen gällande införandet av lärlingsutbildning,

¹¹ Olofsson & Wadensjö (2007) ss 27–30.

¹² OECD, s 100–101.

¹³ Dir 2007:8, s 3.

¹⁴ SOU 2008:27.

införandet av en gymnasieexamen mm.¹⁵ Efter en cirka tioårsperiod med relativt små förändringar i gymnasiesystemet har nu en process satts igång med många planerade förändringar av relevans för avhoppsprobatiken. Omfattningen av och orsakerna till avhoppet har i och för sig länge varit föremål för undersökningar och analyser. Jag ska återkomma till dessa. Men först något om den miljö där mycket av det här utspelar sig – det svenska programgymnasiet.

5.1 En skola för alla

På 1980-talet lanserades på allvar målet att gymnasieskolan skulle vara en skola för alla. Det normala skulle vara att ungdomar gick direkt från grundskolan till gymnasieskolan. Efterhand parades detta med att alla skulle bli högskolebehöriga. Efter en cirka 15 år lång period av utredning och försöksverksamhet genomfördes under första delen av 1990-talet en genomgripande förändring av gymnasieskolan. Linjegymnasiet ersattes av det så kallade programgymnasiet. Bland annat innebar reformen att viktiga funktioner inom gymnasieskolan kommunaliserades. 2008 års gymnasieutredning (Gy 08) beskriver nyordningen som följer:

”I korthet skulle den nationella nivån (riksdag och regering) besluta om tydliga mål för verksamheten, kommunerna som huvudmän skulle ansvara för att genomföra och organisera gymnasieskolan ... Alla gymnasieprogram fick en likformig utformning och blev treåriga, fick gemensamma kärnämnen och skulle ge behörighet till högskolestudier. För de yrkesförberedande programmen innebar reformen att dessa teoretiserades mer än tidigare. Dels skedde detta genom den ökande andelen teoretiska ämnen, dels genom en teoretisering i sig av karaktärsämnen. Möjligheterna att inrätta specialutformade program, lokala inriktningar och lokala kurser blev uttryck för friheten för en lokal skolhuvudman att kunna anpassa sig till lokala behov i arbetslivet ... De individuella programmen (IV) inrättades.”¹⁶

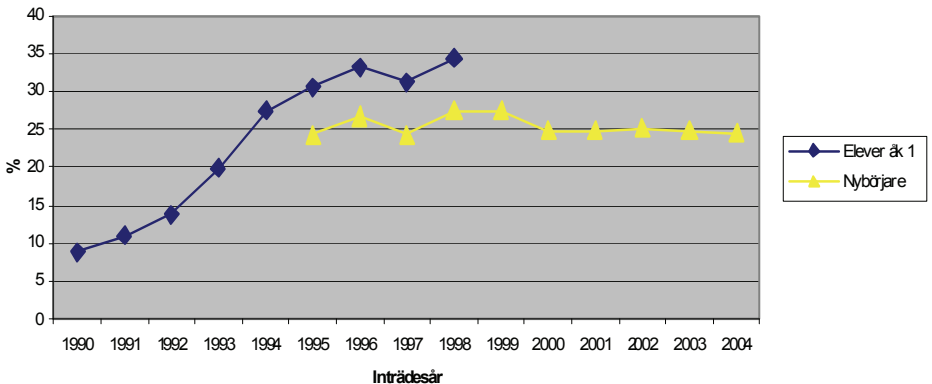
Programgymnasiet förblev en frivillig skolform. Men under 1990-talet krympte tonåringars arbetsmarknad avsevärt (med undantag för ferie- och

¹⁵ Regeringens proposition 2008/09:199.

¹⁶ SOU 2008:27, s 16.

deltidsarbete). Gymnasiestudier kom allmänt att anses nödvändiga för inträde på arbetsmarknaden.

Eleverna konkurrerar om platserna via ett söksystem med första- och andrahandsalternativ. Någon egentlig examen finns inte. Inte heller de som går på yrkesförberedande program får en yrkesexamen. ”Erhållet slutbetyg” och/eller ”högskolebehörighet” markerar slutet på studierna. I detta arbete används framförallt ”erhållet slutbetyg inom fyra år” som markör för fullföljda gymnasiestudier (Figur 5.1). Alla 16–20-åringar har rätt till 3-årig gymnasieutbildning – och till nationellt program, om man klarat behörighetsregeln; lägst betyget Godkänt (G) i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik. Om eleven inte når upp till behörighet, bereds plats på individuellt program (IV). Antagna har dessutom rätt till ett garanterat antal timmar undervisning; mellan 2 180 och 2 430 timmar beroende på program.¹⁷ Är man över 20 år gäller gymnasial vuxenutbildning eller Särvux.¹⁸



Källa: Skolverkets årliga statistik. Se även Appendix I.

Figur 5.1. Andel elever i åk 1 som ej fått slutbetyg fyra år senare

Skillnaden mellan elever åk 1 och nybörjare bör framförallt ha bestäms av att bland eleverna finns även de som gått på individuellt program tidigare

En elev i den svenska gymnasieskolan får ett *slutbetyg* när eleven genomgått ett nationellt eller specialutformat gymnasieprogram och fått betyg

¹⁷ SOU 2008:27, s 334.

¹⁸ Särvux är för vuxenstudier med utvecklingsstörning.

på alla kurser och på det projektarbete som ingått i elevens studieväg. En fullständig gymnasieutbildning på ett nationellt eller specialutformat program består i allmänhet av 2 500 gymnasiepoäng. En kurs kan omfatta mellan 50 och 200 poäng. Kurserna behöver inte vara godkända. Man kan i princip ha Icke godkänt på flertalet kurser och ändå få slutbetyg.

Elever på individuellt program (IV) får slutbetyg när de fullföljt den studieplan som lagts upp för dem.

För att ha uppnått *grundläggande högskolebehörighet* ska eleven ha ett slutbetyg med lägst betyget Godkänt (G) i kurser motsvarande minst 2 250 poäng.

De yrkesförberedande programmen har efterhand tenderat att bli bredare, med ökande inslag av allmänteoretiska ämnen. Man har talat om konvergens, om en allmän tendens mot breddutbildningar som blir allt mer lika varandra.¹⁹ Här har ett gammalt spår i den svenska skolpolitiken fullföljts:

”... en stark tro på att längre och mer allmänt inriktad utbildning har positiva effekter för både individen och samhället. Individen ges resurser att hantera medborgarrollen bättre, blir rikligare kulturellt utrustad och moraliskt mer helgjuten. Samarbetsförmågan odlas och sociala intressesamförhållningar mildras ... Den egentliga yrkesutbildningen ligger utanför skolans ansvar”.²⁰

Så många som möjligt skulle omfattas av de här möjligheterna. Det här spåret bejakades även fortsättningsvis. Det framgår bland annat av den utredningsverksamhet som följde 1990-talets reform.²¹

I enlighet med intentionerna för programgymnasiet gick en allt större andel vidare från grundskolan. 1975 var övergångsfrekvensen 66 %. 1998 var den cirka 98 %. Att dessutom alla gymnasieprogram blev 3-åriga innebar att den genomsnittliga tiden i skolorbänk växte avsevärt under 1990-talets första del. Unga vuxna förblev skolorbänk i allt högre ålder.

¹⁹ Pettersson (2008) s 342.

²⁰ Olofsson (2009) s 27.

²¹ SOU 2002:120.

Tabell 5.1. Programgymnasiet. Elever på program samt elever anknutna till program fördelade efter kön, läsåret 2006/7

	Nationellt program		Totalt antal elever	
	Kv	Män	Kv	Män
Gymnasieskolan totalt	125 747	127 876	183 004	193 083
Därav				
Barn och Fritid (BF)	10 350	3 730	11 985	4 430
Bygg (BP)	593	11 458	722	12 728
El (EC)	286	12 434	833	21 179
Energi (EN)	43	2 241	80	2 874
Estetiska (ES)	12 251	5 231	16 244	7 129
Fordon (FP)	958	12 020	1 153	14 500
Handels och adm (HP)	8 759	4 328	10 858	6 114
Hantverk (HV)	5 534	998	6 918	1 348
Hotell & rest. (HR)	8 892	5 189	10 176	5 980
Industri (IP)	422	4 751	934	7 799
Livsmedel (LP)	1 163	423	1 285	498
Medie (MP)	6 417	3 879	9 455	7 506
Naturbruk (NP)	5 200	2 745	7 108	3 607
Naturvetenskap (NV)	15 307	18 227	20 292	22 952
Omvårdnad (OP)	8 050	1 267	10 315	1 951
Samhällsvetensk. (SP)	37 204	23 256	54 656	36 521
Teknik (TE)	2 666	14 781	2 954	16 609

Källa: SOU 2008:27, Bilaga 3, s 7.

Elever kan även vara anknutna till nationellt program via specialinriktat program (SM) eller via individuellt program (IV). De eleverna, liksom elever som går i fristående gymnasieskolor, finns med under rubriken "totalt antal elever".

De program som under senare år dragit till sig flest elever är inte de utpräglade yrkesförberedande programmen, utan det Samhällsvetenskapliga (SP) och det Naturvetenskapliga (NV), följda av Teknikprogrammet (TE) och det Estetiska programmet (ES) (Tabell 5.1). Även Elprogrammet (EC) Hotell och restaurang (HR) och Barn och fritid (BF) hade många elever. Räkna vi in de elever som gick med Estetisk inriktning på Specialutformat program (SM), på Individuellt program (IV) och i fristående skolor, blev det Estetiska programmet större än både det Tekniska och Elprogrammet. Tilläggas kan att under senare år har möjligheter funnits att sätta samman en egen individualiserad inriktning med element från flera olika program.

5.1.1 Det individuella programmet

Det individuella programmet – IV – var alltså det program som skulle ta hand om de icke-gymnasiebehöriga. I början av 1990-talet tänktes IV dessutom hantera den anspråkslösa lärlingsutbildning som fanns kvar på

gymnasienivå. Några statliga stödpengar utgick dock inte för detta och inslaget av lärlingsutbildning förblev blygsamt. I själva verket har IV i hög grad blivit just det som skollagen uttrycker: Ett program som först och främst ska förbereda elever för studier på nationellt eller specialinriktat program. Det hindrar inte att IV under senare år även använts för experimentverksamhet av olika slag, bland annat med lärlingsliknande inslag.

IV tänktes alltså som en lösning för de som inte kom in på nationellt gymnasieprogram. Målet var dock att de snart skulle gå över till ett sådant. 1993–1997 gick drygt 5 % av eleverna direkt från grundskolan till IV, 1998 ökade denna grupp till 8 %. Tio år senare var det 11 % som inte var behöriga att söka till nationellt program utan gick direkt till IV. Även andra än obehöriga går emellertid på IV. Kommuner är skyldiga att erbjuda IV även för andra som inte kommit in på nationellt program och för elever som avbrutit sina studier vid ett sådant. På IV går även en hel del elever som väntar på att komma in på önskat program – ”väntare” – och elever som hoppat av sitt program och väntar på en ny plats på annat program – ”bytare”.²² Överhuvudtaget skrivs många elever in på IV i avvaktan på annat alternativ. Kritiken mot detta sakernas tillstånd har varit omfattande. Den ökande andelen elever som fortsatte inom IV efter 1998, och de ökande avhoppet, gjorde att programanknutet individuellt program inrättades 1999 (PRIV). Man skulle på olika sätt höja den innehållsmässiga kvaliteten på IV genom att eleven även följde vissa kurser vid ett nationellt program. 2006 ökades anslagen till IV avsevärt.

²² SOU 2008:27, s 25.

Tabell 5.2. Programgymnasiet. Elever på specialutformat och på individuellt program med eller utan anknnytning till nationellt program fördelade efter kön, läsåret 2006/7

	Specialutformat program (SM)		Individuellt program (IV)	
	Kv	Män	Kv	Män
Gymnasieskolan totalt	19 085	18 228	12 472	16 132
Därav				
Barn och Fritid (BF)	762	346	488	156
Bygg (BP)	91	575	11	301
EI (EC)	15	472	0	58
Energi (EN)	4	105	0	19
Estetiska (ES)	1 062	505	195	146
Fordon (FP)	25	422	35	515
Handels och adm (HP)	541	413	358	250
Hantverk (HV)	268	106	70	73
Hotell & rest. (HR)	191	50	178	194
Industri (IP)	74	863	5	228
Livsmedel (LP)	36	21	104	60
Medie (MP)	217	366	50	51
Naturbruk (NP)	294	91	65	73
Naturvetenskap (NV)	2 033	1 842	78	50
Omvårdnad (OP)	750	214	401	58
Samhällsvetensk. (SP)	8 081	6 400	223	199
Teknik (TE)	190	1 142	8	52
Utan anknnytning	4 451	4 295	10 247	13 665
IV			9 064	12 374
IVIK			1 183	1 291
SM utan spec. inriktn.	3 686	3 716		
Riksrekryterande SM	765	579		

Källa: SOU 2008:27, Bilaga 3, s 7.

IVIK: IV för nyanlända invandrare mellan 16 och 20 år gamla.
Individuellt program med anknnytning till nationellt kallas PRIV.

5.1.2 Social snedrekrytering

Programgymnasiet kom, liksom förut linjegymnasiet, att kännetecknas av avsevärd social snedfördelning. Fördelas eleverna vid antagningen höstterminen 2003 efter social bakgrund, finner vi att eleverna från socialgrupp I i hög grad befolkade de studieförberedande programmen. Elever från socialgrupp III fanns i hög grad på de yrkesförberedande. Även om snedrekryteringen till de studieförberedande programmen minskat något sedan tidigare mätningar, dominerades de fortfarande av socialgrupp I (Tabell 5.3). På de specialutformade programmen var såväl köns- som socialgruppskillnader små, medan den största andelen på IV kom från socialgrupp III.

Tilläggs kan att även elever med utländsk härkomst var överrepresenterade på IV.²³ Vi ser också att gymnasievalet fortfarande var mycket könsbundet. De manliga eleverna dominerade de naturvetenskapligt-tekniska området, särskilt den yrkesförberedande delen av det, medan kvinnorna var i klar majoritet på det samhällsekonomiska området.

Tabell 5.3. Elevernas fördelning över programkategorier vid antagningen ht 2003 (%)

	Samtliga	Kön		Socialgrupp		
		Kv	Män	I	II	III
S-NT	18	12	23	29	18	12
S-SV	25	31	19	34	28	19
Y-NT	19	9	29	8	18	24
Y-Öv	25	35	15	19	24	29
Spec	7	8	6	9	7	6
IV	7	6	8	2	4	10
SUMMA	100	100	100	100	100	100

Källa: Svensson (2008) s 17.

Beräkningen byggde på ett stickprov bestående av nära 9 000 elever. Stickprovet ingick i det så kallade UGU-materialet. Redan 1961 började Göteborgs universitet i samarbete med SCB samlar in uppgifter för stora och representativa stickprov avseende svenska elever. Sammanlagt har nio urval tagits fram.

Naturvetenskapliga och tekniska programmet (S-NT). Samhällsvetenskapliga programmet (S-SV). Bygg-, El-, Energi-, Fordon m fl (Y-NT). Barn- och fritid, Hotell-, Omvårdnad m fl (Y-Öv). De elever i stickprovet som fördrojt i grundskolan eller inte gått direkt till gymnasieskolan är inte med i materialet. Ej heller elever som invandrat efter 10-årsåldern. Hade de grupperna varit med hade skillnaderna mellan socialgrupp I och socialgrupp III i tabellen ovan ytterligare förstärkts.

5.1.3 Läringsutbildning

Egentlig lärlingsutbildning, innefattande lärlingslön, lärlingskontrakt och långa perioder av deltagande i produktionen, hade i Sverige nästan försvunnit under efterkrigstiden – bortsett från ett fåtal lärlingar inom ramen för IV och bortsett från ett mindre antal intressanta experiment på enskilda skolor.²⁴ Det har i och för sig ofta talats om lärlingsutbildningar i olika sammanhang, men oftast har det då varit fråga om kortare arbetsmarknadsutbildningar med lärlingsliknande inslag. Elever på hantverks- och byggrelaterade program kan ofta fortsätta i två år efter examen inom ramen för lärlingsavtal, men det är då fråga om eftergymnasial utbildning.

²³ Svensson (2008) s 18.

²⁴ Olofsson & Wadensjö (2006) ss 117–134.

Avhoppssproblematiken – förbunden med den höga ungdomsarbetslösheten – har emellertid aktualiserat lärlingsutbildning under de senaste åren. 2008 års gymnasieutredning aviserade att elever i framtiden ska kunna välja att gå igenom ett yrkesprogram som lärling. Just den delen av gymnasiereformen har för övrigt rekommenderats av OECD.²⁵ Liksom inför 1991 års gymnasiereform igångsattes experimentverksamhet med lärlingsutbildning hösten 2008.²⁶

Vi ska återkomma till 2008 års gymnasieutredning och till lärlingsutbildningen. Först ska vi emellertid närma oss avhoppssproblemet via några tidigare studier i ämnet:

5.2 Forskning om avhopp

På 1990-talet skrevs en hel del om studieavbrott. Så sammanställde Åsa Murray och Rolf Beckne år 1994 i Skolverkets regi ett antal internationella forskningsrapporter om studieavbrott.²⁷ Här fanns bland annat ett avsnitt av Beckne, ”Studieavbrott i Sverige”, som året efter följdes upp av en akademisk avhandling.²⁸ Murray hade då kommit med sin avhandling ett år tidigare: ”Ungdomar utan gymnasieskola – en uppföljningsstudie från 13 till 24 års ålder”. Det som är skrivet före 1996 behandlar dock den problematik som gällde i linjegymnasiet.

Även för de senaste ca 15 åren föreligger en del forskning av rent akademisk karaktär om orsakerna till gymnasieavhopp. Statistiskt avancerade, multivariata analyser, med avhoppsuppgifter från programgymnasiet som beroende variabel, är emellertid ovanliga. Carolin Halls studie från 2009 är knappast ett undantag.²⁹ Hon analyserar försöksverksamheten före gymnasiereformen i början av 1990-talet.

Dock finns UGU-projektet. Statistiska Centralbyrån (SCB) har, sedan 1961 och i samverkan med olika forskningsinstitutioner, tagit fram stora och riksrepresentativa stickprov avseende svenska elever och skapat, vad

²⁵ OECD, s 119.

²⁶ Skolverkets hemsida.

²⁷ Beckne & Murray (1994).

²⁸ Beckne (1995).

²⁹ Hall (2009).

man kallat ”kohortsekventiella longitudinella databaser”.³⁰ Individerna i det första stickprovet var födda 1948. För varje stickprovskohort insamlades administrativa data och enkätuppgifter. Efter skolvslut kompletterades med enkätfrågor. 1990 påbörjade Högskolan för lärarutbildning i Stockholm och Göteborgs universitet ett gemensamt forskningsprojekt benämnt ”Utvärdering Genom Uppföljning” (UGU) med bas i det insamlade materialet. Såväl Åsa Murray som Allan Svensson har arbetat med UGU-material. Här får man fram hur avhoppares och icke-avhoppares karaktäristika skiljer sig åt i en mängd avseenden. Och hur de olika årskullarna skiljer sig åt. Däremot har man inte i enkäterna frågat avhoppare *varför* de hoppade av.

Det gjorde man däremot i SCB-studien ”Ungdomar utan fullföljd gymnasieutbildning”, i den meningen att intervjupersonerna fick välja mellan olika presenterade påståenden.³¹ Problemet där var att bortfallet var nästan 50 % av stickprovet. Och att ett mycket ”brett” alternativ användes – ”trött på att studera”, som över 40 % av intervjupersonerna anslöt sig till.

Skolverkets djupintervjustudie ”Varför hoppade Du av”? tillät de intervjuade själva att formulera alternativen, men här var problemet den ringa generaliserbarheten (16 intervjuer).³²

I övrigt är det framförallt skolverket som i ett antal rapporter av skiftande kvalitet tagit upp avhoppensproblematiken. Flera av dem håller sig inom en bestämd ram, i den meningen att man koncentrerar sig på skolans inre arbete och beskriver och utvärderar det skolan gör eller borde göra. Den kvalitetsbedömning som skolinspektörerna gjorde 2009 håller sig också inom den ramen. Här bryter dock en mera renodlat statistisk studie mönstret – ”Studieresultat i gymnasieskolan – en statistisk beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier” – och gör troligt att avhoppet i årskurs tre var i hög grad arbetsmarknadsbetingade och inte behöver betraktas som destruktiva.³³ Undersökningen är en registerstudie som följer sju årskullar under gymnasietiden.

Med den senare skolverksstudien är vi inne på effekterna av avhopp. Före den studien var resultaten ganska samstämmiga. Avhopp från gym-

³⁰ <http://www.ipd.gu.se/forskning/forskningsprojekt/ugu/>

³¹ SCB (2007)

³² Skolverket (2007).

³³ Sundin, Broberg & Nyman (2008).

nasiet minskade avsevärt möjligheterna till arbetsinträde och gav överhuvudtaget upphov till en svag social ställning. Här kan vi bland andra nämna Olofsson & Ösths arbete med SCB:s LISA-databas.³⁴ De kunde visa för åren 1993–2004 att 20–24- och 25–30-åringar som hoppat av eller aldrig börjat på gymnasium var överrepresenterade bland arbetslösa, socialbidragsberoende och låginkomsttagare i samma årsklasser.³⁵ Hade Olofsson & Östh kunnat rensa bort sena avhopp ur materialet, hade sambandet mellan ej genomförd gymnasieskola och arbetslöshet mm sannolikt varit än tydligare. Murray & Sundin uttrycker det som följer:

“I den reformerade gymnasieskolan tycks en ny grupp ha dykt upp. De som hoppade av under sitt tredje och sista år på gymnasiet. Deras sysselsättningssandelar ligger ganska nära de som de som genomfört programmet har ... De riktiga förlorarna i den reformerade gymnasieskolan är de som hoppar av under år ett eller två.”³⁶

Att det kunde finnas vinnare även bland tidiga avhoppare vittnar Lars Sundboms och Göran Sidebäcks registerstudie om. De definierar inte särskilt avhopparna, utan ”de lågutbildade” – det vill säga de som hade högst grundskoleutbildning (invandrare som aldrig gått i svensk grundskola exkluderades). Av de lågutbildade som var 22 år 2003 hade över 95 % påbörjat gymnasiestudier men hoppat av. Cirka 25 % hade börjat mer än en gång. Många hade försökt sig på Komvux. Sundbom & Sidebäck kunde bland annat visa att lågutbildade, som redan i 18-årsålder hade fått fotfäste på arbetsmarknaden, på sikt lyckats relativt bra. Flertalet av de lågutbildade som i stället satsat på studier, blev lika fullt kvar i kategorin. De lyckades till relativt liten andel klara slutbetyg och arbetsmarknadsinträde. ”Kanske skulle en del av dem haft större nytta av att tidigt försöka etablera sig på arbetsmarknaden än av ett tämligen resultatlöst harvande inom utbildningssystemet?”³⁷

³⁴ Longitudinell Integrationsdatabas för Sjukförsäkrings- och Arbetsmarknadsstudier.

³⁵ Olofsson & Östh (2008)

³⁶ Murray & Sundin (2008), ss 127–128.

³⁷ Sundbom & Sidebäck (2008) s 145. 2003 är det senaste år som täcktes in av de totalräknade registerdata för i Sverige folkbokförda personer 16 år och äldre åren 1990–2003 som S&S använde. För mer information se Datakällan, <http://www.mdh.se/hst/forskning/HAS/datakallan>.

