

Demokratiets (fra)fall

*Problemet med manglende fullføring av
videregående opplæring forstått gjennom politiske
dokumenter*

Henrik Østrem Sevild



Masteroppgave i retorikk, tekst og språklig
kommunikasjon

Lektorprogrammet - 30 studiepoeng

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2022

Demokratiets (fracfall)

Problemet med manglende fullføring av videregående opplæring forstått gjennom politiske dokumenter

© Henrik Østrem Sevid

2022

Demokratiets (fra)fall

Henrik Østrem Sevid

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

Solberg-regjeringen fikk i juni 2021 gjennomslag i Stortinget for innføringen av en ny reform i skolen. Reformen, som går under navnet Fullføringsreformen, retter seg mot problematikken for manglende fullføring av videregående opplæring. I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan en kjede av politiske dokumenter bidrar til å skape en forståelse av problemet med manglende fullføring som et problem som angår samfunnsøkonomiske hensyn til foretrekk for konsekvenser av manglende demokratisk dannelse.

Utgangspunktet for min analyse er kapittelet «Hvorfor trenger vi en fullføringsreform?» i Stortingsmeldingen *fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Gjennom en analyse av hvordan Stortingsmeldingen inngår i et tekstsamspill med andre dokumenter har jeg forsøkt å redegjøre for den historiske utviklingen til forståelsen av problemet med manglende fullføring. Videre har jeg delt formålkapittelet opp i ulike *betydningssegmenter* som strukturerer tekstens meningsinnhold i *makro- og mikrohandlinger*, da for å få tilgang til en forståelse av hvilke konsekvenser av problemet med manglende fullføring som i teksten blir ansett som viktig på den ene siden, og mindre viktig på den andre.

Analysen har avdekket at det er samfunnsøkonomiske hensyn som dominerer forståelsen av problemet med manglende fullføring i politiske dokumenter. I den konkrete Stortingsmeldingen ligger denne forståelsen i enkelte deler av teksten tilslørt bak en fremstilling av at økt fullføring vil bidra til å gi individet muligheten til å skape seg et godt liv. På tross av at dannelsesaspektet utgjør en viktig del av skolens samfunnsoppdrag, blir manglende dannelse i liten grad synliggjort som en konsekvens av manglende fullføring av videregående opplæring.

FORORD

«Livet er en maraton, ikke en sprint» sies det så fint. Om dette må jeg fint si meg uenig.

For å dra en analogi til sykkelverden, riktig nok en verden jeg har svært begrenset kjennskap til, så vil jeg heller påstå at livet er en *Tour*. For hver gang man krysser målstreken vil det alltid være vel vitende om at det lurte en ny etappe å ta fatt på like rundt hjørnet. Noen etapper kan gå lekende lett, mens andre etapper kan få tanken om å bryte til å snike seg frem. Da hjelper det å ha med seg gode hjelperyttere som kan få opp humøret og motivere deg over målstreken.

Underveis på den etappen jeg nå nærmer meg slutten på, har jeg hatt mange gode hjelperyttere som jeg har lyst til å takke. Først og fremst ønsker jeg å takke min eminente veileder Johan L. Tønnesson. Uten ditt smittende engasjement og faglige innspill kan jeg ikke tro at denne oppgaven kunne blitt en realitet. Videre vil jeg rette en takk til min familie som alltid støtter meg i mine valg. Takk også for at dere ringer og sjekker på meg når jeg forsvinner inn i min egen boble. Også til Sjur og Henrik som gjennom 5 gode år har gjort hverdagen i bokollektivet til en sann glede, dere har på alle måter gjort dere fortjent til en stor TAKK.

Og sist, men ikke minst, vil jeg vende min takknemlighet i retning av den fantastiske Andrea. Du er en utømmelig kilde for motivasjon og inspirasjon, og jeg gleder meg til å legge ut på neste etappe sammen med deg.

Nå håper jeg å selv tre inn i rollen som hjelperytter for de som skulle trenge det.

Loftet i Odins gate, 30.05.22
Henrik Sevid

Innholdsfortegnelse

Demokratiets (frafall)	II
1. INNLEDNING.....	1
1.1 Oppgavens problemstilling	3
1.2 Relevans og hensikt.....	4
1.3 Tidligere forskning.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2. OPPGAVENS TEORETISKE BAKTEPPE	6
2.1 Språk og mening	6
2.1.1 Kommunikasjon	6
2.1.2 Tekst	7
2.1.3 Kontekst	8
2.1.4 Sjanger.....	10
2.2 Handling og Samhandling i Tekst.....	11
2.2.1 Modelleser	11
2.2.2 Ytringshandlinger og språkhandlinger	11
2.3 Diskurs	13
2.3.1 CDA og Makt	13
3. METODE.....	14
3.1 Tekstutvalg og tekstkorpus.....	14
3.2 Leseanvisning.....	15
3.2.1 Kontekstanalyse	15
3.2.2 Analyse av makrohandlinger	16
3.2.3 Analyse av Modellesere	16
3.3 Reliabilitet og validitet.....	17
3.4 Refleksivitet.....	17
3.5 Begrepsavklaring	18
4. KONTEKST.....	19
4.1 Situasjonkontekst: Stortingsmeldingens felt, relasjon og mediering	19
4.2 Tekstuell kontekst.....	21
5. ANALYSE AV TEKSTENS MAKROHANDLINGER	26
5.1 Leseanvisning for figurer.....	26
5.2 Makrohandling 1: Styrke VGO som fellesarena i samfunnet	27
5.3 Makrohandling 2: Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv.....	29
5.4 Makrohandling 3: Økonomisk vekst	31
6. ANALYSE AV TEKSTENS MODELLESERE.....	33
6.1 Introduksjon til tekstens Modellesere	33
6.2 Hvordan svarer Modelleserne til makrohandlingene i teksten?.....	36
6.3 MODELLESERNE I ET LESEDrama	37

6.4 Hva forteller Modelleiserne oss?.....	39
7. DISKUSJON OG DRØFTING AV ANALYSEFUNN.....	40
7.1 Makrohandlingenes organisering.....	40
7.2 Samfunnsøkonomisk lønnsomhet og demokratisk dannelse i Stortingsmeldingen	42
8. KONKLUSJON.....	46
9. LITTERATURLISTE	47
BØKER OG ARTIKLER.....	47
DOKUMENTER.....	49
NETTSIDER.....	51
VEDLEGG.....	55
VEDLEGG 1: Tabell med oversikt over Betydningssegmenter og tilhørende språkhandlinger i Meld. St. 21 (2020-2021) Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden.....	55
VEDLEGG 2: Formålskapittelet i Meld. St. 21 (2020-2021) Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden. (s.6-11).....	61

Figurer

Figur 1: Hierarkikart over "Styrke VGO som fellesarena i samfunnet" som makrohandling i Meld. St. 21 (2020-2021) Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden..... 27

Figur 2: Hierarkikart over «Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv» som makrohandling i St. Meld. 21 (2020-2021), Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden..... 29

Figur 3: Hierarkikart over «Økonomisk vekst» som makrohandling i St. Meld. 21 (2020-2021), Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden 31

Figur 4: Avsenders hierarkiske organisering av Makrohandlinger i Meld. St. 21 (2020-2021) Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden 42

1. INNLEDNING

Skolens oppdrag er mange, men gjennomgående i utformingen av utdanningspolitikk er det to av opplæringens funksjoner som gjerne skiller seg ut som spesielt viktige. Kunnskapen og kompetansen elevene tilegner seg gjennom opplæringen skal være relevant og nyttig for (1) deres fremtidige yrkesutøvelse og (2) deres fremtidige deltakelse som medborgere i samfunnet (Elstad, 2009, s.137).

Fra 1990-tallet snakker vi gjerne om at utdanningspolitikken har representert en større ideologisk vending i samfunnet «der det viktigste aspektet er at en i hovedsak økonomisk rasjonalitet blir premissgivende for samfunnsutviklingen» (Hovdemark, 2009, s.55). Dette har også bidratt til et økt fokus på opplæringens relevans for elevenes fremtidige yrkesutøvelse. Yrkesrettet og studierett spesialisering er først og fremst tillagt videregående opplæring (VGO). I motsetning til grunnskoleopplæringen som alle elever er forpliktet til å gjennomføre, er gjennomføring av VGO i utgangspunktet frivillig. Likevel utgjør manglende fullføring av videregående opplæring et problem for samfunnsutviklingen, noe som senest ble tatt opp av Solberg-regjeringen i deres forslag til en *fullføringsreform*.

Ved utformingen og innføringen av ny læreplan gjennom Kunnskapsløftet 2020 ble det i stor grad lagt vekt på dannelsesfunksjonen i både grunnskolen og videregående opplæring. Opplæringens funksjon for dannelse i et demokratisk sinnelag er i opplæringslovens formålparagraf fastsatt ved at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Gjennom Kunnskapsløftet 2020 inngikk det videre i en beskrivelse av opplæringens verdigrunnlag i læreplanens overordnede del at:

«Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiske spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og yringsfrihet og fri valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Det var ikke kun i opplæringens verdigrunnlag at skolens dannelsesoppdrag ble tillagt en funksjon av å fremme og skape oppslutning om demokratiske verdier. Gjennom

kunnskapsløftet 2020 ble også «Demokrati og Medborgerskap» innført som et av tre nye tverrfaglige tema som skal dekkes i alle fag. Formålet med dette tverrfaglige temaet beskrives ved:

«Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

«Livets Harde Skole» er et internettfenomen som harselerer med voksne mennesker, da gjerne med antatt fullført grunnskole som høyeste utdanning, som fremmer konspirasjonsteorier og diskriminerende holdninger i diverse kommentarfelt i nettaviser og sosiale medier (Vredens Gnag, 2019). Selv om det i utgangspunktet blir behandlet som humor, representerer likevel «Livets Harde Skole» en utstrakt oppfatning av at manglende evner til å tenke kritisk og håndtere meningsbrytninger er noe som følger av manglende videregående opplæring. Ettersom skole og utdanning utgjør en sentral rolle i dannelsesprosessen er det kanskje heller ikke tilfeldig at vi nettopp benytter oss av manglende utdanning som en forklarende årsak for at slike holdninger har fått grodd frem og festet seg hos enkelte. Selv om mange der ute på internett kan more seg med kommentarer som fremstår som fjerne fra ens egen virkelighetsforståelse, er det ikke til å unngå at «Livets harde skole» i verste fall representerer en trussel mot demokratiske prinsipper og prosesser gjennom spredning av falsk informasjon og hatefulle ytringer.

Spredning av falsk informasjon har i løpet av det siste tiåret utgjort en trussel for gjennomføringen av demokratiske valg. Før stortingsvalget i 2021 ble det som en del av regjeringens handlingsplan fremsatt en kampanje kalt «Stopp. Tenk. Sjekk» som et tiltak for å forhindre at falsk informasjon skulle påvirke valget (Medietilsynet, 2021). Spredning av diskriminerende holdninger og fremsettelse av hatefulle ytringer kan også utgjøre et demokratiske problem ved at «enkeltmennesker trekker seg tilbake fra steder hvor de opplever å bli utsatt for hatefulle ytringer, som for eksempel den offentlige debatten» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Ettersom internett har gjort det mulig å både spre og hente inn informasjon i et høyere tempo enn noensinne tidligere, kan det kanskje dermed også

hevdes at skolens dannelsesoppdrag er av en viktigere betydning enn det noen gang har vært tidligere.

1.1 Oppgavens problemstilling

Asdal & Reinertsen (2020, s.48) skriver at dokumenter fyller en funksjon for å gjøre kompliserte saksfelt oversiktlige og regjerlige. Når Solberg-regjeringen i 2021 ønsket å iverksette en reform å få flere til å fullføre videregående skole, ble forslaget først presentert for Stortinget gjennom Stortingsmeldingen *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Denne Stortingsmeldingen bygger på en lang kjede av tekster hvor de aller fleste på et eller annet nivå bidrar til å skape en forståelse av problemet med manglende fullføring av videregående opplæring, et problem som i dette tilfellet også utgjør det kompliserte saksfeltet. For å gjøre noe oversiktlig og regjerlig kreves det en prioritering av hva man anser som viktig ved en sak og hva som er mindre viktig. Disse prioriteringen blir ofte tatt på bakgrunn av subjektive vurderinger av saken, men allikevel har politiske dokumenter en evne å fremstå som nøytrale og objektive (Asdal & Reinertsen, 2020, s.68). I denne oppgaven vil jeg forsøke å finne ut av hvilke prioriteringer avsenderen har gjort i utformingen av den nevnte Stortingsmeldingen, og hvordan dette bidrar til å skape en bestemt forståelse av problemet med manglende fullføring av videregående opplæring.

Problemstillingen jeg har utformet for oppgaven lyder:

«I hvilken grad innebærer kjeden av dokumenter om frafall og fullføring av VGO, med særlig vekt på formålskapittelet i stortingsmelding 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*, en forståelse av problemet med manglende fullføring av VGO som samfunnsøkonomisk lønnsomhet til fortrenghet for demokratiske dannelse?»

Bakt inn i denne problemstillingen ligger det en hypotese om at forståelsen av problemet med manglende fullføring fra et perspektiv om samfunnsøkonomisk lønnsomhet allerede er etablert i politiske dokumenter. Mitt fokus vil derfor rette seg mot å forsøke å finne ut om en slik forståelse av problemet bidrar til å utelukke konsekvenser av manglende fullføring fra et perspektiv om elevenes demokratiske dannelse.

1.2 Relevans og hensikt

Når regjeringen like etter iverksettelsen av de nye læreplanene i 2021 la frem en melding til Stortinget med et ønske å om å iverksette enda en reform, denne gangen for å få flere til å fullføre videregående opplæring, var det mange i skolevesenet som reagerte. Lærer og ledere i skolen reagerte med frustrasjon på den stadige strømmen av reformer hvor «Den ene reformen avløser den andre» (UDF Oslo, 2021), men det var riktig nok ikke kun hyppigheten av skolereformer som var grunnlaget for kritikk. I Stortingsmeldingen ble det foreslått en endring i fag- og timefordelingen i videregående opplæring, der antall obligatoriske fellesfag skulle reduseres til å kun gjelde «*Matematikk, engelsk, norsk* og et nytt fag som ivaretar andre sentral sider ved formålet til opplæringen, som uttrykt i formålsparagrafen» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s.74). Dette forslaget ble blant møtt med kritikk om at det ville bidra til å svekke allmennutdanningen, og rokke ved skolens samfunnsoppdrag (Kristensen et al. 2021; Mejlbo, 2021). Kritikken førte frem og tiltaket om kutt i fellesfagene ble til slutt skrotet, før Fullføringsreformen videre ble vedtatt på Stortinget 1. juni 2021.

Min hensikt med å gjennomføre dette prosjektet er å fremsette et bidrag til debatten om fullføring av videregående opplæring som synliggjør at forståelsen av problemet med manglende fullføring, særlig i politiske dokumenter, i liten grad tar for seg konsekvenser som angår demokratisk dannelse. Videre håper jeg også at dette prosjektet kan bidra til å et fortsatt fokus på skolens dannelsesoppdrag når fullføring er på agendaen i både det offentlige og politiske ordskiftet.

1.3 Tidligere forskning

Gjennom denne arbeidsprosessen har jeg ikke klart å spore opp andre studier og forskningsartikler som kan beskrive hvilken forståelse som tillegges fullføring av videregående opplæring i politiske tekster. Det som derimot er godt dekket av tidligere forskning er hvordan den historiske utviklingen ved utdanningspolitiske aspekter i nyere tid har ført til en endring i oppfattelsen av skolens funksjoner. Hovdenak (2009) beskriver denne utviklingen i kapitlet «Skole, samfunn og individ» i boken *lektor - adjunkt - lærer*. Karlsen (2006) tar også for seg markedskreftenes påvirkning på utdanningspolitikken og skolens funksjoner i boken *utdanning, styring og marked*. Eifred Markussen har vært en sentral figur i forskning på frafallsproblematikken, og han gjennomførte en omfattende kartlegging av årsaker til frafall fra videregående opplæring i studien *Bortvalg og kompetanse* (Markussen,

2008). Markussens studier av frafallsproblematikken har også fungert som bidrag i komparative internasjonale studier på forskningsfeltet (Markussen, 2010; Lamb et al. 2011).

1.4 Oppgavens struktur

Før jeg beveger meg videre i oppgaven vil jeg først gi en kort introduksjon til oppgavens struktur. I Kapittel 2 vil jeg introdusere noen teoretiske perspektiver på språk, tekst og kommunikasjon som er sentrale for min gjennomførelse av prosjektet. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for ulike metodiske tilnærminger jeg har benyttet meg av i oppgaven. Videre utgjør Kapittel 4, 5 og 6 henholdsvis analyser av kontekst, makrohandlinger og Modellesere i et dokumentutdrag fra Stortingsmeldingen *fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. I Kapittel 7 vil jeg forsøke å samle trådene og drøfte analysefunn, før jeg så i kapitel 8 vil foreslå en konklusjon som svarer til oppgavens problemstilling.

2. OPPGAVENS TEORETISKE BAKTEPPE

2.1 Språk og mening

M.A.K Hallidays sosialsemiotikk er grunnleggende opptatt av forholdet mellom tegn og mening. Der Hallidays sosialsemiotikk skiller seg fra tidligere former for semiotikk er ved hvordan han fremfor å betrakte tegnet som en uavhengig enhet, heller betrakter det som noe som bidrar til å realisere en bestemt type mening. Mening blir for Halliday dermed heller ikke noe som eksisterer ved de individuelle egenskapene til tegnet i seg selv, men noe som skapes etter hvordan tegn inngår i et større nettverk av relasjoner, eller *systemer* av mening (Halliday, 1999, s.68).

Et viktig utgangspunkt for Halliday er også at mennesket i sin natur er sosiale vesen som samhandler med både vår omverden og andre individer rundt oss. Mening er slik også noe som oppstår gjennom hvordan vi som sosiale vesen gjennom språket «inngår i sosiale relasjoner, forholder oss til ulike verdener og reflekterer omkring dem» (Berge, 1999, s.23). I vår samhandling med andre blir mening strukturert og artikulert gjennom mediering i ulike semiotiske systemer. Det viktigste semiotiske systemet vi benytter oss av er det Halliday kaller for hverdagspråket med skrift og tale som viktige former for mediering (Berge, 1999, s.24).

2.1.1 Kommunikasjon

For å vise til hvilken forståelse av kommunikasjon som ligger til grunn for denne oppgaven vil jeg introdusere tre ulike kommunikasjonsmodeller: *Transportmodellen*, *Den sirkulære modellen* og *Autopoiesis -modellen*. *Transportmodellen* forholder seg til kommunikasjon som bestående av tre komponenter: en sender, et budskap og en mottaker. Gjennom denne modellen kan vi med andre ord forstå kommunikasjon som et budskap som blir overført fra senderen til mottaker gjennom en kanal (Michelsen, 2005, s.63). Et problem med denne forståelsen av kommunikasjon er at den kun tar for seg kommunikasjon som noe som skjer en vei, nemlig fra en sender til en mottaker. I en sosialsemiotisk forståelse av kommunikasjon er samarbeid et overordnet prinsipp for språklig samhandling, noe som videre krever at alle deltakerne i en kommunikativ situasjon må gi både relevante og målrettede bidrag dersom de

skal være i stand til å oppnå en felles forståelse av det som blir kommunisert (Michelsen, 2005, s.62).

