

Netland, G. (2025). Hvis skolen var annerledes: Om skolefravær og –  
frafall. I H. Nordby & B. Øvrelid (Red.), *Makt i velferdstekster* (s. 311–334).  
Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa670912>

12

## Hvis skolen var annerledes

### *Om skolefravær og – frafall*<sup>1</sup>

Grethe Netland

---

1 Tittelen spiller på Niels Christies bok fra 1971 – *Hvis skolen ikke fantes*. Boktittelen kan antyde at Christie tok til orde for å avskaffe skolen. Men det gjorde han ikke. Tvert imot, han delte verdiene som den norske skolen hvilte på, men mente at den ikke maktet å skape «det sosiale fellesskapet» skolen også var ment å være (Aagre & Schaanning, 2022, s. 19–21).

**Sammendrag:** Utgangspunktet for kapittelets tema er at høyt skolefravær og skolefrafall ser ut til å være et økende problem – i alle fall har oppmerksomheten rundt fravær og frafall vært betydelig de siste årene. Fremfor å være et innlegg i debatten om hvilke tiltak som kan tenkes å redusere fravær og frafall innenfor dagens skole, er kapittelet en diskusjon om hvorvidt frafall og fravær delvis kan forklares ved skoleløpets varighet og innretning. I skolepolitiske dokumenter er det tydelig å spore at fullført videregående opplæring – minst tretten år på skole – regnes for å være nødvendig for å kunne lykkes som selvstendig borger. Dette er uttrykk for et normativt syn på menneskets plass i samfunnet, som for noen har negative følger. Krav om fullført videregående opplæring, og kravene som stilles gjennom hele skoleløpet, oppleves av mange elever som et uhåndterlig press som resulterer i stort fravær og frafall. Kapittelet innledes med en beskrivelse av fraværs- og frafallsfenomenene. Dernest trekkes det frem sitater fra skolepolitiske dokumenter som viser myndighetenes begrunnelser for skoleløpets varighet. Videre beskrives omfanget av og forklaringer på høyt skolefravær og -frafall. Kapittelet avsluttes med et Aristoteles-inspirert forslag til hvordan en skole med mindre fravær og frafall kan se ut: kortere skoleløp og større valgfrihet tidligere i løpet.

*Nøkkelord:* skolefravær, skolefrafall, skolens varighet, Aristoteles-inspirert skole

**Abstract:** The starting point for this chapter's theme is that high school/upper secondary school absenteeism and dropout rates appear to be a growing problem – at the very least, attention to absenteeism and dropout rates has been significant in recent years. Instead of contributing to the debate on which measures might reduce absenteeism and dropout rates within the current school system, the chapter is a discussion of whether absenteeism and dropout rates can partly be explained by the duration and structure of the school pathway. In educational policy documents, it is evident that completing upper secondary education/high school – at least 13 years of schooling – is considered necessary to succeed as an independent citizen. This reflects a normative view of the human being's place in society, which has negative consequences for some. The requirement to complete high school/upper secondary education, along with the demands placed on students throughout their schooling, is experienced by many as an overwhelming pressure that leads to high absenteeism and dropout rates. The chapter begins with a description of absenteeism and dropout phenomena. Next, quotes from educational policy documents that illustrate the authorities' reasoning for the duration of the school trajectory will be presented. Furthermore, the extent of and explanations for high absenteeism and dropout rates are described. The chapter concludes with an Aristotle-inspired proposal for a school system with lower absenteeism and dropout rates: a shorter school trajectory and greater freedom of choice earlier in the process.

*Keywords:* school absenteeism, dropout, school duration, Aristotle-inspired school

## Innledning

Barn og unge er omgitt av voksne som ønsker den oppvoksende slekt en god og lærerik skolegang. Skolen regnes som så viktig at det tenkes og snakkes om skole og utdanning som nødvendig for et godt liv som voksen. De voksne rundt elevene omfatter alt fra foreldre og storfamilie til lærere, rådgivere, byråkrater, forskere og politikere. Sammen utgjør de et slags meningsfellesskap som formidler et menneske- og samfunnssyn med stor innvirkning på hvordan barn og unge tenker om seg selv – meninger uttrykt i ord som får avgjørende betydning for hvordan barn og unge opplever sin plass i verden og i skolen.

Det er rimelig opplagt at følgende hyppig forekommende påstander former unge menneskers oppfatninger om utdanning og samfunnet: «hvis ikke du gjennomfører skolen får du ikke jobb», «hvis du slutter på skolen mister du venner», «du må gå på skolen for å lære ting du får bruk for senere i livet», «hvis du får mer fravær nå, har vi ikke vurderingsgrunnlag», «vi må få de unge gjennom videregående for å hindre utenforskap», «du må minst ha en bachelorgrad – helst en mastergrad – for å få den jobben» og så videre.

Samtidig vet vi at ikke alle kan eller vil rette seg etter normene som ligger i slike og lignende utsagn. Noen ønsker å gå på skolen, men får det ikke til. Andre får det til, men vil egentlig ikke. Dette kommer til uttrykk i et omfang av skolefravær og -frafall som vekker bekymring hos menneskene rundt eleven – familie, lærere og skoleledere. Men også blant skolepolitikere og skolebyråkrater vekker fravær og frafall bekymringer, og forskere forsøker å fremskaffe kunnskap om omfang og forklaringer (Frydenlund & Strand, 2024, s. 2).

Dette kapittelet er inspirert av den offentlige diskusjonen om skolefravær og skolefrafall – en diskusjon som har fått stor oppmerksomhet, og hvor det letes etter forklaringer og foreslått tiltak for å komme fraværet og frafallet til livs. De fleste skolefolk, politikere og forskere synes å ta dagens system med tretten til fjortenårs skolegang<sup>2</sup> for gitt, og konsentrerer seg om hva som – viktig og prisverdig nok – kan redusere fraværet og frafallet innenfor den rammen. Jeg skal nærme meg fraværs- og frafallsproblematikk fra en litt uvanlig vinkel,

---

2 Tretten år ved studieforberedende program på videregående, fjorten år ved de fleste yrkesfaglige programmene (hvorav de to siste er opplæring i bedrift).

hvor jeg spør om et skolesystem med minst tretten års skolegang i realiteten er feilslått politikk.

