

# 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

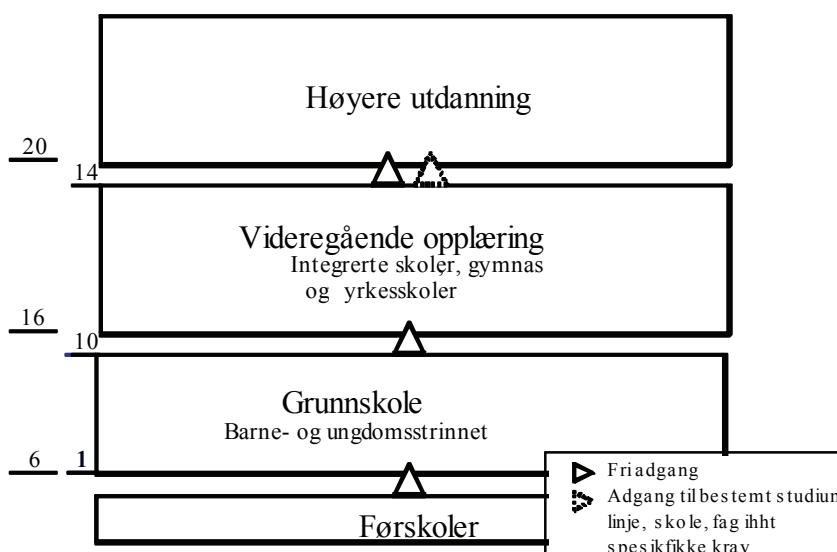
Tidlig i det 20. århundre var det islandske utdanningssystemet både umodent og svakt utviklet, uten verken obligatorisk skole eller noen formell grunnskolelovgivning. I løpet av det neste hundreåret endret dette seg. Et fleksibelt og velutviklet system ble gradvis bygd opp, et system som i det store 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 utdanningsfokuset, 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 flestparten av elevene studielinjer som gir innpass i høyere utdanning. Det er de studiekompetansegivende løpene som har klart flest elever. Statistikk fra 2008 viser at grovt halvparten av årskullene 16- til 19-åringene gikk på studieforberedende 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 studieforberedende 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.



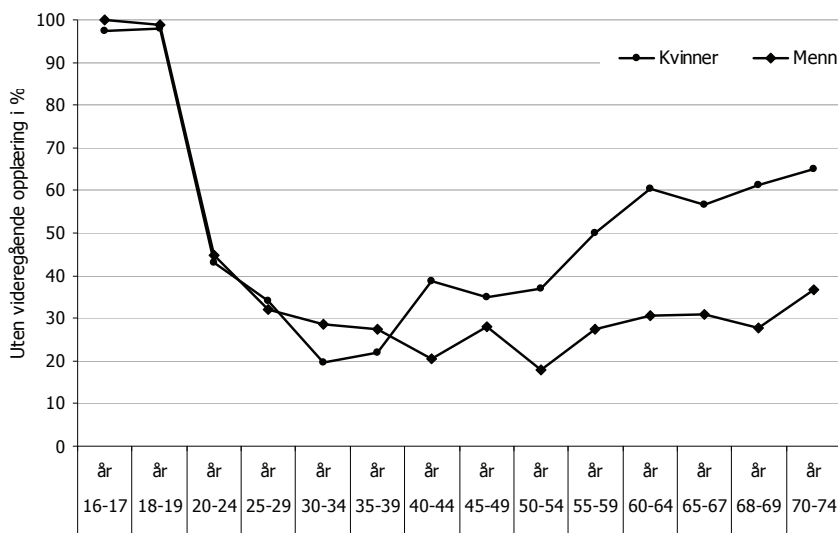
Endelig vil vi understreke to viktige prinsipper som ligger i reformen. Det ene er likeverdigheten mellom yrkesfaglig og studieforbereidende opplæring. For eksempel gis akademisk og yrkesfaglig avgangseksamen samme status. Tross denne offentlige erklæringen er det ikke presisert i lovteksten hvordan 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 vidaregående opplæring etter å ha gått ut av grunnskolen på Island.

Når man benytter statusraten, var 30 % av 1982-kohorten ikke i vidaregående opplæring og hadde heller ikke fullført vidaregående 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 vidaregående 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).