Et perspektiv på kommunikasjon som i større grad tar høyde for mottakeren som en deltaker finnes i *den sirkulære modellen*. Her blir kommunikasjon betraktet som en tolkningsprosess der deltakerne er likeverdige i form av at de veksler på å være sender og mottaker (Michelsen, 2005, s.63). Også ved denne modellen dukker det opp et problem, nemlig at den egner seg dårlig til analyse av tekster der vi ikke kan lese mottakerens respons. Denne utfordringen leder meg frem til den siste modellen, *Autopoiesis-modellen*, som også er den som jeg ønsker å bygge videre på i oppgaven. Utgangspunktet for denne modellen er at den ikke kun betrakter kommunikasjon som noe som kun foregår mellom to eller flere personer, men også som «selvmeningsskaping der de kommuniserende skaper, bekrefter og opprettholder sitt eget jeg ved å skille seg fra andre kommuniserende individer» (Michelsen, 2005, s.66). Dette innebærer blant annet en idé om at senderen tar mottakerens mulige tolkning eller respons i betraktning, når han eller hun ytrer noe. Dermed kan vi også si at senderen inne i seg selv, enten bevisst eller ubevisst, konstruerer en form for dialog mellom ulike stemmer før en eventuell ytring fremsettes i den kommunikative situasjonen (Michelsen, 2005, s.66). I tekster fungerer denne prosessen gjennom skapelsen av ulike *Modellesere*, et begrep jeg vil beskrive i nærmere detalj senere i denne teoridelen.

2.1.2 Tekst

Å forøke å avgrense hva som er tekst er ingen enkel oppgave. Ifølge Asdal mfl. (2008) er tekster en ytring som «er typifisert i den forstand at den kan kategoriseres kulturelt og gis et sjangernavn. Ytringer av denne typen er skapt ut ifra den forutsetningen at de må ytres på en forutsigbar og konvensjonell måte for å kunne forstås fullt ut relevant» (2008, s.43). Ytringer er med dette forstått som «alle mellommenneskelig tilgjengelig semiotisk mediert meningsskaping» (2008, s.43), mens tekst blir forstått som «ytringer som deltakerne i en viss kultur gir en spesielt avgrenset status eller verdi, der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster ordnes».(2008, s.43). Ved denne definisjonen er det viktig å understreke at både begrepene *tekstverdi* og *tekstnormer* ikke kan defineres som en naturlig gitt eller statisk størrelse, men at normene som ligger til grunn for å gi en tekst en bestemt verdi utvikler seg i takt med den kulturelle konteksten tekstene er del av (Asdal mfl., 2008, s.44).

Berge (2010) peker på to sentrale elementer ved tekster; de har en *ytre form* og en *indre struktur*. Tekstens ytre form er det som avgrensner den og gjør den finitt, mens tekstens indre struktur handler om hvordan tekstens oppbygging bidrar til å organisere mening både på et proposisjonelt og et illukotivt nivå (Berge, 2010, s.94). Halliday, som benytter seg av enkel definisjon av tekst som «språk som er funksjonelt» (Halliday, 1999, s.74), understreker at det viktige ved tekstens natur er at den består av meninger som er uttrykket eller kodet i ulike ord og strukturer som igjen må uttrykkes i enten skrevne symboler eller lyd for å kommunisere.

En annen avgrensning av tekstbegrepet, som vist av Svennevig (2009), kommer ved at tekster forholder seg til fire ulike krav. Disse kravene for hva som kan betegnes som en tekst er at den 1) består av språklige tegn som er realisert gjennom et medium, 2) den realiserer en eller flere språkhandlinger overfor en adressat, 3) den representerer et proposisjonelt innhold og en referanse, og 4) den inngår i en kommunikativ aktivitet og baserer seg dermed på et sett med sjangerkonvensjoner (Svennevig, 2009, s.169). Samtidig er det slik at en tekst kan være to ulike ting, avhengig av hvordan vi ønsker å se på det; vi kan se på en tekst som en *tekstytring*, med andre ord som en konkret kommunikativ hendelse. Eller vi kan se på teksten som en abstrakt struktur av tegn, hvor teksten står uavhengig fra konteksten den blir realisert i (Svennevig, 2009, s.169). I denne oppgaven vil jeg tilnærme meg teksten som en tekstytring.

2.1.3 Kontekst

Kontekstbegrepet i lingvistikken og tekstforskningen kan bli forstått som «den sammenheng eller omgivelser en ytring inngår i» (Svennevig, 2009, s.143). Forholdet mellom kontekst og mening fungerer slik at en kontekst kun eksisterer dersom den står i relasjon til en ytring, samtidig som det også er slik at en ytring behøver en relasjon til en kontekst for at ytringen skal kunne bli forstått som meningsfull (2009, s.144). Halliday understreker også forholdet mellom kontekst og tekst ved å sette de to begrepene i relasjon til hverandre for å minne om at de begge er nært knyttet til hverandre: «Det er tekst, og det er andre tekster som ledsager den: tekst som er «Med», nemlig kon-tekst» (Halliday, 1999, s.69).

For å forsøke å skape en forståelse av den sammenheng og de omgivelsene som utgjør konteksten rundt en ytring eller tekst, kan det være nyttig å dele kontekst inn i tre nivåer: Tekstuell kontekst, situasjonskontekst og kulturkontekst (Svennevig, 2009). En definisjon av tekstuell kontekst forklarer det som «ytringene som går forut for den aktuelle ytringen, eller de tidligere tekstene i en kjede av tekster» (Svennevig, 2009, s.146). Dette innebærer at hver

enkelt ny ytring eller tekst som blir skapt vil bli tolket i lys av hvordan den står i relasjon til foregående ytringer eller tekster. Samtidig vil også hver enkelt ny ytring eller tekst bidra til å skape kontekst for både tidligere og kommende ytringer (2009, s.147). Halliday viser til tekstuell kontekst gjennom *intertekstualitet*, hvor han betrakter tekst og kontekst som noe som står i et dialektisk forhold der de to bidrar til å skape og realisere hverandre i like stor grad. Her påpeker han også at mening også er noe som springer ut av dette forholdet, da ved at mening er noe som oppstår i friksjonene mellom tekst og kontekst i og med at «deler av omgivelsene for enhver tekst er et sett av tidligere tekster, tekster som tas for gitt som noe av det deltakerne deler» (Halliday, 1999, s.115).

Situasjonskontekst defineres som «Den spesielle situasjonen som ytringen opprinnelig er blitt til i» (Asdal mfl, 2008, s.42). En slik situasjon utgjøres som regel av et sett med deltakere som står overfor en kommunikativ oppgave, de fysiske omgivelsene den kommunikative hendelsen finner sted i, samt mediet som den kommunikative oppgaven løses gjennom (Svennevig, 2009, s.147). For Halliday (1999) er det tre dimensjoner ved situasjonskonteksten som er særlig interessante ved analyse av tekster, nemlig tekstenes *felt*, *relasjon* og *mediering*. Ved å studere tekstens felt ønsker man å finne ut av hvilken type sosial handling deltakerne i en situasjon bedriver, og da også hva som kjennetegner den konkrete aktiviteten som bedrives. En slik beskrivelse av kjennetegn ved en tekst i en bestemt type sosial handling i en spesifikk situasjon kan dermed sammenlignes med en beskrivelse av tekstens *sjanger* (Berge, 1999, s.26). Ved å studere relasjon i tekster vil man forsøke å finne ut av de sosiale forbindelsene som eksisterer mellom deltakerne i situasjonen teksten er blitt til i. Slike sosiale forbindelser kan blant annet vise seg gjennom hvordan deltakerne står i enten jevnbyrdige eller hierarkiske maktforhold til hverandre, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom hvordan deltakerne kan tillegge seg selv eller andre noen bestemte egenskaper (Berge, 1999, s.26; Maagerø, 1999, s.37). Den siste dimensjonen ved tekstens situasjonskontekst, mediering, handler blant annet om å studere hvilken rolle eller funksjon deltakerne forventer at språket skal fylle i situasjonen (Halliday, 1999, s.76). Her kan for eksempel det mediet eller kanalen teksten er blitt til i være relevant, samtidig som man gjerne også vil se på hvordan mediet videre kan bidra til å gi teksten en bestemt status eller verdi (Berge, 1999, s.26).

Der hvor situasjonskonteksten viser til tekstens «spesifikke» kontekst, viser kulturkonteksten til en mer generelle kulturelle rammene og kategoriene som skaper visse forventninger for hvordan man kan uttrykke seg i og gjennom språket (Asdal mfl, 2008, s.42). Disse forventningene om hvordan man kan uttrykke seg i og gjennom språket har bakgrunn fra

et sett med felles etablererte normer for relevant og rasjonell atferd i en gitt kultur. Dette bidrar til å skape både muligheter og begrensninger for deltakerne i en kommunikativ hendelse som deltakere i ulike kulturelle felleskap (Asdal mfl, 2008, s.42; Svennevig, 2009, s.150). Ved å studere og få et innblikk i de kulturelle omgivelsene som omgir en tekst, både for da teksten ble skapt og de som omgir den nå, kan vi bedre bli satt i stand til å presist avgrense vår tolkning av den og tillegge den en relevant mening (Berge, Coppock & Maagerø, 1999, s.117; Tønnesson, 2012, s.97).

2.1.4 Sjanger

Som tidligere nevnt ved felt som en dimensjon i Hallidays situasjonskontekst, er sjanger og kontekst to begreper som i dagens tekstforskning står sterkt i relasjon til hverandre. Der hvor sjangerforskning tidligere fokuserte på språklige eller tekstuelle regelmessigheter, blir det i dag i større grad brukt om regelmessigheter knyttet til menneskelige aktiviteter (Berge & Ledin, 2001, s.6). Et utgangspunkt for dette sjangersynet kommer fra Carolyn Millers og hennes nyretoriske forståelse av sjanger som typifiserbare og repeterbare trekk ved en sosial handling i en tilbakevendende retorisk situasjon (Asdal mfl, 2008, s.194; Berge & Ledin, 2001, s.5). For tekster vil et slikt pragmatisk sjangersyn bygge opp under en forståelse av sjanger som en instans som først og fremst hjelper oss ved å kode kontekstuelle forventninger, noe som videre vil gjøre meningsinnholdet ved ulike tekster som tilhører ulike sjangre forutsigbart for leseren (Berge & Ledin, 2001, s.6).

Sjangerforskningens utvikling fra å fokusere på rent språklige og tekstuelle kjennetegn ved en tekst, til å benytte seg av et mer dynamisk og kontekstavhengig sjangerbegrepet, har ført til noen utfordringer. En form for kritikk av sjangerbegrepet er at det er blitt så fleksibelt og dynamisk at det fører med seg noen validitetsutfordringer for sjangerforskningen, da det gjerne ikke vil være mulig å peke på noen konstituerende kjennetegn ved verken den ene eller den andre sjangeren (Berge & Ledin, 2001, s.14). På en annen side muliggjør et dynamisk sjangersyn «presise beskrivelser av forholdet mellom tekst og kontekst, mellom situasjon og intensjon, som munner ut i en beskrivelse av en rekke typifiserbare og repeterbare trekk» (Asdal mfl. 2008, s.197).

2.2 Handling og Samhandling i Tekst

Som Autopoiesis-modellen har vist, er forholdet mellom avsender og mottaker gjerne mer komplisert enn vi vanligvis oppfatter det til å være. Dette gjelder også forholdet mellom deltakeren i tekster, da det i en og samme tekst kan finnes flere ulike stemmer som fungerer som deltakere på både avsender- og mottakersiden. Mikhail Bakhtin fremsatte en teori om at alle ytringer svarer til både tidligere og fremtidige ytringer, og at de slik inngår i en kjede av ytringer fremsatt av ulike personer og dermed også bærer med seg ulike stemmer (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.46). Dette leder også tilbake til begrepet *intertekstualitet*, som innebærer at enhver tekst inngår i en kjede av tekster, hvor ytringer i en tekst både svarer til tidligere tekster og skaper kontekst til kommende.

2.2.1 Modelleser

Ettersom en tekst ofte skal kommunisere med flere typer lesere, vil det dermed også måtte eksistere flere ulike stemmer på mottakersiden av teksten (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.46). En slik mottakerstemme finner vi hos Umberto Eco med hans *Modelleser*.

Modelleseren fungerer som en implisitt leser i teksten «som vi faktiske lesere må identifisere oss med hvis vi skal lese teksten på en relevant måte.» (Tønnesson, 2012, s.52). Modelleseren er derimot ikke bare til nytte som en lesestrategi for mottakeren av teksten, men den kan også fungere som en strategi som avsender kan benytte seg av i produksjonen av tekster ved å forsøke å forestille seg hvordan en eventuell mottaker vil svare på teksten. Uavhengig av om Modelleseren blir benyttet som en bevisst strategi i produksjonen av en tekst, vil avsenderen fortsatt skape Modellesere ettersom ulike tekster både kan og bør bli lest på flere ulike måter (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.172).

2.2.2 Ytringshandlinger og språkhandlinger

Ifølge Berge (2010, s.94)) er en ytring en form for kommunikativ handling som både skaper og former en kommunikativ hendelse. Når vi så snakker om ytringshandlinger snakker vi om en ytring som fungerer som en talehandling, da i form av at «den uttrykker et saksforhold, og den bærer en spesifikk intensjonalitet.» (Berge, 2010, s.94). I tekster kan vi forstå slike

ytringshandlinger i sammenheng med tekstens makrostruktur, der ytringshandlingene som ulike betydningssegmenter i teksten bidrar til å organisere hva som er viktig og mindre viktig informasjon og mening i teksten. De ulike betydningssegmentene og ytringshandlingene er videre fordelt i en hierarkisk relasjon til hverandre, da primært som overordnede handlinger (makrohandlinger) og underordnede handlinger (mikrohandlinger) som kan bidra til å etablere en relevant felles forståelse av tekstens intensjonalitet mellom tekstens avsender og tekstens mottaker (Berge, 2010, s.95).

Ytringer som er tillagt en intensjon av taleren deler John Searle (1975) inn i fem ulike klasser: *Konstativer, direktiver, kommisiver, ekspressiver og kvalifisering*. Disse klassene kalles samlet for *Språkhandlinger*, og de kan kort oppsummeres ved at (1) Konstativer er ytringer fremsatt av taleren som representerer et saksforhold i verden, (2) direktiver er ytringer fremsatt av taleren med intensjon av å få mottakerne til å gjøre noe, mens (3) kommisiver er ytringer hvor taleren selv pålegger seg å gjøre noe overfor taleren. (4) Ekspressiver er ytringer der taleren forsøker å uttrykke en form for psykologisk tilstand, og til slutt er (5) kvalifiseringer ytringer der talerens intensjon er å skape en ny institusjonell virkelighet (Svennevig, 2009, s.62-63; Searle, 1975, s.354-358).

For å beskrive hvordan de ulike språkhandlingene fungerer på et illokusjonært nivå, altså i hvilken grad intensjonen med språkhandlingen kan realiseres, skiller Searle mellom språkhandlingens illokusjonære poeng og språkhandlingens illokusjonære kraft. Det illokusjonære poenget ved en språkhandling er som regel en av to ting: 1) å få ytringen til å samsvare med verden, eller 2) å få verden til å samsvare med ytringen (Searle, 1975, s.346). Konstativer og ekspressiver er i dette tilfellet eksempler på språkhandlinger hvor det illokusjonære poenget i de fleste tilfeller er at ytringen samsvarer med noe i verden. Kommisiver, direktiver og kvalifiseringer vil på den andre siden forsøke å endre noe i verden gjennom språk. I hvilken grad en ytring har en illokusjonær kraft avhenger av flere faktorer, deriblant det illokusjonære poenget, som kan bidra til at ytringens intensjon realiseres i verden. For et direktiv vil for eksempel ytringens illokusjonære kraft være avhengig av at taleren innehar en viss status og posisjon som bidrar til at mottakeren gjennomfører det taleren ønsker, mens en kvalifisering vil kreve at taleren har myndighet til å skape en institusjonell virkelighet (Searle, 1975, s.348; Svennevig, 2009, s.63).

2.3 Diskurs

Diskursbegrepet tar for seg hvordan språket brukes for å skape eller opprettholde en bestemt fremstilling eller oppfatning av virkeligheten (Bratberg, 2017, s.39; Grue, 2015, s.48). Mer spesifikt kan vi forstå diskurs som «et system av holdninger og påstander, av forklaringer og resonnementer» (Grue, 2015, s.48), og «discourse as a system of meaning production that fixes meaning, however temporarily, and enables actors to make sense of the world and act within it» (Dunn & Neumann, 2016, s.17). Å analysere diskurser i tekst handler dermed om å forsøke å avdekke hvordan mening skapes og blir til gjennom språket, og hvordan dette videre påvirker vår forståelse av, og handling i, verden og virkeligheten.

2.3.1 CDA og Makt

Kritisk diskursanalyse (CDA) er et felt som er særlig opptatt av å undersøke forholdet mellom språk og sosial praksis. Forståelsen av diskurs i CDA er dermed slik at:

«CDA sees discourse - language use in speech and writing - as a form of "social practice". Describing discourse as a social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situations, institutions and social structures which frame it. The discursive event is shaped by them, but it also shapes them. That is, discourse is socially constitutive as well as socially conditioned - it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationships between people and groups of people.» (Wodak & Meyer, 2009, s.5-6)

Et av utgangspunktene for CDA er Frankfurterskolen kritiske teori som er særlig opptatt av hvordan makt uttrykkes gjennom språk og handling (Grue, 2015, s.43). Et sentralt aspekt ved makt er at «Makt er ikke bare evnen til å tvinge noen til å gjøre noe eller la være å gjøre noe, det er også evnen til å legge ting til rette slik at den ene eller den andre handlingen virker naturlig eller formålstjenlig - det vil si rasjonell - for andre mennesker» (Grue, 2015, s.43). Tekster fungerer dermed som gode analyseobjekter ettersom de som manifestasjoner av sosial handling gjennom språket bidrar til å opprettholde eller utfordre etablerte samfunnsstrukturer og maktforhold (Bratberg, 2017, s.53; Wodak & Meyer, 2009, s.10).