5.2.1 Skolans eller elevens fel?

Vi har sett att flera av forskarna har letat efter orsakerna till den höga avhopsnivån i de element som 1990-talets gymnasiereform tillförde gymnasiesystemet. Men även andra perspektiv fanns: I en kunskapsöversikt, tillika skolverksrapport, från 1998 behandlades en rad arbeten som tagit upp avhopsproblematiken sedan det tidiga 1990-talets gymnasiereform.³⁸ Översikten utgick från marginaliseringsbegreppet. Två modeller eller perspektiv kunde urskiljas:

Enligt det första har marginalisering och misslyckanden sitt ursprung i individuella och sociala faktorer som skolan inte har kontroll över. Det är elevens begåvning som avgör vad hon/han klarar av men hennes/hans framtid avgörs även av de val hon/han gör. Även dessa val styrs av personliga förhållanden. Utifrån sitt kön, sin etnicitet och sin sociala bakgrund väljer man utbildningsvägar och strategier i skolarbetet.

Enligt det andra perspektivet är det något i skolsituationen som skapar marginalisering och avhopp. Det är inte eleven som har skolsvårigheter utan skolan som har undervisningssvårigheter. ”Elevens framgång eller misslyckanden avgörs av skolans organisation och verksamhet och av agerandet och attityderna hos dem som arbetar i skolan”.³⁹

Som exempel på ett lite äldre arbete som var väl förankrat i det senare perspektivet, kan nämnas skolverksrapporten ”Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan.” Den kom 1995 och byggde på 143 intervjuer i sju kommuner med ungdomar som avbrutit sina studier eller gått över till IV: ”Ungdomarna upplevde att de hade för lite inflytande, de kunde till exempel inte bestämma studietakten utifrån sina tidigare kunskaper.”⁴⁰ Ett annat problem som nämdes var att de inte fick den stimulans och de kunskaper de ville ha. Som skäl till studieavbrott angav man faktorer kopplade till undervisning och skola. Skolmiljön upplevdes ofta som stimmig, otrivsamt och opersonlig. Skolan hänvisade ungdomarna till att diskutera sina problem med SYO-konsulenterna.⁴¹ Den lösning som erbjöds var oftast IV eller reducerad studiekurs. Eleven slussades in i en färdig, organisatorisk lösning i stället för att skolan angrep problemet

³⁸ Hellsten & Pérez Prieto (1998).

³⁹ Hellsten & Pérez Prieto (1998) s 5.

⁴⁰ Skolverkets sammanfattning.

⁴¹ Sundin m fl (2008) s 14. SYO betyder studie och yrkesorientering

där det fanns. Rapporten andades i hög grad elevernas egen syn på problemerna och att skolan inte nått upp till de krav som elever hade rätt att ställa.

Det här skissade, andra perspektivet blev tämligen snart det dominerande i policysammenheng. Det var ikke elever som hadde skoleårigheter, utan skolan som hadde undervisningsårigheter. Skolan *måste* anpassa sig. I det här perspektivet blir det skolans oförmåga att anpassa sig som blir en betydelsefull orsak till de höga avhoppsnivåerna. Vi ska återkomma till det. Men först något om gymnasiereformens roll.

5.2.2 Gymnasiereformens fel?

Man kan se innslag av utvärdering av 1990-talets gymnasiereform i flere av arbeitena. Så kan nemnes den svenske forskargruppe som år 2006 hevdade at det tidlige 1990-talets gymnasiereform – innføringen av programgymnasiet – spelte en stor rolle for avhoppet. Andelen med gymnasieexamen sjönk og det var den kategori unge som forut skulle ha gått direkte ut på arbeidsmarknaden etter grunnskolen som nu hamnet i gymnasiet – men ikke klarer kravet uten hoppet av.⁴² Forskargruppen hamnet i ett ifrågasættende av programgymnasiets innføring.

Något liknande gäller även Jonas Olofsson, som utifrån sine standardberegninger på LISA-material visat at yrkesforberedende utdanninger – tidligere 2-årige såvel som senere 3-årige – fungerer relativt vel, framforallt de med klar yrkesanknytning. De yrkesutdannede var klart overrepresenterte blant de forværsarbeidende og klart underrepresenterte blant låginkomsttagere og sosialbidragstager. Men: ”Hovedproblemet er at en stor andel ikke klarer av at fullfølge utdanningen, framforallt som ett resultat av programgymnasiets innføring. Gruppen utan fullbordet gymnasieutdannelse har blitt for stor...”⁴³

Forskargruppens utsaga, at det var den kategori som tidligere slutet etter grunnskolen som hoppet av, har fått visst stöd i Caroline Halls arbeite.⁴⁴ Hon bearbejdet dokumentasjonen frå tidlige forsök med treårige program. Under seks år före 1991 gjennomførdes veldokumentert forsök-

⁴² Åslund, Eriksson, Nordström Skans & Sjögren (2006) ss 57–60.

⁴³ Olofsson 2009, s 81. Se även Olofsson & Östh (2007).

⁴⁴ Hall (2009) s 35.

utbildning i ett antal kommuner. Försöksverksamheten kunde liknas vid ett kontrollerat experiment i den meningen att eleverna i försökskommunerna kunde välja mellan 2- och 3-åriga program. Dessutom pågick inte några andra stora förändringar som störde experimentet just då. Enligt hennes beräkningar ökade sannolikheten att hoppa av gymnasiet med 3,8 procentenheter om man gick till ett 3-årigt försöksprogram, jämfört med om man valde 2-årigt. Ändå var man sannolikt mer motiverad än genomsnittet om man valt 3-årigt. Hall kunde dessutom visa att ökningen helt bestämdes av elever som slutat grundskolan med betyg under genomsnittet.⁴⁵ 3,8 procentenheter låter inte mycket. Men om försökseleverna var mer motiverade än genomsnittet, ska vi förvänta oss högre avhoppstal när valfriheten mellan 2 och 3 år senare försvinner.

Åsa Murray har dock serverat argument som något tog udden av påståendet om reformens misslyckande. I en antologiartikel hävdade hon att visserligen sjönk den andel som fullföljde sin gymnasieutbildning efter programgymnasiets införande. Andelen elever med treårig sådan ökade emellertid avsevärt och cirka hälften av avhopparna fick ändå en tvåårig utbildning eftersom större andelen avhopp skedde i trean.⁴⁶

Tabell 5.4. Uppnådd utbildning vid 20 års ålder i fyra årskullar. Andelar i %.

Män	1987	1992	1997	2002
Fullföljt en gymnasieutbildning	81	85	82	69
Avbrutit en gymnasieutbildning	8	8	12	27
Pågående studier i gymnasieskolan	–	–	3	2
Ej påbörjat gymnasieutbildning	10	7	3	2
Kvinnor	1987	1992	1997	2002
Fullföljt en gymnasieutbildning	82	84	84	76
Avbrutit en gymnasieutbildning	10	9	10	21
Pågående studier i gymnasieskolan	–	–	4	1
Ej påbörjat gymnasieutbildning	8	7	3	2

Källa: Murray (2007), s 151–152.

Uppställningen bygger på UGU-material (se tabell 5.3)

Dessutom visade hon att en trend med stigande andel som fullföljde sin gymnasieutbildning framförallt bröts några år *efter* programgymnasiet införande. Inte bara den sist redovisade årskullen (2002) i hennes under-

⁴⁵ Hall (2009) s 6.

⁴⁶ Murray (2007) s 151.

sökning hade gått i programgymnasiet utan även den näst sist redovisade (1997) (Tabell 5.4). Det handlade om att programgymnasiet infördes gradvis. Så infördes efterhand ett nytt betygssystem, innefattande betygssteget ”icke godkänt.” I det nya betygssystemet fick man dessutom betyg efter varje genomförd kurs. Innan återkom flertalet ämnen i nästa årskurs och man hade då möjlighet att förbättra sitt betyg. Av de elever som gick ut 1996 (20 år 1997) och bedömdes efter gamla betygsskalan, fullföljde 83 % studierna. Av de som gick ut 1997 (20 år 1998), då målrelaterade betyg gällde, fullföljde 76 %.⁴⁷ Dessutom infördes nya behörighetskrav 1998: Krav på godkänt i ”kärnämnen” som svenska alternativt svenska som andraspråk, engelska och matematik för att få påbörja nationellt eller specialutformat program. Det innebar bland annat att andelen elever på IV steg och IV-elever hoppade sedan av till stor andel (70–75 %). Övergång till IV innebar oftast att man ”inledde en avhoppskarriär”.

Resonemangen ovan utvecklades i Murrays & Sundins artikel år 2008. Här underströks ytterligare att 1990-talets förändringar – den gradvisa gymnasiereformen – spelat stor roll för avhoppens ökning.⁴⁸ 1990-talet var överhuvudtaget en kris- och förändringsperiod, då villkoren för unga vuxna avsevärt förändrades. Den djupgående ekonomiska krisen påskyndade krympningen av deras arbetsmarknad och gjorde gymnasiestudier allt viktigare för arbetsinträde. Gymnasiereformen innebar att kraven på gymnasisterna ökade. Samtidigt skedde en gradvis ökning av avhoppandelen.

Flera forskare har alltså tagit upp sambandet mellan 1990-talets gymnasiereform och den höga avhoppsnivån därefter. Det gäller även följande.

5.2.3 Utvärdering Genom Uppföljning

Allan Svensson kom, utifrån sina genomgångar av UGU-materialet, in på avhoppssproblematiken. Svenssons senare studier kan sägas utgöra en fortsättning på tidigare arbeten, delvis tillsammans med Sven-Eric Reuterberg. År 2002 jämförde de 1993 och 1998 års nybörjare och kunde konstatera att betydligt fler i den senare gruppen hade upplevt gymnasiestudierna som svåra, känt sig stressade och haft koncentrationssvårigheter (40 % mot 60 %). De kunde även konstatera att den senare gruppen

⁴⁷ Murray (2007) s 153.

⁴⁸ Murray & Sundin (2008) s 117.

hoppat av till avsevärt större andel än 1993 års nybörjare. Framförallt gällde det de yrkesinriktade programmen och mer för manliga än för kvinnliga elever. De uppmärksammade dessutom en hög andel avhopp på naturvetenskapligt program för elever från arbetarhem.⁴⁹ Eleverna i den senare årskullen angav i högre grad att de lärt sig mycket eller ganska mycket i gymnasieskolan, men hade samtidigt haft svårare att hinna med på lektionerna och haft svårare att koncentrera sig. När Svensson i en senare publikation lade till dem som började 2003 framkom liknande uppgifter som för dem som började 1998. Stressnivån låg fortfarande på cirka 60 % – avsevärt högre bland kvinnor än bland män (Tabell 5.5).

Även Svensson har tagit upp att förändringen i betygssystem och den ökande teoretiseringen gav ökning i avhoppet under 1990-talet.⁵⁰ Ändå varnar han bestämt för en drastisk minskning av de teoretiska inslagen på alla yrkesförberedande program. Då ”skulle samhällets tillgång till personer med kvalificerad utbildning minska och på sikt även Sveriges internationella konkurrenskraft”.⁵¹ Svensson hållning är att oron för studieavbrotten är överdriven. Åtminstone när det gäller den stora majoritet som antagits på nationella program. I den gruppen hade studieresultatet nämligen förbättrats något under de senaste åren. Dessutom ifrågasätter han slutbetyg som markör för avklarade studier. Så hade, i hans material, en relativt stor andel av dem som saknade slutbetyg minst 2 250 poäng. De hade klarat grundläggande behörighet för högre studier, vilket ju också är ett slags avslut. I stället borde uppmärksamheten riktas mot speciella elevgrupper – ”minst 10 %” – där studieavbrotten varit frekventa. Han nämner de som antagits trots dåliga betyg från grundskolan, kvinnliga elever på mansdominerade program samt elever från arbetarhem på naturvetenskapligt och tekniskt program. Även etnicitet och socialgruppstillhörighet spelade in. I Svenssons material ingick alltså inte IV-eleverna, de som fördröjts i grundskolan och de som invandrat efter 10-årsåldern. Han erkänner att situationen sett annorlunda ut om han tagit in de grupperna i analysen. Överhuvudtaget menar han att situationen är allvarlig och att insatser måste sättas in; men inte i gymnasiet. Insatserna måste sättas in *innan* eleverna kommer till gymnasiet.

⁴⁹ Svensson & Reuterberg (2002).

⁵⁰ Svensson (2008) s 25.

⁵¹ Svensson (2008) s 38.

”Genom förstärkning och förbättring av undervisningen i grundskolan bör andelen elever öka, som har behørighet for gymnasieskolans nasjonella program. Det är emellertidorealistiskttro, att alla elever kan nå dette mål. For dem som inte lyckas kan regeringens forslag om en læringsutbildning med begrænsade inslag av teoretiske moment vara ett alternativ.”⁵²

Tabell 5.5. Andelen som instammer i vissa påståenden bland dem som fullfølgt respektive ej fullfølgt påbørjad inriktning.

<i>Andel som svarat</i>	<i>Fullfølgt studierne</i>				<i>Ej fullfølgt studierne</i>			
	<i>S-NT</i>	<i>S-SV</i>	<i>Y-NT</i>	<i>Y-Öv</i>	<i>S-NT</i>	<i>S-SV</i>	<i>Y-NT</i>	<i>Y-Öv</i>
Jag har ofta svårt for att koncentrere mig på lektionerne	26	33	32	30	39	46	51	55
Jag har svårt for att hinne med på lektionerne	21	19	17	21	31	32	41	39
Jag kanner mig ofta stressad	58	74	40	64	54	67	53	67
Jag får tilrækelig hjælp i skolarbetet av lærerne	74	66	69	67	63	57	56	50
Jag får hjælp med skolarbetet hemma då jeg behøver	69	78	76	76	66	66	67	69

Källa: Hämtad ur Svensson, 2008, s 31.

For gymnasieskolens del kunde alltså læringsutbildning vara en åtgærd mot avhopp. De økade resurserne til kommunerne for IV, som trådte i kraft 2006, hade eventuelt økså varit til hjælp.

I Svenssons arbeiten får vi alltså en rad karakteristika for elever på nasjonella program som fullfølgt respektive inte fullfølgt. Dessutom får vi via enkäterne en rad synpunkter från ulike kategorier elever avseende skolarbetets villkor. Så får man veta att 14 % av dem som fullfølgt nasjonelt program, og 23 % av dem som inte fullfølgt, hade kjent sig mobbade av

⁵² Svensson (2008) s 38.

lärare under skoltiden.⁵³ Det gällde de som började i gymnasieskolan 2003. Erfarenheterna av sämre trivsel och mobbning gällde inte minst kvinnor som valt mansdominerade tekniska program. Dessutom anförde 69 % av dem som fullföljt studierna att de fått ”tillräcklig hjälp i skolarbetet av lärarna”. Av de som hoppat av gällde utsagan 54 %.

Sannolikt ger det här framförallt viss kunskap om vad som legat bakom tidiga avhopp. Och sannolikt skulle vi fått tydligare skillnader i Tabell 5.5 mellan de som fullföljt och de som inte fullföljt, om vi kunnat sortera bort de sena avhoppen

5.2.5 Studieresultat i gymnasieskolan

En projektgrupp inom Skolverket, ledd av Sven Sundin, kom år 2008 med en rapport, som byggde på skolverkets elevdatabas med avidentifierade registeruppgifter. Närmare bestämt användes uppgifter avseende födda 1980–1986 som gått i svensk grundskola och påbörjat gymnasieutbildning – även på IV. Rapporten sökte svaret på frågor som: Hur många går inte klart? Vilka avbryter? När sker avhoppet? En poäng med den här rapporten är att den delar upp avhoppet i tidiga (i första och andra årskurs) och sena (i tredje årskurs). Det finns goda skäl att anta att motiven bakom tidiga avhopp är andra än de bakom de sena. Relations- och trivselsfaktorer spelar sannolikt större roll vid tidiga avhopp. I slutet av utbildningen blir spelet mot arbetsmarknaden viktigt.

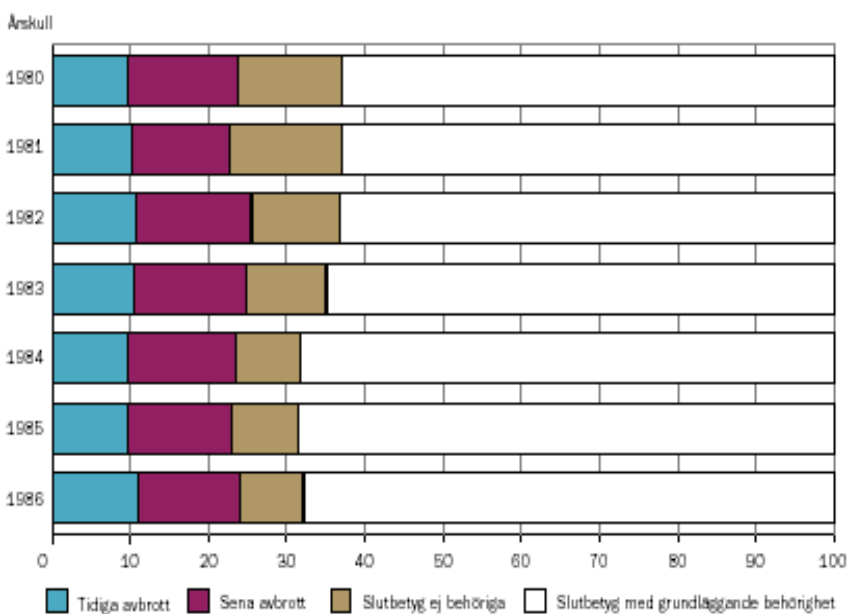
Vi finner att skolverksrapportens uppgifter för födda 1982, representerade en, om än svag, höjdpunkt i avhopp (Figur 5.2). Ser vi till alla sju kohorterna kan utvecklingen dock snarast beskrivas som att avhoppsfrekvensen varit nära nog oförändrad över tiden. Studieresultaten förbättras dock – i den meningen att större andel i den sista kohorten har slutbetyg plus grundläggande behörighet än i den första. Men avhoppet minskade marginellt. Även här återkommer den nära nog oförändrade avhoppsfrekvens som fanns i tvärsnittsmaterialet. (Figur 5.1).

⁵³ Svensson (2008) s 31.

5.2.6 Vem hoppade av?

Ungefär var tionde elev gjorde ett tidigt avbrott i alla sex kohorterna. Män- nens sämre resultat blev tydliga i tredje årskursen, då de avbröt i högre grad än de unga kvinnorna.⁵⁴ Elever med högt utbildade föräldrar hade avsevärt lägre avhoppsfrekvens än elever med lågt utbildade föräldrar. De med högt utbildade föräldrar hade dessutom förbättrat sina resultat över tiden. Något liknande gällde elever med utländsk bakgrund. De hade avsevärt högre avhoppsfrekvens än de med svensk bakgrund. De senare hade dessutom förbättrat siffrorna något från 1980 till 1985 års kohort.⁵⁵

Redovisning för elever födda 1980 till 1986. Procent



Not: Ytterligare ungefär en procentenhet av eleverna födda 1986 kommer att slutföra sina studier och få ett slutbetyg efter ett femte studieår.

Källa: Figuren är hämtat ur Sundin m fl (2008) s 21.

Figur 5.2. Studieresultat i gymnasieskolan – över tid

⁵⁴ Sundin m fl (2008) s 22.

⁵⁵ Sundin m fl (2008) s 23–24.

Gymnasiestudiernas inriktning spelade också en stor roll för avhoppsfrekvensen. Delar vi upp eleverna på yrkesförberedande, studieförberedande och individuella program finner vi att de studieförberedande programmen hamnade lågt i avhoppsligan, medan de i yrkesförberedande program hade märkbart högre andel avhopp. De som gick på individuellt program hade som nämnts mycket högre andel avhopp. De i yrkesförberedande program hade dessutom förbättrat läget märkbart mellan 1980 och 1985 års kohorter.⁵⁶ Sannolikt på grund av ändrade antagningsregler. Från 1998 krävde intagning på nationellt program som nämnts godkänt i grundskolans svenska, engelska och matematik.

5.2.7 Nybörjarna 2002 samt årskurs 3 2006/2007

I Sundins undersökning ingick dessutom en närstudie av nybörjarna 2002 – normalt födda 1986. Eleverna började alltså gymnasieskolan samtidigt, till skillnad från de tidigare beskrivna årskullarna som kan ha börjat vid något olika tidpunkter. Fem år efter skolstarten kunde konstateras att 7 % av eleverna avbrutit i årskurs 1, 4 % i årskurs 2 och 13 % i årskurs 3. Av nybörjarundersökningens IV-elever hoppade 43 % av i årskurs 1, 13 % i årskurs 2 och 21 % i årskurs 3.

Även i den här delundersökningen syntes att sena avhopp var betydligt vanligare bland män än bland kvinnor. Bäst studieresultat hade kvinnor med svensk bakgrund och högutbildade föräldrar. Sämst resultat hade män som invandrat efter grundskolestart och hade lågutbildade föräldrar.

Projektgruppen gjorde dessutom ett försök att beskriva dem som gick i årskurs 3 läsåret 2006/2007. Även här ser vi hur omfattande de tidiga avhoppet var på IV-programmet (Figur 5.3). Samma årskurs användes även för en undersökning av fördelningen på olika program. Här visade sig några yrkesförberedande program toppa, vad avser elever utan slutbetyg: Omvårdnad, Industri och Fordon uppvisade alla tre över 20 % utan slutbetyg.

En viktig slutsats av skolverksundersökningen var att en stor del av avbrotten skedde mycket sent under gymnasieutbildningen. Av 25 915 elever utan slutbetyg läsåret 2006/07 hade 16 424 elever fått poäng motsvarande 2 års studier (men inte tre). 2 214 stycken hade nått 2 250 poäng eller mer. Det vill säga, de hade uppnått grundläggande behörighet.

⁵⁶ Sundin m fl (2008) s 25.

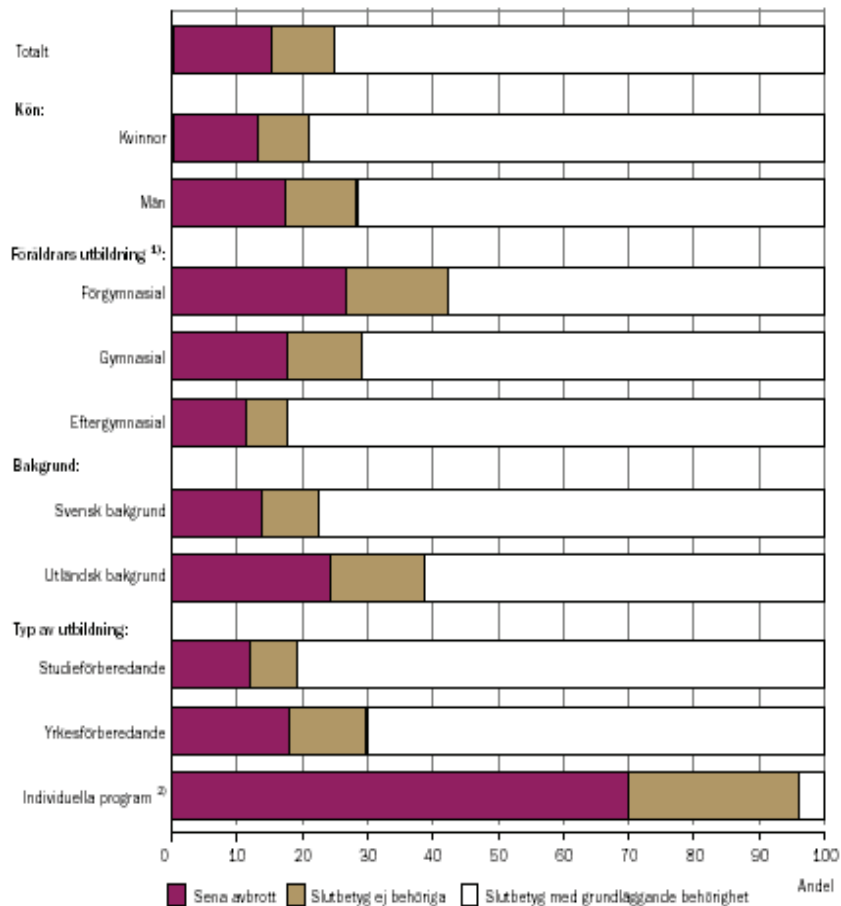
Varför de senare inte fått slutbetyg vet inte utredaren säkert. ”Beror det på att de får ett arbete, slutar de av taktiska skäl eller är det helt enkelt inte viktig for dem att ha fullständiga betyg?”⁵⁷ Antagandet att många genomförde sena avhopp for att de fått arbete, stöds dock av att år 2002 fick de sena avhopparna nästan lika hög sysselsättningsgrad som de med slutbetyg.⁵⁸ I tabell 5.6 redovisas först de 0,6 % av årskullen ”födda 1980” som ej påbörjat gymnasiestudier.⁵⁹ Därefter följer de som avbrutit i första eller andra årskursen – knappt 13 %. De som hade gått praktiskt taget hela tiden ut men inte tagit ut slutbetyg var drygt 14 %. Cirka 10 % av årskullen hade fått slutbetyg, men med många underkända kurser. Lite fler än 62 % hade fått fullgott slutbetyg – med högskolebehörighet. Här framgår tydligt hur liten skillnaden var i etableringsgrad mellan de som hoppat av sent och de som tagit examen. Framförallt gällde det männen.