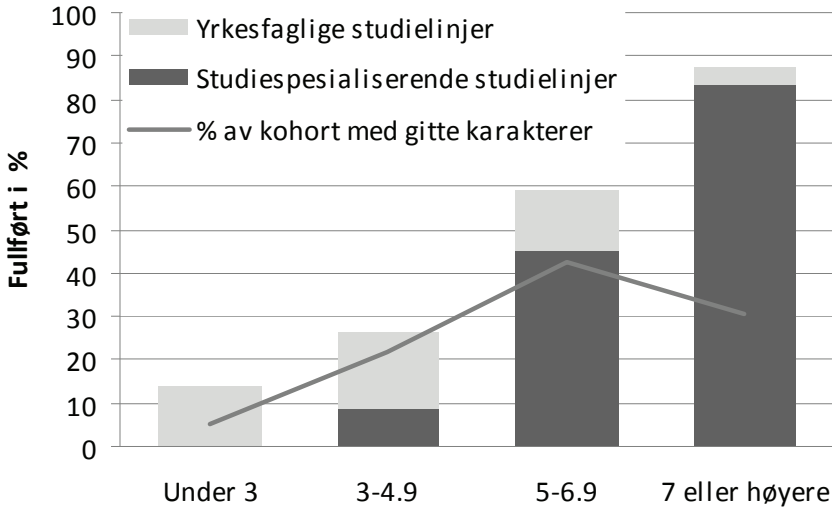
I sin kvalitative studie fokuserte Jonasdóttir (2005) på utdanningsmotivasjonen til voksne i alderen 25 til 40 år som ikke hadde fullført videregående opplæring. Undersøkelsen bygde på intervju med seksten personer. Forfatteren konkluderte med at personlige erfaringer på ulikt vis skaper barrierer i 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 skolesluttetere 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 opplæringsnivå. 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-åringer og som hadde fullført videregående opplæring med kompetanse som 22-åringer (forventet fullført med kompetanse), var de som, som 14-åringer, 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 fullførte videregående som 22-åringer (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-åringer. 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 programmar i vidaregående opplæring. Funn tyder likevel på at mange studenter foretrekker yrkesfaglege studier, selv om de velger studiespesialiserende løp. I 1975-kohortstudien var gruppene som foretrakk yrkesfaglege og studiespesialiserende programmar 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 yrkesfagleg opplæring, sammenliknet med studentene som fullførte med studiekompetanse (Jónasson & Blöndal, 2002a). Dessuten var de som hadde fullført vidaregående skole da de var 24 år mer interessert i studiespesialiserende enn yrkesfaglege studier, sammenliknet med de som sluttet, også kontrollert for studentenes bakgrunn, skoleprestasjonar, foreldrenes holdningar til utdanning, og deres egne holdningar til skole (Jónasson & Blöndal, 2002a). Dette kan tyde på det islandske samfunnets vektlegging av studiespesialiserende heller enn yrkesfagleg 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 problemar med å finne studier som svarer til deres interesser. Dette kan særleg være noe som angår jenter. Gutter er mer tilbøyelige til å velge yrkesfaglege løp. I en kvalitativ studie av kvinner som hadde sluttet i vidaregående opplæring viste kvinnene større interesse for yrkesfaglege opplæringsløp, men hadde begrensede studiemuligheter på sitt interessefelt (Gísladóttir, 2009).

### *Tidlig rusmisbruk*

I Reykjavíkstudien fant Adalbjarnadóttir og Blöndal (2006) ut at tidlig rusbruk henger saman med frafall. Unge som drakk alkohol for å bli fulle som 14-åringar, viste større sannsynlighet for frafall (ikke å ha fullført vidaregående med kompetanse som 25-åringar) enn de som drakk moderat eller ikke drakk alkohol i det heile tatt. Liknende resultatlar 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 skolesluttere oftere 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 oppdragelsesstil (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 oppdragelsesstil 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, temperament<sup>6</sup> og foreldreinvolvering. Mens foreldreinvolvering ved 14-årsalder predikerte frafall unikt, gjorde det ikke det når vi kontrollerte for foreldrenes oppdragelsesstil, sosioøkonomisk status, kjønn og temperament. Dermed synes foreldrenes oppdragelsesstil å predikere frafall i skolen sterkere enn foreldrenes involvering i skolegangen. I tillegg kan det være at foreldrenes oppdragelsesstil 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).

---

<sup>6</sup> 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 problemet 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 frafall<sup>7</sup>

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

---

<sup>7</sup> 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 oppmuntret 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](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 mótun (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: Félagsleg 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](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](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](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](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](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](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](http://www.hagstofa.is/hagtidindi)
- [www.statice.is/series](http://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](http://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](http://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](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