3. METODE

3.1 Tekstutvalg og tekstkorpus

For denne oppgaven ble den første teksten valgt ut før verken problemstilling eller metodiske tilnærminger i det hele tatt var tenkt på. Debatten rundt mulige endringer i fag- og timefordelingen for VGO var det som først vekket min interesse for fullføringsreformen, en debatt som resulterte i at daværende kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby måtte beklage et utspill hvor hun beskrev fag som historie, religion, samfunnsfag, naturfag og geografi som «mindre fag» (Brandvol, 2021). Som lektorstudent ønsket jeg å sette meg inn i hva denne fullføringsreformen handlet om, og da mer konkret hvilke innvirkninger den kunne ha for meg i en eventuell fremtidig jobb som lærer i videregående skole. Etter hvert som jeg satte meg inn i teksten ble jeg videre interessert i *fullføring* som et begrep og hva det innebærer, samtidig som jeg ble nysgjerrig på hvordan det å fullføre VGO både fungerer, og i hvilken grad det skal fungere, som et normativt mål for både ungdom og voksne som enten er i, har vært i, eller skal inn i VGO.

For å finne frem til svar på disse spørsmålene er det viktig at jeg gjennom oppgaven så godt som mulig klarer å vise et helhetlig bilde av fullføring som et begrep, og dermed også forsøker å beskrive hvordan både begrepet fullføring og debatten rundt fullføring av VGO har kommet til og utviklet seg frem til i dag. Med dette følger det noen utfordringer som både gir meg muligheten til å trekke inn flere tekster i oppgaven, samtidig som det også krever at jeg begrenser tekstkorpuset til en oversiktlig størrelse. Stortingsmeldingen for fullføringsreformen er i seg selv lang og omfattende, og det kan være vanskelig å gjennomføre en tekstanalyse som går i dybden på hele teksten i en så (relativt) kort oppgave som dette er. Samtidig må også andre tekster og synspunkter som omgir fullføringsreformen blir viet plass for å vise et helhetlig bilde av hvordan vi kan forstå problematikken som ligger omkring fullføring av VGO. Jeg har derfor valgt å dele tekstkorpuset mitt opp i tre deler: (1) et kjernekorpus med de delene av stortingsmeldingen som jeg ønsker å undersøke i dybden, (2) et periferikorpus som består av den resterende delen av stortingsmeldingen og (3) et ytre periferikorpus med andre tekster som omhandler samme tematikk. Ved at jeg kun vil benytte meg Formålskapittelet i Stortingsmeldingen som utgangspunkt for min analyse, vil min tilnærming til denne oppgaven i stor grad være abduktiv (Svennevig, 2001).

Kjernekorpuset for oppgaven vil bestå av kapittelet «Hvorfor trenger vi en fullføringsreform?» i stortingsmeldingen *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og*

fremtiden. Jeg har valgt å benytte dette kapittelet som kjernekorpus og utgangspunkt for analysen ettersom det er her regjeringen begrunner formålet med fullføringsreformen og sammenfatter de viktigste tiltakene som de mener skal være med på å utgjøre reformen. Dette kapittelet utgjør 5 av totalt 140 sider av dokumentet. Jeg kommer gjennom oppgaven til å omtale dette som «formålskapittelet» i stortingsmeldingen.

Det første periferikorpuset består av de resterende delene i stortingsmeldingen. Her beskrives utfordringene ved dagens VGO mer i dybden, samtidig som de konkrete tiltakene som regjeringen vil iverksette for å øke fullføringsgraden blir beskrevet nærmere. I analysen ønsker jeg å benytte sitater og utdrag fra periferikorpuset der hvor jeg mener det er relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Det ytre periferikorpuset vil bestå av andre tekster som er relevante for besvarelsen av oppgaven. Dette vil typisk være tekster som både eksplisitt og implisitt utgjør de intertekstuelle rammene rundt *Stortingsmelding 21 (2020-2021)*, det være seg andre stortingsmeldinger, NOUer, komiteinnstillinger eller stortingsbehandlinger.

3.2 Leseanvisning

Etter litt prøving og feiling med ulike tilnærminger som kunne hjelpe meg frem til en besvarelse av oppgavens problemstilling, endte jeg til slutt opp med en tredelt analyse av Dokumentutdraget. Denne tredelingen tar form i en kontekstanalyse, en analyse av makrohandlinger og til slutt en analyse av Modellesere i teksten. Resultatene som kommer frem av de forskjellige analysedelene vil videre utgjøre grunnlaget for en egen diskusjonsdel mot slutten av oppgaven.

3.2.1 Kontekstanalyse

I et forsøk på å gi meg selv et utgangspunkt som forhåpentligvis kan lede meg frem til en relevant tolkning av stortingsmeldingen *fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*, vil jeg forsøke å redegjøre for konteksten som omgir den. Jeg vil i denne delen av analysen derfor forsøke å gi en kort beskrivelse av tekstens sjanger, dens relasjon til den generelle kulturkonteksten, og å plassere den inn i en situasjonskontekst ved hjelp av Hallidays felt, relasjon og mediering. Til slutt vil jeg så forsøke å vise hvordan Dokumentet inngår i en tekstuell kontekst, og gjennom det også forsøke å vise hvordan intertekstualitet kan bidra til å skape en forståelse av hvordan ulike perspektiver på frafall og fullføring har ledet frem til regjeringens forslag for en fullføringsreform.

3.2.2 Analyse av makrohandlinger

Med utgangspunkt i Berges (2010) ytringshandlingsteori har jeg i denne analysedelen forsøkt å identifisere noen mulige makrohandlinger i teksten. For å gjennomføre denne analysen har jeg funnet frem til noen utdrag fra formålkapittelet i fullføringsreformen som kan bidra til å sannsynliggjøre de ulike makrohandlingenes tilstedeværelse i teksten. Med god inspirasjon fra Berge (2010) og Searle (1975) har jeg kommet frem til noen kriterier for hvilke tekstutdrag som kan fungere som utgangspunktet for analysen og være relevante for å besvare oppgavens problemstilling:

- De representerer en relevant forståelse av tekstens mening ved at de fungerer som betydningssegmenter som bidrar til å organisere hva som er viktig eller uviktig mening i teksten
- De er ytringer som er tillagt en intensjon av taleren, altså er de ytringer som fungerer på et illokusjonært nivå
- De representerer en eller flere språkhandlinger hvis illokusjonære poeng er å få verden til å samsvare med ytringen.

Selve analysen av tekstens makrohandlinger er i seg selv todelt. Fremgangsmåten jeg har benyttet meg av er å først gjennomføre en språkhandlingsanalyse av de utvalgte tekstutdragene, før jeg så har jeg forsøkt å vise hvordan de ulike tekstutdragene eventuelt kan fungere som ulike betydningssegmenter som bidrar til å organisere tekstens mening i tre forskjellige makrohandlinger. En tabell over de utvalgte betydningssegmentene og de aktuelle språkhandlingene de bidrar til å realisere ligger som et [vedlegg](#) til oppgaven.

3.2.3 Analyse av Modellesere

Det siste leddet i analysedelen er en analyse av tekstens Modellesere. Her har jeg benyttet meg av lesedramamodellen til Blikstad-Balas & Tønnesson (2020) som et utgangspunkt for analysen. Dette innebærer at jeg først har gjennomført en kort beskrivelse av mulige Modellesere, før jeg så har satt dem opp som deltakere i et lesedrama der de svarer til noen utvalgte ytringer fra dokumentet. Det tiltenkte formålet med analysen er her at Modelleserne

til slutt kan fungere som et bidrag for å bekrefte eller avkrefte at de ulike makrohandlingene i teksten er organisert hierarkisk i forhold til hverandre.

3.3 Reliabilitet og validitet

I hvilken grad resultatet jeg kommer frem til i denne oppgaven kan oppleves som troverdig eller ei, kan diskuteres ut ifra de to konseptene om reliabilitet og validitet. En forståelse av reliabilitet tar utgangspunkt i resultatenes etterprøvnbarhet. Eksempelvis kan en studie sies å oppnå en høy grad av reliabilitet dersom to ulike personer som gjennomførte samme studie hadde nådd frem til det samme resultatet (Munro, 2014, s.58). Validitet dreier seg på sin side om hvordan metodene som er benyttet i analysen egner seg til å finne frem til svaret på spørsmålet som undersøkes (Montuschi, 2014, s.134). En vanlig utfordring for kvalitative studier er at forskerens tolkning av data vil bære preg av egne verdier, verdenssyn og normative idealer, og at studien dermed ender opp med å reprodusere egen ønsketenkning (Douglas, 2014, s.173). Dette innebærer derfor at jeg som forsker må forsøke å skape meg en forståelse av når mine verdier er til stede i fortolkningsprosessen og hvilke konsekvenser det kan ha for resultatet av studien.

3.4 Refleksivitet

For min egen posisjon som forsker kan det være ulike muligheter for at resultatet av studien blir som det blir. Ettersom jeg selv utdanner meg som lektor med undervisningskompetanse i Norsk og Samfunnsfag, to fag hvor dannelsesdimensjonen er sterkt til stede, kom min interesse for fullføringsreformen til liv etter å ha blitt provosert av Guri Melbys utspill om kutt i «mindre fag». På den ene siden kan man si at dette har vært drivende for at dette prosjektet i det hele tatt har blitt gjennomført, samtidig som det på den andre siden kanskje har gitt meg et dårlig utgangspunkt for å drive objektiv forskning. Min første gjennomlesning av teksten var i personlig ærend, og ble styrt av en leser som, på nærmest konspiratorisk vis, aktivt unngikk å tillegge teksten noen form for relevant intensjon. Jeg innså derimot fort at dette ikke var noen «ond» tekst som truet min egen eller mine fags eksistens, men heller at den kunne fungere som et godt utgangspunkt for forskning på diskursen som omgir fullføring og frafall.

På tross av erkjennelse av et noe trøblete første møte med teksten, har det underveis i min lesing i akademisk ærend vært viktig for meg å opprettholde kritisk perspektiv. Jeg håper også at en eventuell leser kan oppleve dette perspektivet som rasjonelt. Videre vil jeg

understreke at min intensjon med denne studien er å fremsette et bidrag til forskningen på fullføring av VGO. Det har nok ikke vært til å unngå at mine egne verdier har spilt en rolle i både utvalg og fortolkning av datamateriale, men jeg må samtidig stole på at de vurderingene som er blitt gjort underveis i prosessen har ledet meg til et rimelig resultat.

3.5 Begrepsavklaring

For å avslutte dette metodekapittelet vil jeg redegjøre for noen begreper som fyller en særlig viktig rolle gjennom denne oppgaven. Disse begrepene er *Videregående opplæring*, *fullføring* og *fracfall*, *Samfunnsøkonomisk lønnsomhet* og *dannelse*.

- *Videregående opplæring* (VGO), viser til utdanning som bygger på grunnskolen og som «fører frem til studiekompetanse, fag- eller svennebrev eller annen avsluttet yrkeskompetanse eller delkompetanse» (Nilssen, 2021)
- *Fullføring* viser til elever som har «fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem/seks år» (Statistisk sentralbyrå, 2021). *Fracfall* kan viser på den andre siden til elever som forlater VGO før det siste året og elever som har gjennomført opplæringen, men som ikke har bestått med studie- eller yrkeskompetanse (Lamb & Markussen, 2011, s.5).
- *Samfunnsøkonomisk lønnsomhet* kan defineres ved at «Dersom betalingsvilligheten for alle tiltakets nyttevirksomheter er større enn summen av kostnadene, defineres tiltaket som samfunnsøkonomisk lønnsomt (Finansdepartementet, 2021, s.2). I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet i sammenheng med samfunnsøkonomiske virkninger og konsekvenser av fullføring og fracfall.
- *Dannelse* «handler om å kjenne til en lang rekke med fag og kunnskapsformer, og å slik også utvikle en respekt for ulike måter å forholde seg til verden» (Sjøberg, 2009, s.169). Med *demokratisk dannelse* viser jeg i denne oppgaven til at dannelsen er av «betydning for et demokratisk sinnelag» (Elstad, 2009,s.137).

4. KONTEKST

En forståelse av kulturkontekst inspirert av Halliday innebærer at «Kulturkonteksten er kulturen generelt med alle de samhandlingsformer, institusjoner for samhandling, aktører, kunnskaper og ferdigheter som inngår i den» (Berge, 1999, s. 25). Stortingsmeldingen *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden* er først og fremst et politisk dokument som både har oppstått og fungerer i en politisk kontekst. Teksten inngår innad i denne konteksten som et ledd i de mange prosedyrene og praksisene som bidrar til å muliggjøre politisk beslutningstaking og styring (Asdal & Reinertsen, 2020, s.52)

Vi kan dermed også forstå det enkelte dokumentet som at det er del av en prosess som virker inn på beslutninger som videre bærer med seg konsekvenser for både samfunnet og enkeltpersoners liv (Asdal & Reinertsen, 2020, s.65).

Fullføringsreformen er en skolereform, og Stortingsmeldingen må dermed også ses i lys av en utdanningspolitisk kontekst. Skolen utgjør en sentral institusjon i samfunnet, og synet på hva som utgjør skolens samfunnsoppdrag er i stadig endring. Skolens ansvar for å danne mennesket har lenge utgjort en viktig dimensjon ved forholdet mellom skole og samfunn, men siden 1990-tallet har det vært et økt fokus på skole og utdanning som et middel for å skape økonomisk vekst og teknologisk utvikling (Hovdenak, 2009, s.55). Dette innebærer videre at Stortingsmeldingen som en skolepolitisk tekst har oppstått og fungerer i en historisk kontekst med betydning for vårt syn på forholdet mellom skole og samfunn, samt i en samfunnsøkonomisk kontekst ved en forståelse av skole og utdanning som et tiltak for økonomisk vekst.

4.1 Situasjonkontekst: Stortingsmeldingens felt, relasjon og mediering

Stortingsmeldingens felt er at den blir brukt i en konkret aktivitet der regjeringen ønsker å presentere en sak for Stortinget uten å komme med noen forslag for vedtak: «Meldingene er en rapport til stortinget om arbeid som er gjort på spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk. Meldingene, og behandlingen av dem i Stortinget, danner ofte grunnlaget for en senere proposisjon» (Stortinget, 2019). Språket spiller i dette tilfellet en rolle ved at det blir benyttet til å beskrive og drøfte ulike årsaker til at fullføring av videregående opplæring bør være et mål for både unge og voksne, og hvorfor manglende fullføring er et problem. Videre bidrar språket til å legge grunnlaget for fremtidige proposisjoner for Stortinget om lov- eller stortingsvedtak som regjeringen mener kan bidra til å få flere til å tilegne seg kompetanse gjennom fullført videregående opplæring.

Relasjonene mellom deltakerne i situasjonen kan være vanskelige å nøste opp i, men jeg skal forsøke å gi en kort oppsummering av dem. Deltakerne i situasjonen er i første omgang regjeringen og Stortinget, som videre utgjøres av et sett med representanter fra ulike politiske partier. Ved stortingsmeldingen er det regjeringen som et kollektiv som henvender seg til Stortinget som et kollektiv. Forholdet mellom dem kan sies å være institusjonalisert gjennom noen parlamentariske prinsipper om maktfordeling. Etter disse prinsippene skal regjeringen utgjøre den utøvende makt, noe som innebærer at de politiske representantene som sitter i regjeringen er ansvarlige for å både foreslå saker for Stortinget og iverksette dem dersom de blir vedtatt (Stortinget, 2021). Stortinget utgjør på sin side den lovgivende makt, noe som innebærer at de politiske representantene på Stortinget kan stemme over, og vedta, regjeringens proposisjoner. Ved denne maktfordelingen kan vi dermed også si at maktforholdet mellom regjeringen og Stortinget i utgangspunktet fungerer slik at de to inngår i et jevnbyrdig forhold, i og med at politiske beslutninger og vedtak kun kan iverksettes dersom det er enighet mellom dem.

Stortingsmeldingen er en tekst som omhandler utdanningspolitiske forhold. Derfor er det også nødvendig å trekke inn de som påvirkes av de politiske beslutningene som eventuelt følger av teksten som deltakere i situasjonen. Dette kan innebære en lang og uoversiktlig rekke med både institusjoner og individer, men for å unngå unødvendig omfattende analyse av situasjonskonteksten vil jeg begrense meg til skoleeierne, de ansatte i utdanningssektoren og elevene i VGO. Skoleeierne er i dette tilfellet de som er ansvarlige for at opplæringen følger opplæringsloven og andre forskrifter som tilhører den. I Norge er det fylkeskommunen som har ansvar som skoleeier for videregående opplæring (Henriksen, 2017). I utgangspunktet er fylkeskommunene selvstendige og selvstyrte organer, men nasjonale myndigheter (Regjering og Storting) er i stand til å styre og instruere dem ved å pålegge dem oppgaver og plikter med hjemmel i lover og forskrifter (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020, s.10). Makten mellom nasjonale myndigheter og fylkeskommunen som skoleeier er dermed hierarkisk organisert gjennom et institusjonalisert politisk rammeverk.

Stortingsmeldingen er mediert som en skrevet tekst som er arkivert og offentlig tilgjengelig gjennom regjeringens nettside. Det er gjerne først og fremst tiltenkt at den skal leses av stortingsrepresentanter og andre som er involvert i politiske beslutningsprosesser, men på bakgrunn av at den er tilgjengelig for den generelle offentligheten vil den i utgangspunktet kunne leses av en bortimot ubegrenset størrelse av lesere. Stortingsmeldingen er videre et dokument som inngår som et ledd i en større politisk prosess, og den fungerer slik

som et redskap «for å få noe til å skje, for å realisere noe, for å overtale og sette en sak i bevegelse» (Asdal & Reinertsen, 2020, s.47). Som et viktig redskap i den konkrete situasjonskonteksten kan derfor Stortingsmeldingens tekstverdi sies å være høy.

4.2 Tekstuell kontekst

Forut for Fullføringsreformen er det særlig to tekster som står sentralt i debatten om frafall fra videregående opplæring: Reform 94, som bygger på Stortingsmelding nr. 33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet - om visse sider ved videregående opplæring*, og Kunnskapsløftet 2006 fra Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

Reform 94 spilte en viktig rolle ved dens funksjon som en rettighetsreform. Gjennom reform 94 fikk alle med fullført grunnskole en lovfestet individuell rett til å starte på, og fullføre videregående opplæring i løpet av tre år (Markussen, 2010, s.124). Denne lovfestede retten har bidratt til at å starte på videregående opplæring har blitt en norm blant elever som går ut av grunnskolen. Videre har dette også ført til et økt fokus på frafall fra skolen, og løftet frafall fra VGO frem som et stort og allment problem (Markussen, 2010).

I tillegg til å være en rettighetsreform, førte Reform 94 også til store endringer for både struktur, innhold og kompetanse i videregående opplæring. Strukturen for VGO gjennomgikk endringer ved innføringen av 13 grunnkurs som en erstatning for de 109 førsteårskursene som VGO tidligere bestod av, samtidig som også lærlingordningen ble koblet opp til videregående skole (Markussen, 2010, s.124). Innføring av målstyrte læreplaner, mindre fokus på tidlig spesialisering og økt fokus på større bredde på de første årene i videregående opplæring var blant de viktigste endringene på innholdssiden i VGO (Markussen, 2010, s.124). Som en kompetansereform var det et hovedmål i Reform 94 at flere skulle gjennomføre en utdanning frem mot en formell kompetanse (Markussen, 2010, s.125). Etter iverksettelsen av Reform 94 var det frem mot Kunnskapsløftet 2006 en dobling i antall elever som oppnådde yrkeskompetanse gjennom VGO (Markussen, 2010, s.125).