⁵⁷ Sundin m fl (2008) s 41.

⁵⁸ Sundin m fl (2008) s 9.

⁵⁹ Sundin m fl (2008) s 50.

Redovisning för elever i årskurs 3 läsåret 2006/07. Procent.



Källa: Figuren är hämtat ur Sundin m fl (2008) s 34.

Figur 5.3. Studieresultat i gymnasieskolan – efter kön, bakgrund, föräldrars utbildning och typ av gymnasiestudier.

Tabell 5.6. Verksamhet vid 22 års alder. Andel i arbete, høgskolestudier, komvux-studier eller annat (så som andra studier, arbeidsløshet, arbete i eget hushåll). Total räkning med redovisning efter studieresultat i gymnasieskolan och kön. (%)

Studieresultat I gymnasieskolan	Män 22 år				Kvinner 22 år			
	Arbete	Hög- skola	Kom- vux	Annat	Arbete	Hög- skola	Kom- vux	Annat
Ej gått i gymnasieskola	49	3	2	47	30	2	7	61
Avtrott 1–2 år	49	3	7	41	46	4	11	40
Avtrott år 3	68	5	5	21	62	7	8	22
Slutbetyg	71	8	4	18	69	7	5	19
Høgskolebehørig	59	29	1	11	56	30	2	13
Totalt:	61	19	3	17	57	22	4	17

Not: I gruppen "Ej gått ..." ingår inte de personer som studerat i gymnasieskolan.

Källa: Tabellen är hämtad ur Sundin m fl, s 50 och gäller födda 1980.

Utsagan, att sena avhopp varit arbetsmarknadsrelaterade, stöds även av de intervjuer av arbetsledare som genomfördes av Skolverkets utredning "Väl förberedd", även den ledd av Sven Sundin. En överraskande stor andel arbetsledare inom olika branscher – inom tillverkningsindustrin cirka hälften – svarade där att genomgången gymnasieutbildning inte var avgörande för rekrytering.⁶⁰

Sundins m fl skolverksrapport kommer inte med rekommendationer. Här levereras emellertid en grundlig statistisk genomgång av vilka som hoppade av och när; och visst finns här material för en orsaksdiskussion. Möjligen kan man anmärka på att beräkningarna gjordes på den kohort som föddes 1980, för det år de fyllde 22 år, dvs. 2002. Just det året var arbetsløsheten för unga relativt låg, vilket bör ha motsvarats av att det var relativt lätt att få arbete för en avhoppare det året.

5.2.8 SCB-undersøkningen

En inte alltför djärv tolkning av den ovan nämnda skolverksrapporten är att kursinnehållet i flera av de treåriga programmen var av det slaget att

⁶⁰ Sundin, Flodérus & Österlund (2005) s 28.

själva slutbetyget betydde rätt lite. De unga hoppade av när de fick jobb. Eller när de upptäckte att de inte skulle uppnå högskolebehörighet.

Varken UGU- eller skolverksrapporten innefattade direkta frågor till avhoppare om orsakerna till deras avhopp. Det gjorde däremot SCBs intervjuundersökning från 2007. Eller rättare, intervjupersonerna fick välja mellan ett antal påståenden om orsakerna. Det visade sig då att påståendet ”fick ett arbete” inte vägde så tungt jämfört med andra förklaringar (Tabell 5.7). I stället var det ”trött på att studera” och sjukdom som dominerade orsaksbilden. Resultaten är inte helt i samklang med tolkningen ovan, fastän även de avhopp som SCB-undersökningen åsyftar bör ha skett åren kring 2002.

I SCB-undersökningen ingick emellertid tidiga och sena avhopp tillsammans. Det var de sena avhopparna som hade relativt hög sysselsättning enligt skolverksrapporterna. Dessutom innebär inte den höga relativa sysselsättningen bland de sena avhopparna i skolverksundersökningen att de nödvändigtvis slutat för att de fick arbete. De *kan* ha slutat av andra skäl, men haft relativt lätt att få arbete något senare. Dessutom aktualiserade SCB:s undersökning ett gammalt problem. Man använde, liksom flera andra tidigare undersökare, ”trött på att studera” som alternativ. Redan Beckne tog upp vad han kallade ”det framträdande orsakssyndromet skoltrötthet”, därmed menande att bakom begreppet skoltrötthet fanns komplexa sammanhang:

”Under detta begrepp eller syndrom, som jag föredrar att kalla det, ger eleverna uttryck för reaktioner, upplevelser och beteenden som med vardagligt pedagogiskt och psykologiskt språk kan uttryckas med termer som studiesvårigheter, jobbighet med studierna, valt fel linje, hamnat på fel linje, längtan till arbete, problem med lärare, undervisningsproblem, vill tjäna pengar, betygstress, konkurrens, ångslan, familjeangelägenhet, psykisk obalans, går i skolan i brist på annat mm.⁶¹

⁶¹ Beckne (1995) s 135.

Tabell 5.7. Nybörjare i gymnasieskolan høsten 2000 som inte fullföljt gymnasiestudierna Efter orsak till studieavbrott

Anledning	Huvudsaklig orsak			När flera orsaker har angetts		
	Kvinner	Män	Totalt	Kvinner	Män	Totalt
Trött på att studera	32	49	41	50	62	57
Fysiskt eller psykiskt sjuk en längre tid	17	9	13	18	10	14
Utbildningen hade fel inriktning	10	9	9	19	15	17
Studierna var för svåra	7	7	7	11	10	11
Trivdes inte i klassen/skolan	6	5	6	20	12	15
Fick ett arbete	3	8	5	10	11	10
Behövde men fick inget stöd i skolarbetet	6	3	4	14	7	10
Studierna var för teoretiska	0	3	2	5	6	6
Studietakten var för hög	3	1	2	7	2	4
För att läsa kurs(er) i komvux istället (konkurrensuppläsning)	2	1	1	3	1	2
Annan orsak	14	7	10	16	9	12
Samtlige	100	100	100	*	*	*

Källa: Hämtat ur SCB (2007) s 4.

* Summan blir mer än 100 % eftersom flera orsaker kan ha angetts.

Becknes resonemang gällde gymnasister i det gamla linjegymnasiet. Men hans poäng är generell giltig. Faktorn skoltrötthet är för diffus för att ligga till grund för kausalförklaringar.⁶² Den kan dessutom fånga upp så mycket att även andra tänkta orsaksfaktorer blir diffusa.

I SCB:s undersökning hade 41 % av avhopparna svarat ”trött på att studera” som huvudsaklig orsak.⁶³ Men även sjukdom var en betydelsefull orsaksfaktor i den här undersökningen, framförallt bland unga kvinnor (Tabell 5.6). ”Fick ett arbete” kom, som nämnts, relativt långt ner på listan (5%). Detsamma gällde ”studierna var alltför teoretiska.” Som svarsbortfallet var nära hälften av ett – relativt litet – sample, finns anledning att tona ned SCB-undersökningen.

⁶² Utifrån sina intervjuer, i vilka skoltrötthet fanns som vanligt svarsalternativ, korstabulerade Beckne intervjuvar från varje intervju-person och fann att antalet studieavbrytare med samma trekombination var litet, vilket han tolkade som att orsakerna bakom studieavbrotten var mångfacetterade. När han tog fram parkombinationer fick han emellertid utfall som kunde tolkas som att i åk 1 kunde skoltrötthet paras med orsaksfaktorerna: föredrar arbete, vill tjäna pengar, hamnat fel, valt fel, kurssvårigheter, problem med lärare och problem i undervisningssituationen, stress, konkurrens, psykiska besvär, familjeangelägenheter. I åk 2 med: föredrar arbete, dåliga betyg, taktik I åk 3 med: dåliga betyg, taktik. Vilket skulle kunna tolkas som att de komplexa och relationsbetingade skälen till avhopp försvann i åk 1. Därefter kom mera arbetsmarknadsbetingade skäl. Beckne (1995) s 153.

⁶³ SCB (2007).

5.2.9 Alltså

Varken Svenssons eller Sundins resonemang kan användas för att diskriminera mellan den förklaring som tar upp marginalisering på grund av ”skolans organisation och attityder och bristande anpassning” och den som tar upp ”inslag i gymnasiereformen”. Hos Svensson kan företrädare för båda hitta stöd. En kombination blir rimlig: Olika särdrag i skolreformen orsakade hög avhoppandel, men riktat stöd (i grundskolan) och förändringar i skolorganisationen (lärlingsutbildning) hade kunnat minska den.

Såväl Svensson som Sundin m fl fäste alltså uppmärksamhet på vilka avhopparna var. Enligt Sundin spelade exempelvis ökningen av elever med utländsk härkomst och av elever från hem utan studietradition in på den samlade avhoppandelen. Dessutom fäste Sundins studie uppmärksamhet på de sena avhoppet. En rimlig tolkning av dem är att de orsakades av bristen på en riktig examen, vilken ju var ett inslag i gymnasiereformen.

5.2.10 Marginaliseringsdiskussionen igen

Inom skolverket har gjorts försök att identifiera en slags genomsnittlig ”avhoppskarriär” på grundval av tidigare undersökningar. Vi har redan nämnt Skolverkets utredning från 1998.⁶⁴ Den utgick från material och resultat som andra forskare och utredare tagit fram. 2008 års skolverkutredare fann den fortfarande intressant och ”i många stycken relevant” och refererar stora delar av den.⁶⁵ Även de här skolverksutredarna identifierade i och för sig ”skoltrötthet”, men landade i en fråga: ”Vad är det som gör att elever tappar sugen och lämnar utbildningen?”⁶⁶ De sökte komplexiteten bakom skoltröttheten.

Som svar på frågan beskrev man en marginaliseringsprocess, sådan att en elev av olika skäl kunde hamna i utkanten av skolans verksamhet, vilket efterhand gjorde eleven benägen att hoppa av. Studien identifierade tre olika så kallade ”spår” till förståelse av processen. 1) ”skolvärde”, 2) ”normal eller avvikande” och 3) ”ämnesidentitet”.⁶⁷

⁶⁴ Hellsten & Prieto Perez (1998)

⁶⁵ Österlind (2008) s 22.

⁶⁶ Österlind (2008) s 48.

⁶⁷ Hellsten & Prieto Pérez (1998) s 5.

Skillnaden i skolvärde – status – var stor mellom ulike program. Elever på eksempelvis industriprogrammet hadde ofta kjent sig nedvurderte og særbehandlade. Skolværdet hadde æven påvirket lærarnas oppfattning om elevenna. Rapporten gav eksempel på att yrkeselvers prestasjoner undervurderte av lærare. Att de høge betygen sågs som ægnade elever på studieførberedande program. Framførallt hadde NV høg status.

I rapporten finns en mening: ”Anpassning till individen ses alltså inte som sjælvklar i skolans vardag utan som ekstraordinære åtgærder som vidtas før att en person ær avvikande”.⁶⁸ Førfattarna menade att skolan ofta beskrevs såsom besittande ett slags normalitet. De som inte passade in kom att betraktas som avvikande. Enligt rapporten var mange elever som fått stødundervisning i grundskolan marginaliserade från början på grund av låg sjælvkænsla og på grund av att de stæmplats som avvikere. Inte minst elever på det individuelle programmet hamnade i den hær situationen. Beslutet att hoppa av låg då næra till hands.⁶⁹

Æven elever som gick på program dær deras køn var underrepresentert – pojkær på omvårdnadsprogrammet t ex – sågs gærna som avvikere og riskerade marginalisering.

”Matematiken på industriprogrammet skulle inte ses som enklare matematik utan som en annan matematik.”⁷⁰ Dette skedde i alltfør liten utstrækning. Enligt utredaren var det inte æmnena i sig som skapade problem utan ærbevsæt og innstællning. Lærare førestællde sig æmnenas identitet som relativt fast. Deras anpassning bestod av minskning og førenkning av de kurser elever på studieførberedande program læste. Yrkeselverna fikk sæmre undervisning, definerades som avvikande og blev avhøpsbenægna.

⁶⁸ Hellsten & Prieto Pérez (1998) s 46.

⁶⁹ Österlind (2008) s 24.

⁷⁰ Österlind (2008) s 25.

Enligt Österlind sjunker elevens skolvärde:

”av att deras prestasjoner undervärderas som en följd av utbildningens och därmed också elevernas låga status (spår 1) och av att eleverna definieras som avvikande, hamnar i marginalen och får kæmpa i underlæge (spår 2). Dette underlæge förstærkes av att anpassningen av kærnemnen på yrkesfœrberedende program (ofta i form av fœrenkling og reduisering av kurser) inte underlættar fœr eleverna att skapa fœrstæelse, utan risikerer att leda till sæmre undervisning og definiering av eleverna som avvikande”.⁷¹

De hær två skolverksrapporterna såg alltså inte fœrældrars socialgruppe eller utbildning som orsak till utslagning. ”Man blir inte marginaliserad fœr att man har fœrældre med låg utbildning utan dærfœr att det i skolans arbeids-sætt og organisation finns något som slår ut elever med denna bakgrund i hœgre grad æn andra.”⁷²

Flera av skolverksrapporterna tenderer alltså att se skolledares og læreres attityder og det otillræckliga stœdet till elever som en œverordnet, og pæverkbær, faktor bakom avhoppet. Trots ett regelsystem som ger elever rætt till stœd og hjælp i skolarbetet i mycket længtgående omfattning, sker ikke dette.

Vi har næmnet at sævæl marginaliserings- som reformfœrklaringen unde finne visst stœd i Svenssons enkætsammanstællninger. Detsamma gællde de djupintervjuer som i Skolverkets regi gjordes 2007 av avhoppere. Antalet intervjuede var 16, vilket naturligtvis lægger restriktion på generaliserbarheten.⁷³ Samtlige var tidige avhoppere. Enligt œsterlinds tolkning indikerade studien bristende observans fræn de vuxnas sida og avsaknad av tidige fœrebyggende åtgærdet.⁷⁴ Lærerna tycks ikke ha tagit tag i problemet ”nær en elev har inlett en avhoppskarriær.” Eleverna var i hœg grad utelæmnede åt sig sjælva. Det var vanligere at de hade pratet med fœrældre eller slæktinger æn med skolpersonal infœr avbrottet. I studien fanns till og med pæstæenden om at lærere og studievæglede oppmuntrat avhopp. Så længt stœddes marginaliseringsbeskrivningen.

Æven annat framfœrdes emellertid: Studien myntade begreppet ”gymnasiechocken”; at de avsevært hœgre kraven i gymnasieskolan ibland satte

⁷¹ œsterlind (2008) s 26.

⁷² Hellsten & Prieto Pérez (1998) s 70.

⁷³ Skolverket, 2007.

⁷⁴ œsterlind (2008) s 19.

igång en kris hos elever som kunde vara ett första steg till avhopp. Flera elever sade sig dessutom uppleva en stark kontrast mellan livet i skolan och i världen utanför. ”För ungdomarna i denna undersökning som tidigt fått känna på det ”riktiga” livet, sköta sig själv när föräldrarna är borta, ta hand om småsyskon, tjäna egna pengar osv., upplevdes kontrasten, skolan som ”lekstuga”, särskilt tydlig.”⁷⁵ Djupintervjuerna gav även visst stöd för arbetsmarknadsrelaterade orsaker.

5.3 Att motverka avhopp

Yrkesutbildningen är ett av flera områden som omfattas av EU:s Lissabonstrategi från år 2000 för ”more and better jobs”. Målen preciserades i den så kallade Köpenhamnsdeklarationen 2002. 2003 antog Europeiska rådet (utbildningsministrarna) några riktpunkter, varav en var att år 2010 skulle andelen drop-outs vara högst 10 % genomsnittligt inom EU.⁷⁶ Detta skulle ske genom att alla länder halverade antalet drop-outs. Även inom OECD har förts en kvalificerad diskussion som ibland kommit in på avhoppensproblemen.

Det svenska Skolverket deltog och deltar fortfarande dessutom i Cedefops verksamhet.⁷⁷ Bl a via ENQA-VET som skulle slå vakt om kvalitetsutvecklingen i de olika ländernas yrkesutbildningssystem.⁷⁸ Drop-out-rates var en av de indikatorer man skulle använda vid kvalitetsbedömningen.

Internationella organisationer som kan vara inspirationskällor och ta initiativ saknas med andra ord inte. Sverige har för övrigt deltagit aktivt i de här organisationernas verksamhet. Ändå finns ganska lite i propositioner och utredningar om det här. I olika forskares arbeten finns hänvisningar till utländska studier. I något fall kan vi se samarbete med utländska forskare. Även i utredningsmaterialet finns ibland några utländska arbeten och texter från internationella organisationer i den avslutande litteraturlistan. Framförallt gäller det vissa bilagor till utred-

⁷⁵ Skolverket, 2007, s 73.

⁷⁶ Pettersson (2005) s 9.

⁷⁷ Cedefop – the European Centre for the Development of Vocational Training. Bl a ska organisationen vara ett forum för debatt och utbyte av idéer och uppmuntra att yrkesutbildningsproblem bearbetas gemensamt.

⁷⁸ ENQA-VET – European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training.

ningar. Dessutom kunde internationellt orienterade experter vara knutna till utredningarna. Det gällde t ex Torsten Madsén, som var knuten som expert till den socialdemokratiska linjeutredningen ”Åtta vägar till kunskap”. Madsén har för övrigt författat en promemoria där han visar sin förtrogenhet med den diskussion som bedrivits inom OECD, samtidigt som han beklagar det svenska ointresset för samma diskussion.⁷⁹ När det gäller avhoppssproblematiken, finns emellertid inte mycket i själva policytexterna som ger intryck av att utländska initiativ eller en internationell diskussion har påverkat det svenska agerandet, åtminstone inte under det senaste årtiondet. På direkt fråga uttryckte sig en skolverksrepresentant, tillika styrelseledamot i ENQA-VET, som följer: ”...jag vet att man brukar beskriva förhållandet så här: De mål som finns inom Lissabons- och Köpenhamnsprocessen ligger väl i linje med Sveriges nationella prioriteringar. Sverige gör många åtgärder som innebär en utveckling mot EU-målen, men det är inte självklart att det är de målen som ligger bakom våra åtgärder och reformer”.⁸⁰

Möjligen har Florian Waldow rätt. Att i Sverige ”diskursiva importer” har förblivit osynliga. Att Sverige kännetecknats av ”silent borrowing”.⁸¹ Enligt Waldow hade det något att göra med att aktörerna i ett land, där man ansåg sig ledande inom utbildningsområdet, inte ansåg sig ha mycket att lära från utlandet.

Att man inte finner så mycket av de internationella initiativen i policytexterna behöver alltså inte innebära att svenska beslutsfattare var helt okunniga om den internationella diskussionen om avhopp. Eller att initiativen inte spelade någon roll.

5.3.1 Det socialdemokratiska förändringsarbetet

År 2003 kom utredningen ”Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan”, följd av propositionen ”Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan”.⁸² Här fanns några punkter som, om de fullföljts, kunde ha lindrat avhoppssproblematiken. Överhuvudtaget pågick en reformprocess 2002–2006. Bland annat ville man

⁷⁹ Madsén (2002)

⁸⁰ Shawn Mendes, Skolverket. 2009.10.30.

⁸¹ Waldow (2008) s 189.

⁸² Proposition 2003/04:140.

återinföra ämnes- i stället for kursbetyg. Dessutom föreslogs förstärkning av kvalitén, vad avsåg såväl IV som yrkesförberedande program. En modern lärlingsutbildning föreslogs också i propositionen, liksom införandet av en gymnasieexamen.

Förändringarna lät emellertid vänta på sig. Vid maktskiftet 2006 deklarerade den nya regeringen att man ville riva upp processen och börja på nytt. Ändå återkom flera av de socialdemokratiska förslagen, något förändrade, i 2008 års gymnasieutredning.

Något skedde dock före maktskiftet. 2005 fick Myndigheten för skolutveckling ett regeringsuppdrag: Att stödja och stimulera kommuners och skolors arbete för att öka kvaliteten på IV- utbildningen. Anslagen till IV ökades. Bland annat blev huvudmännen skyldiga att erbjuda elever vid IV heltidsstudier, vilket inte varit självklart tidigare. Ingenting talar dock för att det som skedde före maktskiftet främst inspirerades av deltagandet i internationella organisationer. I stället märks förankring i en svensk tradition med betoning på särskilt stöd och på ”åtgärdsprogram”. 2006 trädde följande formulering i gymnasieförordningen i kraft:

”Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet ska framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses samt hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas.”⁸³

Rektors ansvar förtydligades alltså och föräldrars och elevers ställning stärktes dessutom. Flera av förändringarna innebar att skolans ansvar när det gäller stödinsatser nu beskrivs i form av en arbetsprocess: ”att uppmärksamma, att utreda, att dokumentera, att åtgärda och att följa upp och utvärdera.”⁸⁴ Man kan lugnt påstå att stödmöjligheterna blev mycket ambitiösa. Ett viktigt skäl till detta var att man ville komma åt avhoppet.

I den svenska miljön kunde man i utredningssammanhang nämna låga betyg från grundskolan, den starka omställningen från grundskola till gymnasium m fl som orsaker till avhopp. Men felaktiga, marginaliserande

⁸³ Gymnasieförordningen, 8 kap, 1a §.

⁸⁴ Citat ur SOU 2002:121, hämtat ur Österlind, s 30.

arbetsmetoder och bristande stöd spelade en huvudroll.⁸⁵ Här menade man inte bara sådant som ägde rum inom ramen för individuellt program. Även på andra program hade eleverna rätt till särskilt stöd. Men IV kom att spela en viktig roll i försöken att bemästra situationen. Det hindrar inte att inträde på IV för flertalet innebar att påbörja en avhoppskarriär.

5.3.2 Skolinspektionens utvärdering

Har de förändringar som ändå skett hittills under 2000-talet fått åsyftat resultat? Inte om man får tro Skolinspektionens rapport juli 2009. Här sammanfattas situationen som följer:

”...mer än hälften av eleverna klarar inte utbildningen med lägst betyget Godkänt i de kurser som ingår i utbildningen. En tredjedel når inte tillräckliga resultat för att gå vidare i utbildningssystemet och en fjärdedel deltar inte ens i hela utbildningen. Vi vet samtidigt genom forskning att hälften av de ungdomar som avbrutit sin utbildning ångrar att de inte fullföljde”.⁸⁶

Skolinspektörerna tar alltså upp flera mått än ”erhållet slutbetyg” när de beskriver ett skolsystem i kris. Det finns flera sätt att misslyckas än att inte få slutbetyg. Men de understryker att samtliga undersökta skolor saknade ett målinriktat arbete för att få alla elever att fullfölja sin utbildning. Dessutom saknades mestadels en övergripande strategi för det syftet. De åtgärder som användes var sällan samordnade och snarare reaktiva än proaktiva. Skolplanen och arbetsplanen hade låg styreffekt. De var i många fall inte inriktade på de nationella målen och beskrev inte hur skolan skulle kunna lösa sitt uppdrag.⁸⁷ Och – avhoppsnivån var fortfarande hög. Man kan lugnt påstå att skolinspektörernas rapport från 2009 är ytterst kritisk mot sakernas tillstånd. Samtidigt är den klart förankrad i den tradition som menar att det är skolan som inte når upp till de krav som elever har rätt att ställa. Det är i skolan problemen finns: ”Bristande framgång förklaras ofta som elevernas fel eller beroende på faktorer som skolan inte har ansvar för.”⁸⁸ Skolinspektörerna noterar att visa elevgrup-

⁸⁵ Österlind (2008) s 49.