Styringsdokumenter som offentlige utredninger, stortingsmeldinger, lovproposisjoner, lover og forskrifter sender et budskap om at så å si alle må gjennomføre videregående skole. Disse dokumentene er gode kilder for å spore begrunnelser for dette budskapet. I begynnelsen av kapittelet skal jeg sitere fra noen slike policy-dokumenter for å vise hvilke fortellinger om skolen som ser ut til å ha festet seg som udiskutable sannheter. Som premissgivende er slike tekster å oppfatte som uttrykk for makt – på godt og vondt.

Jeg stiller meg kritisk til fortellingen om at «kunnskapssamfunnet» krever at gjennomført videregående skole i realiteten er obligatorisk. Denne fortellingen betyr for mange barn og unge et uhandterlig press som skaper tapsopplevelser og mistriksel. Det ser vi både på omfang av og forklaringer på fravær og frafall. For å gi et bilde av omfang og forklaringer, skal jeg vise til nyere forskning på feltet, før jeg i slutten av kapittelet foreslår noen overordnede trekk ved et skolesystem som – forhåpentligvis – vil føre til redusert fravær og frafall. Forslaget er inspirert av innsikter fra Aristoteles' (384–322 fvt.) tanker om kunnskap, utdanning og dannelse slik de kommer til uttrykk i hans skjellsettende verk *Den Nikomakiske etikk*.

## **Skoleløpets varighet – noen begrunnelser i individets og samfunnets behov**

Gjeldende opplæringslov ble satt i verk 1. august 2024. I forarbeidene til loven er det tydelig å spore hvilken vekt som legges på at et skoleløp inkluderer avsluttet videregående opplæring. Et av forarbeidene til opplæringsloven er Meld. St. 21 (2020–2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Ifølge Utdanningsdirektoratet har denne utredningen vært viktig for utforming av ny opplæringslov. Stortingsmeldingen innledes med å peke på tre grunner til at det trengs en reform for å nå målet om at de aller fleste (spesifisert til 90 prosent) skal fullføre videregående opplæring. Den første er at fullført videregående gir større frihet til å velge vei senere i livet, den

andre er nye kompetansebehov, og den tredje er at det har blitt vanskeligere å komme seg inn på arbeidsmarkedet uten videregående:

Andelen unge i alderen 20–29 år med bare grunnskole som verken var i jobb eller utdanning, har økt med ti prosentpoeng fra 2008 til 2017. Veien til myndiggjøring, arbeid og deltagelse i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap. Å ha et arbeid og å være inkludert i et felleskap er en del av det som skal til for å skape et godt liv for de fleste mennesker. Økt arbeidsinnsats sammen med høy kompetanse i arbeidsstyrken gir også høyere økonomisk vekst og mer velferd. For den enkelte vil det å komme i jobb bety en stabil inntekt og økt livskvalitet. (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 7)

Et annet forarbeid til opplæringsloven er NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov*, der det heter at «[n]y opplæringslov bør ... bidra til at flest mulig unge og voksne fullfører videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse» (s. 158). Utvalget bak NOU-en bygger denne anbefalingen på antakelser om utviklingstrekk i arbeidsmarkedet (s. 157–158) – en utvikling som blant annet er påvirket av teknologisk endring:

Teknologiske endringer har ført til et mer kunnskaps- og kompetanseintensivt arbeids- og samfunnsliv, og ny teknologi og kunnskap påvirker hvordan varer og tjenester utvikles og arbeidsoppgaver løses. (NOU 2019: 23, s. 157)

Denne NOU-en følges opp av Kunnskapsdepartementets lovforslag (Prop. 57 L (2022–2023) – *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa*). Der uttrykkes forventningen om gjennomført videregående slik:

Det er positivt at ein stadig større del fullfører videregående opplæring, og at det aldri har vore færre utan eller utanfor videregående opplæring. Regjeringa vil at endå fleire skal fullføre og få ei reell kvalifisering for arbeid, læreplass og vidare utdanning.

Norsk arbeids- og samfunnsliv treng fleire fagarbeidarar for å bygge den moderne velferdsstaten og ein industri i verdstoppen. Det er i dag for mange som ikkje får læreplass, og for få gjennomfø-

rer med fag- eller sveinebrev. Tiltak for at fleire skal bli kvalifiserte til læreplass, arbeid og vidare utdanning, er viktig for at fleire skal delta i arbeidslivet, og for å redusere sosiale forskjellar. I denne proposisjonen blir det foreslått ein fullføringsrett og ein yrkesfagleg rekvalifiseringsrett. Fullføringsretten gir rett til ikkje berre tre års opplæring, men opplæring til ein fullfører, og vil vere ei sentral utviding av retten. Det vil gi fleire høve til å kvalifisera seg for ein billett inn i arbeidslivet vårt. Det gjeld både ungdom og vaksne. Det er samfunnsøkonomisk lønnsamt at fleire fullfører vidaregåande opplæring og blir kvalifiserte for arbeid eller studium, sjølv om det for nokon kan ta fleire år. (Prop. 57 L (2022–2023), s. 33)

Målsettingen for vidaregåande opplæring som uttrykkes i forarbeidene, ble fulgt opp da loven ble vedtatt av Stortinget 2. juni 2023. Loven slår fast at retten til vidaregåande opplæring strekker seg langt. Det gis rett til vidaregåande opplæring helt til man har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, rett til å velge retning på vidaregåande på nytt så mange ganger som ønsket inntil det året eleven fyller 19 år, og rett til ny utdanning for elever som har fagbrev eller studiekompetanse fra vidaregåande fra før (Utdanningsdirektoratet, 2023b; Opplæringslova, 2023, § 5-1; § 18-3).

I tillegg til disse rettighetene, kan fylkeskommunen gi tilbud om vidaregåande opplæring til dem som ikke har rett til det. Dette gjelder de som har brukt opp retten, og de som er over opplæringspliktig alder, det vil si 10. klassealder, som ikke har fullført grunnskolen (Opplæringslova, 2023, § 18–5).