Der Reform 94 først og fremst omfattet endringer i videregående opplæring, omfattet Kunnskapsløftet 2006 hele den 13-årige grunnopplæringen (Markussen, 2010, s.125). I et fullførings-/fracfallsperspektiv var en reformasjon av hele grunnopplæringen viktig ved at frafall, som et stort og allment problem, ble betraktet som en konsekvens av problemer som oppstod tidlig i skoleløpet. Endringene som ble fremsatt i delen om videregående opplæring gjennom Kunnskapsløftet 2006, var i stor grad begrunnet med at struktur- og kompetansereformen fra Reform 94 bare delvis hadde lyktes. Selv om Reform 94 i stor grad

ble ansett som vellykket, var det fortsatt omkring 30% av elevene som startet på videregående opplæring som ikke fullførte med studie- eller yrkeskompetanse (Markussen, 2010, s.125).

Kultur for læring (st.meld. nr.30. 2003-2004) peker blant annet på ferdighetssvikt og manglende grunnleggende ferdigheter i sentrale fag som viktige årsaker for frafall fra videregående opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 10). Et av tiltakene som ble iverksatt for å sikre at elever med manglende kompetanse og grunnleggende ferdigheter i sentrale fag skulle komme seg gjennom videregående opplæring, var å øke satsingen på grunnleggende ferdigheter i grunnskolen. De grunnleggende ferdighetene som ble definert var lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.10).

Gjennom kunnskapsløftet 2006 ble det også innført strukturelle endringer i VGO. Begrunnelsen for disse endringene var at «de senere års utvikling viser økende frafall og dårlig progresjon og gjennomføring i videregående opplæring. Departementet ønsker å fjerne strukturelle hindringer for at ungdom gjennomfører opplæringen» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 10). For å tilrettelegge for at flere elever skal fullføre videregående opplæring med yrkes- eller studiekompetanse var det et ønske om å bytte ut de 15 eksisterende studieretningene med 12 nye utdanningsprogrammer (Markussen, 2010, s.125). Samtidig ble det gjennom kunnskapsløftet også innført to nye fag som skulle bidra til å hjelpe elever med å ta mer bevisste utdanningsvalg. Faget «utdanningsvalg» ble innført i ungdomsskolen for å hjelpe elevene i overgangen mellom ungdomsskole og videregående, mens «prosjekt for fordypning» ble innført som fag i videregående opplæring for å hjelpe elevene i overgangen mellom trinnene i videregående opplæring (Markussen, 2010, s.125).

Kunnskapsløftet 2006 var også en sentral del av regjeringens handlingsplan mot fattigdom. Å begrense frafall fra VGO ble løftet frem som et viktig tiltak i arbeidet mot fattigdom og å begrense ulikhet og classeskiller i samfunnet. Behovet for å utjevne classeskiller gjennom å styrke fullføringsgraden for videregående opplæring var også en sentral begrunnelse for GIVO-utvalgets forslag for tidlig innsats i skolen i stortingsmeldingen «...og ingen stod igjen - tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.7). En av hovedutfordringene for frafall fra VGO blir her begrunnet med «Uten fullført videregående opplæring øker sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet drastisk.» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.35). Tiltaket om tidlig innsats i grunnskolen for å forberede elever på videregående opplæring var også en videreføring av synet på frafall som en konsekvens av problemer som startet tidlig i skoleløpet. Forlaget om tidlig innsats tok utgangspunkt i at «Elever som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, må fanges opp

tidligst mulig» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.77). Tiltaket om tidlig innsats ble videre fulgt opp i stortingsmeldingen kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Her ble det blant annet fremhevet at iverksettelsen av målrettede tiltak ville kreve en kartlegging av elevenes nivå og ferdigheter, samtidig som det også ble foreslått å forsterke opplæringen i lesing og regning på 1-4. trinn og øke timetallet i fagene norsk, engelsk og matematikk på barnetrinnet (Markussen, 2010, s.145).

Prioritering av tidlig innsats ble også videreført i *Utdanningslinja* (Kunnskapsdepartementet, 2009), samtidig som det også ble foreslått tiltak som i større grad enn tidligere rettet seg mot økt satsing på praktiske fag og de yrkesfaglige studieretningene i den videregående opplæringen (Markussen, 2010, s.146). Noen av de viktigste tiltakene for å forhindre frafall på yrkesfag var blant annet å tilpasse fellesfagene til å bli mer yrkesrettede, samt å videreutvikle GIVO-utvalgets forslag om å innføre et praksisbrev som skulle la yrkesfagelever ta praksisveien til fagbrev. Forslaget for praksisbrev innebar at elever fra det første opplæringsåret kunne gjennomføre opplæringen i fag i en lærebedrift, og at eleven videre etter to år kunne oppnå «godkjent kompetanse som også kan brukes som grunnlag for opplæring til fagbrev (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.29)

I 2016 presenterte kunnskapsdepartementet stortingsmeldingen *Fag - fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet*. Her ble det blant annet pekt på at det på tross av et økt fokus på grunnleggende ferdigheter fra kunnskapsløftet 2006, fortsatt var slik at mange elever ikke fikk et godt nok faglig utbytte fra læringen. Det ble fastslått at dette videre hadde en sterk innvirkning på at det fortsatt var mange som ikke fullførte videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.6). Regjeringen mente fortsatt at et økt fokus på grunnleggende ferdigheter fungerte som et viktig virkemiddel for å forhindre frafall, og de ønsket å videreutvikle satsingen gjennom større endringer i læreplanen. Her kom det blant annet frem et ønske om at læreplanene skulle være tydeligere på hvilke ferdigheter som skulle prioriteres i opplæringen, samt at progresjonen mellom trinn skulle komme tydeligere frem (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.42).

Samfunnsutvikling som økonomisk omstilling er en utfordring som de senere årene har fått en sentral funksjon i arbeidet mot å forhindre frafall og manglende fullføring av videregående opplæring. I NOU 2018: 13 - *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring - Finansiering av livsopphold*, viser utvalget til at det økonomiske skiftet fra en petroleumsøkonomi til en «kunnskapsbasert økonomi» vil medføre «et økt behov for høyere kompetanse i befolkningen, slik at den ikke bare kan tilpasse seg, men også legge til rette for, nødvendig omstilling.» (NOU 2018: 13, s.49). Hurtige samfunnsendringer, teknologisk

utvikling og utviklingstrekk i arbeidslivet var også viktige begrunnelser for forslaget til en ny kompetansereform i 2020, med et fokus på det som omtales som «livslang læring» (NOU 2019: 12). Fullført videregående opplæring ble også her ansett som et «viktig grunnlag for både arbeid og videre studier, men også for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.12). Samfunnsutvikling, økonomisk omstilling og livslang læring har videre også ført til et økt behov for videregående opplæring for voksne. Å gi voksne et tilbud om videregående opplæring innebærer at også de skal få muligheten til å øke sin kompetanse, og dermed også forbedre deres muligheter til å delta i både arbeidslivet og i samfunnet (NOU 2019: 25, s.9).

Dersom vi retter blikket mot mer internasjonale perspektiver på frafall/fullføringsdebatten ser vi at de antatte konsekvensene av frafall er stort sett de samme i de fleste land. En vanlig forståelse av problemet ved frafall og manglende videregående opplæring, er at en reduksjon av frafall fra VGO vil ha positive konsekvenser for både individet og samfunnet. De positive virkningene av å øke gjennomføringsgraden av videregående opplæring innebærer blant annet forbedret folkehelse, redusert kriminalitet og forbedret velferd (Lamb & Markussen, 2011, s.13). Internasjonalt er det også blitt slik at det er flere som fullfører VGO og tar høyere utdanning nå, enn tidligere. På tross av at fullføringsgraden generelt har hatt en positiv utvikling, er frafall stadig blitt et større problem ettersom det er blitt vanskeligere for unge å skaffe seg jobb i et arbeidsmarked som setter stadig høyere krav for kompetanse og kvalifikasjoner (Lamb & Markussen, 2011, s.11).

Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere og trekke sammen linjene for hvordan både stortingsmeldingen *Fullføringsreformen - Med åpne dører til verden og fremtiden*, og problematikken med frafall fra videregående opplæring inngår i en større kjede av tekster. Fokuset på frafall fra VGO som et allment problem fulgte av Reform 94 som gav alle en lovfestet individuell rett til å starte på, og gjennomføre, VGO. Fra samme reform fulgte det et økt fokus på bredde, dermed også mindre spesialisering i de første årene i VGO. Fra Kunnskapsløftet 2006 ble frafall betraktet som en konsekvens av problemer som oppstod tidligere i skoleløpet, og det ble innført tiltak for å bedre opplæringen i grunnleggende ferdigheter i grunnskolen. Samtidig ble det etablert nye fag som skulle hjelpe elevene med å ta bedre valg i overgangen mellom ungdomsskole og VGO. Videre fulgte et perspektiv på fullføring av VGO som et effektivt tiltak for å bekjempe fattigdom og ulikhet i samfunnet. Fra kunnskapsløftet 2006 og frem til i dag har satsing på opplæring i grunnleggende ferdigheter i grunnskolen blitt stående som et viktig tiltak for å bekjempe frafall fra VGO, samtidig som også tiltak som retter seg mot en økt satsing på praktiske fag og yrkesfaglige studieretninger har fått stor plass i debatten. Det samme har forslaget om utvidet rett til VGO, som blant

annet også gjelder voksne, noe som først og fremst blir begrunnet med konsekvensene av senere års samfunnsutvikling og økonomisk omstilling med bevegelse bort fra en petroleumsbasert økonomi. I korte trekk har altså problemet med manglende fullføring utviklet seg fra et mål om å få flere til å tilegne seg formell kompetanse, til å videre handle om fullføring som et tiltak for å begrense ulikhet og klasseskiller, før fullføring så de siste årene har blitt behandlet i et perspektiv om samfunnsutvikling og økonomisk omstilling.

5. ANALYSE AV TEKSTENS MAKROHANDLINGER

Ved å dele teksten opp i såkalte *betydningssegmenter* (Berge, 2010, s.95) har jeg forsøkt å markere hvordan ulike deler av St.meld.nr. 21 kan forstås som overordnet og mest forståelsesrelevant for hvordan vi kan forstå og tillegge fullføring en bestemt mening. Med utgangspunkt i sitatene fra tabellen i vedlegg 1 har jeg kommet frem til tre ulike makrohandlinger som er sentrale for organiseringen av mening i teksten. De tre makrohandlingene jeg har kommet frem til er:

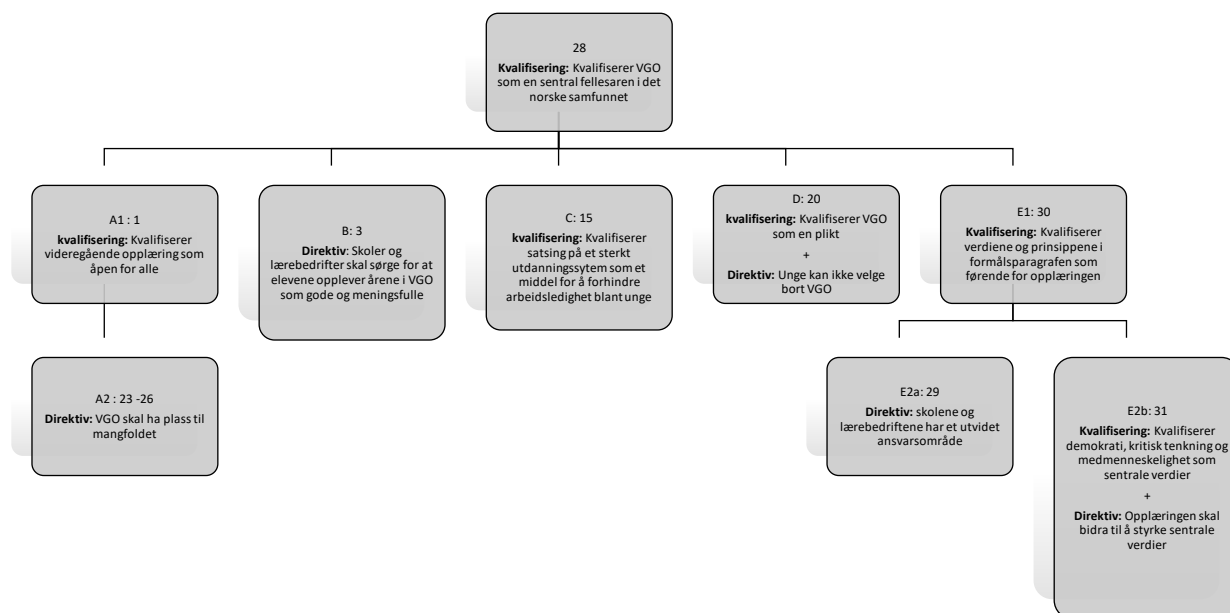
- 1) Styrke VGO som en fellesarena i det norske samfunnet
- 2) Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv
- 3) Økonomisk vekst

Nummereringen av de tre makrohandlingene er i første omgang tilfeldig, og dermed ikke av betydning for hvordan de tre eventuelt står i et hierarkisk forhold til hverandre. I denne delen av analysen vil jeg også ta utgangspunkt at disse makrohandlingene er sideordnede, og at teksten er *dialogisk* i og med at den inneholder mer enn en makrohandling (Berge, 2010, s..100). Ved å ta utgangspunkt i en forståelse av Stortingsmeldingen som en dialogisk tekst vil jeg i dette avsnittet heller ikke forsøke å sannsynliggjøre at en makrohandling i teksten er overordnet en annen, men heller forsøke å bekrefte deres tilstedeværelse i teksten. I hvilken grad det eksisterer et hierarkisk forhold mellom de tre, slik også problemstillingen spør etter, er et spørsmål jeg vil jeg komme tilbake til i oppgavens diskusjonsdel.

5.1 Leseanvisning for figurer

For å sannsynliggjøre tilstedeværelsen av de ulike makrohandlingene i teksten har jeg valgt å sette de ulike segmentene fra tabellen inn i et hierarkikart. Disse hierarkikartene har jeg valgt å sette opp slik at makrohandlingen står som øverste nivå, mens det følger mikrohandlinger på de underordnede nivåene i kartet. De ulike mikrohandlingene som bygger opp under den overordnede makrohandling forgrener seg nedover og er markert med bokstaver (A-E). Hvert nivå i hierarkikartet inneholder et eller flere segmenter fra tabellen i [vedlegg 1](#) med en eller flere aktuelle språkhandlinger som er med på å realisere den aktuelle makro-/mikrohandlingen.

5.2 Makrohandling 1: Styrke VGO som fellesarena i samfunnet



Figur 1: Hierarkisk kart over "Styrke VGO som fellesarena i samfunnet" som makrohandling i Meld. St. 21 (2020-2021) Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden

En av de tre makrohandlingene som viser en forståelse av fullføring og formålet med regjeringens forslag til en ny fullføringsreform kommer til syne ved segment 28 i tabellen. I dette segmentet kvalifiserer regjeringen VGO som en sentral fellesarena i det norske samfunnet, samtidig som de også viser til fullføringsreformens formål om å styrke denne posisjonen. Jeg har derfor valgt å kalle denne makrohandlingen for «styrke VGO som fellesarena i samfunnet».

Den første av de fem mikrohandlingene som følger, A, kommer til syne i segment 1 (A1) hvor regjeringen kvalifiserer VGO som åpen for alle, før den videre følges av et direktiv i segment 23-26 (A2) der regjeringen understreker at det skal være plass til et tilsynelatende ubegrenset mangfold av elever i VGO. Ved kvalifiseringen i segment 1 (A1) og direktivet i segment 23-26 (A2) kan mikrohandling A bidra til å styrke VGOs posisjon som en fellesarena i det norske samfunnet ved å åpne VGO for alle og sørge for inkludering av mangfoldet.

Mikrohandling B realiseres som et direktiv i segment 3 (B1) hvor regjeringen påpeker at skoler og lærebedrifter er ansvarlige for at elevene skal oppleve årene i VGO som gode og meningsfulle. Å skape en opplevelse av årene i VGO som gode og meningsfulle kan i dette tilfellet spille på elevenes motivasjon for å både søke seg til og gjennomføre VGO.

Mikrohandling B kan dermed tenkes å inneholde et kausalforhold som styrker makrohandlingen ved: Meningsfull opplevelse av VGO → Høyere søkertall og fullføringsgrad → Styrking av VGO som en fellesarena.

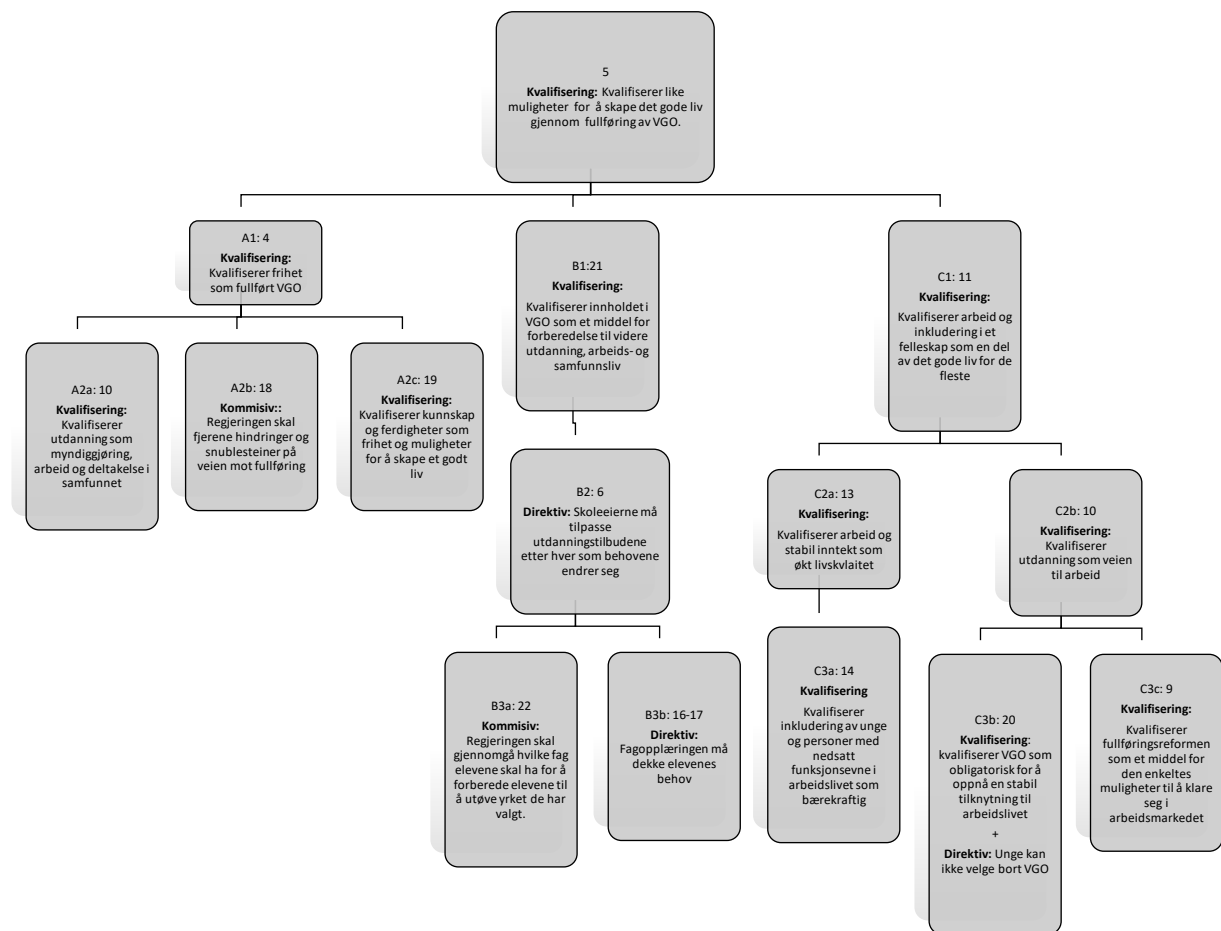
Videre forgrener også makrohandlingen seg i Mikrohandling C, hvor segment 15 (C1) fungerer som en kvalifisering av økt satsing på utdanning som følge av høy arbeidsledighet. Her kan det også påpekes at regjeringen nevner Covid-19 pandemien som en årsak for økt arbeidsledighet blant unge. Mikrohandling C kan i dette tilfellet innebære at VGO og utdanning kan fungere som en erstatning for arbeid på kort sikt, noe som kanskje understrekes av at rekordmange i løpet av pandemien har søkt seg til høyere utdanning (Samordna opptak, 2021).