⁸⁶ Skolinspektionen (2008) s 6.

⁸⁷ Skolinspektionen (2008) s 7. Med samtliga skolor menas de 27 stycken – fristående såväl som kommunala – över hela landet, som ingick i skolinspektörernas granskning.

⁸⁸ Skolinspektionen (2008) s 14.

per löper større risk än andra, men det är skolan som måste anpassa sig, antingen med hjälp av mera särskilt stöd eller på annat vis:

”Det finns i princip ingen gräns för hur långtgående insatserna ska vara inom ramen för särskilt stöd. Men när över hälften av eleverna inte når målen med utbildningen är det inte möjligt att tillgodose alla behov med särskilt stöd. I stället måste de ordinarie processerna kring elevernas lärande omprövas och bättre anpassas till elevernas förutsättningar.”⁸⁹

Skolinspektionen förväntar sig förändringar som:

”Ökad kännedom hos skolhuvudmän och skolor om de krav som det nationella uppdraget i olika avseenden ställer på dem för att ge alla elever möjlighet att klara sin utbildning... Stärkta strukturer hos huvudmän och skolor för att målinriktat utforma, följa upp, utvärdera och säkerställa resultat av insatser för en minskning av studieavbrotten.”⁹⁰

Får vi alltså tro skolinspektörerna fungerar det hela i praktiken tämligen illa. I det här perspektivet blir orsaken till den fortfarande höga avhoppsnivån helt enkelt att ett stort antal enskilda skolor och skolledningar inte fungerat tillräckligt bra. De har inte kunnat ge presumtiva avhoppare den undervisningsmiljö och det stöd de har rätt till.

5.3.3 Vad planeras för att motverka avhopp?

Problemen i den svenska skolan har inte varit okända bland de politiska beslutsfattarna. Både den förra regeringen och den nuvarande borgerliga hade och har omfattande planer på förändring. Bland annat har flera programs svaga yrkesprofil framkallat kritik. ”Det är tveksamt att ens kalla dem yrkesförberedande.”⁹¹ Nu försöker man stärka profilen och markera skillnaden mellan de två huvudgrupperna av program. Så föreslås i den senaste propositionen att av de 18 nationella programmen ska olika behörighetsregler gälla för yrkesprogram och högskoleförberedande program.⁹² Yrkesprogram ska även kunna genomföras som lärlingsutbild-

⁸⁹ Skolinspektionen (2008) s 14.

⁹⁰ Skolinspektionen (2008) s 9.

⁹¹ Åslund m fl. s 60.

⁹² Regeringens proposition 2008/09:199, s 1-2.

ning. Vikten av att uppnå högskolebehörighet även på yrkesprogram tonas ned. Men det ska vara *möjligt* att bli högskolebehörig på såväl lärlingsutbildning som vanligt yrkesprogram. Tiden för allmänt teori minskas på yrkesprogrammen. I stället ökas tiden för yrkesämnen. Samarbetet mellan gymnasieskolan och arbetslivet ska stärkas genom att ett nationellt programråd för varje nationellt yrkesprogram inrättas. Dessutom ska dagens kärnämnen ersättas av gymnasiegemensamma ämnen, som ska kunna variera i omfattning mellan de olika programmen.

Flera av de förväntade förändringarna kan få effekter på avhoppet eftersom:

- Yrkesprogrammen stramas upp och får en tydlig och yrkesinriktad examen. Det antas bli värdefullare att hålla sig kvar i skolan. De många sena avhoppet i det gamla systemet tyder på att motsvarigheterna i dagens system ansetts tämligen värdelösa. Man har slutat när chansen att få ett arbete varit tillräckligt stor, utan att vänta på slutbetyg eller behörighet.
- Andelen teoretiskt stoff minskas på yrkesprogrammen. Man siktar inte längre på att alla ska bli högskolebehöriga. En stor andel avhoppare har haft problem med kärnämnen.
- Lärlingsutbildning inrättas som alternativ. Presumptiva avhoppare, som har bråttom till arbetslivet och tycker att skolan inte speglar verkligheten, kan här hitta alternativ som är mer förenliga med deras livsprojekt än skolbänsutbildning.
- Man vill utveckla det särskilda stödet till elever som riskerar avhopp. ”En elev som överväger att avbryta sina studier på grund av studie-svårigheter ska i möjligaste mån erbjudas stöd på det program eleven studerar.”⁹³

Samtidigt vill man utveckla möjligheten till reducerat program utöver den nuvarande möjligheten på 250 poängs reduktion. Man får visserligen inte ut examen på reducerat program, men man antas kunna gå ut med fler poäng än om möjligheten inte fanns.

En ytterligare punkt kunde ha handlat om det individuella programmet, i vilket en så stor andel av avhopparna tillbringat sin sista tid i gymnasiet. De policydokument som föregick propositionen innefattade näm-

⁹³ Regeringens proposition 2008/09:199, s 123.

ligen en diskussion, där IV delades upp i flera ulike alternativ. Programmet har ju efterhand fått tillgodose en mængd högst ulike behov. Man hoppades, genom att dela upp denna heterogena elevkategori på flere ulike organisatoriske delar, kunna förbättra genomströmningen. Ett särskilt Preparandår har nämnts, liksom Programintroduktion för nyin-vandrade elever. Även ett Individuellt alternativ har föreslagits som av särskilda skäl behöver en individuellt anpassad utbildning. Så skulle unga, med stora psykiske eller andra hälsoproblem, erbjudas insatser som innebar samverkan med ulike vårdgivare og sociale myndigheter.⁹⁴

Även i propositionen nämns att individanpassade utbildningsalternativ bör finnas för obehörige. ”Utbildningsalternativen bör vara tydlige og ha som utgångspunkt att ulike målgrupper har ulike behov”.⁹⁵ Men regeringen ansåg att här behövs mer utredning og i avvaktan på sådan överfördes dagens bestämmelser om IV till det lagförslag som togs av Riksdagen den 21 oktober 2009. Vi vet med andra ord ännu inte vad som kommer att hända med IV.

5.4 Slutligen

Om vi börjar med själva begreppet avhopp, så är det inte entydigt i Sverige. Frånvaron av en distinkt examen gör att vi måste välja mellom erhållet slutbetyg, erhållen grundläggande högskolebehörighet eller välja ytterligere något mått. Vi har här framförallt använt erhållet slutbetyg i diskussionen om avhopp. Hade vi använt andelen med högskolebehörighet, hade vi fått lägre genomströmningssiffror än när slutbetyg användes. Överhuvudtaget används flere ulike mått beroende på vad man diskuterar. 1998 års skolinspektörer ansåg sig eksempelvis behöva komplettera slutbetygsuppgifterna med en hel del annat. (Appendix II).

Samtidig vet vi att en, över tiden något varierende, andel hoppar av sent under utbildningen men före erhållet slutbetyg og snabbt därefter arbeitar. Vilket ger en smula perspektiv på diskussionen om den höga andelen avhopp från svensk gymnasieskola. Det är svært att se ett sådana avhopp som destruktive. *Diskussionen om de svenske gymnasieavhoppene har varit för*

⁹⁴ SOU 2008:27, s 41.

⁹⁵ Regeringens proposition 2008/09, s 126.

uppskruvad. Kunde vi dra bort dessa "lyckade" avhopp, hade vi sannolikt hamnat ganska nära Europarådets rekommendation om 10 %.

5.4.1 Varför avhopp?

Vilken förklaring till avhoppet man använder tycks bero på i vilken värld man lever. Utsagan drabbar framförallt en del skolverksrapporter. Även i policymaterial av annat slag finns ibland ramar som inte överträds. Man söker i hög grad förklaringarna inom skolsystemet. Så har anförts att den svenska skolan fungerat dåligt. Att lärares och skollednings attityder och arbetsmetoder behöver ändras. Svaga och marginaliserade elever ges inte stöd i tillräcklig omfattning. I den här världen kan inte en ökning av invandrarelever eller en ökning av elever från socialgrupp III ses som orsak till ökande avhopp. I stället är det skolan som inte anpassar sig tillräckligt till den nya situationen. Här finns med andra ord en slags officiell hållning. Visserligen nämner exempelvis Österlind andra faktorer: "Det handlar om faktorer som antingen är relaterade till systemet, processen i skolorna eller till individerna".⁹⁶ Till de systemrelaterade faktorerna hörde att kraven skärpts och tydliggjorts, bland annat i form av behörighetskrav för att börja gymnasieskolan och av ett nytt betygssystem, i slutet av 1990-talet. Men skolverksrapporterna handlade rätt lite vare sig om system- eller individrelaterade förklaringsfaktorer. I stället har de tryckt på de processrelaterade; på att arbetsmetoderna varit felaktiga och att stödet till svaga elever haft för liten omfattning. Skolan har ej förmått möta elevers behov. Om individrelaterade faktorer sägs att det finns ett komplext samspel mellan system och process, där skolledare, lärare och elever är viktiga aktörer. Men att lärare tenderar att fokusera på individrelaterade faktorer. "Det är därför kanske en god idé att i stället betona betydelsen av system- och processfaktorer, i synnerhet som detta är faktorer skolan i högre grad kan påverka och förändra".⁹⁷ Hållningen innebär att inte minst "brist på särskilt stöd" blivit en viktig förklaringsfaktor till avhopp. Den här begränsningen var tydligt i skolinspektörernas rapport från 2008.

Ändå kan vi inte komma ifrån de förändringar som skedde i samband med gymnasiereformen under 1990-talet: Yrkesprogrammets förlängning

⁹⁶ Österlind, s 51.

⁹⁷ Österlind, s 52.

från 2 till 3 år, samtidigt som allt större andel unga påbörjade gymnasie-studier. *Att man nu genomsnittligt tillbringar så lång tid i skolbänk betyder sannolikt något för de tidiga avhoppet.* Speciellt som arbetsmarknadssituationen, och den allmänna inställningen till utbildnings betydelse för ungas framtid, innebar att kategorier som under linjegymnasiets tid aldrig skulle ha påbörjat gymnasiestudier, nu blev gymnasister.

Vi har sedan förändringen av betygssystemet, med införandet av betyget icke godkänd, som började delas ut våren 1997. Påpekats har även skärpningen av inträdeskraven 1998, som medförde en avsevärt ökad tillströmning till IV. Vilket – om man inte hoppade av – vanligtvis innebar att man förlängde studietiden med ett år. Kommunaliseringen innebar dessutom att många kommuner inte hade råd med de mera tydligt yrkesanknutna programmen. De mera akademiskt inriktade, ickeyrkesanknutna – och billigare – programmen blev tillgängligare.⁹⁸ *Den alltmer teoretiserade yrkesförberedande utbildningen innebar sannolikt svårigheter, inte minst för de ”nya” kategorier som i ökande andel kom in i gymnasiet.*

De flesta avhoppet kommer i tredje årskurs. Även här spelade ett inslag i gymnasiereformen in: *Frånvaron av en distinkt yrkes- eller annan examen.* Skälen att vänta ut sitt slutbetyg blir inte så starka, exempelvis om arbete finns.

Det är svårt att komma ifrån 1990-talets gymnasiereform, när man ska förklara den höga svenska avhoppsnivån. Särdrag som då implementerades har hållit avhoppandelarna höga under 2000-talet.

En relativt stor kategori unga tycks med andra ord finnas, som har mycket svårt att klara sig igenom gymnasiala studier vare sig de är studie- eller yrkesförberedande. Enligt en undersökning förefaller det som om många i den gruppen snarast blir ”knäckta och stigmatiserade på ett sätt som kan vara förödande för en lyckosam personlig utveckling”.⁹⁹ Skoltillvaron innehåller ju återkommande moment och situationer som bekräftar att man inte kan det som förväntas och att man är misslyckad i jämförelse med de andra. När väl det är sagt är det ändå troligt att *ett arbetsätt som minskat risken för marginalisering samt bättre och mer omfattande särskilt stöd kunde ha minskat de tidiga avhoppet.* Men sannolikt underskattas problemen med – och kostnaderna för – att hålla unga vuxna i

⁹⁸ Murray & Sundin (2008) ss 115–116.

⁹⁹ Sundbom & Sidebäck (2008) s 149.

skola. Problemen med att ”till varje pris” ta dem genom systemet gör rimligt att, som forskarlaget från 2006 var inne på, något vältra över orsaksbördan på arbetsmarknadens institutioner. Om en fungerande ungdomsarbetsmarknad funnes, kanske något i stil med det danska ”ungarbejdersystemet”, skulle inte gymnasieinträde kännas så tvingande.¹⁰⁰ Det skulle i sig minska tillträdet till gymnasiet och därmed de tidiga avhoppet. Och när de ändå skedde, skulle de utgöra ett mindre problem. Om ålder och/eller utbildning spelade märkbart större roll för löneskalornas och lönekostnadernas lutning kunde, på sikt, de ungas och de lågutbildades konkurrenskraft på arbetsmarknaden förbättras och ett alternativ till gymnasieinträde återuppstå.

Det vill säga, lika gärna som man härleder orsakerna till avhoppet från det som sker i skolan, kunde de härledas från arbetsmarknadens institutioner. Lika gärna som man säger att otillräckligt stöd i skolan orsakat den höga avhoppsnivån, kunde man säga att bristen på en fungerande arbetsmarknad för ungdomar orsakade den. *Avhoppet blev omfattande därför att gymnasieskolan reformerades på ett olyckligt sätt, samtidigt som alternativet till gymnasieinträde till stor del försvann under 1990-talet.*

Till slut, en – anekdotisk – synpunkt från en av de berörda: ”Jag har kommit över det där med lekstugan”.¹⁰¹ Även om personen i fråga sannolikt hade ett lågkvalificerat arbete ansåg han det bättre än att gå i skolan. Han blev tagen på allvar och behandlad som en vuxen människa.

¹⁰⁰ ”Ungarbejdersystemet” innebär särskilda avtal för unga. Har ibland kallats ”halva lönen före 18”.

¹⁰¹ Skolverket (2007) s 73.

5.5 Appendix I: Andel elever som ej fått slutbetyg

Inträdesår	Mätår och Läsår	Andel utan slutbetyg (%)	
		Elever åk 1	Nybjörjare
1990	1993/1994	8,8	
1991	1994/1995	11	
1992	1995/1996	13,7	
1993	1996/1997	19,9	
1994	1997/1998	27,4	
1995	1998/1999	30,6	24,3
1996	1999/2000	33,2	26,7
1997	2000/2001	31,2	24,4
1998	2001/2002	34,4	27,5
1999	2002/2003		27,4
2000	2003/2004		24,9
2001	2004/2005		24,8
2002	2005/2006		25,1
2003	2006/2007		24,9
2004	2007/2008		24,5

Källa: Skolverkets årliga statistik

5.6 Appendix II. Resultat för elever som påbörjat gymnasieutbildning

	Resultat inom 3 år					Resultat inom 4 år			
	2001	2002	2003	2004	2005	2001	2002	2003	2004
Nybörjare år	2001	2002	2003	2004	2005	2001	2002	2003	2004
Resultat år	2004	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
Antal nybörjare	106 252	109 826	112 593	118 668	121 660	106 252	109 826	112 593	118 668
Nybörjarnas genomsnittliga meritvärde från årskurs 9. Totalt.	201	202	203	204	204	201	202	203	204
Ejkl. elever med IV som startprogram	213	214	215	217	216	213	214	215	217
Andel av nybörjarna som erhållit slutbetyg. Totalt.	67	68	68	68	69	75	75	75	75
Ejkl. elever med IV som startprogram	75	76	76	76	76	82	82	82	82
Andel av nybörjarna som erhållit slutbetyg från startskolan. Totalt.	63	64	65	64	64	67	68	68	68
Ejkl. elever med IV som startprogram	71	71	72	72	72	75	75	75	75
Andel av nybörjarna med grundläggande behörighet till universitet och högskola. Totalt.	61	61	62	62	62	67	67	67	67
Ejkl. elever med IV som startprogram	69	69	69	69	70	74	74	74	74
Andel av nybörjarna med lägst betyget Godkänt i alla kurser i slutbetyget. Totalt.	45	45	45	45	45	48	48	48	48
Ejkl. elever med IV som startprogram	50	50	50	50	51	53	53	53	53
Genomsnittlig betygspoäng för nybörjarna som erhållit slutbetyg. Totalt.	14,3	14,3	14,3	14,2	14,2	14,1	14,1	14,1	14,1
Ejkl. elever med IV som startprogram	14,3	14,3	14,3	14,3	14,2	14,2	14,2	14,2	14,2

Källa: Skolinspektionen (2009) s 9. Uppgifterna bygger på Skolverkets årliga statistik.

Referenser

About us – about Cedefop, <http://www.cedefop.europa.eu/about/default.asp>

Beckne R (1994) Studieavbrott i Sverige. I Beckne R & Murray Å, *Dropout-problematik i ett europeiskt perspektiv – en litteraturgenomgång*, Skolverket.

Beckne R (1995) *Studieavbrott i svensk skola. En uppföljningsstudie av en årskull elever från 10 till 26 års ålder*, Avhandling, Stockholms universitet.

Dir 2007:8, En reformerad gymnasieskola. *Kommitédirektiv*, Stockholm.

Hall C (2009) Does making upper secondary school more comprehensive affect dropout rates, educational attainment and earnings? Evidence from a Swedish pilot scheme. *IFAU Working paper 2009:9*.

Hellsten J O & Prieto Pérez H (1998) *Gymnasieskola för alla...andra. En*

- studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan.* Skolverket.
- Madsén T (2002) *Vilka problem har egentligen skolan? Några perspektiv från den kvalificerade internationella skoldebatten.* Kristianstads högskola.
- Murray Å (2007) Genomströmningen i gymnasieskolan. Före och efter gymnasireformen, i Olofsson J (red) *Utbildningsvägen – vart leder den?* SNS.
- Murray Å & Sundin S (2008) Student flows and employment opportunities before and after implementation of a third year in vocational programmes at upper secondary school, *European Journal of Vocational Training*, no 44.
- OECD, *Economic Survey of Sweden 2008*, Chapter 4, Education and Youth Employment.
- Olofsson J (2009), *Manuskript.* Svensk författningssamling, *Gymnasieförordningen*
- Olofsson J & Wadensjö E (2006) Läringsutbildning – ett återkommande bekymmer eller en oprövad möjlighet? *Rapport till ESS.*
- Olofsson J & Wadensjö E (2007) Ungdomar, utbildning och arbetsmarknad i Norden – lika men ändå olika, *FAS-rapport.*
- Olofsson J & Östh J (2007) Yrkesutbildning – ett effektivt socialpolitiskt instrument, i Olofsson J, (red) *Utbildningsvägen – vart leder den?* SNS.
- Olofsson J & Östh J (2008) Yrkesutbildningens sociala betydelse – en deskriptiv analys, Bilaga 4 till *SOU 2008:27.*
- Pettersson L (2008) Arbetslinje eller utbildningslinje? Om övergången från skola till arbete i Sverige, i Olofsson & Panican (red) *Ungdomars väg från skola till arbetsliv – Nordiska erfarenheter, Tema Nord 2008:584,*
- Pettersson S (2005) *EU och utbildningspolitiken – en promemoria med tonvikt på yrkesutbildning i ett europeiskt perspektiv,* Intern rapport, Skolverket.
- Regeringens proposition 2003/04:140, Kunskap och kvalitet – Elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan.
- Regeringens proposition 2008/09:199, Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan.
- Regeringskansliet 2009, Sammanfattning, <http://www.regeringen.se/sb/d/10005/a/101587>
- SCB, Ungdomar utan fullföljd gymnasieutbildning, *Befolkning & Valfärd*, 2007, nr 4.
- Skolinspektionen (2009) Varannan i mål. Om gymnasieskolors (o)förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning, *Kvalitetsgranskning, Rapport 2009:1.*
- Skolverket (1995) *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan,* Rapport 1995:85.
- Skolverkets hemsida, *Försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning* <http://www.skolverket.se/sb/d/1987/a/14047>
- Skolverkets sammanfattning av Rapport 1995:85, <http://www.skolverket.se/publikationer>
- SOU 2002:120, Åtta vägar till kunskap.* En ny struktur för gymnasieskolan.
- SOU 2008:27, Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola,* Betänkande av gymnasieutredningen.
- Sundbom L & Sidebäck G (2008) Utbildningssamhällets underklass? En registerstudie om unga vuxna med låg utbildning, *Studies in Social Sciences.*
- Sundin S, Broberg A och Nyman M (2008) *Studieresultat i gymnasieskolan – en statistisk beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier,* Skolverkets aktuella analyser 2008.
- Sundin S, Flodérus B & Österlund H (2005) *Väl förberedd? Arbetsledare och lärare på högskolor bedömer gymnasieutbildades färdigheter. En utvärdering av gymnasieskolan utifrån mottagarens perspektiv.* Skolverket, rapport 268.

Svensson A (2008) Genomströmningen i gymnasieskolan – En studie av elever som antogs till gymnasieskolan hösten 2003, *IPD-rapport 2008:02*.

Svensson A & Reuterberg S E (2002) Vad har hänt i gymnasieskolan under de senaste fem åren? En jämförelse mellan elever som påbörjade sina studier 1993 respektive 1998. *IPD-Rapport 2002:09*.

Waldow F (2008) *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930-2000*.

Öqvist O (2007) *Varför hoppade Du av? En studie om orsakerna till att ungdomar byter studieinriktning eller hoppar av gymnasiet*. Skolverket.

Österlind K (2008) *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan – en kunskapssammanställning*, Skolverket.

6. Frafall i utdanning for 16–20-åringar i Norden

Eifred Markussen, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Frafall i vidaregåande opplæring er et stort problem og en stor utfordring for vidaregåande opplæring som sådan og for myndighetene i alle de nordiske land. Det fremgår med all tydelighet i de fem landkapitlene som er presentert foran i denne boka. Når så store andeler av ungdomskullene ikke fullfører og består vidaregåande opplæring, er dette et problem for de individene som ikke får en vidaregåande-kompetanse og det er et problem for samfunnet som har bruk for denne kompetansen. Frafallsproblematikken er et samfunnsproblem i alle de fem nordiske landene, slik som det også er det i en rekke andre land. I Norge kom dette bl.a. til uttrykk i Statsministerens nyttårstale 1.januar 2010, hvor det store frafallet var en av de store samfunnsutfordringene han valgte å peke på: «En av våre største utfordringer er at for mange ikke fullfører skolen. (...) Det er disse [ungdommene] som er framtiden vår. Vi vet at det beste vi kan utstyre dem med er kunnskap. Kunnskap trumfer alt» (Stoltenberg 2010).

6.1 Frafall – hva mener vi med det?

Men når vi skal omtale et fenomen som frafall er det viktig å vite hva vi snakker om. Hva er frafall? Hva snakker vi om når vi bruker dette begrepet? Man skulle kanskje tro at dette skulle være et enkelt fenomen å definere, for eksempel; Frafall betyr å avbryte utdanning. Tilsynelatende

enkelt, men i virkelighetens verden er dette mye vanskeligere. La oss ta utgangspunkt i definisjonene og avgrensningene av begrepet frafall i landkapitlene i denne boka.

I det Islandske kapitlet defineres frafall som andelen av en fødselskohort som ved en gitt alder ikke er i utdanning eller ikke har bestått videregående opplæring. Det betyr at de som har gjennomført uten bestått er definert inn i frafallskategorien.