Policy-tekster som dette støtter seg på statistikk om hva som skjer med elever som ikke gjennomfører vidaregåande utdanning, eller har langvarig fravær. Gjennomgående påpekes det at de som ikke gjennomfører, i gjennomsnitt har lavere inntekt, i større grad er arbeidsledige og oftere bruker offentlige stønader enn de som gjennomfører (Korsmo & Vik, 2023). Trøndelag fylkeskommune uttrykker det slik på sine nettsider:

Personer som ikke har gjennomført vidaregåande opplæring, vil ha dårligere forutsetninger på arbeidsmarkedet enn de som har fullført. De har gjennomsnittlig lavere inntekt, høyere arbeidsledighet og benytter seg oftere av offentlige stønader og trygd. I tillegg er det en sterk sammenheng mellom frafall i vidaregåande skole, sosial

ekskludering, kriminalitet, dårlig helse og lave materielle vilkår. Derfor er videregående utdanning en av de viktigste oppgavene til Trøndelag fylkeskommune ... (Trøndelag fylkeskommune, 2022)

Som vi ser av sitatene over, signaliseres det at skolegangen må være såpass lang for at enkeltindividet skal få innpass på et stadig mer kompetansekrevede arbeidsmarked, og slik sikre stabil inntekt, sosial tilhørighet og likhet, og dermed et godt liv. Det tegnes et bilde av et samfunn som krever høyt utdanningsnivå for å sikre velferd, konkurransekraft og økonomisk vekst.

På den ene siden er det lett å forstå de individuelle og samfunnsmessige begrunnelsene for langvarig skolegang. Det er riktig at endringer, som teknologisk utvikling, krever mer og ny kunnskap innenfor en rekke felt. Derfor er det også lett å applaudere at retten til videregående opplæring strekker seg langt, ved at fellesskapet stiller opp med vide muligheter og flere sjanser for den enkelte til å finne utdanninger som både tjener den enkeltes behov for kunnskap og selvrealisering, og samfunnets behov for kompetanse.

På den andre siden bør de individuelle og samfunnsmessige begrunnelsene for lang utdanning problematiseres. Vi bør spørre om forventningen om minst tretten års skolegang – understøttet av generøs rett til fullført videregående utdanning – fører til en form for uhåndterlig og unødvendig press for de elevene som av ulike grunner ikke finner seg til rette på skolen. Vi bør også spørre om det er slik at forestillinger om samfunnets og arbeidslivets behov legger premisser for innholdet i skolen, og fører til krav og arbeidsmetoder som for noen elever er usunt angstfremkallende. Disse to spørsmålene dreier seg altså om hvorvidt og hvordan skoleløpets varighet og innhold kan føre til at en god del barn og unge betaler en høy pris i form av avmakt og tapsopplevelser.

Dessuten bør vi spørre om det virkelig er slik at arbeidsmarkedet krever minst tretten års skolegang. Det er riktig at enkelte sektorer krever lang og svært spesialisert utdanning og kompetanse, men spørsmålet er om for mange aktører på arbeidsmarkedet krever utdanning som ikke er nødvendig. Videre i kapitlet forsøker jeg å bidra til å besvare disse spørsmålene.

## Hvordan kan skoleløpets varighet og innhold forklare frafall og fravær?

Som elev utsettes barn og unge for press over lang tid, der de plikter å lære, plikter å lære på bestemte måter, og der det som er lært vurderes og måles etter bestemte kriterier, ikke ut fra den enkeltes forutsetninger. Forskning kan tyde på at altfor mange gruer seg til å gå på skolen (Moen, 2022, s. 97–99; Ungdata, 2024), og noen gruer seg så mye at de ofte ikke greier å gå på skolen og kanskje til slutt faller helt ut.

Nedenfor trekkes først frem forskning om omfanget av fravær og frafall, dernest om mulige forklaringer. Dette for å vise hva slags problem fravær og frafall kan beskrives som.

### **Omfang av fravær og frafall**

Når skolefravær og skolefrafall nå får mye oppmerksomhet, skyldes det at omfanget ser ut til å øke. Skolefravær og frafall er to litt ulike fenomener som ikke nødvendigvis, men ofte, henger sammen ved at det første kan føre til det siste. Forsøk på å hindre fravær kan være rettet mot å hindre frafall.

Når det gjelder fravær, er det vanskelig å fastslå omfanget nøyaktig, siden det ikke finnes koordinert fraværregistrering. Men når det hevdes at omfanget er betydelig og økende, bygger det på rapporter fra skoleledere og skoleeiere (Amundsen, 2022, s. 34; Bergene et al., 2021; Bergene et al., 2023). På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (2023a) har Fafo og NIFU utarbeidet hver sin rapport om skolefravær i grunnskolen og i videregående skole.

### **Omfang av fravær**

Rapporten fra Fafo er en kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær (Kjeøy & Lysvik, 2023). Forskerne oppsummerer at begrepsbruken i litteraturen om skolefravær varierer, og at det ikke er enighet om hva som regnes som «bekymringsfullt», «langvarig» eller «problematisk» fravær, og at det ikke finnes god statistikk over omfanget (s. 4).

De nevner at Utdanningsdirektoratet riktignok har statistikk over fravær på 10. trinn og i videregående skole, men at disse tallene er usikre, siden elever kan få slettet inntil 10 fraværsdager per år på vitnemålet sitt. Forfatterne peker

også på at tallene for de siste årene er særlig usikre, siden det ble innført midlertidige regler for fraværsregistrering i forbindelse med pandemien i årene 2020–2022 (s. 36–37).

Men basert på tallmaterialet for de siste omtrent ti årene, finner de «ingen forskning som viser at høyt skolefravær eller skolevegring er et økende problem» (Kjeøy og Lysvik, 2023, s. 38). De er usikre på om de siste årenes økte oppmerksomhet på bekymringsfullt fravær er et uttrykk for at fraværet faktisk har økt, eller om det er oppmerksomheten som har endret seg (s. 38).

NIFUs rapport handler om skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av skolefraværet (Bergene et al., 2023). Studien var altså rettet inn mot opplevelser og erfaringer fra dem som sitter relativt tett på elevene, ikke tallmessige oversikter over omfanget av fravær. I likhet med forfatterne av Fafo-rapporten finner heller ikke Bergene og kolleger noe entydig bilde av omfanget: Et flertall av respondentene i barne- og ungdomsskolen mente at fraværet har økt de siste årene, særlig i tiden etter pandemien. Respondentene fra videregående skole delte seg omtrent på midten, der halvparten mente at fraværet hadde økt de siste årene, mens den andre halvparten mente at det ikke hadde økt (s. 7).