Mikrohandling D kommer frem i segment 20 (D1) hvor regjeringen kvalifiserer VGO som en plikt. Riktig nok følger det av en annen kvalifisering med «VGO er en rett, ikke en plikt» (kunnskapsdepartementet, 2021, s.9), men ved at utdanningsløpet og fullført VGO er «nærmest obligatorisk for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet» (2021, s.9) følger det at VGO må re-kvalifiseres fra å være en rett til å bli en plikt. Mikrohandling C presenter slik et nærmest obligatorisk kausalforhold mellom fullført VGO og en stabil tilknytning til arbeidslivet. Dette bidrar til å sette VGO i en posisjon som et ledd i utdanningssystemet som alle må gjennom, og dermed også må være felles for alle.

Den siste forgreiningen fra makrohandlingen «styrke VGO som fellesarena i samfunnet», er mikrohandling E som kommer frem i segment 30 (E1) ved en kvalifisering av verdiene og prinsippene i formålsparagrafene og overordnet del av læreplanen som førende for opplæringen. Videre følger et direktiv i segment 29 (E2a) hvor regjeringen påpeker at skolene og lærebedriftene har et mandat for å også danne elevene etter nevnte prinsipper og verdier. I segment 31 (E2b) har vi en kvalifisering av demokrati, kritisk tenkning og medmenneskelighet som sentrale verdier i opplæringen, samtidig som dette segmentet også inneholder et direktiv ved at opplæringen skal bidra til å styrke nettopp disse verdiene. Mikrohandling D bidrar til å støtte opp under makrohandlingen ved at en opplæring i og fra et felles sett med verdier og prinsipper bidrar til en form for felles «dannelse» med opplæringen i VGO som et felles utgangspunkt.

For å sammenfatte forholdet mellom makrohandlingen «styrke VGO som fellesarena i samfunnet» og de fem følgende mikrohandlingene vil jeg kort forsøke å oppsummere de ulike mikrohandlingene. Å styrke VGO som fellesarena er ifølge regjeringen å (A) sikre en inkluderende og åpen VGO, (B) å sørge for at VGO oppleves som meningsfylt, (C) å øke satsingen på utdanning, (D) å re-kvalifisere VGO fra rett til plikt og (E) opplæring i og etter et felles sett med verdier og prinsipper.

5.3 Makrohandling 2: Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv



Figur 2: Hierarkisk kart over «Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv» som makrohandling i St. Meld. 21 (2020-2021), Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden

Makrohandlingen «Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv» kommer til uttrykk i segment 5 som inneholder en kvalifisering av like muligheter for å skape seg det gode liv gjennom fullføring av VGO. Dette omfatter ifølge regjeringen at de som fullfører VGO vil ha like konkurransevilkår og «stille på samme startstrek» i jakten på det gode liv.

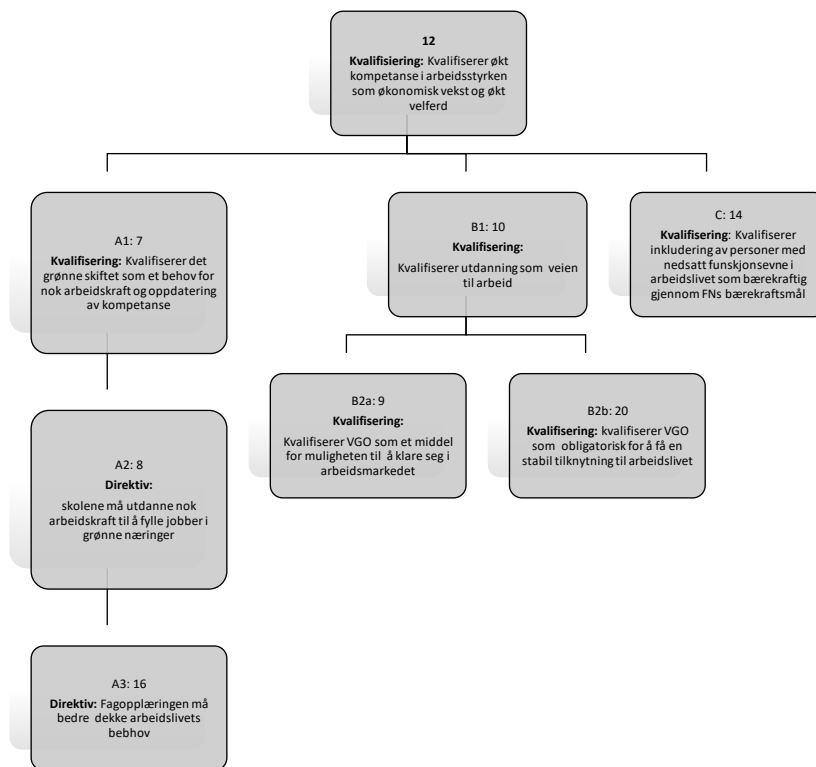
Mikrohandlingen som følger i segment 4 (A1) inneholder en kvalifisering av individets frihet som fullført VGO. Nedover i forgreiningen i mikrohandling A følger segment 10 (A2a) som en kvalifisering av et kausalforhold mellom utdanning → myndiggjøring, arbeid og samfunnsdeltakelse, og segment 18 (A2b) med et kommisiv hvor regjeringen pålegger seg selv å fjerne hindringer og snublesteiner som kan forhindre fullføring. Nederst finner vi segment 19 (A2c) med en kvalifisering av frihet og muligheter til å skape seg det gode liv som kunnskap og ferdigheter som elevene opparbeider seg gjennom VGO. Ved mikrohandling A er det i dette tilfellet gjerne sammenstillingen av det gode liv med frihet, myndiggjøring, arbeid og samfunnsdeltakelse som understreker formålet med fullføringsreformen og hva den enkelte «tjener» på å fullføre VGO.

Den overordnede mikrohandlingen i B kommer til syne i segment 6 (B1) hvor regjeringen kvalifiserer en tilpasning av utdanningstilbudet etter muligheter og begrensninger i den enkeltes livssituasjon. Denne kvalifiseringen følges videre av et direktiv i segment 16-17 (B2a) hvor regjeringen krever at fagopplæringen må dekke elevenes behov. Fra B1 følger også en kvalifisering av innholdet VGO som sentralt for elevenes videre utdanning, arbeids- og samfunnsnivå i segment 21 (B2b), som så igjen følges av et kommisiv i segment 22 (B3b) hvor regjeringen pålegger seg selv å gjennomgå fag- og timefordelingen for å forberede elevene til å utøve det yrket de ønsker. Mikrohandling B kan slik knyttes til makrohandlingen ved at den støtter opp under individets muligheter for å skape seg et godt liv ved å i større grad legge til rette for og tilpasse opplæringen etter den enkeltes livssituasjon, og slik også gjøre den enkelte bedre rustet til å fullføre VGO.

Den siste aktuelle mikrohandlingen som kan kobles til fullføringsreformens formål av å gi den enkelte muligheter til å skape seg et godt liv gjennom fullføring av VGO, starter ved en kvalifisering av arbeid og inkludering i et felleskap som en del av det gode liv i segment 11 (C1). Videre følger en kvalifisering av arbeid og inntekt som økt livskvalitet i segment 13 (C2a) og en kvalifisering av inkludering av unge og personer med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet gjennom FNs bærekraftsmål i segment 14 (C3a). I den sideordnede mikrohandlingen kvalifiseres utdanning som veien til arbeid i segment 10 (C2b). Dette forgreiner seg så videre i en kvalifisering av VGO som obligatorisk for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet i segment 20 (C3b) og en kvalifisering av behovet for en fullføringsreform som mangel på arbeidsmuligheter for dem som ikke har fullført VGO i segment 9 (C3c). Mikrohandling C bidrar slik til å kvalifisere et kausalforhold mellom fullført VGO → Muligheter for arbeid og stabil inntekt → Økt livskvalitet og muligheten til å skape seg et godt liv.

Makrohandlingen «den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv» realiseres i teksten gjennom de fire forgreningene jeg nå har beskrevet fra figuren (4.2). Kort oppsummert realiseres makrohandlingen gjennom (A) fullføring som frihet, myndiggjøring, arbeid og samfunnsdeltakelse, (B) like muligheter gjennom tilpasning av opplæringen etter den enkeltes behov og (C) utdanning som veien til økt livskvalitet gjennom arbeid, stabil inntekt og inkludering i et felleskap.

5.4 Makrohandling 3: Økonomisk vekst



Figur 3: Hierarkisk kart over «Økonomisk vekst» som makrohandling i St. Meld. 21 (2020-2021), Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden

Den siste makrohandlingen som er sentral for å skape en relevant og meningsfull forståelse av Stortingsmeldingen tar utgangspunkt i en forståelse av tekstens og reformens formål av å skape økonomisk vekst. Den overordnede makrohandlingen kommer her til syne i segment 12 gjennom en kvalifisering av økt kompetanse i arbeidsstyrken som økonomisk vekst og økt velferd. Fullføringsreformens formål kan dermed bli forstått i et kausalforhold mellom fullføring av VGO → økt kompetanse i arbeidsstyrken → Økonomisk vekst og økt velferd.

Forgreiningen til mikrohandling A kommer som en kvalifisering i segment 7 (A1) av et behov for oppdatering av kompetanse og utdanning av nok arbeidskraft som følge av det grønne skiftet. Videre nedover i figuren følger det et direktiv i segment 8 (A2) som pålegger skolene i oppgave å utdanne nok arbeidskraft til å fylle jobber i det som her omtales som «grønne næringer». Videre følger et direktiv i segment 16 (A3) om at fagopplæringen må dekke arbeidslivets behov i større grad enn hva som er tilfellet med dagens ordning for VGO. Sett i sammenheng med kvalifiseringen i A1 vil direktivet i A3 stamme fra krav gitt av det grønne skiftet, og ikke regjeringen selv. Mikrohandling A bidrar dermed til å bygge opp under makrohandlingen ved å kreve forbedret kompetanse i arbeidsstyrken for å fortsette å skape, eller opprettholde, et visst nivå av økonomisk vekst og velferd gjennom en «grønn» omstilling av økonomien.

Mikrohandling B kommer til uttrykk i segment 10 (B1) ved en kvalifisering av utdanning som veien til arbeid. Videre følger det en kvalifisering av VGO som et middel for å få muligheten til å klare seg i arbeidsmarkedet i 9 (B2a), og en kvalifisering av VGO som obligatorisk for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet i segment 20 (B2b). Betydningen av fullføring vil gjennom mikrohandling B dermed være å etterkomme krav fra arbeidslivet, med utdanning som veien til arbeid og fullført VGO som et krav for stabil tilknytning til arbeidslivet. Et kausalforhold som viser sammenhengen mellom mikrohandlingen B til makrohandlingen, kan settes opp slik: Fullført VGO → Dekke arbeidslivets behov → Stabil tilknytning til arbeidslivet → Økonomisk vekst.

Mikrohandling C har sitt utgangspunkt i segment 14 (C1) med en kvalifisering av inkluderingen av unge og personer med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet som bærekraftig. Denne kvalifiseringen stammer fra delmål 8.5 og 8.6 i FNs bærekraftsmål for anstendig arbeid og økonomisk vekst (FN-sambandet, 2022). Det er med andre ord FN som i dette tilfellet kvalifiserer inkluderingen av unge og personer med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet som økonomisk bærekraftig.

Makrohandlingen «Økonomisk vekst» struktureres i teksten av mikrohandlingene (A) fullføring av VGO som et krav for en grønn omstilling av økonomien i det grønne skiftet, (B) kompetansekravene for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidsmarkedet krever fullført VGO og (C) unge og personer med nedsatt funksjonsevne må inkluderes i arbeidslivet for å gi bærekraftig økonomisk vekst.

6. ANALYSE AV TEKSTENS MODELLESERE

I St. Meld. 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden* har jeg identifisert fire Modellesere som er relevante for å skape en forståelse av problemet med fullføring. Disse fire Modelleserne bygger på det jeg tidligere har nevnt som deltakere i tekstens situasjonskontekst, da ved nasjonale myndigheter, skoleeiere, og både ansatte og elever i skolen. Jeg har valgt å kalle disse Modelleserne for:

- 1) *Regjeringsstøtten*
- 2) *Elevaktivisten*
- 3) *Den gjennomføringsansvarlige*
- 4) *Kverulanten*

Disse fire Modelleseren deler noen likhetstrekk med Modelleserene som Blikstad-Balas og Tønnesson (2020, s.172-173) beskriver i sin analyse av Modellesere i skolens krenkelsesparagraf, og som de har valgt å kalle *samfunnsstøtten*, *elevaktivisten*, *læreraktivisten* og *kverulanten*. En av årsakene til dette er at Stortingsmeldingen og skolens krenkelsesparagraf deler noen kontekstuelle likhetstrekk ved at de begge inngår som ledd i en større kjede av skoleregulerende tekster. De skiller seg derimot fra hverandre ved hvilken funksjon de to tekstene skal oppfylle. Skolens krenkelsesparagraf er en lovtekst hvis primære funksjon gjerne knyttes til regulering av et rettsområde (Justis- og beredskapsdepartementet, 2000), mens Stortingsmeldingens funksjon som tidligere nevnt er å informere Stortinget om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller å drøfte fremtidig politikk (Stortinget, 2019). Ettersom det finnes noen likhetstrekk ved de to tekstene har jeg derfor i min analyse hentet god inspirasjon fra Blikstad-Balas & Tønnessons analysemodell. Videre i analysen vil jeg derfor også drøfte i hvilken grad Modelleserne i Stortingsmeldingen både ligner og skiller seg fra Blikstad-Balas & Tønnessons (2020) Modellesere i skolens krenkelsesparagraf.

6.1 Introduksjon til tekstens Modellesere

Regjeringsstøtten står som Modelleser i Stortingsmeldingen for det jeg vil beskrive som den velvillige som stiller seg grunnleggende positiv til ethvert forslag til lovendringer fremsatt av Solberg-regjeringen. Denne formuleringen ligner i stor grad på *Samfunnsstøtten* til Blikstad-Balas & Tønnesson, som i skolens krenkelsesparagraf utgjør «den velvillige og lovlydige, som stiller seg grunnleggende positiv til enhver lov vedtatt av Stortinget.» (2020, s.172).

Samfunnsstøtten kan ikke identifiseres i stortingsmeldingen ettersom teksten, og da særlig formålskapittelet som jeg har som utgangspunkt for min analyse, ikke fungerer som en lov vedtatt av Stortinget, men som en generell begrunnelse for forslag til endringer i opplæringsloven fremsatt av Regjeringen. Regjeringsstøtten kan derfor illustreres som medlemmer og politikere i partiene som utgjorde Solberg-regjeringen. For å representere denne Modelleseren har jeg funnet frem til et sitat av stortingsrepresentant fra Høyre, Turid Kristiansen, som uttalte seg om forslaget til en ny fullføringsreform:

«Med fullføringsreformen får ungdom og voksne nye muligheter til å kvalifisere seg og rekvalifisere seg i videregående opplæring. Jeg er veldig glad for de mulighetene fullføringsreformen gir for elever på yrkesfag, blant annet mulighetene som skal gis til elever som har tatt studiespesialisering til også å ta et fagbrev og til å ta fagbrev nummer to. Det har flere bransjer og flere fagarbeidere etterlyst i lang tid» (Ruud, 2021)

I Blikstad-Balas & Tønnesson (2020) står *Elevaktivisten* i skolens krenkelsesparagraf som modell i teksten for «Den bevisste eleven som leser lovparagrafen som et redskap for egne og medelevers interesse.» (2020, s.172). I fullføringsreformen har jeg også valgt å benytte meg av *elevaktivisten* som en lesermodell i min analyse. I dette tilfellet anser jeg *elevaktivisten* som en leser av stortingsmeldingen som et dokument med forslag for å øke egne og medelevers muligheter til å fullføre VGO. Slik Blikstad-Balas og Tønnesson (2020, s. 172) også påpeker er det ikke en nødvendighet at *elevaktivisten* kun står som modell for elever i skolen, men også for andre aktører (f.eks. elevenes foresatte) som vil ivareta elevenes interesser. For å illustrere *elevaktivisten* som Modelleser vil jeg vise til et sitat fra Elevorganisasjonens nettside om frafall og fullføring av VGO:

«Skal vi få verdens beste skole, må den være fleksibel, løsningsorientert og tilpasset hver enkelt elev. Da trenger vi at elever ikke bare har rett til å begynne på videregående, men en rett til å fullføre. Ingen elever skal tvinges ut på bar bakke, og vi skal ikke gi opp på elever selv om de sliter. Vi skal få en slutt på «Bruk og kast» - skolen, og vise vei til en ny ære med tillitsskolen» (Elevorganisasjonen, 2020)

Den gjennomføringsansvarlige har jeg identifisert som en Modelleser i teksten for de som er ansvarlige for iverksettelsen og gjennomførelsen av tiltakene i fullføringsreformen, det være seg underordnede instanser av regjeringer som skoleeierne (kommuner og fylkeskommuner), og videre også lærebedrifter og lærere. *Den gjennomføringsansvarlige* kan slik være en Modelleser for de som er spørrende eller usikre på hva tiltakene i reformen vil ha av betydning for deres ansvarsområder og arbeidsmengde. Jeg har valgt å illustrere *den gjennomføringsansvarlige* ved et sitat hentet fra NRK-artikkelen «Lærere om Melbys reformplan: Sjokk, degradering og rasering». En som uttaler seg i denne artikkelen er lærer Kristin Ask som er bekymret for at en iverksettelse av fullføringsreformen vil føre til økt arbeidsmengde for den enkelte læreren, samtidig som hun også frykter konsekvensene av økt tilrettelegging av opplæringen etter den individuelle eleven:

«Jeg trodde det var en aprilspøk. Vi står midt i en fagfornyelse, en redigering av læreplanen som regjeringen selv har igangsatt. Den har vi så vidt begynt på. [...] Vi skal tilrettelegge, men ikke for enhver pris. Vi er nødt til å ha et felles grunnlag i skolen, det er viktig for en felles oppfattelse av hvem vi er som nasjon, folk og samfunn» (Skårdalsmo et al., 2021)»

Kverulanten fungerer som Modelleser i Blikstad-Balas og Tønnessons analyse for «den som leter etter uklarheter eller betenkelige trekk ved teksten» (2020, s.173). *Kverulanten* utgjør slik en Modelleser for det som gjerne kan tenkes å være en kritisk leser av teksten. Å møte en tekst med en kverulantisk innstilling kan også være en god egenskap for å bli en god kritisk leser av tekster, og da særlig sakprosaetekster (2020, s.173). Samtidig kreves det av en god kritisk leser at den har med seg innvendinger og kunnskap fra tekstens kontekst. For fullføringsreformen vil *kverulanten* gjerne fungere som en modell for politiske motstandere av enten regjeringen eller regjeringens forslag til fullføringsreform. I tilfellet med denne oppgaven vil nok jeg som forsker også ligg tett opp mot denne Modelleseren, da oppgavens formål er nettopp det å møte teksten fra et kritisk perspektiv for å undersøke om tekstens avsender forsøke å skjule noen viktige premisser ved både reformforslaget og fullføring gjennom språket i teksten. For å illustrere *kverulanten* har jeg valgt å benytte meg av et sitat fra Parlamentarisk leder i KrF (som da var del av Solberg-regjeringen), Hans Fredrik Grøvan:

«Det er behov for endringer. Men for at KrF skal være med på reformen, må den ivareta elevenes allmenndannelse og deres muligheter til å orientere seg i samfunnet de vokser opp i» (Skårdalsmo et al., 2021).