Den norske avgrensningen definerer frafall som de som et gitt antall år etter at de gikk ut av grunnskolen (eller begynte i videregående opplæring) har gått mindre enn tre år i videregående opplæring og som på dette tidspunktet ikke er i videregående opplæring. De som har gjennomført uten å bestå, har ikke falt fra.

Den offisielle danske avgrensningen definerer frafall på to måter. For det første alle de som avbryter en utdanning som de er startet på, også om de begynner på en annen utdanning. For det andre er det de som ikke har fullført og bestått en videregående opplæring målt 25 år etter at de har forlatt grunnskolen (den såkalte profilmmodell).

I det svenske landkapitlet heter det at avgrensningen av begrepet frafall (avhopp) ikke er entydig i Sverige, men i kapitlet i denne boka brukes begrepet frafall (avhopp) i all hovedsak om de som ikke har oppnådd «slutbetyg», dvs. at de har forlatt videregående opplæring (gymnasieskolan) før de var ferdige.

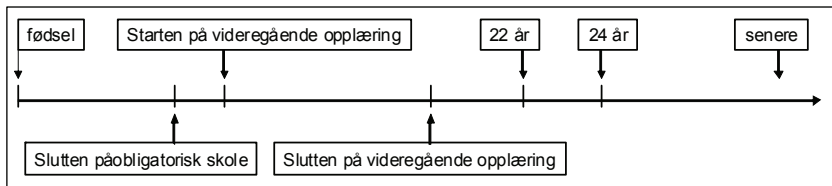
I Finland definerer de ikke frafall, men fokuserer på den gruppen som verken er i utdanning eller jobb – NEET (Not in Education, Employment and Training).

Vi ser at disse definisjonene ikke er overlappende. Det som er felles for de fire landene som definerer frafall, er at de ser likt på beståttgruppen. De har kommet gjennom og har klart seg, og tilsvarer de som i amerikansk og canadisk litteratur kalles *graduates*. Ulikheten i forståelsen handler om de som ikke har bestått. I Norge deles denne gruppen i to, og begrunnelsen er at de som slutter før de er ferdige og de som gjennomfører hele løpet, men med stryk, er to forskjellige grupper med tanke på for eksempel hvilke tiltak som kan settes i verk. Den svenske forståelsen er lik den norske. De som har gjennomført får «slutbetyg» selv om de ikke har bestått i alle fag, men de har altså ikke avbrutt utdanningen. Både i den danske profilmmodellen og den islandske avgrensningen inngår de som

har gjennomført uten å bestå i frafallskategorien. Det er disse som i mye av den internasjonale litteraturen kalles *dropouts*.

Et annet viktig forhold når man skal måle frafallet er *når man teller*. I figur 6.1 illustrerer vi dette. For det første er det et spørsmål om når man begynner å telle. I den islandske avgrensningen bruker man en fødselskohort som basis for beregningen, dvs. at startpunktet for tellingen er det året barna ble født. De som ble født et gitt år og som ikke har bestått videregående opplæring på et gitt tidspunkt har falt fra. Denne måten å telle på inkluderer i frafallet også de som har falt fra i den obligatoriske skolen. Et annet tidspunkt å starte tellingen er når de unge går ut av ungdomsskolen. Det gjør man i Danmark. Der bruker man en årgang unge som forlater grunnskolen som basis for beregningene. Også i det norske prosjektet *Bortvalg og kompetanse* var starttidspunktet for tellingen ved avslutningen av grunnskolen. Når man teller slik inkluderes de som aldri begynte i videregående opplæring i frafallet, men ikke de som har falt fra før den obligatoriske skolen sluttet. Det tredje mulige starttidspunktet for telling er ved starten av videregående opplæring. Statistisk sentralbyrå i Norge praktiserer dette. De mister da de som aldri begynte i videregående opplæring.

Det er også ulike sluttidspunkter for å telle. I de norske tellingene telles *fem år etter* at de unge enten gikk ut av grunnskolen eller begynte i videregående opplæring. Da er ungdommene 21 år. På Island telles når de unge er 24 år. I Danmark telles 25 år etter at de unge gikk ut av grunnskolen, dvs. når personene er 40 eller 41 år.



Figur 6.1 Frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Når teller vi?

Vi ser altså at forståelsen av hvem som skal inkluderes i frafallsgruppa og tidspunktene for når tellingen starter og slutter varierer mellom de landene som har gitt en avgrensning for frafallsgruppa i sitt landkapittel. Dette medfører selvsagt at når vi oppgir volum på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i de nordiske landene, så er de tallene vi oppgir

ikke mål på det samme. Og når Finland oppgir hvor mange som ikke er i utdanning eller arbeid, er dette et helt annet mål. Disse variasjonene er viktig å ha med seg når vi senere i artikkelen skal forsøke å oppsummere volum på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i de nordiske landene.

6.2 Videregående opplærings struktur i de fem landene

Når man skal studere frafall og politikk for å redusere frafall i fem nordiske land, kan dette ikke skje løsrevet fra hvilket utdanningssystem og hvilken modell og struktur man har valgt for videregående opplæring i de enkelte landene. For å gi et grunnlag for å vurdere omfang av frafall og kompetanseoppnåelse samt tiltak i landene, presenterer vi nedenfor videregående opplærings struktur i de fem landene.

Alle de fem landene har en videregående opplæring som bygger på en obligatorisk grunnskole som varer ni eller ti år. Alder for skolestart varierer; noen starter som seksåringer og andre starter som sjuåringer. Et fellestrekk ved grunnskoleutdanningene i de nordiske landene er at de er sammenholdte, det er et mål at barna skal gå sammen i felles skoler og det skjer ingen seleksjon til ulike programmer eller utdanningsretninger innenfor den obligatoriske skolen. Et lite unntak kan vi kanskje se i det omfattende spesialundervisningssystemet i Finland hvor 8 % av elevene i grunnskolen er i heltids spesialundervisning.

Etter avsluttet grunnskole fortsetter så godt som alle over i videregående opplæring i alle de fem landene. Andelene varierer noe. I følge landkapitlene i denne boka er det i Sverige 98 % som fortsetter fra grunnskolen til videregående opplæring, i Norge er det 96 %, i Danmark 95 %, i Finland og på Island er det 93 %.

I alle de fem nordiske landene er videregående opplæring organisert og strukturert slik at ungdommene må velge mellom en yrkesfaglig eller en studieforberedende retning når de begynner i videregående opplæring. Innenfor hver av disse hovedretninger må de velge mellom ulike kurs.

I alle landene, med unntak for Finland, har de unge rett til en plass i videregående opplæring. Men de har ikke rett til å begynne på akkurat det kurset, programmet eller den skolen de ønsker. Det skjer en seleksjon på grunnlag av det de har prestert i grunnskolen. I Norge kan de unge søke

på tre utdanningsprogrammer og er garantert å få et av dem. I denne konkurransen er vinnerne de som har best karakterer fra grunnskolen; de får velge først. Resultatet er at de med de beste karakterene fra tiende klasse i hovedsak får plass på et studieforbereende program, mens de med de svakeste karakterene i hovedsak havner på et yrkesfaglig program. I gjennomsnitt har de som begynner på studieforbereende i Norge én karakter bedre i snitt enn de som begynner på et yrkesfaglig program. På Island foregår ikke seleksjonen til utdanningsprogrammer, men til skoler. De med de beste karakterene kommer inn på prestisjeskoler i hovedstaden. I Sverige konkurrerer elevene om plasser i videregående opplæring gjennom et søkesystem hvor de oppgir et første- og andreønske når de søker. Denne konkurransen på grunnlag av karakterer skjer i alle landene. I Finland fører elevene opp fem ønsker når de søker på videregående opplæring, og også her er det konkurranse basert på karakterer. Resultatet i alle landene er sosial skjevrekuttering til yrkesfaglige og studieforbereende utdanninger, for som det er vist bl.a. i det norske landkapitlet; sosial bakgrunn påvirker karakterene i grunnskolen, og når grunnskolekarakterer bestemmer hvem som havner hvor, får vi det mønsteret som er dokumentert i det svenske kapitlet (tabell 5.3), hvor det fremgår at elever fra sosialgruppe I er overrepresentert på de studieforbereende programmene, mens elevene fra sosialgruppe III er overrepresentert på de yrkesfaglige programmene.

Skillet mellom de yrkesfaglige og studieforbereende utdanningene tar ulik form i de ulike landene. I Danmark er de to utdanningene regulert av forskjellige lover, og her gis tilbud om yrkesfaglig eller studieforbereende utdanning på separate skoler. Også i Finland opererer man med separate skoler. På Island fins også egne yrkesfaglige og studieforbereende skoler, men det fins også kombinerte skoler. Her har det siden 1970-tallet vært et mål å etablere flere slike kombinerte skoler som tilbyr begge utdanningsretninger. I Norge har det siden innføringen av en felles videregående opplæring i 1976 vært et mål å etablere kombinerte videregående skoler, slik at elever som sikter mot henholdsvis studie- eller yrkeskompetanse skal gå på samme skole. Fra tiden før 1976 eksisterer fortsatt rene yrkesfagskoler og skoler som bare tilbyr studieforbereende utdanninger, men de blir færre og færre.

Den studieforbereende utdanningen er treårig i alle landene, unntatt for Island hvor den er fireårig. Dette er riktignok basert på et studiepo-

engssystem, og det er mulig å få nok studiepoeng for å begynne på høyere utdanning etter tre år. Nå har den islandske regjeringen i et forslag til en reform av videregående opplæring, foreslått at studieforberevende videregående opplæring skal gjøres treårig. Slik vi leser det islandske landkapitlet, er det imidlertid noe usikkerhet omkring når og hvordan dette skal implementeres.

De yrkesfaglige utdanningene varierer derimot mer i forhold til hvordan de er organisert og strukturert. I Norge er hovedmodellen for yrkesutdanning 2+2 modellen; de unge går to år i skole og er deretter ute i bedrift som lærling i to år før de går opp til en fagprøve. Som lærlinger er ungdommene ansatt og lønnet av bedriften. Den alt overveiende del av unge som tar yrkesutdanning gjør dette innenfor denne modellen. Det fins et fåtall yrkesutdanninger som må tas gjennom et treårig skoleløp.

I Danmark er yrkesutdanningen organisert som en vekselutdanning som varer mellom 1½ og 5 år. To tredjedeler av utdanningen foregår i bedrift og en tredjedel på en yrkesskole. Vanligvis organiseres dette ved at ungdommene først går et halvt år i skole for deretter å veksle mellom perioder som lærling i arbeidsliv og elev i skole. I arbeidsperiodene er lærlingene ansatt og lønnet av bedriften.

I Finland gjennomføres yrkesutdanning som treårige skoleløp. Det eksisterer imidlertid en lærlingordning som øker i popularitet, og i 2006 hadde, i følge det finske landkapitlet hver femte (18 %) som oppnådde en yrkeskompetanse vært lærling. På Island er det yrkesfaglige programmer og utdanningen tar tre-fire år. Utdanningen skjer både i skole og bedrift. Det fins også en lærlingordning. I Sverige er yrkesutdanningen en del av programgymnaset og gjennomføres som treårige skoleutdanninger, med kortere innslag av praksis.

De fleste landene har alternative utdanningsløp for ungdom som av ulike grunner ikke har forutsetninger for å gjennomføre et ordinært studieforberevende eller yrkesfaglig løp i videregående opplæring. Dette kommer vi tilbake til nedenfor når vi skal se nærmere på tiltak for å redusere frafall.

For å oppsummere kan vi si at systemene for videregående opplæring er relativt ulike. Dette gjelder ikke minst forholdet mellom studieforberevende og yrkesutdanning, hvor Danmark og Sverige representerer ytterpunktene. Danmark har en selvstendig og arbeidslivsstyrt lærling- og yrkesopplæringstradisjon – organisert uavhengig av gymnaset. I Sverige

foregår så godt som all vidaregående opplæring i skolen, som tilbyr både yrkesforberedende og studieforberedende programmar. De øvrige landene inntar en mellomposisjon: Norge med sin 2+2 modell hvor halvparten av utdanningen skjer i skole og halvparten som lærling i bedrift. Island har en lignende modell, men med en mindre lærlingordning, og Finland har i hovudsak et skolebasert system for yrkes- og allmennutdanning, bare med en relativt lite omfattende lærlingordning.

Også på andre punkt er det forskjeller: Danmark har korte kompetansegivende yrkesutdanningar, for eksempel 14 måneder. I andre land vil en avslutning etter så kort tid ses på som avbrudd. I Norge og Sverige er vidaregående opplæring i stor grad ungdomsutdanningar, mens på Island og i Danmark er det langt flere voksne i vidaregående opplæring. I noen av landene gir all vidaregående opplæring, også den yrkesfaglige, adgang til høgere utdanning, i andre ikke. Ulikhetene avspeiler historiske mønstre i utviklingen. Disse ulikhetene er det viktig å ha med som grunnlag når man vurderer og drøfter volumet av frafallet og kompetanseoppnåelsen og tiltak for å redusere frafall og øke andelen som fullfører vidaregående opplæring med bestått.

6.3 Forskning om frafall

I alle landene har det vært gjennomført forskning på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Dette er både prosjekter som har fokusert særskilt på dette temaet og prosjekter der temaet har vært en del av undersøkelserne. Det er stor variasjon i hvor mye frafallsforskning som har vært gjennomført, og profilen på denne forskningen i de fem landene varierer også betydelig.

Vår vurdering er at for å få god oversikt over frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i et land er det nødvendig med ulike typer kartleggingar og forskning. Det er nødvendig med rene *kartleggingar* som teller ungdommene når de beveger seg gjennom vidaregående opplæring slik at man vet hvor mange som begynner, hvor mange som velger ulike retningar, hvor mange som avbryter før de er ferdige, hvor mange som gjennomfører, men uten å klare alle kravene og hvor mange som fullfører. Denne tellingen bør gjøres i forhold til en del sentrale variabler som for eksempel kjønn, minoritet/majoritet, foreldres utdanningsnivå, regio-

ner/fylkeskommuner og utdanningsprogrammer/-retninger i videregående opplæring.

Så mener vi at det er nødvendig med *omfattende, representative, kvantitative longitudinale studier* som kombinerer offentlige, administrative registerdata med surveydata. Gjennom analyser av slike data, kan man både gi deskriptive analyser som beskriver ulike sider ved frafalls- og gjennomstrømningsbildet ved hjelp av frekvens- eller krysstabeller. Men man kan også foreta mer avanserte multivariate analyser, og gjerne flernivåanalyser dersom data tillater det, for å kunne si noe om hvilke forhold som påvirker frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, når det kontrolleres for øvrige variabler.

Og så bør det også gjennomføres *gode, grundige kvalitative studier* hvor aktørene bak tallene får lov til å komme til ordet. De store kvantitative undersøkelsene og analysene er meget godt egnet til å gi det store oversiktbildet og peke ut mekanismer og krefter som fungerer på de unges vei gjennom videregående opplæring. Men de kvantitative dataene og undersøkelsene kan også tilsløre og skjule viktige forhold, forhold som de kvalitative undersøkelsene kan bidra til å dra frem i dagen og kaste lys over.

Ikke alle de fem nordiske landene oppfyller alle kravene vi har formulert over.

I det *finske* kapitlet i denne boka heter det for eksempel at finske studier av frafall er ganske sjeldne. Det refereres i det finske landkapitlet til to kvalitative og to begrensede kvantitative studier. I stedet har det i Finland vært gjennomført svært mange studier av sosial ekskludering av unge mennesker i et bredere perspektiv. Innenfor dette perspektivet har det vært gjort studier hvor unge mennesker utenfor arbeid og utdanning har vært i fokus. Et eksempel på dette er en studie ved Universitetet i Turku hvor unge arbeidsledige som ikke hadde tatt utdanning etter avslutningen av obligatorisk skole i 1985, ble fulgt over en 15-års periode (Vanttaja & Järvinen 2004; Vanttaja 2005; Järvinen & Vanttaja 2006; Vanttaja & Järvinen 2006; Järvinen et. al 2007). Dette perspektivet henger sammen med at det i Finland ikke er fokusert på *fracfall*, men i stedet på de som er utenfor både arbeid og utdanning. Dette sammenfaller med det engelske og skotske perspektivet; hvor man heller ikke fokuserer på *dropout*, men på NEET (Not in Employment, Education og Training) (Raffe, under utgivelse, Sullivan & Unwin, under utgivelse). Dette betyr

at det ikke fins finske studier som kan si noe om hvilke forhold som påvirker sannsynligheten for å falle fra i finsk videregående opplæring. Tall fra Finlands statistiske sentralbyrå gir informasjon om volumet på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse fordelt på kjønn.

Heller ikke i *Sverige* er omfanget på frafallsforskningen særlig stort. Det svenske landkapitlet referer til noen studier rundt 1994–95, og noen studier av nyere dato. To studier hvor registerdata fra SCB er koplet med surveydata, samt et antall rapporter utarbeidet ved Skolverket. Disse rapportene konsentrerer seg om skolens indre arbeid og evaluerer det skolen gjør eller burde gjøre, og en del av dem har benyttet kvalitativ metode. En av disse rapportene har imidlertid gjort en statistisk analyse av Skolverkets elevdatabase hvor man ønsket å undersøke hvem som faller fra, når frafallet skjer og hvor mange de er (Sundin m.fl. 2008). Men som det svenske landkapitlet også sier: «Statistisk avancerade, multivariata analyser, med avhoppssuppgifter från programgymnasiet som beroende variabel, är emellertid ovanliga». Det betyr at de analysene som er gjort kan peke på bivariate sammenhenger mellom på den ene siden frafall og kompetanseoppnåelse og på den andre siden variable som for eksempel kjønn, foreldres utdanning og karakterer fra grunnskolen, men de er ikke i stand til å peke på hvilke forhold som, når alt annet holdes fast, har betydning for utfallet av videregående opplæring. Imidlertid, påpeker det svenske landkapitlet at for de siste «15 åren föreligger en del forskning av rent akademisk karaktär om orsakerna till gymnasieavhopp». Et eksempel på dette er analysene av UGU-materialet (se det svenske landkapitlet), hvor man får frem hvordan slutterne og ikke-slutterne bærer forskjellige karakteristika i forhold til en rekke variabler.

Også i *Danmark* er situasjonen slik at det har vært gjennomført lite forskning hvor frafall i videregående opplæring har stått i fokus, men i 2009 ble det startet opp et stort fireårig prosjekt. Det har imidlertid vært gjennomført en rekke prosjekter hvor frafall har inngått som en del av studiene. Når vi ser på studiene som er referert i det danske landkapitlet, er det tydelig at de kvalitative studiene har en større plass enn i Norge og på Island. Casestudier, intervjuer, fokusgrupper og observasjoner er brukt i større grad, mens de longitudinelle studiene basert på registerdata og spørreskjema ikke har så stort omfang, men det fins også slike studier. Det er skrevet noen rapporter fra prosjekter med et longitudinelt design, basert på analyser av prosjekter register- og spørreskjemadata, og i noen

av disse er det anvendt multivariate analyseteknikker slik at man kan si noe om hvilke forhold som påvirker frafall og kompetanseoppnåelse, under betingelsen alt annet likt (Jensen & Jensen 2005, Humlum & Jensen 2009, Larsen & Jensen 2009).

På *Island* har det vært gjennomført en rekke studier, både kvalitative og kvantitative. I det Islandske landkapitlet vises det særlig til to kvantitative studier som følger opp ungdom over mange år. Den ene studien har fulgt alle islendinger født i 1975 frem til de er 27 år (Jónasson & Blöndal 2002, 2005). Det er samlet inn både registerdata og spørreskjemadata som er koplet på individnivå. Den andre studien har fulgt et årskull elever i Reykjavik fra de var 14 til de var 22 år. Også her er det samlet inn både register- og surveydata (Adalbjarnardóttir & Blöndal 2006). I analysene av materialet er det anvendt multivariate analyseteknikker, slik at analysene muliggjør identifisering av forhold som har betydning for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, under kontroll for øvrige variabler.

I *Norge* har det vært gjennomført mange kvantitative prosjekter med longitudinelt design som har fulgt opp flere årskull gjennom fem år i videregående opplæring. På oppdrag av statlige myndigheter har årskullene som begynte i videregående opplæring i 1994 og 1995 (Støren m.fl. 1998), i 1999, 2000 og 2001 (Støren m.fl. 2007) vært fulgt opp. For tiden pågår et prosjekt som følger opp de fire årskullene i hele landet som begynte i videregående i 2004, 2005, 2006 og 2007 (Frøseth m.fl. 2008). Alle disse oppfølgingene har vært registerbaserte. I tillegg har det vært gjennomført et stort prosjekt i regi av sju fylkeskommuner, som fulgte de som gikk ut av grunnskolen våren 2002 i disse fylkeskommunene. Dette prosjektet samlet i tillegg til registerdata også inn surveydata om ungdommene (Markussen m.fl. 2008). I analysene av materialet i de ovennevnte prosjektene har det vært anvendt multivariate analyseteknikker. Innenfor rammene av dette prosjektet har det vært gjennomført to omfattende kvalitative studier i form av intervju med ungdom som hadde sluttet som elever eller lærlinger. Det har også vært gjennomført en del andre prosjekter hvor frafall har vært hovedfokus, for eksempel i regi av de tre nordligste fylkeskommunene der frafallet er størst og gjennomføringsgraden lavest. Det har også vært gjort noen kvalitative studier og SSB gir hvert år gode oversikter frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse fem år etter påbegynt videregående opplæring.

Hvis vi skal summere opp situasjonen når det gjelder forskning på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse kan vi konkludere med at det i alle de fem nordiske landene er gjennomført kvalitative studier av frafall og det er gjennomført enklere kvantitative studier hvor det er anvendt stort sett enklere analyseteknikker og hvor resultater er presentert deskriptivt i form av frekvens- og krysstabeller. Alle landene har også nasjonale statistiske byråer (Danmarks statistikk, Statistiska Centralbyrån, Statistisk Sentralbyrå, Tilastokeskus og Hagstofa Íslands), som produserer utdanningsstatistikk og statistikk om gjennomføring i videregående opplæring. Det er ulikt hvordan denne statistikken presenteres og hvor aktivt den brukes for å holde oversikt over utviklingen av frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

Slik vi leser landkapitlene er det bare Island og Norge som har gjennomført *omfattende, representative, kvantitative, longitudinelle studier av frafall* som kombinerer offentlige, administrative registerdata med surveydata. I Danmark vil slike analyser være en del av et nyoppstartet (2009) prosjekt om frafall. Slike data muliggjør anvendelse av multivariate analyseteknikker, slik at det har vært mulig å peke ut forhold som har både direkte og indirekte effekt på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, under kontroll for øvrige variabler. Det betyr at det har vært mulig å komme med anbefalinger til utdanningspolitikere, skoleledere og lærere om tiltak basert på forskningsresultater. Og leser man nasjonale utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter på Island vil man se mange referanser til studiene av Jónasson & Blöndal, og i norske stortingsmeldinger om videregående opplæring fra 1998 og frem til i dag, vil man finne mange referanser til studiene gjennomført ved NIFU STEP.

Når vi leser landkapitlene ser vi at den teoretiske tilnærmingen til frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse er svært sammenfallende for de islandske studiene til Jónasson & Blöndal og de norske studiene til Markussen og kolleger. De referer til sentrale forskere som har vært og er ledende i den internasjonale forskningen omkring dropout, early leaving, non-completion, retention, completion og graduation (Ekstrom m.fl. 1986, Finn 1989, Wehlage m.fl. 1989, Newman m.fl. 1992, Janosz 2000 og Rumberger 2004). Denne tilnærmingen til frafallsproblematikken kommer ikke til syne i de tre øvrige landkapitlene. Denne felles teoretiske tilnærmingen i det norske og islandske landkapitlet henger delvis sammen med et samarbeid innenfor et internasjonalt nettverk som bl.a. resulterer i

en bokutgivelse om *Dropout and Completion* i 13 OECD land på Springer-Verlag i 2010 (Lamb m.fl. under utgivelse). Her er både Jónasson & Blöndal, Markussen og kolleger, Rinne & Järvinen, samt Russ Rumberger fra USA og Michel Janosz fra Canada bidragsytere.