### ***Omfang av frafall***

Når det gjelder frafall, er det hensiktsmessig å skille mellom barne- og ungdomsskolen og videregående skole. I barne- og ungdomsskolen brukes ikke begrepet frafall, men «manglende grunnskolepoeng». De med manglende grunnskolepoeng mangler karakterer i mer enn halvparten av fagene, og får ikke beregnet skolepoeng ved opptak til videregående. I 2023 gjaldt dette 5 107 elever, eller 7,8 prosent av alle elever som avsluttet 10. klasse. Dette er nær en dobling på åtte år. I 2015 gjaldt det 2 665 elever, eller 4,2 prosent (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Elever uten grunnskolepoeng kan tas inn til videregående opplæring på individuelt grunnlag (Opplæringsforskrifta, 2024, § 4–20).

Frafall i videregående skole lå lenge på omtrent 30 prosent, men er redusert i løpet av de siste få årene. I 2023 hadde 17,8 prosent av elevene som begynte på videregående fem til seks år tidligere, sluttet [1]. Til tross for denne relativt betydelige reduksjonen i frafall, er det en uttalt politisk målsetting å redusere frafallet ytterligere, slik det uttrykkes i sitatene over – bak prosent-

tallene ligger et stort antall unge mennesker. De 17,8 prosent som i 2023 ikke hadde fullført, utgjør nær 11 462 elever [1].

## **Mulige forklaringer på fravær og frafall**

Nyere forskning tyder på at det finnes mange og individuelle forklaringer på hvorfor barn og unge velger bort skolen i kortere eller lengre perioder, eller slutter helt. Det kan se ut til at elever og foreldre oftest forklarer fravær og frafall med forhold ved skolen, mens skolefolk oftest forklarer det med forhold hos eleven og/eller elevens familie (Kjeøy og Lysvik, 2023, s. 4; Frydenlund & Strand, 2024, s. 1). Hovedtrekkene i de ulike forklaringene presenteres kort.

### **Forklaringer på fravær**

Når skoleledere og skoleeiere i hovedsak forklarer fravær med faktorer ved den enkelte elev, trekker de særlig frem psykisk uhelse. Men de peker også på faktorer ved skolen, som økt forventningspress, mer testing og vurdering, sterkt fokus på teoretiske fag og mobbing (Bergene et al., 2023, s. 7–8). Bergene og kolleger finner at bekymringer rundt fravær er utbredt. Bekymringene har å gjøre med at fraværet oppleves mer sammensatt enn tidligere, og dessuten at årsakene er mer alvorlige. Kunnskapsoppsummeringen til Kjeøy og Lysvik bekrefter dette: forskere erkjenner at årsakene er sammensatte og kompliserte (2023, s. 4).

Hva sier så de det gjelder om forklaringer på fravær? Hva mener barn og unge – og foreldrene deres? Kildene er begrensede, men det som kan trekkes ut fra tilgjengelig informasjon og forskning, er at fravær kan forklares både med faktorer hos den enkelte og faktorer ved skolen, men at skolen ikke godt nok møter det enkelte barns problem og behov. Det kan være snakk om at ulike problemer som dysleksi/dyskalkuli, faglige utfordringer, utfordrende arbeidsformer som gruppearbeid og muntlige presentasjoner, ADHD, autisme, angst, depresjon og mobbing utløser behov for tilrettelegging som ikke imøtekommes godt nok (Voksne for barn, 2023; Barneombudet, 2024; Nygård & Bjordal, 2024).

Et ekspertpanel nedsatt av Barneombudet leverte i 2024 en rapport om skolefravær med tittelen *One size fits all*. Ekspertene er seks ungdommer i alderen 14 til 18 år som har hatt langvarig skolefravær, og som nå er helt eller delvis tilbake på skolen. I innledningen til rapporten sier de unge ekspertene:

Det er viktig å snakke om skolefravær. Skolefraværet starter tidlig, gjelder mange og kan få store konsekvenser for fremtiden vår. Samfunnet er bygd opp for at alle fullfører videregående. Fravær fører til at vi blir hengende etter faglig og kan ende opp med å få færre jobbmuligheter. ... Vårt fravær har ofte oppstått på grunn av ting på skolen. Skolesystemet er tilpasset en gruppe mennesker, og det passer ikke for alle. Vi har opplevd mangel på tilrettelegging av det faglige, psykiske vansker, ensomhet og mobbing. Å bli overveldet av mye inntrykk, store grupper, mye folk og mye lyder som også gjør det vanskelig å konsentrere seg. Å bli utbrent på grunn av stress og press både sosialt og faglig. Alt dette har gjort det vanskelig, og umulig, å være på skolen. (Barneombudet, 2024)

Vi kan lese ut av dette og andre innspill i rapporten at ungdommenes problemer forsterkes på skolen, eller at skolen i noen tilfeller er opphavet til problemene. Det er nærliggende å anta at den ene gruppen mennesker ekspertpanelet mener skolen er laget for, er de robuste og selvdisiplinerte – de som trives med gruppearbeid og som tar utfordringer på strak arm.

Foreldre med barn som ikke vil gå på skolen, opplever ofte usikkerhet, stress og frustrasjon. De bekymrer seg for fraværet i seg selv, bruker mye tid på å finne ut hva som er årsaken, og er fortvilet over at barnet ikke trives på skolen.

Rapporter fra foreldre til barn med langvarig eller hyppig fravær tyder på at mange av barna mangler gode relasjoner til medelever og lærere, har vansker med å mestre det sosiale livet på skolen, eller blir utsatt for mobbing. Slik mange foreldre opplever det, erfarer barna skolen som et utrygt sted å være (Amundsen et al., 2022, s. 38–42).