Sett i sammenheng med min tidligere beskrivelse av Stortingsmeldingens situasjonskontekst er det her tydelig at de to Modelleserne *Elevaktivisten* og *Den gjennomføringsansvarlige* samsvarer med Elevene, skoleeierne og de ansatte i skolen som deltakere i situasjonskonteksten. *Regjeringsstøtten* og *Kverulanten* står derimot ikke i det samme direkte forholdet til situasjonskontekstens deltakere, men representerer på hver sin side mer generelle lesestrategier som kan benyttes for alle typer tekster; nemlig å lese *med* eller *mot* teksten.

6.2 Hvordan svarer Modelleserne til makrohandlingene i teksten?

For å bedre illustrere hvordan de nevnte Modelleseren kan finnes i teksten *fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*, vil jeg nå forsøke å gjennomføre en analyse hvor de ulike Modelleserne settes opp mot noen av tekstutsnittene i makrohandlingene jeg tidligere har beskrevet i oppgaven. I valget av tekstutsnitt til Modelleseranalyse har jeg valgt å benytte meg av ytringer fra tabellen i vedlegg 1 som enten fungerer som kvalifiseringer og/eller direktiver. En av årsakene til dette er at dersom disse språkhandlingene skal realiseres på best mulig måte, vil det kreves at avsender besitter en legitim myndighet og makt som enten gjør det mulig å kreve eller pålegge noen andre å gjøre noe, eller endre en institusjonell virkelighet gjennom språket (Searle, 1975)

På samme måte som jeg har hentet inspirasjon fra Blikstad-Balas & Tønnesson for å identifisere mulige Modelleser i teksten, har jeg også forsøkt å sette min Modelleseranalyse opp som et slags lesedrama hvor de ulike Modelleserne i tur svarer til en ytring fra teksten (2020, s.177). I mitt tilfelle utgjøres rollelisten av de fem aktørene Stortingsmeldingen, Regjeringsstøtten, Elevaktivisten, Den gjennomføringsansvarlige og Kverulanten. Lesedramaet består av 3 «akter», der første akt kan knyttes til makrohandlingen «Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv», andre akt viser til «Styrke VGO som en fellesarena i samfunnet», mens tredje akt viser til «økonomisk vekst» som en makrohandling i Stortingsmeldingen.

6.3 MODELLESERNE I ET LESEDRAMA

(1) STORTINGSMELDINGEN: «Hvis flere fullfører VGO, betyr det at flere kan stille på samme startstrek, med like muligheter for å skape seg gode liv. Det er den viktigste grunnen til at vi trenger en fullføringsreform, og til at regjeringen har som mål at ni av ti skal fullføre og bestå VGO i 2030» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s.7)

Regjeringsstøtten: - At reformen kan bidra til å hjelpe elevene på vei til å skape seg gode liv er utvilsomt et godt og viktig formål. Det er selvsagt umulig å garantere for at alle skal komme seg gjennom VGO, men 9 av 10 virker som et realistisk mål.

Elevaktivisten: - Det er godt at dere viser at dere ønsker å bidra til å skape gode liv for elevene, men hva med de som av ulike årsaker faller fra? Hvilke muligheter har de for å skape seg gode liv?

Kverulanten: - Elevene er allerede godt i gang med dette «kappløpet» lenge før de i det hele tatt har startet på VGO. Dere kan vel ikke mene at elevene som strever seg gjennom disse tre skoleårene og fullfører med dårlige karakterer har de samme mulighetene som elevene som fullfører med toppkarakterer? Det er allerede dokumentert at elever som går inn i VGO uten tilstrekkelig kompetanse og ferdigheter i større grad står i fare for å falle fra.

(2) STORTINGSMELDINGEN: «VGO er en rett, ikke en plikt. Likevel har utdanningsløpet blitt nærmest obligatorisk for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet. Det innebærer at VGO ikke kan velges bort. Dagens 16-åringer har ikke de alternative veiene ut i arbeidslivet som ungdom hadde for noen tiår tilbake» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s.9)

Regjeringsstøtten: - Her nevnes det flere gode poenger! Å få flere elever til å fullføre VGO vil være et viktig virkemiddel for å forebygge arbeidsledighet blant unge og forhindre at flere faller utenfor.

Elevaktivisten: - Det er urettferdig at elever som av ulike årsaker faller fra i VGO ikke skal få muligheten til å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet. Kunne det ikke vært et mulig å heller gi elevene noen alternative veier ut i arbeidslivet?

Den gjennomføringsansvarlige: - Vi har ikke kapasitet til å følge opp en hel masse med elever som verken besitter den nødvendige kompetansen eller motivasjonen som kreves for å fullføre VGO. Dersom dette skulle gå gjennom vil det svekke det generelle nivået i for hele opplæringen.

Kverulanten: - Dere motsier dere selv ved å forsøke å opprettholde ideen om at VGO ikke er en plikt samtidig som dere påpeker at det er nærmest obligatorisk for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet. Er det egentlig slik å forstå at dere ønsker å gjøre elevene pliktige til å gjennomføre VGO?

(3) STORTINGSMELDINGEN: «Det grønne skiftet, der olje og gass gradvis blir mindre dominerende i økonomien, vil kreve ny kompetanse. [...] En grønn omstilling av økonomien vil kreve at vi utdanner nok arbeidskraft, og at mange nok kan oppdatere og utvikle sin kompetanse for å fylle nye jobber når grønne næringer skal utvikles.»
(Kunnskapsdepartementet, 2021, s.9)

Regjeringsstøtten: - Det er et godt tiltak i kampen mot klimautfordringene at vi utdanner mange nok til å jobbe i grønne næringer og bidra til å omstille økonomien på en grønn og bærekraftig måte. At voksne med sin erfaring og innsikt i arbeidslivet også får muligheten til å oppdatere sin kompetanse i VGO er kjempelurt!

Elevstøtten: - Klimakrisen er en av de mest sentrale utfordringene for vår fremtid, og det er godt at vi kan forvente at kunnskapen og ferdighetene vi opparbeider oss gjennom VGO gir oss muligheten til å skape en god fremtid for både oss og fremtidige generasjoner.

Den gjennomføringsansvarlige: - For å utdanne nok arbeidskraft med kompetanse til å bidra til det grønne skiftet, må vi også utdanne og få flere lærere med oppdatert og riktig kompetanse i skolen.

Kverulanten: - At både dagens elever og de som allerede er ute i arbeidslivet får muligheten til å skaffe seg kompetanse som kan bidra til en bærekraftig omstilling av økonomien er flott, men hvem er det egentlig som er ansvarlige for å få fortgang på dette «grønne skiftet» deres snakker om? Og disse «grønne» næringene, hvem skal skape dem og hva skal de bestå av? Skal elevene i VGO være med å skape disse, eller skal de kun komme inn og fylle jobber i dem? Her virker det som om dere forsøker å skyve ansvaret for å iverksette et grønt skifte over på fremtidige generasjoner.

6.4 Hva forteller Modelleserne oss?

En viktig tilføyning til analysen er at Modellerernes svar i Lesedramaet fungerer som eksempler for å illustrere et mulig tankegods som Modelleseren henviser til. Når vi leser en tekst strekker vi oss gjerne mot en eller flere Modellesere på en og samme tid mens vi leser en tekst. Dette innebærer at de ulike Modelleserne ikke viser til en bestemt og avgrenset størrelse av fysiske lesere, men at en og samme leser kan tilføye seg etter flere av Modelleserne i teksten. For *regjeringsstøtten* er det dermed ikke nødvendigvis slik at alle som er medlem i et av partiene i Solberg-regjeringen er enige i verken reformens formål eller tiltak for å forhindre frafall i VGO. Sitatet til KrF politikeren Hans Fredrik Grøvan som jeg har brukt for å illustrere *kverulanten* viser at det er mulig å benytte seg av flere Modellesere på en og samme tid mens man leser en tekst. På samme måte kan også elever i VGO være uenige i *Elevaktivisten* ved at økt tillit til elevene vil bidra til å forhindre frafall, eller at lærere kan være uenige i *den gjennomføringsansvarlige* med at en innføring av fullføringsreformen nødvendigvis behøver å gå på bekostning av arbeidet med fagfornyelsen.

En analyse av Modellesere kan vise oss hvordan ulike lesere, avhengig av hvilken eller hvilke Modellesere de leser seg mot underveis i lesingen kan bidra til å skape en forståelse av hvordan de ulike makrohandlingene i teksten er organisert i forhold til hverandre, og i hvilken grad de er relevante for hvordan teksten bidrar til å fremme et bestemt perspektiv på problemet med manglende fullføring av VGO. *Regjeringsstøtten* representerer her et tankegods som tilsier at alle de 3 makrohandlingene er sentrale for å få tilgang til tekstens intensjon, mens *kverulanten* vil innta et kritisk perspektiv for å finne ut om noen av makrohandlingene fungerer som et dekke for en skjult intensjon. *Elevstøtten* og *Den gjennomføringsansvarlige* vil begge befinne seg et sted imellom de to andre, da ved at de kan forstå alle makrohandlingene som relevante, men samtidig være kritiske til enkelte aspekter ved teksten.

7. DISKUSJON OG DRØFTING AV ANALYSEFUNN

Nå som jeg har beskrevet og gjort rede for tekstens kontekst, makrohandlinger og Modellesere vil jeg forsøke å samle trådene for å besvare oppgavens problemstilling: «I hvilken grad innebærer kjeden av dokumenter om frafall og fullføring i VGO, med særlig vekt på formålkapittelet i stortingsmelding 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*, en forståelse av problemet med manglende fullføring av VGO som samfunnsøkonomisk lønnsomhet til fortrenghet for den enkeltes demokratiske dannelse?».

7.1 Makrohandlingenes organisering

For å starte denne diskusjonsdelen vil jeg først vise tilbake til at min analyse av tekstens makrohandlinger tok utgangspunkt i en forståelse av dokumentutdraget som en dialogisk tekst. Dette innebærer at teksten består av én eller flere makrohandlinger som videre er sideordnede og likeverdige (Berge, 2010, s.100). Etersom jeg frem til nå kun har beskrevet de tre makrohandlingene i teksten som sideordnede, vil jeg ikke kunne vise hvordan disse kan bidra til å svare på i hvilken grad problemet med manglende fullføring av VGO blir forstått som samfunnsøkonomisk lønnsomhet til fortrenghet for demokratiske dannelse. Med andre ord er problemet jeg nå står overfor at jeg må kunne sannsynliggjøre at en av de aktuelle makrohandlingene i større grad enn de andre bidrar til å gi tilgang til tekstens relevante intensjonalitet (Berge, 2010, s.100). Jeg vil nå forsøke å møte dette problemet ved å diskutere noen muligheter for at makrohandlingene ikke nødvendigvis er lineært organisert, men heller at de er organisert hierarkisk i forhold til hverandre.

Jeg vil begynne med å se på hvordan avsenderen selv organiserer de ulike makrohandlingene identifisert i [kapittel 5](#) gjennom metadiskursive ytringer i teksten. Underveis vil jeg henvise til betydningssegmentene fra tabellen i [vedlegg 1](#). I Segment 5 fra tabellen finner vi ytringen

«Hvis flere fullfører VGO, betyr det at flere kan stille på samme startstrek, med like muligheter for å skape seg gode liv. Det er den viktigste årsaken grunnen til at vi trenger en fullføringsreform, og at regjeringen har som mål at ni av ti skal fullføre og bestå VGO i 2030» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7)

Her ser vi altså at regjeringen selv organiserer individets muligheter for å skape seg et godt liv som den overordnede handlingen teksten skal bidra til å realisere gjennom den metadiskursive ytringen «den viktigste årsaken». Den neste metadiskursive markeringen som følger i teksten er i segment 9: «Den tredje grunnen til at vi trenger en fullføringsreform, er at det er blitt stadig vanskeligere å klare seg i arbeidsmarkedet uten VGO» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7). Her er det verdt å merke seg at avsenderen ikke eksplisitt uttrykker «den andre grunnen» før vi blir introdusert til «den tredje grunnen». Dersom vi allikevel følger tekstens struktur gjennom de ulike betydningssegmentene, kan vi se at «den andre grunnen» består av segment 7-8 fra tabellen:

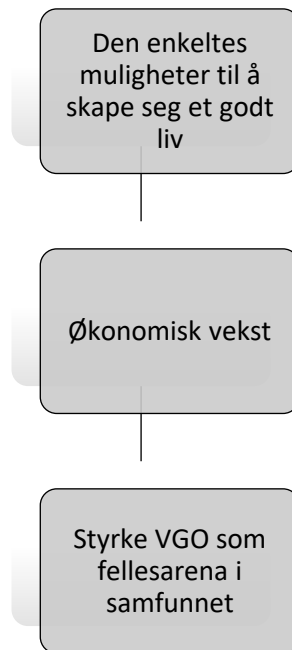
«Det grønne skiftet, der olje og gass gradvis blir mindre dominerende i økonomien, vil kreve ny kompetanse. [...] En grønn omstilling av økonomien vil kreve at vi utdanner nok arbeidskraft, og at mange nok kan oppdatere og utvikle sin kompetanse for å fylle nye jobber når nye grønne næringer skal utvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7)

Det er ingen tydelig markering av hvilke av to «grunnene» som blir presentert i segment 9 og i segment 7-8 som er mer eller mindre viktig for hva teksten skal bidra til å realisere. Samtidig vil jeg med bakgrunn i min analyse av tekstens makrohandlinger argumentere for at ingen av disse segmentene utgjør makrohandlinger i teksten. Segment 9 fungerer som en mikrohandling for både «Økonomisk vekst» og «Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv», mens segment 7-8 kun fungerer som en mikrohandling for «Økonomisk vekst». Til felles har de at de begge fungerer som sideordnede mikrohandlinger som bidrar til å realisere «Økonomisk vekst» som en makrohandling i teksten.

Avsenderens organisering av den siste makrohandlingen markeres i teksten gjennom segment 28:

«I tillegg til å løse opp i de prioriterte problemene vil regjeringen styrke VGO som en sentral fellesarena» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.10)

Her markeres det altså i teksten at makrohandlingen «styrke VGO som en fellesarena i samfunnet» er en handling som teksten skal bidra til å realisere, men samtidig også en handling som ikke er prioritert. Denne handlingen plasserer seg med andre ord på bunnen av den hierarkiske organiseringen av makrohandlingene. Organiseringen av makrohandlingene i teksten kan dermed illustreres slik i en figur:



Figur 4: Avsenders hierarkiske organisering av Makrohandlinger i Meld. St. 21 (2020-2021) Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden

En slik organisering av makrohandlingene kan virke både rasjonell og formålstjenlig for hvordan avsenderne ønsker at vi kan forstå tekstens intensjon og hva slags handling den skal bidra til å realisere. Samtidig kan et slikt hierarki kun være mulig å etablere dersom teksten er monologisk, noe som også innebærer at «Den enkeltes muligheter til å skape seg et godt liv» i dette tilfellet utgjør tekstens overordnede makrohandling, mens både «Økonomisk vekst» og «Styrke VGO som fellesarena i samfunnet» er underordnet som mikrohandlinger. Samtidig er jeg i posisjon som «den kritiske forskeren» ikke nødvendigvis overbevist om at tekstens intensjon, som her organisert gjennom metadiskursive ytringer, samsvarer med avsenderens intensjon.

7.2 Samfunnsøkonomisk lønnsomhet og demokratisk dannelse i Stortingsmeldingen

For å få tilgang på avsenderens intensjon vil jeg gå mer i dybden på hvordan begrepene *Samfunnsøkonomisk lønnsomhet* og *demokratisk dannelse* inngår i de ulike makrohandlingene. Demokratisk dannelse inngår først og fremst i makrohandlingen «Styrke VGO som en fellesarena i samfunnet», da mer konkret i den underordnede mikrohandlingen E

som struktureres av segmentene 29-31. I segment 29 finner vi en kvalifisering av skolens mandat som «et mandat som går utover det å utdanne elever til videre studier og yrkesliv» før det videre i segment 30 understrekes at opplæringen skal gjennomføres i samsvar med verdiene og prinsippene i formålsparagrafen. Elevenes dannelse kommer så til uttrykk i segment 31 ved at «Opplæringen skal blant annet bidra til elevenes dannelse, styrke og videreutvikle sentrale verdier som demokrati, kritisk tenkning og medmenneskelighet». Samlet sett utgjør altså mikrohandling E en kvalifisering av demokrati, kritisk tenkning og medmenneskelighet som sentrale verdier som opplæringen skal bidra til å styrke. Dannelse i et demokratisk sinnelag er med andre ord utvilsomt definert som en viktig del av opplæringen. Samtidig er det ikke tydelig å lese ut av formålkapittelet i Stortingsmeldingen at manglende demokratisk opplæring som følge av frafall fra VGO problematiseres i særlig grad. Jeg tenker at dette umiddelbart kan indikere to ting: (1) Avsender forventer at leseren trekker en logisk slutning fra at manglende fullføring har konsekvenser for elevenes dannelsesnivå, eller (2) at avsender ikke betrakter manglende dannelse som en relevant konsekvens av manglende fullføring.