6.4 Hva viser forskningen – hvor mange faller fra?

Vi har foran vist at de ulike målene på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i de fem landene bygger på så ulike avgrensninger og at det telles på svært ulikt vis. Dette er det viktig å huske når vi ser på tallene. Et tall som fire av landene oppgir, og som til en viss grad kan sammenlignes er andelen som har bestått videregående opplæring, eller de som er *graduates*, for å bruke nordamerikanernes terminologi:

- I Sverige har 67 % i 1986-kullet oppnådd «grunnleggende behørighet» (dvs. at de har fullført og bestått gymnasieskolan) målt i 2006, dvs. når de fleste i kullet var 20 år.
- I Norge har 68 % av de som begynte i videregående opplæring i 2003 bestått fem år etter påbegynt videregående opplæring i følge SSB-data (andelen har vært stabil på 68–72 % for kullene som begynte videregående opplæring 1994–2003).
- På Island har 62 % av de som ble født i 1982 bestått videregående opplæring når de var 24 år. Forskningen viser at denne situasjonen har vært stabil gjennom mange år.
- I Danmark er det beregnet at 85 % av årskullene har oppnådd en yrkes- eller studiekompetanse eller de har tatt høyere utdanning 25 år etter at de gikk ut av grunnskolen. 4 prosentpoeng av disse begynte i høyere utdanning uten å ha bestått videregående opplæring. Nettofrafallet ved 25-års-alder er 25 %.

Når det gjelder de som ikke har bestått, har vi fått vite følgende:

- I Sverige har 11 % i 1986 kullet tidlig avbrudd, 13 % seint avbrudd og 9 % har «slutbetyg» men er ikke «høgskolebehøriga» målt i 2006.
- I Norge har i følge SSBs tall 19 % av de som begynte i videregående opplæring høsten 2003 avsluttet før de hadde gått tre år i videregående

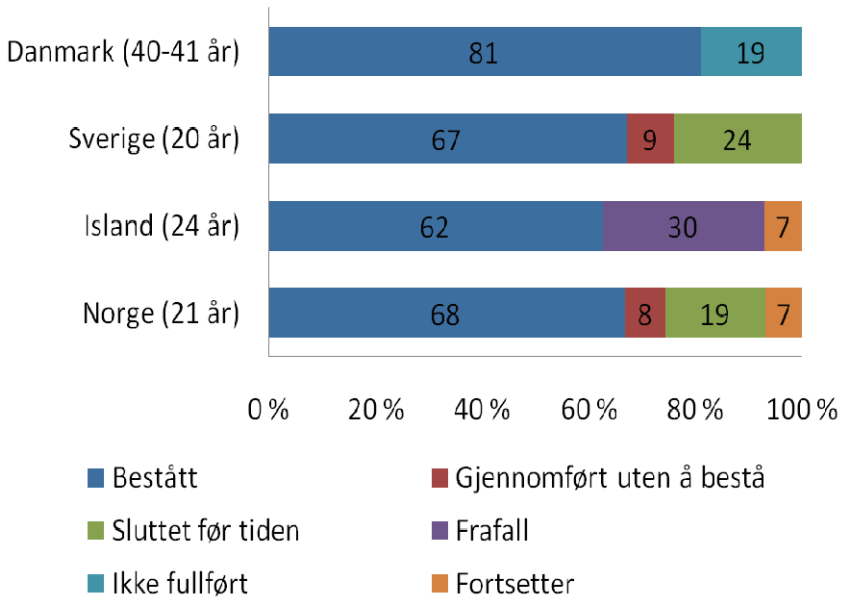
opplæring, 8 % har gjennomført uten å bestå etter fem år og 6 % var fortsatt elev eller lærling i videregående opplæring det sjette året.

- På Island hadde 30 % sluttet og 7 % var fortsatt i videregående opplæring.
- I Danmark ender 19 % uten fullført videregående opplæring.

Og for å gi hele bildet; I Finland opererer man altså ikke med mål for frafall og kompetanseoppnåelse, men fokuserer på hvem som ikke er i arbeid eller utdanning, og i 2004 var 11,8 % av alle mellom 15 og 24 år utenfor jobb eller utdanning (NEET).

Som leseren ser, og som vi har påpekt under drøftingen av begrepet frafall foran i dette kapitlet, avgrensningen av begrepet, hvem som inkluderes i frafallskategoriene og når man teller, varierer sterkt mellom landene. Dette gjør at det er svært vanskelig og usikkert å sammenligne. I figur 6.2 har vi likevel forsøkt oss på å sammenstille de ovenstående tallene for gjennomføring og kompetanseoppnåelse i alle landene unntatt Finland.

Når vi kun ser på andelen som har fullført og bestått, så er den relativt lik i Norge og Sverige, henholdsvis 68 og 67 % målt ved henholdsvis 21 og 20 års alder. På Island er beståttandelen noe lavere målt ved 24 års alder. Dette indikerer at andelen som består er noe lavere på Island enn i Sverige og Norge, når vi måler etter 4–8 år. Men samtidig viser det islandske kapitlet at den islandske befolkningen gradvis fullfører videregående opplæring, dvs. at om man måler noen år seinere vil andelen bestått være høyere. Dette vil sannsynligvis gjelde for flere av landene, for eksempel i Norge hvor, som på Island, en relativt stor andel av årskullene er i videregående opplæring mange år etter at de startet. Vi vet også at det avlegges omtrent like mange fagprøver blant voksne som blant unge i Norge (Høst 2009), noe som betyr at andelen som har bestått videregående opplæring ville øke betydelig dersom måletidspunktet i Norge hadde vært senere, for eksempel ved 35 års alder. At andelen som har bestått videregående opplæring øker med tiden vises i de danske tallene, hvor man har beregnet kompetanseoppnåelse 24 år etter start i videregående opplæring, og har kommet frem til at 81 % har bestått videregående opplæring ved 40–41-års alder.



Figur 6.2 Fullføring, frafall og kompetanseoppnåelse i fire nordiske land.

Dersom vi ser på de som ikke har bestått ser vi at i de norske og svenske tallene er det mulig å skille fra hverandre de som har sluttet og de som har gjennomført uten å bestå. I Norge gjelder dette henholdsvis 19 og 8 % og i Sverige 24 og 9 %. Sannsynligvis vil noen av disse 33 % i Sverige fortsatt være i videregående opplæring, men dette er altså ikke målt. I Danmark og på Island brukes henholdsvis betegnelsene Ikke fullført og Frafall, men det er rimelig å anta at begge disse kategoriene inneholder både de som har sluttet og de som har gjennomført uten å bestå, men uten at disse to gruppene er skilt fra hverandre i statistikken. Volumet på disse kategoriene i de to landene er svært forskjellig, men dette er forståelig når vi ser på tidspunkt for måling av kompetanse. I tillegg til det tallet for frafall som er vist i tabellen opererer danskene også med et nettofracfall ved 25-års alder, og på dette tidspunkt er det 25 % som ikke har fullført videregående opplæring. Dette illustrerer at det for noen kan være nødvendig å ta tiden til hjelp, slik at når man måler seinere i livet, vil flere ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

Ut over disse kommentarene til noen egentlig usammenlignbare størrelser lar vi tallene tale for seg, og minner leseren om nødvendigheten av

å forstå hva som ligger i de ulike lands avgrensning og målemetode når man studerer og vurderer tallene.

Den internasjonale forskningen på frafall viser et mønster som i relativt stor grad sammenfaller med det bildet vi har tegnet for Norden. Avgrensningen av begrepet og fenomenet frafall varierer like mye som det gjør mellom de nordiske landene både når det gjelder hvem som inkluderes i frafallsgruppen samt når man starter og når man slutter å telle (for en nærmere drøfting og redegjørelse av denne variasjonen mellom 13 OECD-land¹⁰² se Lamb & Markussen under utgivelse). Dette betyr at også internasjonalt er det viktig å kjenne til definisjoner og avgrensninger av frafallsbegrepet når man skal sammenligne tall for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Det gir derfor liten mening i denne sammenhengen å angi eksakte tall for frafall og kompetanseoppnåelse i land utenfor Norden uten å gå inn på hvordan det enkelte land har definert sin forståelse, og det ligger utenfor dette arbeidets ramme. Grovt sett kan vi likevel si at frafallet i de 13 landene som omtales og drøftes i Lamb m.fl. (under utgivelse) varierer mellom anslagsvis 20 og 40 %, men igjen: for å kunne forstå hva som ligger i denne variasjonen er det nødvendig å kjenne de enkelte landenes forståelse av begrepene. For en innføring i situasjonen når det gjelder frafall, fullføring og kompetanseoppnåelse internasjonalt henvises til boken *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (Lamb m.fl. under utgivelse), som utgis på Springer forlag høsten 2010.

6.5 Hva viser forskningen – hvorfor avbryter noen ungdommer videregående opplæring?

Her vil vi ta utgangspunkt i den islandske (Jónasson & Blöndal 2002, 2005) og norske forskningen (Markussen m.fl. 2008). Som vist over er det i disse to landene det mest systematisk har vært gjennomført kartlegginger av volumet på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, samt forskning som ved hjelp av multivariate analyser har forsøkt å for-

¹⁰² Island, Norge, Finland, Scotland, England, Tyskland, Polen, Sveits, Frankrike, Spania, USA, Canada og Australia

klare hvilke forhold som påvirker de unges frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse.

Den islandske og den norske forskningen rammer sine analyser inn noe forskjellig, men de er sammenfallende ved at de anser at forklaringene på hvorfor unge mennesker velger å avbryte sin videregående opplæring, er å finne både i *individuelle, institusjonelle og kontekstuelle* forhold. Denne felles forståelsen har sitt utspring i relativt lik metodisk og teoretisk tilnærming til frafallsforskningen. I begge land har det vært gjennomført omfattende longitudinelle prosjekter basert på registerdata i kombinasjon med surveydata, og den teoretiske inspirasjonen har kommet fra sentrale forskere innenfor internasjonal frafallsforskning som Ekstrom m.fl. (1986), Finn (1989), Wehlage m.fl. (1989), Newman m.fl. (1992), Janosz (2000) og Rumberger (2004).

Denne forskningen viser at variasjon i frafall og kompetanseoppnåelse i stor grad kan forklares med ulik sosial bakgrunn, skoleprestasjoner, faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen samt den konteksten utdanningen foregår innenfor (skole, utdanningsprogram, familie, region, lokalsamfunn etc). Frafall i videregående opplæring kan sees på som sluttpunktet på en prosess som har startet tidlig i de unges liv. Barn møter skolen ulikt. Gjennom sin oppvekst og bakgrunn har de tilegnet seg forskjellig forståelse av hva utdanning er. Familier fra ulike sosiale lag formidler ulike verdier til barna (Bourdieu 1977). Middelklassebarn er mer fortrolige med de verdiene skolen formidler enn barn fra arbeiderklassen. Verdien av utdanning vurderes ulikt med varierende prestasjoner som resultat (Boudon 1974). Konsekvensen er at barn og unge, varierende med sosial bakgrunn identifiserer seg ulikt med skolen, noe som igjen påvirker engasjement og resultater (Finn 1989, Ekstrom m.fl. 1986, Newmann m.fl. 1992, Rumberger 2004, Wehlage m.fl. 1989). Dette er prosesser som starter tidlig. Jimerson m.fl. (2000) argumenterer, på grunnlag av studier som har fulgt personer fra førskolealder, gjennom grunnskolen og videregående opplæring og over i arbeid eller høyere utdanning, for at barnas tidlige omgivelser påvirker bortvalg og kompetanseoppnåelse. Audas og Willms (2001) ser «a clear link between early childhood experience and successful graduation from high school» (Audas og Willms 2001: 31). Også andre studier har vist at slutting i videregående opplæring kan predikeres ved hjelp av kjennetegn knyttet til bar-

net i de første skoleårene (Alexander m.fl. 2001, Barrington og Hendricks 1989, Cairns m.fl. 1989, Ensminger og Slusarcick 1992).

Analysene av situasjonen i de nordiske landene i denne boka peker ut en rekke *forhold knyttet til individet* som kan forklare frafall. Den enkeltvariabel, som både i den islandske og norske forskningen fremstår som den viktigste for å forklare frafall er elevenes gjennomsnittskarakterer ved slutten av obligatorisk skole, altså elevens tidligere skoleprestasjoner (Markussen m.fl. 2008, Blöndal og Adalbjarnardottir under utgivelse). Også danske (Jensen & Jensen 2005, EVA 2009, Humlum & Jensen 2009) og svenske studier (bl.a. Svensson 2008) peker ut karakterer fra grunnskolen som en viktig forklaringsvariabel.

Når *karakterene fra grunnskolen* har så stor betydning for utfallet av videregående opplæring, er det to mekanismer som er i funksjon. For det første: Karakterene som de unge har med seg ut av grunnskolen er sterkt påvirket av deres bakgrunn; bl.a. kjønn, minoritetspråkligheit, foreldres utdanning og arbeidsmarkedstilknytning samt kulturell kapital. Karakterene er bærere og formidlere av de unges bakgrunn; de unges bakgrunn har indirekte effekt, via grunnskolekarakterene, på utfallet av videregående opplæring. For det andre: gode karakterer er et mål på gode skolefaglige ferdigheter, slik at gode karakterer betyr at de unge faktisk er bedre forberedt på videregående opplæring, ved at de har større kunnskaper og ferdigheter enn de som har svake karakterer, og dermed presterer de bedre i videregående opplæring.

Analysene viser også at mange av de bakgrunnsforholdene som har indirekte effekt på utfallet av videregående opplæring via grunnskolekarakterer, også har direkte effekt. Bl.a. viser de norske og islandske analysene at det å være gutt, ha minoritetsungdom, være ungdom med foreldre med lav utdanning og negativ holdning til utdanning, være ungdom med foreldre uten en autoritativ foreldrestil og ikke å bo sammen med begge foreldre, har direkte negativ effekt på utfallet av videregående opplæring (Markussen mfl. 2008, Blöndal & Jónasson 2003, Jónasson & Blöndal 2002). Også studier i de andre landene peker i samme retning. Svenske studier (Sundin 2008) viser at barn av foreldre med høyere utdanning slutter i mindre grad enn barn av lavt utdannede. I Danmark er det slik at de som slutter i minst grad er de som har foreldre med videregående opplæring som høyeste utdanning (EVA 2009). I begge disse landene slutter minoritetspråklig i større grad enn majoritetspråklige. Når det gjelder

kjønn, slutter flere gutter enn jenter både i Sverige og Danmark (Henningsson 2007). I Danmark finner man også at guttene slutter i større grad på typiske jenteutdanninger og jentene på typiske gutteutdanninger. Finske studier finner at unge fra vanskeligstilt bakgrunn, immigrantungdom, funksjonshemmet ungdom, og ungdom som har hatt fulltids spesialundervisning, ungdom med arbeidsledige foreldre eller foreldre med lav inntekt, hadde større sannsynlighet for å avbryte utdanningen enn andre (Järvinen & Vanttaja 2001; Järvinen & Jahnukainen 2008, Vanttaja 2005). At disse forholdene som virker indirekte, via karakterene, også har direkte effekt på utfallet av videregående opplæring, viser at de unges bakgrunn, hvilket hjem de kommer fra, har stor betydning for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Landkapitlene viser at dette gjelder alle de nordiske landene.

De islandske og norske studiene peker også på betydningen av de unges *identifikasjon med og engasjement i skolen*. Dette har vært mulig å måle fordi man har kombinert registerdata med spørreskjemadata. Gjennom spørsmål til de unge har det vært mulig å etablere variabler som fungerer som mål på skolefaglig og sosialt engasjement og identifikasjon. For eksempel finner man effekt av forhold som fravær, ulike mål på trivsel og tilfredshet med å være på skolen, ulike mål på atferd, ulike mål på innsats i skolearbeidet samt ulike mål på ambisjoner og aspirasjoner. Også en dansk undersøkelse referert i det danske landkapitlet gjør funn som sammenfaller med dette. DCUM (2006a,b,c, 2009) viser at når elevene synes det sosiale undervisningsmiljø (positiv identifikasjon) er bra slutter de i mindre grad. I en annen dansk undersøkelse svarte flertallet av undersøkte skoler at det bidrar til å holde på elevene når de føler seg sett og hørt av lærerne og det skapes et godt læringsmiljø (UNI-C 2009). Noen av landkapitlene viser også til undersøkelser, kvalitative og kvantitative, som har vist at pedagogikken, undervisningsmåtene, hvordan skolen klarer å møte eleven har betydning for frafallet. Dette handler om å skape engasjement og identifikasjon for elevene slik at de synes at det å bli på skolen og det å arbeide for å oppnå resultater er fornuftig og attraktivt. Også det svenske landkapitlet berører dette i en drøfting av om frafallet er elevens eller skolens feil, og argumenterer for at det kan være noe i skolesituasjonen som skaper marginalisering og frafall; «Det är inte eleven som har skolsvårigheter utan skolan som har undervisningssvårigheter».

Også *institusjonelle og kontekstuelle forhold* har betydning for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. I alle landene er frafallet størst på *de yrkesfaglige utdanningene* sammenlignet med de studieforbereðende. I Norge er det variasjon i frafallet mellom de ulike *fylkene* i landet, med det største frafallet i landets nordligste fylke, Finnmark. Her er det bare om lag halvparten av årskullene som har bestått videregående opplæring etter fem år. Også på Island er det regionale forskjeller; frafallet er *lavere i Reykjavik* enn i resten av landet. Et annet strukturelt forhold som påvirker frafallet er tilgangen på læreplasser. Både i Norge og Danmark er tilgangen på læreplasser regulert av markedets behov. Når de unge får lære plass blir de ansatt i bedriften, og når bedriftens behov for å ansette reduseres, reduseres også volumet på tilgjengelige læreplasser. Et annet aspekt er at markedets utbud av ledige læreplasser ikke stemmer overens med de unges ønsker og tilgjengelige lærlinger; det er ikke nok tilgjengelige læreplasser der de unge ønsker å utdanne seg. Dette gjør at ikke alle som ønsker en lære plass får det. Resultatet er at en del unge, når de ikke får den lære plassen de ønsker, slutter i videregående opplæring.

Forskningen i Norge og på Island viser altså at de unges bakgrunn, tidligere prestasjoner, deres sosiale og skolefaglige engasjement og identifikasjon samt den konteksten opplæringen deres inngår i, har betydning for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Fragmenter av disse funnene og resultatene refereres også i de øvrige landkapitlene. I møtet med skolen er det de som har en bakgrunn som har bidratt til gode prestasjoner i grunnskolen, de som kjenner seg igjen i skolen og de som identifiserer seg med den og engasjerer seg i den som faller fra i minst grad og som oppnår gode resultater i størst grad. Skolen reproducerer sosial ulikhet. Det har vært en erklært politisk målsetting å redusere den sosiale reproduksjonen, og utdanningssystemet har vært sett på som er virkemiddel i dette arbeidet. I Norge har dette vært uttrykt jevnlig siden 1945. (Arbeid for alle 1945, Lesjø og Johnsen 1979, St.meld.nr. 16 2006 – 2007). Til tross for disse politiske intensjonene reproduseres fortsatt sosial ulikhet, og i stedet for å bidra til en svekkelse, bidrar utdanningssystemet til å opprettholde reproduksjonen av sosial ulikhet.

6.6 Politikk og tiltak for å redusere frafall og bedre gjennomføring og kompetanseoppnåelse

I alle de fem landene ser man at det store frafallet og den for lave andelen som fullfører og består videregående opplæring er en stor utfordring, og i alle landene gjennomføres ulike tiltak for å redusere frafallet og for å få flere til å fullføre og bestå videregående opplæring. Vi har foran vist at strukturen og oppbyggingen av videregående opplæring i de fem landene er ulik, og at måten man forstår, definerer og kartlegger frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse varierer betydelig. Dette betyr at tiltakene som settes i verk i de ulike landene vil måtte variere, og slik er det; dette fremgår når man leser landkapitlene foran i denne boka. Til tross for dette ser vi noen fellestrekk i de tiltakene som er beskrevet, og vi skal i det følgende forsøke å peke på noen felles tilnærminger i arbeidet for å få større andeler av ungdomskullene til å fullføre og bestå videregående opplæring.

Vi vil nedenfor omtale noen av tiltakene som i følge landkapitlene er gjennomført eller planlegges i noen av landene. Vi vil ikke gi en fullstendig oversikt over tiltakene, men fokusere på noen tiltak som er nevnt av flere land. For å få en fullgod oversikt over tiltak på dette området i alle landene, er det nødvendig for leseren å gå til de enkelte landkapitlene. Vi vil, på samme måte som landkapitlene i all hovedsak har gjort, konsentrere oss om tiltak på overordnet nasjonalt nivå.

6.6.1 Rådgivning og karriereveiledning

Rådgivning og karriereveiledning fremstår som et sentralt virkemiddel for å redusere frafallet og bedre fullføringsgraden. I det finske kapitlet presenteres det som et prioritert virkemiddel uten at dette utdypes ytterligere. I Danmark er det etablert en målsetting om at 95 % av ungdomskullene skal gjennomføre videregående opplæring i 2015. Som et ledd i å nå denne målsettingen er det tatt en rekke initiativ, bl.a. for å bedre «vejledningen, rådgivningen og planlægningen af de unges valg af uddannelse og erhverv både før og under ungdomsuddannelserne». For å styrke karriereveiledningen ble Ungdommens Uddannelsesvejledning etablert i 2004. Oppgaven er å følge opp unge som ikke er i utdanning eller jobb. Dette

tilsvarende funksjonen til den norske Oppfølgingstjenesten, en lovpålagt tjeneste etablert i 1994.

Også på Island står rådgivning sentralt i de sentrale myndighetenes arbeid. Det ble midt på 1990-tallet innført bestemmelser i lovverket som påla både obligatorisk skole og videregående opplæring å sørge for at de unge hadde tilgang til rådgivning. Dette er fulgt opp på skolenivå, og skolene legger økt vekt på rådgivning. Noen grunnskoler har etablert programmer for karriereveiledning som inngår i barnas timeplaner. Det er tatt inn i lovverket bestemmelser om at alle videregående skoler i sine plandokumenter skal beskrive skolens arbeid med rådgivning og karriereveiledning.

I Norge satses det på karriereveiledning i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet. Målet er å få til en forbedring av rådgivningstjenesten i ungdomsskolen og videregående skole. Et av disse tiltakene er utvikling av *Partnerskap for karriereveiledning*, som på forskjellige nivå og på tvers av sektorer, inkluderer en rekke aktører som kan bidra i rådgivning og karriereveiledning for de unge. Kompetanseutvikling for *skolerådgiverne* vurderes som helt sentral for å få til en bedre karriereveiledning for de unge. Det er også etablert to nye fag ved innføringen av Kunnskapsløftet, et i ungdomsskolen (utdanningsvalg) og et i videregående opplæring (prosjekt til fordypning). Målsettingen for fagene er at de unge skal få bedre informasjon og kunnskapsgrunnlag for å foreta valg av utdanning på neste nivå. Disse to fagene evalueres som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet.

Denne satstingen på rådgivning og karriereveiledning som vi ser i flere av de nordiske landene, er en del av en internasjonal trend. Dette virkemidlet fremheves som viktig og satses på i en rekke andre OECD-land, og et viktig referansepunkt for denne satsingen var en OECD-gjennomgang av rådgivning i 2000 (OECD 2000, Watts 2002).