### **Forklaringer på frafall**

Utdanningsdirektoratet (2022, s. 48) peker på to forklaringer på økningen i antall barn som går ut av ungdomsskolen uten skolepoeng. Den ene er det store antallet som kom med flyktningstrømmene i 2015–2016 (de fleste fra Syria) og i 2021–2022 (de fleste fra Ukraina). Den andre forklaringen handler om elevenes psykiske helse, og kan forklare økningen i andelen uten skolepoeng også blant elever som ikke er nyankomne. Direktoratet viser til en spørreundersøkelse blant skoleledere, hvor lederne trekker frem høyt fravær,

psykisk uhelse og manglende gjennomføring av tilrettelagt undervisning som forklaringer (Bergene et al., 2021, referert i Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 48).

Blant forklaringer på frafall i videregående finner vi for mye teori på yrkesfaglige linjer, feil valg av linje, skoletretthet og dårligere psykisk helse i aldersgruppen (Tvedt, 2022). I tillegg finnes det forklaringer knyttet til kjønn, klasse og etnisitet. Innenfor rammen av kapittelet er det ikke rom for å gå grundig inn i disse, annet enn å nevne statistikk som viser at frafallet er større blant jenter enn gutter, størst blant elever med innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, u.å. b) og størst blant elever med foreldre uten videregående utdanning [2].

Når det gjelder kjønn, finner vi påstander om at frafall kan skyldes at skolen er blitt mer «feminisert» med årene, eller i det minste bedre tilpasset jenter enn gutter (Torvik et al., 2021). Men forskning er heller ikke her entydig. I artikkelen «Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i skolen» argumenterer kjønnsforskeren Harrit Bjerrum Nielsen for at kjønnsforskjeller i skolen ikke er av ny dato (Nielsen, 2014a). I boken *Forskjeller i klassen, nyere perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* presenteres forskning som kan tyde på at feminiserings-argumentene ikke holder (Nielsen, 2014b).

Oppsummert, når det gjelder omfang og mulige forklaringer på fravær og frafall, viser forskning at omfanget av fravær oppleves som bekymringsfullt, at det oppleves økende, men at det ikke finnes forskningsmessig belegg for at det har økt i løpet av de siste ti årene. Omfanget av frafall fra grunnskolen (de uten skolepoeng ved utgangen av 10. klasse) har doblet seg i løpet av de siste omtrent ti årene, mens omfanget av frafall fra videregående er redusert i løpet av de siste få årene.

Når det gjelder mulige forklaringer på fravær og frafall, viser forskning at de er sammensatte og kompliserte. Elever og foreldre finner i større grad forklaringer ved skolen, mens skoleledere og skoleeiere i større grad finner forklaringer ved eleven – særlig psykisk uhelse. Denne gjennomgangen av omfang og forklaringer viser at vi som samfunn står overfor erkjente problemer som ønskes løst, og vi ser av policydokumenter, i forskning og i det offentlige ordskiftet et stort fokus på tiltak som ønskes prøvd og prøves for å komme problemene til livs.

Resten av kapittelet handler om en tilnærming til problemene som er annerledes enn det vi finner i policydokumenter og i mye av det offentlige ordskiftet.

## Et Aristoteles-inspirert skolesystem

Som et bakteppe for refleksjoner over hvordan skolen kan se ut hvis den var annerledes og inspirert av Aristoteles' ideer om utdanning og dannelse, kan det være nyttig å minne om at skolen er en av våre grunnleggende samfunnsinstitusjoner. Litt forenklet kan man si at skolen har to oppdrag. Det ene er, som vi har sett, å utdanne barn og unge til arbeidslivet og livet mer generelt (Prop. 57 L (2022–2023), s. 32). Det andre er å skape en skole med egenverdi, der elevene kan være sammen, lære sosialt samspill og få tilfredsstilt lærelysten sin. Skolens doble samfunnsoppdrag fastslås i opplæringsloven og følges opp i mange skolepolitiske dokumenter. Gjennom grunnutdanningen skal barn og unge dannes og utdannes.

Elevane og dei som har læretid i bedrift, skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringslova, § 1-3)

I Læreplanverkets overordnede del formidles hvilke verdier opplæringen er tuftet på, hvilke prinsipper som gjelder for utvikling, læring og danning, samt prinsipper for skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, u.å. c). Stikkord for verdiene er menneskeverd; identitet og kulturelt mangfold; kritisk tenkning og etisk bevissthet; skaperglede; engasjement og utforskertrang; respekt for naturen og miljøbevissthet; demokrati og medvirkning.

Prinsippene for utvikling, læring og danning er at elevene skal oppleve sosial læring og utvikling, tilegne seg fagkompetanse og grunnleggende ferdigheter, og lære å lære. Prinsippene for skolens praksis er inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring, samarbeid mellom hjem og skole, forbedelse til yrkeslivet, samt profesjonsfellesskap der det reflekteres over felles verdier og utvikling av praksiser (Utdanningsdirektoratet, u.å. c).

Dette er ikke så rent lite, og det kan argumenteres for at det faktisk må ta tretten til fjorten år for lærere å sørge for at elevene får god og tilstrekkelig kompetanse i ulike fag og utvikler gode sosiale ferdigheter. Dersom alle opplevde disse årene som interessante og motiverende, og skolen som et trygt sted, ville det ikke vært så mye å diskutere. Men som vi har sett, er ikke dette tilfellet.

Kunnskapsløftet 2020 kan forstås som et forsøk på å gjøre skolen bedre for flere. Dette «løftet» er en skolereform som ifølge Utdanningsdirektoratet har gitt den enkelte skole større frihet til å utforme undervisningen enn det forrige læreplanverket åpnet for. Mens de gamle læreplanene inneholdt mange temaer med stort omfang, beskriver de nye hva elevene skal lære i hvert fag. Slik åpnes det for større grad av dybdeløring sammenlignet med tidligere. Elevene skal i større grad få påvirke innhold og metoder i undervisning og vurdering. Fagene er mer praktisk rettet enn før, med mål om å fremme lærelyst. For de yngste elevene skal det legges større vekt på læring gjennom lek (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Likevel kan det hende at det trengs sterkere virkemidler enn Kunnskapsløftet for å fremme lærelyst og trivsel, og dermed redusere frafall og fravær. Jeg vil argumentere for en grunnleggende holdningsendring: Vi – politikere, byråkrater, arbeidsgivere og foreldre – bør legge bak oss forestillingen om at gjennomført videregående opplæring er billetten inn til et liv som selvstendig samfunnsborger, og i stedet skissere en innretning på skolen som henter inspirasjon fra Aristoteles' tanker om menneskets plass i samfunnet, slik han formulerer dem i *Den Nikomakiske Etikk* (1996).