Hvilken av disse tolkningene vi benytter oss av for å tillegge teksten en relevant mening kan avhenge av hvilke Modellesere vi strekker oss mot underveis i lesningen (se [kapittel 6 for Modellesere](#)). Ved å lese *med* teksten, f.eks. gjennom *regjeringsstøtten*, vil førstnevnte alternativ virke som den mest naturlige og formålstjenlige tolkingen. Hvis vi derimot leser *mot* teksten, som *kverulanten*, vil sistnevnte tolkning kunne virke sannsynlig. På bakgrunn av at demokratisk dannelse inngår i en av tekstens Makrohandlinger, mener jeg at en relevant fortolkning av teksten krever at vi tolker avsenderens intensjon dit hen at manglende fullføring har konsekvenser for elevenes dannelsesnivå, men at dette ikke utgjør en sentral del av problemet så lenge andre hensyn tilfredsstilles.

Dersom vi stiller spørsmål om Stortingsmeldingen fremmer en forståelse av problemet med manglende fullføring som et problem som angår samfunnsøkonomiske hensyn, vil svaret utvilsomt være ja. Som jeg allerede har etablert i analysen av tekstens kontekst, har denne forståelsen av problemet i nyere tid vært dominerende. Derfor ønsker jeg heller å fokusere på i hvilken grad Stortingsmeldingen bidrar til en slik forståelse av problemet, og hvordan den gjør det. Makrohandlingen «Økonomisk vekst» er særlig relevant for å bidra til forståelsen av problemet med manglende fullføring i et perspektiv som angår økonomiske hensyn. I segment 12, som utgjør den overordnede makrohandlingen, finner vi en kvalifisering av økt kompetanse i arbeidsstyrken som økonomisk vekst og økt velferd. «Det grønne skiftet», og en «grønn» omstilling av økonomien, utgjør i segment 7-8 som tidligere nevnt viktige

begrunnelser for fullføringsreformens formål. Det som imidlertid er interessant med «det grønne skiftet» er at det i dette tilfellet fungerer som en kvalifiserende aktør med agens, og virker slik også å være den drivende kraften bak den kommende grønne omstillingen av økonomien. Det grønne skiftet er med andre ord en autonom prosess som står overordnet regjeringens makt og utenfor regjeringens kontroll. Segment 8 med «Det grønne skiftet krever at vi utdanner nok arbeidskraft, og at mange nok kan oppdatere og utvikle sin kompetanse for å fylle nye jobber som oppstår når nye grønne næringer skal utvikles»

(Kunnskapsdepartementet, 2021, s.7) fungerer dermed også som et direktiv som både retter seg mot regjeringen og andre underordnede organer for å iverksette tiltak for å få flere til å fullføre VGO. Det grønne skiftet bidrar slik til at problemet med manglende fullføring ikke lenger bare *kan* bli forstått i et samfunnsøkonomisk perspektiv, det *må* bli forstått slik.

Dersom ikke flere fullfører VGO, og jobbene i grønne næringer ikke fylles av personer med riktig kompetanse, vil en «grønn» økonomisk omstilling heller ikke være mulig.

Makrohandlingen «Den enkeltes muligheter til å skape et godt liv» domineres også av samfunnsøkonomiske perspektiver på problemet med manglende fullføring, om enn noe mer subtilt enn i «Økonomisk vekst». Arbeid og inkludering i et felleskap kvalifiseres som en del av det gode liv i segment 11 i mikrohandling C. Dette følges videre opp segment 13 ved «For den enkelte vil det å komme i jobb bety en stabil inntekt og økt livskvalitet». Ved bruk av *vil* som et modalverb, i motsetning til f.eks. *kan*, etableres det også gjennom denne ytringen et tydelig kausalforhold mellom stabil inntekt og økt livskvalitet. Utover disse to segmentene finnes det ikke noen videre konkretisering av hva som utgjør et godt liv i Stortingsmeldingen. Dermed vil jeg også hevde at Stortingsmeldingen først og fremst viser til fullføring av VGO som et middel for den enkeltes muligheter for å til å tilegne seg arbeid og en stabil inntekt, og ikke nødvendigvis et godt liv. «Det gode liv» opptrer i Stortingsmeldingen i større grad som et mål for å sikre individets materielle velferd, enn som et mål for økt livskvalitet.

Det kan være relevant å skille mellom velferd og livskvalitet for å få tilgang til forståelsen av at «det gode liv», slik det kan leses fra mikrohandling C, kan fungere som et insentiv for den enkelte til å tilegne seg kompetanse som er ettertraktet i arbeidsmarkedet. «Livskvalitetsbegrepet skiller seg fra velferdsbegrepet ved at det i større grad understreker betydningen av livets (og politikkenes) ikke-materielle aspekter» (Helsedirektoratet, 2016, s.23). Dersom vi trekker inn kontekstuell kunnskap om avsenderen, med Solberg-regjeringen som representanter for den «liberale» høyresiden i norsk politikk, er det gjerne heller ikke usannsynlig at «Det gode liv» i en diskurs om fullføring representerer en idé om at kollektiv velferd øker ved at individet lykkes. «Det gode liv» kan med andre ord fungere som en

representasjon av fullføring som et middel for å både sikre materielle velferd på individnivå, og økonomisk velferd på et kollektivt nivå. *Kverulanten* ville kanskje tolket dette i retning av at avsenderens intensjon kun omhandler fullføring i et samfunnsøkonomisk perspektiv, og at ideen om det gode liv kun fungerer som et dekke for økonomiske hensyn. Jeg vil dog hevde at en mer relevant tolkning av Stortingsmeldingen krever tillit til at avsender har en oppriktig intensjon om å gi flere muligheten til å skape seg gode liv, men at de samfunnsøkonomiske virkningene som følger av å oppmuntre individet til en «jakt» på et godt liv ligger latent som et sentralt meningsinnhold teksten. Et eksempel på hvor en slik tolkning vil være relevant finner vi segment 14 med «FNs bærekraftsmål tar særlig sikte på å inkludere flere unge og personer med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet». Vi kan ikke lese dette eksplisitt i dokumentutdraget, men bærekraftsmålene det vises til er i dette tilfellet delmål 8.5 og 8.6 i FN's bærekraftsmål for anstendig arbeid og økonomisk vekst (FN-sambandet, 2022). Dette innebærer også at ytringen viser til både et argument om sosial rettferdighet (anstendig arbeid for alle) og et argument om økonomisk vekst. Etersom denne ytringen følger direkte etter ytringen i segment 13, som tidligere nevnt kvalifiserer stabil inntekt som økt livskvalitet, vil det være lett ved en lesing *med* teksten, å forstå ytringen i segment 14 som en kvalifisering av fullføring som et middel for å gi unge og personer med nedsatt funksjonsevne muligheten til å skape seg gode liv ved inkludering i arbeidslivet og en stabil inntekt. Det er derimot ikke så lett å vite, med mindre man allerede har god kjennskap til de nevnte bærekraftsmålene, at inkludering av unge og personer med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet i tillegg står som et tiltak for å skape eller opprettholde økonomisk vekst.

At det å gi flere muligheten til å skape seg gode liv er «den viktigste grunnen» for en fullføringsreform, innebærer ikke kun en tilfredsstillelse av individets behov og økt livskvalitet hos den enkelte. Det innebærer også de samfunnsøkonomiske virkningene som følger av dette. Ved å bygge videre på en tolkning av makrohandlingen «Den enkeltes muligheter til å skape seg gode liv» som en realisering av fullføring som et tiltak som både gir økt livskvalitet for den enkelte, og økt økonomisk vekst på et samfunnsøkonomisk nivå, vil den hierarkiske organiseringen av Makrohandlingene i figur 4 bidra til å gi oss tilgang på en mulig intensjonalitet hos avsenderen. Både «Den enkeltes muligheter til å skape seg gode liv» som organisert øverst i hierarkiet, og «Økonomisk vekst» som organisert like under, bidrar til en forståelse av problemet med manglende fullføring av VGO fra et perspektiv som angår samfunnsøkonomiske hensyn. Gjennom «Styrke VGO som fellesarena i samfunnet» blir opplæringens formål for å bidra til elevenes dannelse synliggjort, men uten at dette i særlig grad fungerer som et bidrag til en diskusjon av konsekvenser for manglende fullføring på

verken et individuelt eller kollektivt nivå. Dette betyr ikke at Stortingsmeldingen nødvendigvis bidrar til å utelukke dannelse som en dimensjon i forståelsen av problemet med manglende fullføring, men heller at en slik forståelse av problemet fortrenses av andre hensyn, deriblant hensyn som angår virkningene av fullføring i et samfunnsøkonomisk perspektiv.

8. KONKLUSJON

Hva så med oppgavens problemstilling: «I hvilken grad innebærer kjeden av dokumenter om frafall og fullføring av VGO, med særlig vekt på formålskapittelet i stortingsmelding 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*, en forståelse av problemet med manglende fullføring av VGO som samfunnsøkonomisk lønnsomhet til fortrensel for demokratisk dannelse?». Som følge av min analyse av tekstens makrohandlinger og drøfting av deres hierarkiske organisering, vil et mulig svar på problemstillingen være at Stortingsmeldingen i stor grad bidrar til en forståelse av problemet med manglende fullføring som samfunnsøkonomisk lønnsomhet til fortrensel for demokratisk dannelse, men at dette tidvis gjøres subtilt vis.

Jeg vil hevde at både konteksten som omgir Stortingsmeldingen, og de ulike makro- og mikrohandlingene som strukturerer tekstens meningsinnhold, bekrefter at problemet med manglende fullføring for øyeblikket domineres av en diskurs om samfunnsøkonomisk lønnsomhet. Kritikken som i første omgang ble rettet mot fullføringsreformen, og da spesielt fra aktører i utdanningssektoren, har bidratt til å belyse at dannelsedimensjonen i opplæringen har blitt oppfattet som undertrykt i utformingen av utdanningspolitikk. I denne oppgaven har jeg vist at de politiske dokumentene som ligger til grunn for utformingen av utdanningspolitikken, representert med et utdrag fra Stortingsmeldingen *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*, bidrar til å forsterke denne oppfatningen. I den grad manglende fullføring blir forstått som et problem i disse dokumentene, er det først og fremst som et problem med samfunnsøkonomiske konsekvenser. Manglende demokratisk dannelse og konsekvensene som kan følge av dette blir i liten grad tatt i betraktning som en dimensjon ved problemet med manglende fullføring av videregående opplæring i politiske dokumenter.

9. LITTERATURLISTE

BØKER OG ARTIKLER

Asdal, K., Berge, K.L, Gammelgaard, K., Gundersen, T.R, Jordheim, H., Rem, T. & Tønnesson, J.L. (2008) *Tekst og historie - å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget
Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J.L. (2020) *Inn i sakens prosa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K.L. (1999) Å skape mening med språk. I K.L. Berge, P. Coppock & E.Maagerø (Red.) *Å skape mening med språk - En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J.R. Martin* (s.17-32) . Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.

Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E., (1999) *Å skape mening med språk - En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.

Berge, K.L & Ledin, P. (2001) Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica, 2001* (18), 4-16.
Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Per-Ledin/publication/303805335_Perspektiv_pa_genre/links/5753c21c08ae17e65ec6d37f/Perspektiv-pa-genre.pdf

Berge, K.L. (2010) Tekst og ytringshandlingsteori. *Scandinavian Studies in Language*, 1 (1).
DOI: <https://doi.org/10.7146/sss.v1i1.3791>

Douglas, H. (2014) Values in Social Science i N. Cartwright. & E. Montuschi (Red.) *Philosophy of Social Science: A New Introduction*. (s. 162-182). Oxford: Oxford University Press

Dunn, K. & Neumann, I.B. (2016). *Undertaking Discourse Analysis for Social Research*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Elstad, E. (2009) Lærerens oppgaver. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe *Lektor - adjunkt - Lærer* (137-153). Oslo: Universitetsforlaget

Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Halliday, M.A.K. (1999) Situasjonsteksten. I K.L. Berge, P. Coppock & E.Maagerø (Red.) *Å skape mening med språk - En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J.R. Martin* (s.67-79). Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.

Hovdenak, S.S. (2009) Skole, samfunn og individ. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe *Lektor - adjunkt - Lærer* (53-68). Oslo: Universitetsforlaget

Karlsen (2006) *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Lamb, S. & Markussen, E. (2011) School Dropout and Completion: An international Perspective. Early Leaving, Non-completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. New York: Springer.

Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. (TemaNord 2010:517). Hentet fra: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702859/FULLTEXT01.pdf>

Maagerø, E. (1999) Hallidays funksjonelle grammatikk. I K.L. Berge, P. Coppock & E.Maagerø (Red.) *Å skape mening med språk - En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J.R. Martin* (s.33-63). Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.

Michelsen, M. (2005). Kommunikasjon. En framstilling av ulike kommunikasjonsmodeller i tekstvitenskapen belyst gjennom analyse av en læreboktekst. I *Norskraft: tidsskrift for nordisk språk og litteratur*. 2005 (108). 59-73. Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/37876>

Montuschi, E. (2014). Scientific Obejctivity. I N. Cartwright & E. Montuschi (Red.) *Philosophy of Social Science - A New Introduction*. (123-144) Oxford: Oxford University Press

Munro, E. (2014). Evidence-Based Policy. I N. Cartwright & E. Montuschi (Red.) *Philosophy of Social Science - A New Introduction*. (48-67) Oxford: Oxford University Press

Searle, J. (1975) A Taxonomy of Illocutionary Acts. I K. Gunderson (Red.) *Language, Mind, and Knowledge* (s.344-369). Minnesota: University of Minnesota Press.

Sjøberg, S. (2009) Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe *Lektor - adjunkt - Lærer* (155-174). Oslo: Universitetsforlaget

Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft, 2001* (103). 1-22. Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-39883>

Svennevig, J. (2009) *Språklig samhandling - Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tønnesson, J.L. (2012) *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wodak, R. & Meyer, M. (2009) *Methods of Critical Discourse Studies* (2. utg). Los Angeles: Sage.

DOKUMENTER

Finansdepartementet (2021) *Prinsipper og krav ved utarbeidelse av samfunnsøkonomiske analyse* (Rundskriv, 25. juni) Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fin/vedlegg/okstyring/rundskriv/faste/r_109_2021.pdf

Helsedirektoratet (2016). *Gode liv i Norge - Utredning om måling av befolkningens livskvalitet* (Rapport IS-2479). Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/gode-liv-i-norge-utredning-om-maling-av-befolkningens-livskvalitet>

Justis- og beredskapsdepartementet (2000) *Veiledning om lov- og forskriftsarbeid*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/veiledning-om-lov--og-forskriftsarbeid/id87536/>

Kirke- Utdannings, og Forskningsdepartementet. (1992). *Kunnskap og kyndighet - om visse sider ved videregående opplæring* (Meld. St. 33 (1991-1992)). Hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1991-92&paid=3&wid=b&psid=DIVL1572&s=True&pgid=b_1401

Kommunal- og Moderniseringsdepartementet (2020). *Statlig styring av kommuner og fylkeskommuner - med prinsipper og retningslinjer*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/veileder-om-statlig-styring-av-kommuner-og-fylkeskommuner/id2791598/?ch=2>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *...Og ingen stod igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Kunnskapsdepartementet. (2008) *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet (2009) *Utdanningslinja* (Meld. St. 44 (2008-2009)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>

Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag - fordypning - forståelse* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kompetansereformen - Lære hele livet* (Meld. St. 14. (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/?ch=2>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen - Med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020-2021)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

NOU 2018:13. (2018). *voksne i grunnskole - og videregående opplæring - Finansiering av livsopphold*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-13/id2620876/>

NOU 2019: 12. (2019). *Lærekraftig utvikling - Livslang læring for omstilling og konkurransevne*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/>

NOU 2019: 25. (2019) *Med rett til å mestre - Struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>

NETTSIDER

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2017) *Konsekvenser av hatytringer*. Hentet fra: https://bufdir.no/Inkludering/hatytringer/Konsekvenser_av_hatytringer/

Brandvol, I. (2021, 28.mars) Guri Melby (V) beklager videregående utspill: - Kom HELT FEIL UT!. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Vqva0p/guri-melby-v-beklager-videregaaende-utspill-kom-helt-feil-ut>

Eleveorganisasjonen. (2020). Ingen elever å miste. Hentet fra: <https://elev.no/politikk/ingen-elever-a-miste/>

FN-sambandet. (2022, 5. mai). Anstendig arbeid og økonomisk vekst. Hentet fra:
<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/anstendig-arbeid-og-oekonomisk-vekst>

Henriksen, Ø. (2017) Skoleeier. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2022, fra
<https://snl.no/skoleeier>

Kristensen, S., Semb, A.J, Helland, F., Hvistendahl, R. & Tønnessen, A.V. (2021, 19.april). Fullføringsreformen truer allmennutdanningen. (*Aftenposten*). Hentet fra:
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/pA8W3W/fullfoeringsreformen-truer-allmennutdanningen>

Medietilsynet (2021, 16.august). Oppfordring fra Medietilsynet før valget: Stopp, tenk og sjekk før du liker og deler saker på nett - de kan være falske (*Medietilsynet*). Hentet fra
<https://www.medietilsynet.no/nyheter/aktuelt/oppfordring-fra-medietilsynet-for-valget-stopp-tenk-og-sjekk-for-du-liker-og-deler-saker-pa-nett--de-kan-vare-falske/>

Mejlbo, K. (2021, 9.april) Langer ut mot planene om å kutte i fellesfagene (*Utdanningsnytt.no*). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fellesfag-fullforingsreformen-guri-melby/langer-ut-mot-planene-om-a-kutte-i-fellesfagene/280633>

Nilssen, F. H. (2021) Videregående opplæring i Norge. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 25. mai 2022, fra https://snl.no/Videreg%C3%A5ende_oppl%C3%A6ring_i_Norge

Opplæringlova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Ruud, M. (2021, 27. Mars) Fullføringsreformen får tverrpolitisk oppslutning. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fullforingsreformen-lied-utvalget-marit-knutsdatter-strand/fullforingsreformen-far-tverrpolitisk-oppslutning/279927>

Samordna opptak (2021) *Nok et rekordår for søking til høyere utdanning* (Pressemelding). Hentet fra <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2021/2021-04-23-pm-sokertall-april-2021-bokmal.pdf>

Skårdalsmo, K., Lydersen, S. & Asvall, H. (2021, 29. Mars) Lærere om Melbys reformplan: Sjokk, degradering og rasering. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/laerere-raser-mot-melbys-reformplan-1.15438247>

Statistisk Sentralbyrå (2021). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Stortinget (2019, 21. oktober) Om regjeringens publikasjoner. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>

Stortinget (2021, 25. mai). Fordeling av makt. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Fordeling-av-makt/>

UDF Oslo (2021, 8.april). Mange kritiske røster til «fullføringsreformen» (*Utdanningsforbundet*). Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/oslo/nyheter/videregaende/fullforingsreformen/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del - Opplæringens verdigrunnlag: Demokrati og medvirkning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>)

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del - tverrfaglige temaer: Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap?kode=nor01-06&lang=nob>

Vredens Gnag (2019). Livets Harde Skole søker rektor. (*Vredens gnag*, underlagt *Schibsted*).