6.6.2 Økt innslag av praksis i yrkesutdanninga

En sentral forklaring på at mange unge enten slutter eller ikke består videregående opplæring, er at de har for svake faglige forutsetninger med seg fra grunnskolen. Dette gjør at mange sliter, også innen yrkesutdanningene som kan ha betydelige innslag av teorifag som er vanskelig for disse ungdommene. Dette har man sett, og i alle landene prioriteres å etablere yrkesutdanningstilbud med mindre innslag av teori og hvor mer av utdan-

ningen skjer i praksis. I *Finland* skal det inngå mer praksisbasert læringsarbeid i læreplanene. Dette har økt siden 1998, og ideen bak er *learning by doing*, en metode som anses som velegnet for ungdom som sliter med teorifagene. I en kommende reform av videregående opplæring i *Sverige* foreslås det å styrke yrkesprofilen i mange av yrkesutdanningene, at tiden brukt på allmennteorier reduseres og tiden brukt på yrkesfagene økes i yrkesutdanningene, at det skal innføres en tydeligere yrkesrettet eksamen på yrkesfag, at samarbeidet med arbeidslivet skal styrkes, og at det skal etableres en lærlingordning innenfor videregående opplæring.

Som et ledd i å nå 95 % målsettingen innen 2015 i *Danmark* er det tatt en rekke initiativ, og et av disse er en endring av den pedagogiske praksis i yrkesutdanningene, bl.a. med en sterkere praksisorientering. I Danmark som i Norge er det slik at når unge blir stående uten en læreplass, skal de få et tilbud om utdanning i skole. Dette alternativet er mer i bruk i Danmark enn i Norge, og for at denne veien til yrkeskompetanse skal fungere, vil innslaget av praksis måtte være betydelig. Så heter da også dette tilbudet *Skolepraktik* i Danmark. Betydningen av *Skolepraktik* er undersøkt, og konklusjonen er at elever som har vært gjennom denne utdanningen stiller noe svakere enn de som har hatt praksis i bedrift, men at disse forskjellene utjevnes etter noen få år (AER 2002).

I *Norge* argumenteres også for at det er viktig å satse på mer praksis, både i yrkesutdanningen med også i grunnskolen. Det gjennomføres nå forsøk med et *arbeidslivsfag* i ungdomsskolen. Dette er et fag ungdom som sliter med teorifagene skal kunne få ta. Også i yrkesutdanningen i videregående opplæring gis praksis større plass, bl.a. gjennom forsøk med *praksisbrev*. Denne ordningen gir noen ungdommer muligheten til å starte rett i en praksisbasert videregående opplæring rett etter ungdomsskolen. Praksisbrevutdanningen kan avsluttes etter to år, og de unge oppnår da, dersom de består, en dokumentasjon i form av et praksisbrev. Det er også mulig å fortsette med sikte på å ta fagbrev. Praksisbrevforsøket er under evaluering, og den første delrapporten i evalueringen er lagt frem. Der peker de første resultatene i retning av dette tilbudet bidrar til at ungdommene slutter i mindre grad enn forventet (Markussen m.fl. 2009b). En forklaring på dette kan være at disse ungdommene får gjennomføre en utdanning med et innhold, mer praksis og mindre teori, som gjør at de trives og motiveres og dermed lærer mer og bedre. Men det kan ikke entydig slås fast at det er tilbudets form og innhold som bidrar til det

reduerte frafallet. Det kan være andre forhold som virker inn, bl.a. kan vi ha en Hawthorne-effekt: ungdommene vet at de er med på et forsøk og dette bidrar til utfallet, og en annen forklaring kan være at de gjennom dette tilbudet får svært tett oppfølging av voksne. Tidligere forskning har vist at for ungdom som sliter faglig og sosialt i forhold til skolen, er tett oppfølging et avgjørende kriterium for at de skal klare seg (Markussen m.fl. 2003, Markussen m.fl.2009).

6.6.3 Spesiell oppmerksomhet rundt ungdom som er i faresonen og trenger ekstra oppfølging

Som vi har vist over har alle som har gjennomført grunnskolen rett til videregående opplæring i fire av de nordiske landene – Finland er unntaket. Men i alle landene er det, etter at ungdomsarbeidsmarkedet forvitret blitt en norm å begynne i videregående opplæring. Den alt overveiende majoritet – 93–98 % – i alle de fem landene gjør det. Forskingen viser, som vi har redegjort for over, at ungdom som har et svakt faglig grunnlag med seg fra grunnskolen får store problemer med å klare seg gjennom videregående opplæring, og sannsynligheten for at de enten slutter eller gjennomfører uten å bestå øker med synkende karakternivå. Noen ungdommer har så svakt grunnlag med seg ut av grunnskolen at de ikke har de nødvendige forutsetninger for å klare videregående opplæring i løpet av de fire-fem neste årene.

I alle de fem landene er det etablert alternative utdanningsløp for ungdom som av ulike grunner ikke har forutsetninger for å gjennomføre et ordinært studieforbereende eller yrkesfaglig løp i videregående opplæring. I Finland har man etablert *en frivillig tiende klasse*, og målgruppen er de som har vanskeligheter med å fortsette på skole etter obligatorisk skole eller de som har vansker med å bestemme seg. Finland skiller seg fra de øvrige landene ved sitt store volum på *spesialundervisning* i grunnskolen; så mye som 8 % av elevene har fulltids spesialundervisning. Et annet tiltak er *ungdomsverksteder*. Målet med dette tilbudet er å hjelpe noen til en lettere inngang til arbeidslivet, samt å hjelpe dem til å klare hverdagslivet. Evalueringer viser at tilbudet ikke har hatt betydning for de unges vei inn i utdanning eller arbeid, men at mange har fått hjelp til å klare dagliglivet (Valtionalouden Tarkastusvirasto 2007, Kähkönen & Hanni 2004).

På Island har man bygd inn i videregående opplæring alternativer for de som ikke oppfyller kravene for å få begynne på et akademisk eller yrkesfaglig program. Et slikt alternativ er *Generelt program*, som også er beregnet på de som ikke har bestemt seg for videre utdanning. Island har også *arbeidstreningsprogrammer* i videregående opplæring, og målgruppen er unge som har hatt mye spesialundervisning i grunnskolen og som ikke vil være i stand til å begynne på andre programmer.

I Sverige er det etablert et eget program, *Det individuelle programmet (IV)*, som skal ta hånd om de som ikke har forutsetninger til å begynne på videregående skole og forberede dem for å begynne på et ordinært program. Det har vist seg at IV ikke har fungert i tråd med intensjonene, og som en del av en kommende reform i Sverige ble det derfor forslått en reorganisering av IV som bedre skulle målrette tilbudene til de som ennå ikke er klar for videregående opplæring. Dette forslaget overlevde ikke, og IV vil inntil videre bestå i sin gamle form i en reformert videregående opplæring i Sverige.

I Norge fins *lærekandidatordningen* som et alternativ for de som ikke har forutsetning for å sikte mot oppnåelse av full studie- eller yrkeskompetanse. Lærekandidatordningen har vært forskriftsfestet som en del av videregående opplæring siden 2001, men har aldri fått noe stort volum, under 1 % av årskullene benytter tilbudet. Det har vært vist (Markussen 2009, Markussen m.fl. 2009b) at det har vært ytt motstand mot innføringen av dette tilbudet, særlig fra arbeidslivets parter. For tiden er ordningen med *praksisbrev* (omtalt over) under utprøving. Ordningen gir altså noen ungdommer muligheten til å starte rett i en praksisbasert toårig videregående opplæring rett etter ungdomsskolen.

I Danmark har man etablert *Ny mesterlære* som et tilbud til skoletrotte og praktisk orienterte unge. Målsettingen var å gi et nytt tilbud til disse ungdommene. En evaluering viser at de unge på Ny mesterlære ikke skiller seg fra unge på vanlig yrkesutdanning, og konklusjonen er at tilbudet ikke har truffet sin tiltenkte målgruppe, men benyttes av langt flere og andre en planlagt (Juul 2009). I tillegg har Danmark *produksjonsskoler*, et tilbud til unge under 25 år som ikke er i stand til å begynne eller gjennomføre en vanlig videregående opplæring. Målsettingen er at de skal kunne komme seg i jobb eller fortsette med utdanning, og målsettingen nås for om lag 60 % (Produktionsskoleforeningen 2006). Nok et dansk tilbud er den toårige ErhvervsGrundUtdannelse (EGU). Hovedvekten leg-

ges på praktisk arbeid i bedrift. Ordningen har fått liten utbredelse pga vansker med tilgang på praksisplasser. I 2007 ble *Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (USB)* etablert. Målgruppen er unge med psykiske eller fysiske funksjonshemminger.

6.6.4 Omfattende reformer

I flere av landene har det vært satt i verk omfattende reformer hvor noe av målsettingen har vært å redusere frafall og bedre gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Reform 94 i Norge er et eksempel på dette. Før reformen var gjennomføringen i videregående opplæring lav, og etter reformen så man en dobling av andelen yrkesfagelever som hadde fullført videregående opplæring. Også Kunnskapsløftet, innført i Norge i 2006, hadde som en av sine begrunnelser den lave fullføringsgraden og som sitt mål på bedre denne. Derfor ble det i reformen innbakt en del elementer som skulle bidra til å øke fullføringsgraden, for eksempel de omtalte sentre for karriereveiledning og de to nye fagene i grunnskolen og videregående opplæring.

Også andre land bruker omfattende reformer for å redusere frafall og øke fullføringsgrad. På Island er en reform under gjennomføring, og et viktig premiss når de nye lovene som er vedtatt i forbindelse med denne reformen ble utformet, har vært at reformen skal bidra til reduksjon av frafall. Blant tiltakene er økt fleksibilitet i strukturen for å lette gjennomføringen av videregående opplæring, desentralisering av lærerplanutvikling samt reduksjon av lengden på videregående opplæring fra fire til tre år. I Danmark ble det gjennomført en reform i 2000, og også her var en av drivkreftene behovet for redusert frafall og økt fullføring. Nå planlegges en omfattende reform i Sverige, og også her er en av begrunnelsene for reformen å få ned frafallet og få flere gjennom til bestått.

6.6.5 Virker tiltakene?

Vi har over presentert en del tiltak satt i verk i de nordiske landene for å bekjempe frafall og øke andelen som fullfører og består videregående opplæring. I tillegg til de tiltakene vi har drøftet her, er det i landkapitlene i denne rapporten også gjort rede for og drøftet en del andre tiltak.

Vi har drøftet fire ulike fire former for tiltak som har vært tatt i bruk i flere nordiske land a) rådgivning og karriereveiledning, b) økt innslag av praksis i yrkesutdanningen, c) spesiell oppmerksomhet rundt ungdom som er i faresonen og trenger tett oppfølging og d) omfattende reformer.

Av landkapitlenes omtale av ulike tiltak fremgår det at de aller fleste tiltakene – både blant de vi har drøftet over og de som bare er omtalt i landkapitlene – ikke er evaluert på en slik måte at det er mulig å si noe om virkninger i forhold til frafall og kompetanseoppnåelse.

Selv om noen enkelttiltak innenfor de ulike tiltaksgruppene er evaluert, har ikke disse evalueringene et samlet volum og en innretning som gjør at vi kan konkludere med at bedre rådgivning, mer praksis eller tettere oppfølging er gode tiltak for å redusere bortvalg og øke fullføringsgraden. Men dette betyr ikke at vi konkluderer at disse tiltakene ikke virker. Det er etter vår vurdering sannsynlig at dette er tiltak som vil ha en positiv effekt, men de hittil gjennomførte evalueringer gir ikke grunnlag for å konkludere.

Når det gjelder omfattende reformer har vi sett at en av de mest gjennomgripende og omfattende reformene som har vært gjennomført innenfor videregående opplæring i Norden, den norske Reform 94, fikk en betydelig effekt på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Andelen av årskullene som fullførte og oppnådde yrkeskompetanse steg betraktelig; blant de som begynte på yrkesfag ble andelen som fullførte og besto fordoblet allerede fra det første elevkullet etter innføringen av Reform 94. Dette gir grunnlag for å reise problemstillingen: Er store, omfattende reformer nødvendig for å oppnå betydelige endringer i utbyttet av videregående opplæring, og er det mulig å bli kvitt frafallet?

6.7 Er det mulig å eliminere frafallet?

Vi har gjennom landkapitlene og den ovenstående drøftingen i dette kapitlet sett at videregående opplærings struktur er relativt ulik i de fem landene, særlig når det gjelder hvordan yrkesopplæringen er strukturert, organisert og gjennomført. Vi har sett at avgrensingen av frafallsgruppen varierer betydelig de fem landene i mellom, både når det gjelder hvem som inngår og på hvilke tidspunkter man starter og slutter å telle.

Til tross for dette er det, selv om det er en viss variasjon fra land til land, mer eller mindre de samme forholdene som forklarer frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i de fem nordiske landene. Det handler i all hovedsak om sosial bakgrunn, prestasjoner og faglig og sosialt engasjement og identifisering med skolen. Dette er i overensstemmelse med mye tidligere forskning. Utdannings sosiologien har lenge understreket betydningen av sosiale strukturer for individenes atferd i utdannings-systemet (se for eksempel Boudon 1974, Bourdieu 1977, Willis 1988, Shavit and Blossfeld 1993).

Vi har sett på en rekke tiltak som har vært satt i verk for å redusere frafallet og bedre fullføringsgraden. Til tross for at tiltakene har hatt ulik form og har vært implementert på ulikt vis har vi sett at det har vært mulig å gruppere noen av tiltakene i de fem landene under overskriftene a) *Rådgivning og karriereveiledning*, b) *Økt innslag av praksis i yrkesutdanninga*, c) *Spesiell oppmerksomhet rundt ungdom som er i faresonen og trenger ekstra oppfølging* og d) *Omfattende reformer*. Flere av tiltakene satt i verk kan ikke plasseres under disse overskriftene, men det er interessant å merke seg det store fellesskapet på tvers av landene når det gjelder valg av løsninger for å forsøke å løse frafallsproblemet.

Vi har så og si ikke vært i stand til å identifisere betydelige virkninger av tiltakene på systemnivå som vi har presentert og drøftet. En grunn kan være at de fleste tiltakene ikke er evaluert, og for de fleste del skyldes dette at de er av relativt ny dato. Men vi har også sett at hovedvekten av de få tiltakene som har vært evaluert, ikke har hatt tilsiktet effekt. Det ene eksemplet vi kan trekke frem, hvor man har oppnådd en betydelig effekt av en reform på systemnivå, er den norske Reform 94. Et av målene med reformen var å øke andelen som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, og allerede i det første Reform 94 kullet oppnådde man en fordobling av oppnådd yrkeskompetanse blant yrkesfagelevne (Støren m.fl. 1998). Etter den tid har bildet vært så godt som uendret.

I forbindelse med Reform 94 vil vi peke på et interessant forhold. Det var først etter at Reform 94 hadde åpnet portene for hele ungdomskullene og derigjennom bidratt til å gjøre videregående opplæring til en norm, at frafall fremsto som et allment problem. I tiårene før Reform 94 jobbet store deler av ungdomskullene, og det ikke å være i utdanning etter grunnskolen ble ikke betraktet som et problem. Det er interessant at den samme reformen som bidro til en betydelig høyere andel unge som opp-

nådde studie- eller yrkeskompetanse, også gjorde frafall til et synlig og omfattende fenomen og problem. Dette fenomenet trekkes frem også i det danske landkapitlet: «Så det stigende frafald siden slutningen af 1990erne skal ses på baggrund af at næsten alle fra en ungdomsårgang i dag starter på en ungdomsuddannelse, herunder også en del som ikke er afklarede eller parate til at gennemføre en sådan uddannelse». Noe lignede skjedde også i Sverige. Tenåringens arbeidsmarked krympet merkbart under krisen på 1990-tallet, og ungdomsgrupper som tidligere hadde valgt å jobbe, søkte nå til videregående opplæring (gymnasieskolan), og falt for en stor del fra. På et vis ble forvitringen av ungdomsarbeidsmarkedet en medvirkende forklaring på det høye frafallsnivået. I det svenske landkapitlet formuleres dette slik: «Avhoppet blev omfattande därför att gymnasieskolan reformerades på ett olyckligt sätt, samtidigt som alternativet till gymnasieinträde till stor del försvann under 1990-talet». Fordi utdanning for alle frem til 18–19 års alder har blitt en norm, og fordi så godt som alle begynner i videregående opplæring får vi et stort frafall. Hadde det fortsatt eksistert et ungdomsarbeidsmarked av betydning, ville det sannsynligvis skjedd en seleksjon slik at flere av de som i dag avbryter videregående opplæring, aldri ville begynt, men gått rett ut i arbeidslivet i stedet. Frafall som fenomen ville hatt et langt mindre volum og vært ansett som et langt mindre problem.

Når vi skal besvare spørsmålet om frafall kan elimineres vil vi ty til evalueringen av det norske prosjektet *Satsing mot frafall i videregående skole*. Prosjektet ble implementert gjennom en rekke tiltak på fylkeskommunalt og skolenivå. I evalueringen av planen peker Buland og Havn (2007) på at det over hele landet var blitt utviklet mange og varierte tiltak for å redusere frafallet og bedre gjennomføringen: karriereveiledning, yrkesrådgivning, nye systemer for å fange opp elever i faresonen tidlig, spesiell oppmerksomhet til elever i faresonen ved skolestart, alternativ opplæring, bedre samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler for å lette overgangen fra et skoleslag til et annet. Dette er virkemidler som sees på som effektive av lærere og skoleledere for å hindre frafall, og indikerer at tiltak iverksatt på institusjonsnivå kan ha effekt.

Buland og Havn (2007) konkluderer at arbeid mot frafall kan lykkes, men for at så skal skje er det nødvendig at «arbeidet mot frafall må være «Hele skolens oppgave». (...) Arbeidet må være preget av system, ansvarsfordeling og plan, som bidrar til at det blir «Hele skolens oppgave»,

og får en kontinuitet som er nødvendig for å opprettholde en kontinuerlig beredskap».

På grunnlag av denne konklusjonen til Buland og Havn (2007) og at Reform 94 faktisk økte fullføringsgraden i norsk videregående opplæring betydelig, konkluderer vi at frafallet kan reduseres og at fullføringsgraden kan økes, men at det krever systematisk, pågående og målrettet hardt arbeid på flere arenaer samtidig. Og selv om situasjonen er ulik, anser vi det som sannsynlig at denne konklusjonen kan være dekkende for alle de fem nordiske landene.

Et annet spørsmål er om frafallet kan elimineres. Det danske landkapitlet peker på at når forskningen viser at de unges sosiale bakgrunn og skolebakgrunn har så mye å si for frafall og gjennomføring, så betyr dette «at en effektiv indsats mod frafald bør rettes mod de bagvedliggende sociale problemer, som medfører at unge efter afslutningen af grundskolen ikke kan gennemføre en ungdomsuddannelse».

Vi er enig i dette, og det er derfor vår vurdering at selv om frafallet kan reduseres og fullføringsgraden økes betraktelig, vil det være meget vanskelig (om ikke umulig) å eliminere frafallet. Vi vil konkludere med å gjøre Russ Rumbergers ord til våre: «It is unlikely that (...) [we] will ever eliminate disparities in dropout rates among racial and ethnic groups without eliminating disparities in the resources of families, schools, and communities. To the extent that dropping out is a social and not just an educational problem, then effective solutions must address changes in families and communities as well as schools. But the more comprehensive the scope of change, the more difficult change becomes. Ultimately, the ability to «solve» the dropout problem (...) may depend more on the country's ability to address widespread inequalities in the larger social and economic system» (Rumberger, under utgivelse).

6.8 Tiltak på tre nivåer

Foran har vi vist at det er satt i verk en rekke tiltak for å bekjempe frafall og få flere til å fullføre, men med unntak for Reform 94 i Norge har vi ikke kunnet identifisere tiltak med betydelig effekt. Vi har sett noen tiltak i alle land med en viss effekt, men det er usikkert om dette kan utvikle seg til langvarige og betydelige effekter. Vi har likevel konkludert at en

reduksjon av frafallet er mulig, og sluttet oss til Rumberger (under utgivelse) konklusjon om at en eliminasjon av frafallet vil betinge dyptgripende samfunnsmessige endringer og utjevning av sosiale og ressursmessige forskjeller mellom mennesker og sosiale lag i samfunnet.

Ettersom gjennomgangen av de ulike landkapitlene ikke gir grunnlag for å fremme konkrete forslag om tiltak som kan føre til redusert frafall og økt fullføringsgrad i videregående opplæring i de nordiske landene, kan ikke vi, på grunnlag av denne studien fremme noen konkrete forslag til tiltak.

Vi vil i stedet avslutte med våre vurderinger, på et mer generelt grunnlag, av hvor tiltak må settes inn. Disse vurderingene bygger på et sentralt funn i forskning om frafall både i de nordiske land og internasjonalt ellers, at svake skoleprestasjoner på tidligere nivåer og manglende sosial og faglig identifikasjon og engasjement i forhold til skolen er svært viktige årsaker til frafall, og at frafall i videregående opplæring ofte kan betraktes som endepunktet på en prosess som ofte har startet tidlig. På dette grunnlag vil vi understreke at tiltak for å bekjempe frafall og øke gjennomføringsgraden må:

- ha fokus på å bedre de unges skoleprestasjoner og deres sosiale og faglige identifikasjon og engasjement i forhold til skolen
- settes inn på flere nivåer, a) i barnehage og grunnskole, b) i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring, og c) innenfor videregående opplæring.

Tidlig innsats

Fordi mange kommer til videregående opplæring med et for svakt faglig grunnlag er det helt nødvendig med en betydelig innsats i grunnskolen for å bidra til at flere avslutter den obligatoriske skolen med best mulig kunnskaper og ferdigheter, med et best mulig prestasjonsnivå. I den norske politikken for å redusere frafallet og øke andelen som består står tidlig innsats sentralt. Den norske regjeringen har derfor i flere år prioritert tidlig innsats. I tre stortingsmeldinger i løpet av en treårs periode er tidlig innsats løftet frem som et viktig satsingsområde (St.meld. nr. 16 2006–2007, St.meld. nr. 31 2007–2008, St.meld. nr. 44 2008–2009). Tankegangen er at ved å sette inn innsats tidlig, kan en gi langt flere barn de nødvendige forutsetninger for å mestre videregående opplæring. Argu-

mentasjonen er at avkastningen av dette vil være langt større enn det en oppnår ved alle mulige tiltak etter at de unge har begynt i videregående opplæring. I stedet for å reparere i ettertid vil en gi flere mulighet til å bestå videregående opplæring dersom de har fått de nødvendige forutsetninger på forhånd. Også det svenske kapitlet peker på dette. Det vises til en studie av Svensson (2008), hvor det konkluderes med at innsatsen må settes inn før de unge kommer til videregående opplæring. «Genom förstärkning och förbättring av undervisningen i grundskolan bör andelen elever öka, som har behörighet för gymnasieskolans nationella program». Kanskje skal den viktigste kampen mot frafall i videregående opplæring føres i barnehagen og grunnskolen?

Overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring

Fordi de unge har så ulike forutsetninger ved avslutningen av den obligatoriske skolen, er det svært viktig at de foretar riktig valg av utdanning på videregående nivå. Med utgangspunkt i de unges interesser, ferdigheter og kunnskaper kan noen av de unge satse på å kvalifisere seg for direkte inntreden i arbeidsmarkedet etter avsluttet videregående opplæring mens andre satser på å kvalifisere seg for høyere utdanning; de velger henholdsvis en yrkesutdanning og en studieforberedende utdanning i videregående opplæring. Det er vår vurdering, riktignok med grunnlag i den norske konteksten, at en viss andel av ungdomskullene på grunnlag av de ferdigheter og kunnskaper de har med seg ut av grunnskolen, ikke har de nødvendige forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring fem år senere dersom de følger et ordinært løp som sikter mot studie- eller yrkeskompetanse. For de fleste skyldes nok ikke dette manglende kapasitet, men i hovedsak ligger forklaringen i det livet de har levd i barnehage, grunnskole og familie; de har ikke fått den støtte og opplæring som har vært nødvendig for de skal mestre skolen bedre og oppnå et bedre prestasjonsnivå. Vi har foran vist at utdanningssystemet bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet, og forskningen viser at mye av variasjonen i skoleprestasjoner i grunnskolen kan forklares med de unges sosiale bakgrunn. Barn og unge fra høyere og midlere sosial lag får mer ut av utdanningen enn barn og unge fra lavere sosiale lag.