Når jeg her reflekterer over det norske skolesystemet med aristoteliske briller, føyer jeg meg inn i rekken av forfattere som har foreslått hvordan Aristoteles' ideer kan inspirere utformingen av skolepolitikk og skolehverdag. I sin artikkel «Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education» presenterer filosofen Randall Curren leseren for en rekke forfattere som de siste førti til femti årene har revitalisert Aristoteles' ideer og vist hvordan de kan reflekteres i skole og utdanning (Curren, 2013, s. 21). Her hjemme diskuterer for eksempel skoleforskerne Sylvi Stenersen Hovdenakk og Eline Wiese (2017) hvordan lærerutdanningen i større grad kan fremme en kunnskapsform som hviler på Aristoteles' tanker om evnen til refleksjon, forstå sammenhenger og ta gode beslutninger i konkrete situasjoner.

Dette kapittelet føyer seg altså inn i diskursen om en Aristoteles-inspirert skole, men, så langt jeg har oversikt, bringer kapittelets spesifikke tema – hvordan Aristoteles' ideer kan tenkes å møte fraværs- og frafallsproblematikken – inn noe nytt.

Jeg vil fokusere på tre temaer innenfor Aristoteles' etikk: mennesket som samfunnsmedlem, trening i intellektuelle dyder og trening i moralske dyder.

## Mennesket som samfunnsmedlem

Aristoteles diskuterer hvordan vi bør leve i samfunnet for å leve godt. For Aristoteles er dette ikke utelukkende en privatsak, men også et område for politikken – eller statsmannskunsten. For Aristoteles er politikk og etikk to sider av samme sak (Zuckert, 2014, s. 61), hvor politikken oppgave er å utforme samfunnet til det gode for mennesket. Målet, «det gode for mennesket», er altså politikken – eller statsmannskunstens – mål, og sammenfaller med andre vitenskapers og enkeltmenneskers mål (Aristoteles, 1995, s. 2). Det som for mennesket er godt – det høyeste godet – er ifølge Aristoteles lykke [*eudaimonia*]. Han kommer til denne konklusjonen etter å ha undersøkt – og forkastet – alternativer som nytelse (i form av fornøyer), ære og rikdom (s. 4–8). Lykke, slik Aristoteles tenker den, er en tilstand som handlingene våre strekker seg etter. Vi søker lykken for dens egen skyld, ikke for å oppnå noe annet. Aristoteles oppstiller ikke noen liste over bestemte ting som gjør at vi blir lykkelige, men han sier en hel del om hvordan vi bør leve for å oppnå lykke.

Mennesket er ifølge Aristoteles et samfunnsvesen. I en nærmere undersøkelse av hvordan vi skal forstå at lykken er det høyeste gode, forsøker han å «klargjøre menneskets oppgave» (s. 8). Han spør om mennesket, qua menneske, har en bestemt oppgave, slik som en snekker og en skomaker har visse bestemte oppgaver. Aristoteles' svar er at oppgaven er å oppnå lykke ved å leve virksomme liv i overensstemmelse med dydene (s. 9, 12).

Forstått på denne måten vil en Aristoteles-inspirert skolepolitikk hvile på en idé om at skolens mål er å skape lykkelige borgere, slik det også er den enkelte elevs mål å oppnå lykke. Derfor må skolen være et sted som bereder grunnen for et lykkelig liv. Siden et lykkelig liv er å leve i overensstemmelse med dydene – de intellektuelle og de moralske – er skolen medansvarlig for å lære elevene opp i dydene.

De intellektuelle dydene er kunnen [*techne*], viten [*episteme*] og klokskap [*fronesis*] (Aristoteles, 1995, s. 60–71). De moralske er for eksempel gavmildhet og besindighet (s. 18), og tapperhet (s. 21). Felles for de intellektuelle og moralske dydene er at de er rosverdige holdninger (s. 42). Felles for dydene er også at de ikke er gitt oss fra naturens side. Vi får dem når vi utøver dem, på samme måte som annen kunnskap:

For det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det. Man blir for eksempel byggmester ved å bygge og sitarspiller

ved å spille sitar. Likeså blir vi rettferdige ved å handle rettferdig, besindige og tapre ved å handle besindig og tappert (Aristoteles, 1995, s. 19).

### **Trening i de intellektuelle dydene kunnen [*techne*], viten [*episeme*] og klokskap [*fronesis*]**

I en skolekontekst inkluderer disse dydene henholdsvis praktisk og teoretisk kunnskap i ulike fag, samt det å gjøre gode og riktige valg. En Aristoteles-inspirert skole vil legge stor vekt på å gi eleven opplæring i hva han eller hun har interesser, evner og anlegg for. Kjernen i Aristoteles' syn på individets plass i samfunnet er at det skal utvikle sine interesser og talenter ved å trene på dem over tid, og slik bli eksperter på hvert sitt område.

Skolen skal ikke utdanne eksperter, men den skal sikre grunnleggende kunnskaper og også gi spesialkunnskap et stykke på vei. Et sentralt spørsmål blir da hva som minst bør være felles for alle elever i norsk skole, og når spesialiseringen bør inntreffe.

I dagens norske skole inkluderer begrepet grunnutdanning både den tiårige grunnskolen og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, u.å. d). Videregående skole regnes altså som noe som ligger i bunnen av – er nødvendig for – noe annet, det være seg opptak til høyere utdanning eller et yrke. En viktig begrunnelse for forventningen om fullført videregående er at kunnskapssamfunnet krever det<sup>3</sup>, og at det kreves mer og mer spesialkompetanse fordi samfunnet blir mer og mer komplisert. Det er et snev av sannhet i dette, men det er feil å bruke krav fra kunnskapssamfunnet som begrunnelse for at tretten–fjorten års skolegang er et minimum for å kunne bli en gangs borger, herunder å kvalifisere til et yrke.

Alle yrker krever en eller annen form for kunnskap. Noen krever kunnskap det tar kort tid å tilegne seg, andre lang tid. Noen krever mer praktisk enn teoretisk kunnskap, andre mer teoretisk enn praktisk.

En Aristoteles-inspirert grunnutdanning begynner senere, er kortere og mer nyansert, og tilbyr større valgfrihet. En åpenbar fordel med større valg-

---

3 For en informativ gjennomgang av hvilke strømninger som har ført frem til dagens politiske ideer om hva kunnskapssamfunnet krever, se Kim Gunnar Helsvigs kritiske artikkel «Kunnskapssamfunnet og nasjonen – den internasjonale vendingen» (2022).

frihet sammenlignet med dagens ordninger er at den enkelte elev gis bedre muligheter til å velge noe de har evner og anlegg for. Mye tidligere enn hva dagens skolepolitikk gir rom for, tar en Aristoteles-inspirert skole på alvor at barn og unge har ulike egenskaper og interesser – ideen om individtilpasset opplæring, som er sentral i dagens skolepolitikk, tas på alvor.

La de som har evner og interesser for teoretisk problemløsning velge fag som gjør dem gode til nettopp det. La de fingernemme velge fag som gjør det mulig å utvikle kunnskap og ferdigheter om et håndverk. La den kunstnerisk anlagte velge fag som gir utløp for kreativitet og mulighet til å utvikle talentet sitt. La skoletrøtte elever prøve seg i arbeidslivet. Mye mer enn hva dagens skolepraksiser innebærer, bør elevens kunnskaper prøves ved hjelp av varierte og individtilpassede metoder. La den innadvendte og engstelige eleven slippe angstfremkallende muntlige fremføringer – fremføring kan fort nok læres den dagen den innadvendte må beherske det for å oppnå et mål han eller hun selv har satt seg.

Det betyr at elevene starter ett år senere på skolen enn i dag, at de første la oss si 6 årene for det meste består av fellesfag som utvikler både praktisk og teoretisk kunnskap, og at de neste maksimalt tre årene hovedsakelig består av valgfag som gjør dem rustet til en rekke praktiske yrker eller for et mer teoretisk løp. Resultatet kan bli en skole der flere trives og færre uteblir.

Videregående skole bør ikke inkluderes i grunnutdanningen, men være et rikt tilbud til dem som ønsker å spesialisere seg ytterligere. I langt større grad enn det dagens skolepolitikk legger opp til, må det erkjennes at en rekke yrker ikke krever tretten til fjorten års skolegang som et minimum. Konsekvensen av denne erkjennelsen kan være at unges realkompetanse tillegges mye større vekt når stillinger skal besettes.

Det er ikke vanskelig å argumentere mot disse forslagene. Det kan innvendes at større valgfrihet er for ressurskrevende (det krever mange lærere og mye penger), at det er for tidlig å «spesialisere» seg allerede etter sjettede klasse (elevene vet ennå ikke hva de liker og behersker), at de derfor må få grundige innføringer og kompetanse i en rekke fag (det kan tenkes at de vil like og en gang få bruk for et fremmedspråk i tillegg til engelsk), at tidlig spesialisering kan forsterke sosiale forskjeller (kort skolegang gir bare innpass i lavtlønnsyrker) og så videre. Rammene for kapitlet gir ikke rom for å svare på disse innvendingene, annet enn å antyde at kostnaden med flere lærere og veiledere kan dekkes opp av besparelsene ved kortere skoleløp og færre obligatoriske fag.

## Trening i de moralske dydene

Aristoteles observerer at en stat, en lovgiver, som lykkes i å gjøre borgerne gode ved tilvenning, oppnår sitt mål, mens en stat som ikke greier dette, ikke når sitt mål. Ifølge Aristoteles er det «heri forskjellene mellom en god og en dårlig statsforfatning består» (s. 19). Og som han også sier, med referanse til Platon, «bør man fra den tidligste ungdom oppdras på en bestemt måte, nemlig slik at man føler glede og smerte ved de rette ting. For dette er den rette oppdragelse» (s. 21). Aristoteles erkjenner at det ikke er noen enkel vei frem til god og riktig handling gjennom å praktisere: «De oppfører seg omtrent som syke som hører oppmerksomt på legene, men ikke gjør noe av det de foreskriver» (s. 23).

Likevel, lykke – å leve i overenstemmelse med dydene – er noe de aller fleste kan oppnå. «For det er mulig for alle som ikke er blinde for dyden å vinne lykke gjennom opplæring og omsorg» (s. 12). Det er ikke snakk om et liv i konstant lykke, men heller å lære seg et dydig liv gjennom et livsløp. Som Aristoteles sier, «... en svale gjør ingen sommer, og heller ikke en dag, og likeså gjør én dag eller kort tid heller ikke mennesket salig og lykkelig» (s. 9).

Holdningene våre oppstår ifølge Aristoteles av tilsvarende virksomheter, og det er derfor nødvendig «å utøve virksomheter av en viss beskaffenhet. ... Så det har ikke liten betydning at vi straks fra ungdommen av vennes til å gjøre slik eller slik; det betyr tvert imot meget, ja alt» (s. 20).

Skolen er en sosial arena der mange barn og unge utvikler gode vennskap, men den er også en arena for konflikt. En aristotelisk tilnærming til konflikter mellom barn og unge innebærer for det første å erkjenne at alle kan trå feil, for det andre at en elevs feiltrinn er en anledning til å trene seg opp i dydene, for det tredje at den unge bør veiledes i denne treningen, for det fjerde at skolens voksne er viktige veiledere, for det femte at dette krever god tilgjengelighet av voksne veiledere, slik at – for det sjette – veiledningen kan gis i konkrete situasjoner i og utenfor klasserommet.

Ideen om at moralsk læring skjer gjennom praktisk erfaring er tydelig å spore i Aristoteles' dydsetikk. Mens det i pliktetikken i større grad er moralske regler som skal læres og følges, og i konsekvensetikken er handlingens konsekvenser som vektlegges når man står overfor et handlingsvalg, er dydsetikken en retning hvor det legges vekt på hva som er god handling flere forhold tatt i betraktning i aktuelle situasjoner. Filosofen Halvor Nordby (redaktør og medforfatter i denne boken) argumenterer for at skolens rolle i utvikling

av etisk kompetanse kan styrkes ved å anlegge en mer Aristoteles-inspirert dydsetisk praktisk tilnærming til dannelse, fremfor en teoretisk tilnærming til hva som er dårlig eller god handling og holdning (Nordby, 2008, s. 66).