Fordi ikke alle ved utgangen av grunnskolen har fått gode nok kunnskaper og ferdigheter til å mestre videregående opplæring, er det vår vurdering at noen ungdommer ved overgangen til videregående opplæring

veiledes inn i utdanningsløp som ikke sikter mot full studie- eller yrkeskompetanse, men mot en fullføring av videregående opplæring på et lavere nivå. De fleste nordiske landene har slike muligheter innenfor den eksisterende strukturen; Generelt program på Island, Det individuelle programmet i Sverige, Lærekandidatordningen og Praksisbrevet i Norge og Ny mesterlære og produksjonsskoler i Danmark. Disse, eller andre ordninger, bør utnyttes på en langt bedre måte enn hittil for å kunne tilby de som har behov for det, en utdanning i tråd med deres forutsetninger. Det er svært vanskelig å anslå hvor store deler av ungdomskullene dette vil utgjøre.

Innenfor videregående opplæring

Når de unge har begynt i videregående opplæring er stikkordet *tilpasset opplæring*, det vil si at alle elever skal få en opplæring i tråd med sine evner og forutsetninger. For noen må dette handle om at de, etter å ha blitt veiledet til det i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring, følger løp mot en kompetanse på et lavere nivå enn full studie- eller yrkeskompetanse. Men for de aller fleste må dette handle om at utdanningssystemet tilrettelegger opplæringen slik at den enkelte gis størst mulig sjanser for å fullføre og bestå.

Om barn og unge som av ulike årsaker har svake forutsetninger for å klare videregående opplæring, skal kunne mestre, fullføre og bestå, er det nødvendig at de i hvert fall blir møtt av skolen og lærerne på en måte som gjør at de føler seg hjemme og velkomne, slik at de kan identifisere seg og få et engasjement i forhold til skolen, og at de får opplæringen tilrettelagt slik at de kan yte sitt beste. Da er det i hvert fall lagt et grunnlag for mestring. I det svenske kapitlet refereres Hellsten og Pérez Prieto (1998). De skriver at «Elevers framgång eller misslyckanden avgörs av skolans organisation och verksamhet och av agerandet och attityderna hos dem som arbetar i skolan». Videre fremholder de samme forfatterne at «Man blir inte marginaliserad för att man har föräldrar med låg utbildning utan därför att det i skolans arbetssätt och organisation finns något som slår ut elever med denna bakgrund i högre grad än andra». Skolen må ta ansvar for å møte disse elevene på en måte som gjør at de identifiserer seg med skolen.

Konkret hvilke tiltak dette kan være, skal ikke vi gå i dybden på. Dette må handle om et mangfold av organisatoriske og pedagogiske løsninger,

som ofte vil være skole- og klasseromsavhengige. Det kan være rene pedagogiske grep hvor elever i samme klasse følges tett og ved hjelp av ulike tilnærminger, metoder og arbeidsmåter tilbys en opplæring i tråd med egne forutsetninger. Pedagogene i videregående opplæring må utfordres til å arbeide for å gjøre tilpasset opplæring til en realitet i klasserommene. Men det kan også være snakk om organisatoriske tiltak, eller tiltak som ligger i grenseland mellom pedagogikk og organisering. Vi nevner et slikt eksempel: 45 elever på utdanningsprogram for helse- og sosialfag på Sofienberg videregående skole i Oslo gikk høsten 2009 gjennom hele første års matematikkpensum i løpet av første halvdel av skoleåret, og alle fullførte og besto. I tillegg til dette organisatoriske grepet fikk elevene tett oppfølging, lærerne fikk kompetansepåfyll og matematikken ble yrkesrettet (Aftenposten 2010). Mange av disse elevene hadde et så svakt grunnlag at de uten dette tiltaket sannsynligvis ikke ville klart matematikken. Dette illustrerer at med de rette pedagogiske og organisatoriske grepene er det mulig å redusere frafallet og få flere gjennom med fullført og bestått.

6.9 Forskningsbehov

Landkapitlene i denne boka samt drøftingene i dette kapitlet, illustrerer at det er behov for ytterligere forskning både i de landene der det allerede er gjennomført mye forskning og i de landene som er kommet kortest. Hvordan de enkelte land bør gjennomføre sin forskning på dette området går vi ikke inn på her.

Det vi imidlertid ser et klart behov for, er et nordisk forskningsprosjekt omkring frafall i videregående opplæring. Et slikt prosjekt bør gjennomføre felles datainnsamling i alle land, og bør inneholde analyser av offentlige registerdata, surveydata og kvalitative data. Prosjektet bør ha et longitudinelt perspektiv. Et forskningsmiljø i et av landene bør lede prosjektet som bør gjennomføres i et samarbeid mellom forskningsmiljøer i alle de fem nordiske landene.

Referanser

- Adalbjarnardóttir, S. & Blöndal, K. S. (2006). Áfengis- og vímuefnaneysla ungmenna í tengslum við námsgengi þeirra: Langtímarannsókn. [Youth drug use in relation to their educational attainment]. Social Science Research Institute. ISBN 9979 9740 6 7.
- AER 2002: *Beskæftigelse efter endt uddannelse – skolepraktikuddannede og restlæreuddannede sammenholdt med ordinært uddannede*. http://www.atp.dk/X5/wps/wcm/jsp/atp/pdf/Videnbank_8_aarsproduktion_nov_2002.pdf
- Aftenposten (2010), Hadde godt av mattesjokk. *Aftenposten* 9.januar 2010
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.
- Arbeid for alle. De politiske partiers felles program 1945*. (1945). [Work for all. The political parties' joint programme 1945; in Norwegian]. Oslo: Government printer.
- Audas, R. & Willms, J. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective*. Canada: Human Resources Development.
- Barrington, B. L. & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309–319.
- Blöndal, K. S., & Adalbjarnardóttir, S. (In progress). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. Unpublished manuscript.
- Blöndal, K. S., & Jónasson, J. T. (2003). Brottfall úr framhaldsskóla. Afstaða til skóla, stuðningur foreldra og bakgrunnur nemenda. [School dropout. Attitudes to school, parental support and students' background.] In Friðrik H. Jónsson (Ed.), *Rannsóknir í félagsvísindum IV* (p. 669–678). Reykjavík: University Press.
- Boudon, Raymond (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality* (London, John Wiley)
- Bourdieu, Pierre (1977) Cultural Reproduction and Social Reproduction, in: J. Karabel and A.H. Halsey (Eds) *Power and Ideology in Education* (New York, Oxford University Press)
- Buland, T. and Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Necherman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1 437–1 452.
- DCUM, Dansk Center for Undervisningsmiljø 2006a: *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne, Undervisningsmiljøet som underliggende fokus, Analyserapport*, http://www.dcum.dk/webfm_send/414
- DCUM, Dansk Center for Undervisningsmiljø 2006b: *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne, Undervisningsmiljøet som underliggende fokus, tabelrapport, erhvervsuddannelserne*, http://www.dcum.dk/webfm_send/415
- DCUM, Dansk Center for Undervisningsmiljø 2006c: *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne, Undervisningsmiljøet som underliggende fokus, tabelrapport, social- og sundhedsuddannelserne*, http://www.dcum.dk/webfm_send/416
- DCUM, Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2009: *Undervisningsmiljøet på*

- erhvervsuddannelserne 2009 – *Evaluering af initiativet "Bedre skolemiljø" og af undervisningsmiljøvurderinger*, http://www.dcum.dk/webfm_send/535
- Ekstrom, R.B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. *Teachers College Record*, 87, 3 576–3 730.
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95–113.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut 2009: *Frafald på grundforløbet på de merkantile erhvervsuddannelser*, <http://www.eva.dk/projekter/2008/effektevaluering-af-frafald-paa-merkantile-grundforloeb/rapport>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Frøseth, M. W., E. Hovdhaugen, H. Høst og N. Vibe (2008), *Tilbudsstruktur og gennemføring i videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 40. Oslo: NIFU STEP
- Hellsten J O & Prieto Pérez H (1998) *Gymnasieskola för alla...andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Skolverket.
- Henningens, Inge 2007: *De kønsopdelte uddannelser*, København, LO-dokumentation nr. 1/2007. http://www.lo.dk/publications/download/2100_LOdok_2007-01.pdf
- Humlum, Maria og Torben Pilegaard Jensen, 2009: *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser, Karakterisering af frafaldstruede unge*, internt notat, AKF. (publiceres maj 2010)
- Høst, H. (2009), Videregående for voksne. Yrkesopplæringen dominerer. I Markussen E. (red) (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Cap-pelenAkademisk, Oslo
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190.
- Jensen, Ulla Højmark & Torben Pilegaard Jensen 2005: *Unge uden uddannelse hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København, Socialforskningsinstituttet, publ. 05:09.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549.
- Jónasson, J. T., & Blöndal, K. S. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. [Young people and the upper secondary school: A study on student progress through education system and attitudes of the '75 cohort to education.] Reykjavík: Social Science Research Institute, University of Iceland and University Press.
- Jónasson, J. T., & Blöndal, K. S. (2005). *Námsframvinna í háskóla í ljósi fyrri menntunar*. [Student progress through higher education in light of previous education.] Reykjavík: Rannsóknarstofa um þróun menntamála. Social Science Research Institute, University of Iceland.
- Juul, Ida 2009: *Fastholdelse og læring i ny mesterlære og skoleadgangsvejen*, DPU og undervisningsministeriet, http://www.fagligeudvalg.dk/documents/090423_Fastholdelse_og_laering_i_ny_mesterlaere_og_i_skoleadgangsvej_en.pdf
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2008) Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. In M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (eds). 2008 *Polarisoitua nuoruus. Nuorten elinolot – vuosikirja 2008*. Helsinki:

- Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, pp. 140–149.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2001) Young People, Education and Work: trends and changes in Finland in the 1990s. *Journal of Youth Studies* 4 (2), pp. 195–207.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2006) Koulupudokkaiden työurat. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (1), pp. 14–22.
- Järvinen, T., Vanttaja, M. & Aro, M. (2007) Koulupudokkaista menestyjiksi. In M. Kuorelahti & K. Lappalainen (eds). *Ruohon juurella – tutkimusta ja näkemystä*. Joensuu: University of Joensuu, pp. 116–134.
- Kähkönen, S. & Hanni, M. (2005) *Nuorten työpajat. Selvitys vuodelta 2004*. Lapin lääninhallitus.
- Lamb, S. & E. Markussen (under utgivelse), Dropout in modern education systems: Theory and policy challenges. I Lamb et.al. (under utgivelse), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Springer, Dordrecht.
- Lamb, S., E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Red), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Springer, Dordrecht. (under utgivelse).
- Larsen, Britt Østergaard og Torben Pilegaard Jensen 2009: *Frafald på de danske erhvervsskoler*, internt notat, AKF. (publiceres i 2010).
- Lesjø, J.H. og J.E. Johnsen (1979), «På sporet etter en norsk skolebevegelse.» *Praxis* 2/3 1979. Oslo
- Markussen E. (2009), Fra dokumentert delkompetanse til kompetansebevis og praksisbrev. I Markussen E. (red) (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. CappelenAkademisk, Oslo
- Markussen, E. M. W. Frøseth, B. Lødning og N. Sandberg (2008), *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. NIFU STEP: Oslo
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard (2009), *Inkludert eller segreger. Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17, 2009. NIFU STEP: Oslo
- Markussen E., H. Høst, M. Evensen og T.S. Proitz (2009b), *Evaluering av forsøk med praksisbrev. Delrapport 1*. Rapport 32. NIFU STEP: Oslo
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York-London: Teachers College Press.
- OECD (2000): *From Initial Guidance to Working Life – Making Transitions Work*.
- Produktionsskoleforeningen 2006: *De danske Produktionsskoler – en introduktion*, <http://www.psf.nu>
- Raffe, D. (under utgivelse), Participation in post-compulsory learning in Scotland. I Lamb, S., E. Markussen, N. Sandberg & J. Polesel (Red), *International studies of school completion and dropout: Research, Theory and Policy*, Springer, Dordrecht.
- Rumberger, R.W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. (under utgivelse), High School Dropouts in the United States. I Lamb, S., E. Markussen, N. Sandberg & J. Polesel (Red), *International studies of school completion and dropout: Research, Theory and Policy*, Springer, Dordrecht.

- Shavit, Yossi and Blossfeld, Hans-Peter (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in thirteen countries* (Boulder, Westview Press)
- St.meld. nr. 16 (2006–2007),... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 31 (2007–2008), Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 44 (2008–2009), Utdanningslinja. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Støren, L.A., S. Skjersli og P. O. Aamodt (1998), *I mål. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport i NIFUs hovedprosjekt. Rapport 18/98*. Oslo: NIFU STEP
- Stoltenberg, Jens (2010), Statsministerens nyttårstale 2010. Framført i NRK og TV2 1 januar 2010. Lest 8 januar 2010 http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler_og_artikler/statsministeren/statsminister_jens_stoltenberg/2010/statsministerens-nyttarstale-2010.html?id=589483
- Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007), *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Rapport 14. Oslo: NIFU STEP.
- Sullivan, A. & Unwin, L. (under utgivelse) Towards Compulsory Participation: the case of England, I Lamb, S., E. Markussen, N. Sandberg & J. Polese (Red), *International studies of school completion and dropout: Research, Theory and Policy*, Springer, Dordrecht.
- Sundin S, Broberg A och Nyman M (2008) *Studieresultat i gymnasieskolan – en statistisk beskrivning av ofullstændiga gymnasiestudier*, Skolverkets aktuella analyser 2008.
- Svensson A (2008) Genomstrømmingen i gymnasieskolan – En studie av elever som antogs till gymnasieskolan hösten 2003, *IPD-rapport 2008:02*.
- UNI•C 2009a: Metode til beregning af ungdomsårgangenes kommende uddannelsesniveau og tidsforbrug, Undervisningsministeriet, http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaaende/PDF09/90617_profil2007_metode.ashx
- UNI•C 2009b: *Frafald på de gymnasiale uddannelser*, http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF09/Nyheder/091023_Frafald_paa_de_gymnasiale_uddannelser_del_1.ashx
- Valtiontalouden tarkastusvirasto (2007) *Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007*. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Vanttaja, M. (2005) Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten koti-taustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (4), pp. 411–416.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2004) Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet. Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemmät elämänvaiheet. *Yhteiskuntapolitiikka* 69 (5), pp. 472–480.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2006) The Young Outsiders: the later life courses of 'drop-out youth'. *International Journal of Lifelong Education* 25 (2), pp. 173–184.
- Watts, A.G. (2002): Policy and practice in career guidance: an international perspective. Kent: *A keynote speech delivered to the Institute of Career Guidance Annual Conference held at Ashford, Kent on 5–7 September 2002*.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk. Schools as Communities of Support*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press.
- Willis, Paul (1988) *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs* (London, Saxon House)

Summary: Dropout in upper secondary education in the Nordic countries [Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden]¹⁰³

Eifred Markussen, Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education

This report is on dropout, throughput and achievement of competence in upper secondary education in the Nordic countries. It has been written for The Nordic Council of Ministers, because high dropout rates and low throughput of students are considered to be major problems in all Nordic countries. Every system has the goal of making upper secondary education successful for all, ensuring that all young people attain relevant qualifications, either academic or vocational. However, at present only 60–80% of students across Nordic countries gain qualifications indicating that the goal for mass completion has not yet been achieved. Failure to complete upper secondary education is a loss not only for the individual, but also for society more broadly. Persons who fail to gain an upper secondary qualification find it harder to get jobs and end up in weaker labour market positions compared to those who achieve a qualification, and for the community this represents a loss of potential skills and human capital.

The project has been carried out under the leadership of the Norwegian Institute for Studies of Innovation, Research and Education, in coop-

¹⁰³ I want to thank my colleague Stephen Lamb, University of Melbourne, for helping me with the language in this English summary.

eration with researchers from each of the other Nordic countries. The report comprises six chapters. The first five chapters each report on a different country, giving an overview of the structure of upper secondary education, looking closely at research on dropouts, presenting results from this research, giving an overview of implemented measures to reduce dropout and improve throughput of students in upper secondary education, and looking at possible effects of the implemented measures. The sixth chapter draws on the different country chapters to examine key emerging issues, concluding by pointing to the need for further reform to reduce dropout and improve levels of upper secondary completion.

Different definitions of dropout

Dropout is defined differently in the five Nordic countries. For instance those who have completed all the years in upper secondary education without passing all exams are included as dropouts in some countries, and not in others. There is variation in the starting point for measuring dropout. For instance, in one country this is based on a birth cohort and covers all stages of schooling, while it is based only on those commencing upper secondary education in another. There's also variation in the outcome point at which dropout is measured. This is five years after starting upper secondary education in one country, when the persons are 24 or 40 years of age in others. All these elements vary across countries. This makes it difficult to compare the numbers for dropout, and the levels of throughput and achievement of competence.

Upper secondary education is structured differently in the five countries

Upper secondary education is structured differently in the five countries. This is specially the case when it comes to the curriculum and differences in the structure of programs between academic (university preparatory) and vocational (Vocational Education and Training or VET). In Denmark, VET is organised separately from academic programs. In Sweden, all upper secondary education, including VET, is organised in comprehensive schools. In Norway, there is a 2+2-model, where half of the education (2 years) is carried out as a student in school and the other half (2 years) as an apprentice in a work place. Iceland has a model that resembles that of Nor-

way, but with far fewer apprentices. Finland has mainly a school based system for both VET and students preparing for higher education.

Significant variation in research on dropout in upper secondary education

Research on dropout in upper secondary education has been carried out in all five countries¹⁰⁴. There is variation in the amount of dropout research that has been carried out, and also in the focus and type of research that has been conducted.

In examining the size and origins of dropout, it is important to get measures of the dropout numbers and to identify possible explanations for dropout. For this reason, we believe it is important to, a) map the numbers of dropouts, b) do comprehensive, representative, quantitative, longitudinal studies combining public administrative data and survey data, and c) to carry out thorough qualitative studies which provide opportunity for the persons behind the numbers to have a voice and be able to provide their experiences and points of view. Not all of the Nordic countries have research studies that fulfil these demands.

In all the Nordic countries qualitative studies and quantitative research, presenting descriptive analyses through frequency tables and cross tabulations, have been carried out. The countries also have statistical bureaus presenting educational statistics on dropout and throughput in upper secondary education.

Based on the country chapters it would seem that it is only Iceland and Norway that have carried out comprehensive, representative, quantitative, longitudinal studies of dropout combining public administrative data and survey data. In Denmark, such a study is about to commence. Data from such studies make it possible to carry out multivariate analyses, identifying variables with both direct and indirect effects on dropout, throughput and achievement of competence. Using such analyses, research-based recommendations have been made to authorities. In relevant white papers in Iceland and Norway on dropout, throughput and achievement of competence in upper secondary education there are seen several references to the studies of Jónasson & Blöndal and the studies carried out at Norwe-

¹⁰⁴ In this abstract we do not refer to the research literature. These references are to be found in the different chapters of the report.

gian Institute for studies of Innovation, Research and Education. When reading the country chapters we see that the theoretical approach to dropout, throughput and achievement of competence is very similar in the Icelandic studies of Jónasson & Blöndal and the Norwegian studies of Markussen and colleagues.

What does the research show – how many drop out and how many complete?

We have shown that the five Nordic countries define dropout very differently. This implies that it is difficult to compare the dropout numbers. Four of the countries provide numbers of those who have completed:

- In Sweden 67% of the 1986-cohort had completed by the age of 20
- In Norway 68% of those who started in upper secondary education in 2003 had completed five years later
- In Iceland 62% of those born in 1982 had completed by the age of 24
- In Denmark 85% of each cohort completes by at the age of 40–41.

It is import to remember that there are different definitions behind these numbers.

What does the research show – why do some young people dropout of upper secondary education?

We have taken the Icelandic and Norwegian research as a starting point as it is in these two countries that the most systematic dropout research has been carried out. The studies identify the variables that influence dropout, throughput and achievement of competence.

The Icelandic and Norwegian research shows that a young person's social background, earlier school performance, their social and academic engagement and identification with school as well as the educational context, has an impact on dropout, throughput and achievement of competence. Dropout from upper secondary education may be seen as the end point of a process that started early in the students' lives. Children do enter school unequally. When growing up in different social environments they have acquired different understandings of what education is. Families from different social backgrounds transfer different values to

their children. Middle class children are more familiar with the values of the school than working class children. The worth of education is valued differently with varying school performance as a result. The consequence is that young people from some backgrounds identify with school differently to those from other backgrounds, which affects engagement and results. These are processes starting early. International studies that have followed persons from preschool, through to compulsory education and to upper secondary education, have identified relationships between attributes attached to the individuals at early age and those related to dropout, throughput and achievement of competence.

Measures to reduce dropout and improve throughput and achievement of competence

In all the five Nordic countries several measures to reduce dropout and improve throughput and achievement of competence have been implemented. These measures vary between the countries, but it is possible to see some consistency.

Counselling and career guidance is an area of priority in all the five countries, as well as *Increased elements of practical training in VET*. All the countries have also established alternative educational pathways paying *special attention to those at risk*.

Comprehensive reforms aiming at reducing dropout and improving throughput and achievement of competence have been implemented in all the countries. Norway carried out Reform 94, and a new reform was implemented in 2006. In Denmark a reform was carried out in 2000. In Iceland a reform is being carried out at present, and Sweden is planning a comprehensive reform. The aim of all these reforms is the reduction of dropout and improvement of throughput and achievement of competence.

Although some of the different measures have been evaluated, these evaluations do not have a profile and do not provide precise estimates of numbers and of those affected which would be needed to make it possible to conclude that counselling and career guidance, increased elements of practical training in VET and alternative education for those at risk, are adequate measures to reduce dropout and improve throughput and achievement of competence. When it comes to reforms, one of the most thorough and comprehensive reforms that has been carried out within upper

secondary education in the Nordic countries, the Norwegian Reform 94, has had a significant effect on throughput and achievement of competence.

Is it possible to eliminate drop out?

The country chapters have shown that some measures have had an effect, and we have shown that the Norwegian Reform 94 led to improvement on throughput and achievement of competence. Based on this we conclude that it is possible to achieve significant reductions in dropout and improvements in throughput and achievement of competence. This will demand systematic, ongoing hard work on different arenas simultaneously. However, while we recognise that the total elimination of dropout will not be easy to achieve, we also conclude, that to do so it will first be necessary to achieve basic changes in the economic and social inequalities in society.

Measures on three levels

The impact of the reform measures implemented in the Nordic countries does not give us a satisfactory basis for suggesting specific further measures. We have instead put forward some suggestions and ideas based on the main findings from dropout research undertaken in the Nordic countries as well as internationally. The key one is that weak school performance at earlier stages, and lack of social and academic engagement and identification, are the important variables affecting dropout and improvement of throughput and achievement of competence. Also, for each child affected, drop out may be seen as the end point of a process that has been going on for a long time, often since preschool. On this basis we would like to stress that the measures to reduce dropout and improve throughput and achievement of competence must:

- focus on improving a young person's school performance, social and academic engagement and identification with school
- be implemented on several levels in the education system
 - a) In kindergarten and compulsory school (early intervention)

- b) In the transition process between compulsory and upper secondary education (good counselling guiding the young people toward qualification for higher education, vocational qualification or competence at a lower level)
- c) Within upper secondary education (adjusted education meaning numerous organisational and pedagogical solutions paying attention to variation in the abilities within the student population).

Suggested future research

We see the need for a cross-country Nordic research project on dropout, throughput and achievement of competence. Such a project should be carried out using common data collection in all five countries including integration and analysis of public, administrative data, survey data and qualitative data. The project should be longitudinal in design. A research group in one of the countries should lead the project in cooperation with research groups in the other countries.