## Oppsummert

Skolen har en selvfølgelig og viktig oppgave i et velfungerende samfunn. Den skal utdanne og danne unge mennesker til selvstendige og gode liv. I skolepolitiske dokumenter finner vi tekster som signaliserer at tretten til fjorten års skolegang er å regne som et minimum dersom skolen skal kunne utføre sitt samfunnsoppdrag.

Vi står nå overfor betydelige problemer knyttet til skolefravær og frafall. Dette tilsier at vi bør tenke nytt om skolens varighet og innretning. Dersom skolen var annerledes – et sted der fellesskapet utøver sitt ansvar for opplæring og trening i intellektuelle og moralske dyder, med stor grad av individtilpassning og kortere skoleløp, der elevene mye tidligere enn i dag får mulighet til å utvikle sine evner og interesser – vil det uhåndterlige, angstfremkallende og ødeleggende presset mange elever opplever, kunne reduseres. Redusert press vil – må vi håpe – føre til mindre fravær og frafall.

## Referanser

- Amundsen, M.-L., Kielland, A., & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 34–48. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3514>
- Aristoteles. (1996). *Etikk/Den Nikomakiske etikk* (A. Stigen, Overs.). Gyldendal.
- Barneombudet. (2024). *One size fits all. Rapport fra Barneombudets ekspertgruppe om skolefravær*. Hentet 13. februar 2024 fra <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/one-size-fits-all>
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Denisova, E., Steine, F. S., & Vennerød-Diesen, F. F. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021*. NIFU-rapport 2021:25. NIFU.
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Vonen, M. N., Lyckander, R. H., & Samuelson, Ø. A. (2023). *Fravær som vekker bekymring. Skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge*. NIFU-rapport 2023:14. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3087762/NIFUrapport2023-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Curren, R. (2013). Aristotele's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. I C. Brooke & E. Frazer (Red.), *Ideas of education: Philosophy and politics from Plato to Dewey*. Routledge.
- Frydenlund, J. H., & Strand, A. H. (2024). Kampen om skolefraværet. En felles opplevelse av avmakt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2–3), 1–6. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.1>
- Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen – den internasjonale vendingen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 5–17. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/nnt.39.1.2>
- Hovdenak, S. S., & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescent: A review of the past 10 years. *Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197–205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kjeøy, I., & Lysvik, R. R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Fafo-rapport 2023:13. Fafo.
- Korsmo, E. K., & Vik, K. (2023). *Frafall i videregående opplæring*. Utdanningsforbundet. Hentet 7. april 2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Moen, O. M. (2022). Skolens omsorgssvikt. I E. Schanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening. 50 år etter Nils Christies Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014a). Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i skolen. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen, nyere perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (Red.). (2014b). *Forskjeller i klassen, nyere perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.

- Nordby, H. (2008). Barn og unges etiske kompetanseutvikling i et dannelsesperspektiv. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling*. Universitetsforlaget.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/no-u201920190023000dddpdfs.pdf>
- Nygård, M. & Bjordal, I. (2024). Skolevegning og «flukt» fra den offentlige skolen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2–3), 23–37. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/nost.8.2-3.3>
- Opplæringsforskrifta. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* (FOR-2024-06-03-900). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæring* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Prop. 45 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Statistisk sentralbyrå (2024). Gjennomføring av videregående opplæring etter fullføringsgrad, statistikkvariabler, intervall (år) og foreldrenes utdanningsnivå. [Online]. Hentet fra 13010: Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad, statistikkvariabel, intervall (år) og foreldrenes utdanningsnivå. Statistikkbanken (ssb.no)
- Statistisk sentralbyrå (2024). *Gjennomføring i videregående opplæring*, 2024. [Online]. Hentet fra Gjennomføring i videregående opplæring – SSB
- Torvik, F. A., Flatø, M. & Stoltenberg, C. (2021, 1. mars). Det bør vekke bekymring at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen. forskningssonen.no. <https://www.forskersonen.no/kjonn-og-samfunn-kronikk-likestilling/det-bor-vekke-bekymring-at-gutter-gjor-det-darligere-enn-jenter-i-skolen/1820638>
- Trøndelag fylkeskommune. (u.å.). Faktafredag – fullført videregående opplæring. Hentet 28. august 2024 fra <https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/plan-og-areal/kart-statistikk-og-analyse/nyhetsarkiv-kart-og-statistikk/faktafredag-fulloft-videregaaende-opplaring/>
- Tvedt, M. (2022). *Supported to Stay in School: How Students' Perceptions of the Psychosocial Learning Environment are Related to Intentions to Quit Upper Secondary School* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger].
- Ungdata. (2024). Hentet 26. august 2024 fra <https://www.ungdata.no/norske-barn-og-unge-trives-darligere-og-darligere-pa-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. file:///C:/Users/709084/Dropbox/PC/Downloads/Utdanningsspeilet%202022%20(2).pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). Fravær som vekker bekymring. Hentet 8. februar 2024 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/fravaersomvekerbekymring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2023b). Høring om forskrift til ny opplæringslov. Innledende til hele høringen. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/2797?notatId=4173#seksjon-40045>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. a). Utdanningsspeilet 2022 – Elevenes læringsresultater. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/laringsresultater/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. b). Utdanningsspeilet 2022 – Gjennomføring av videregående opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/videregaende-opplaring/gjennomforing-av-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. c). Læreplanverket, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. d). Læreplanverket, Om overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Voksne for barn. (2023). Ufrivillig skolefravær. <https://vfb.no/2023/11/28/ufrivillig-skolefravaer/>
- Zuckert, C. H. (2014). Aristotelian virtue ethics and modern liberal democracy. *The Review of Metaphysics*, 68(1), 61–91. <https://www.jstor.org/stable/24636542>
- Aagre, W., & Schaanning, E. (2022). Innledning. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening – 50 år etter Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget.