Hentet fra: <https://www.vredens-gnag.no/livets-harde-skole-soker-rektor/>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Tabell m. Betydningssegmenter

Vedlegg 2: Formålkapittelet i *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*

VEDLEGG 1: Tabell med oversikt over Betydningssegmenter og tilhørende språkhandlinger i Meld. St. 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*.

Nr.	Sitat	Aktuell språkhandling
1.	1. «Å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle er et av FNs bærekraftsmål. I Norge har vi kommet langt i retning av å nå målet. Videregående opplæring er åpen for alle» (s.7)	Kvalifisering: FNs bærekraftsmål kvalifiserer inkludering, rettferdighet, utdanning og livslang læring som mål for fullføringsreformen
2.	«En høy andel elever fullfører og består med et fag- eller svennebrev som kvalifiserer til arbeidslivet, eller med generell studiekompetanse, som er adgangsbilletten til videre utdanning.» (s.7)	Kommisiv: Regjeringen lover at fullført VGO kvalifiserer til arbeid eller videre utdanning Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer VGO som adgangsbilletten til videre utdanning
3.	«Å bidra til at ungdom har det bra og opplever årene i VGO som gode og meningsfulle, er en viktig oppgave for skoler og lærebedrifter» (s.7)	Direktiv: Skoler og lærebedrifter har ansvar for elevene trivsel
4.	«Å fullføre VGO gir ungdom og voksne frihet til å velge sin vei videre i livet.» (s.7)	Kommisiv: Regjeringen garanterer for at fullført VGO gir mer frihet Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer fullført VGO som frihet

5.	«Hvis flere fullfører VGO, betyr det at flere kan stille på samme startstrek, med like muligheter for å skape seg gode liv. Det er den viktigste grunnen til at vi trenger en fullføringsreform, og til at regjeringen har som mål at ni av ti skal fullføre og bestå VGO i 2030» (s.7)	<p>Kommisiv: Regjeringen har som mål at 9 av 10 skal fullføre VGO i 2030 dersom fullføringsreformen iverksettes</p> <p>Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer like fullføring av VGO som like konkurransevilkår.</p>
6.	«Utdanningstilbudene må kunne tilpasses både den enkeltes livssituasjon og raskt skiftende behov i samfunnet.» (s.7)	<p>Direktiv Skoleeierne må tilpasse utdanningstilbudene etter hvert som behovene endrer seg.</p>
7.	«Det grønne skifte, der olje og gass gradvis blir mindre dominerende i økonomien, vil kreve ny kompetanse" (s.7)	<p>Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer det grønne skiftet som krav om endring i arbeidsstyrkens kompetanse.</p>
8.	«En grønn omstilling av økonomien vil kreve at vi utdanner nok arbeidskraft, og at mange nok kan oppdatere og utvikle sin kompetanse for å fylle nye jobber som oppstår når nye grønne næringer skal utvikles» (s.7)	<p>Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer krav om nok arbeidskraft og god nok kompetanse til å fylle jobber i grønne næringer som en grønn omstilling av økonomien.</p> <p>Direktiv / Kommisiv: Den grønne omstillingen av økonomien krever at skolene og skoleeierne må utdanne nok arbeidskraft og sørge for at mange nok får muligheten til å utvikle og oppdatere sin kompetanse for å fylle nye jobber som oppstår når grønne næringer skal utvikles</p>
9.	«Den tredje grunnen til at vi trenger en fullføringsreform, er at det er blitt stadig vanskeligere å klare seg i arbeidsmarkedet uten VGO» (s.7) (8)	<p>Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer fullføringsreformen som et middel for den enkeltes muligheter til å klare seg i arbeidsmarkedet.</p>

10.	«Veien til myndiggjøring, arbeid og deltakelse i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap» (s.7)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer utdanning og kunnskap som myndiggjøring, arbeid og deltakelse i samfunnet
11.	«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.» (s.7)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer arbeid og inkludering i et felleskap som et godt liv for de fleste
12.	«Økt arbeidsinnsats sammen med høy kompetanse i arbeidsstyrken gir også høyere økonomisk vekst og mer velferd» (s.7)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer økt arbeidsinnsats og kompetanse i arbeidsstyrken som et middel for høyere økonomisk vekst og mer velferd
13.	«For den enkelte vil det å komme i jobb bety en stabil inntekt og økt livskvalitet» (s.7)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer arbeid og stabil inntekt som økt livskvalitet for den enkelte.
14.	"FNs bærekraftsmål tar særlig sikte på å inkludere flere unge og personer med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet." (s.7)	Kvalifisering: FN kvalifiserer inkludering av unge og personer med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet som bærekraftig.
15.	"Det er imidlertid klart at unge, uavhengig av utdanning, rammes sterkest av høy ledighet under pandemien. Regjeringen mener at disse erfaringene viser at det er nødvendig å satse enda sterkere på et utdanningssystem med god kvalitet i årene som kommer" (s.8)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer satsing på et sterkt utdanningssystem som et middel for å forhindre arbeidsledighet blant unge
16.	«Fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov godt nok» (s.8)	Direktiv: Skoleeierne må sørge for at fagopplæringen i større grad blir tilpasset etter elevenes og arbeidslivets behov
17.	«Elevene får ikke det de trenger for å bli best mulig studieforberedt» (s.8)	Direktiv:

		Skoleeierne må gi elevene det de trenger for å bli best mulig studieforberedt
18.	"Regjeringen vil fjerne hindringer, snublesteiner og begrensninger slik at det blir tydelig at utdanningssystemets oppgave er å gi ungdom og voksne det tilbudet de trenger de trenger for å fullføre og bestå med studie- eller yrkeskompetanse. (s.9)	Kommisiv: Regjeringen skal fjerne hindringer, snublesteiner og begrensninger for elevene i utdanningssystemet.
19.	Kunnskapene og ferdighetene de opparbeider seg, gir frihet og muligheter til å skape seg det gode liv." (s.9)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer kunnskap og ferdigheter som muligheter til å skape seg et godt liv
20.	«VGO er en rett, ikke en plikt. Likevel har utdanningsløpet blitt nærmest obligatorisk for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet. Det innebærer at VGO ikke kan velges bort. Dagens 16-åringer har ikke de alternative veiene ut i arbeidslivet som ungdom hadde for noen tiår tilbake» (s.9)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer VGO som en rett Kvalifisering: Arbeidslivet kvalifiserer VGO som en plikt Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer VGO som noe som ikke kan velges bort (en plikt) Direktiv: Unge kan ikke velge bort VGO
21.	«Innholdet i VGO skal gjøre elevene bedre forberedt for videre utdanning, arbeids- og samfunnsliv.» (s.9)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer innholdet i VGO som et middel for å forberede elevene til videre utdanning, arbeids- og samfunnsliv
22.	«For å bidra til at elevene skal bli bedre forberedt til å utøve yrket de har valgt, vil regjeringen sette i gang en stor gjennomgang av hvilke fag elevene skal ha» (s.9)	Kommisiv: Regjeringen vil sette i gang en gjennomgang av fag- og timefordelingen for å gjøre elevene bedre forberedt til å utøve yrket de har valgt.

23.	"VGO skal ha plass til mangfoldet blant ungdom og voksne.» (s.9)	Direktiv: Skoleeierne skal sørge for at alle elever føler seg inkludert i VGO)
24.	Både elever med høyt læringspotensial og helt gjennomsnittlig flinke elever skal kunne fordype seg og få utfordringer enten de har sitt talent i musikk, konstruksjon, skriving eller det å vise omsorg for medmennesker. (s.9)	Direktiv: Skoleeierne skal sørge for at alle får muligheten til å fordype seg i det de har talent for.
25.	De som har et dårlig faglig utgangspunkt, skal få støtten de trenger for å mestre. (s.9)	Direktiv: Skoleeierne skal legge til rette for at elever med et dårlig faglig utgangspunkt skal få støtte og oppleve mestring.
26.	Elever med utviklingshemning skal få tilbud om opplæring som gir faglig utvikling, og talentene deres skal ses og utvikles" (s.9)	Direktiv: Skoleeierne skal sørge for at elever med utviklingshemning får tilbud om opplæring som gir faglig utvikling og videreutvikling av talenter.
27.	"Gjennom mer fleksibilitet i tidsbruk og flere valgmuligheter kan elevene få tilbud som er bedre tilpasset deres egne talenter og ønsker for fremtiden" (s.9)	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer fleksibilitet i tidsbruk og flere valgmuligheter som et middel for å gi elevene et tilbud som er bedre tilpasset deres egne talenter og ønsker for fremtiden.
28.	"I tillegg til å løse opp i de prioriterte problemene vil regjeringen styrke VGO som en sentral fellesarena i det norske samfunnet.	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer VGO som en sentral fellesarena i det norske samfunnet Kommisiv: Regjeringen vil styrke VGO som en sentral fellesarena i det norske samfunnet
29.	Skolen og lærebedriftene har et mandat som går utover det å utdanne elever til videre studier og yrkesliv.	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer skolen og lærebedriftenes mandat som et mandat som går utover utdanning til videre studier og yrkesliv Direktiv:

		Skoleeierne og lærebedriftene skal gjøre mer enn å bare utdanne elever til videre studier og yrkesliv
30.	Verdiene og prinsippene i formålsparagrafen og overordnet del skal være førende for opplæringen.	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer Formålsparagrafen og overordnet del av læreplanen som førende for opplæringen
31.	Opplæringen skal blant annet bidra til elevenes dannelse og bidra til å opprettholde, styrke og videreutvikle sentrale verdier som demokrati, kritisk tenkning og medmenneskelighet"	Kvalifisering: Regjeringen kvalifiserer Demokrati, kritisk tenkning og medmenneskelighet som sentrale verdier. Direktiv: Skoleeierne skal sørge for at opplæringen bidrar til elevenes dannelse, og bidra til å opprettholde, styrke og videreutvikle sentrale verdier som demokrati, kritisk tenkning og medmenneskelighet.
32.	«Regjeringen tror at alle kan lære, mestre og oppnå en verdifull kompetanse i VGO» (s.10)	Ekspressiv: Regjeringen tror at alle kan lære, mestre og oppnå en verdifull kompetanse i VGO.

VEDLEGG 2: Formålskapittelet i Meld. St. 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden.* (s.6-11)



Figur 1.1

1 Hvorfor trenger vi en fullføringsreform?

Å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle er et av FN's bærekraftsmål. I Norge har vi kommet langt i retning av å nå målet. Videregående opplæring (VGO) er åpen for alle. Nesten alle ungdommer i et årskull begynner direkte i VGO etter grunnskolen. En høy andel elever fullfører og består med et fag- eller svennebrev som kvalifiserer til arbeidslivet, eller med generell studiekompetanse, som er adgangsbilletten til videre utdanning.

De fleste barn og unge i Norge har god livskvalitet. Over 90 prosent er fornøyd med livet, og over 90 prosent i alderen 13–18 år sier at de trives på skolen, og at læreren bryr seg om dem.¹ Å bidra til at ungdom har det bra og opplever årene i VGO som gode og meningsfulle, er en viktig oppgave for skoler og lærebedrifter.

Hvorfor trenger vi da en fullføringsreform? Å fullføre VGO gir ungdom og voksne frihet til å velge sin vei videre i livet. Hvis flere fullfører VGO, betyr det at flere kan stille på samme startstrek, med like muligheter for å skape seg gode liv. Det er den viktigste grunnen til at vi trenger en fullføringsreform, og til at regjeringen har som mål at ni av ti skal fullføre og bestå VGO i 2030. I løpet av de nesten 30 årene som har gått siden Reform 94, har samfunnet gått gjennom store endringer. Arbeidslivet som elevene skal inn i, er blitt stadig mer internasjonalt, og samfunnslivet er preget av økt mangfold. Elevene som starter i VGO nå, har med seg andre erfaringer og lever i en annen virkelighet enn ungdom på 90-tallet. Skolen har ikke vært gjennom den samme store endringsprosessen.

Regjeringen har som mål at VGO i større grad skal forberede innbyggerne til å lære hele livet. Gruppen av voksne som har behov for VGO, har endret seg siden 1994. Flere har minoritetsspråklig bakgrunn, og et arbeidsmarked i endring gjør at flere kan ha behov for å rekvilifisere seg. Regjeringen la i 2020 frem Meld. St. 14 (2019–2020) *Kompetansereform – Lære hele livet* (kompetansemeldingen). Her slås det fast at de raske endringene

og de nye kompetansebehovene gjør at vi må innrette utdanningssystemet på en annen måte enn i dag. Utdanningstilbudene må kunne tilpasses både den enkeltes livssituasjon og raskt skiftende behov i samfunnet. Det grønne skiftet, der olje og gass gradvis blir mindre dominerende i økonomien, vil kreve ny kompetanse. Samtidig må vi sørge for at de ansatte i olje- og gassindustrien har mulighet til å omstille seg til nye jobber. En grønn omstilling av økonomien vil kreve at vi utdanner nok arbeidskraft, og at mange nok kan oppdatere og utvikle sin kompetanse for å fylle nye jobber som oppstår når nye grønne næringer skal utvikles.²

Den tredje grunnen til at vi trenger en fullføringsreform, er at det har blitt stadig vanskeligere å klare seg i arbeidsmarkedet uten VGO. 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 2017.³ 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. FN's bærekraftsmål tar særlig sikte på å inkludere flere unge og personer med nedsatt funksjonsevne i arbeidslivet. Mobilisering av arbeidskraft, må skje på mange felt og i mange grupper og ungdom skal stimuleres til å komme raskere inn i arbeidslivet.⁴

De siste årene har vi sett en positiv utvikling i fullføringstallene. Blant elevene som begynte på Vg1 i 2013, fullførte 78,1 prosent med studie- eller yrkeskompetanse.⁵ Andelen som fullfører VGO, har økt årlig siden det første kullet i Kunnskapsløftet begynte i 2006, totalt med seks pro-

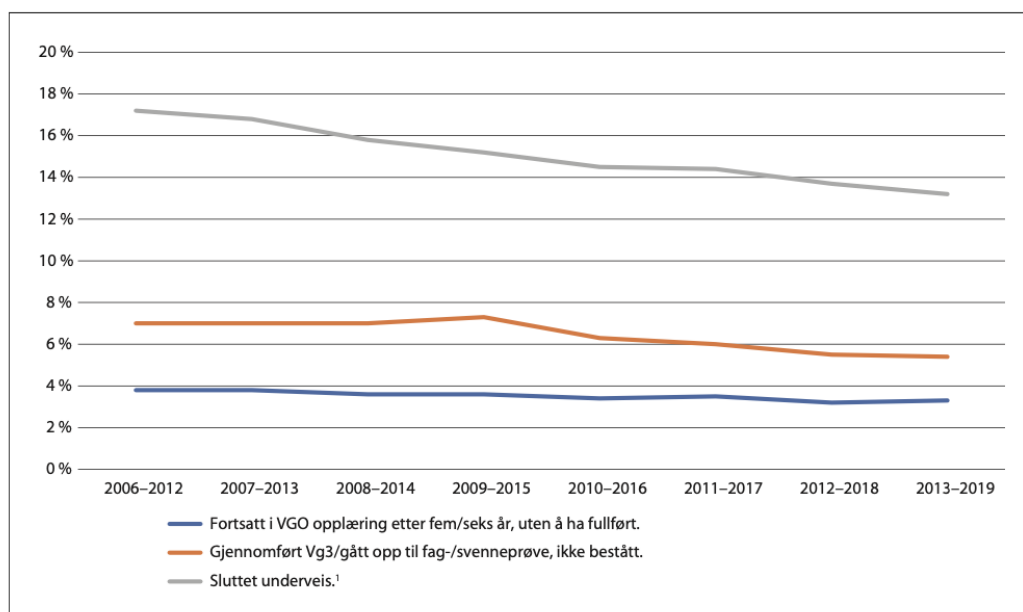
¹ Surén mfl. (2018).

² Meld. St. 14 (2019–2020).

³ NOU 2021: 2.

⁴ Meld. St. 14 (2020–2021).

⁵ Målt etter fem år for elever på studieforberedende og seks år for yrkesfag. Fra og med 2020 ble telletidspunktet for yrkesfag flyttet fem år etter påbegynt VGO til seks år etter.



Figur 1.2 Andel elever uten fullført VGO. Alle utdanningsprogrammer. 2006–2012 – 2013–2019.

¹ Inkluderer fullført grunnkompetanse innen fem/seks år.

Kilde: SSB 2021

sentpoeng. Reduksjonen i andel elever som ikke fullfører, er vist i figur 1.2. Men til tross for en positiv utvikling er det et stykke igjen før regjeringens mål om at ni av ti skal fullføre, er nådd. Bak fullføringstallene skjuler det seg dessuten store forskjeller mellom utdanningsprogrammene og mellom fylkeskommunene.

Det siste året har i tillegg koronapandemien snudd opp og ned på hverdager og fremtidsplaner for mange unge og voksne. Når dette skrives, er det uklart hvor varige virkninger pandemien vil ha på samfunnsliv, arbeidsmarked og økonomi. Det er imidlertid klart at unge, uavhengig av utdanning, rammes sterkest av høy ledighet under pandemien.⁶ Regjeringen mener at disse erfaringene viser at det er nødvendig å satse enda sterkere på et utdanningssystem med god kvalitet i årene som kommer.

Det er altså både samfunnsutviklingen de 30 siste årene og ønsket om at flere skal fullføre og bestå, som gjør det nødvendig å se på alle sider ved VGO på nytt. Det er mange årsaker til at unge eller voksne ikke fullfører VGO. Det kan for eksempel dreie seg om svake faglige forutsetnin-

ger, vanskelige hjemmeforhold, psykiske plager eller ensomhet. I denne meldingen har regjeringen valgt å konsentrere seg om det som foregår i VGO, og prioritert å bidra til å løse fem gjenstridige problemer:

- VGO er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger.
- Elevene får ikke det de trenger for å bli best mulig studieforberedt.
- Fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov godt nok.
- VGO er i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppa.
- VGO er ikke godt nok tilpasset voksne.

Regjeringen mener at kunnskapsgrunnet som legges frem i denne meldingen, tyder på at det er behov for å reformere VGO for å få bukt med de gjenstridige problemene. Problemene er nærmere beskrevet i kapittel 2.

Når regjeringen skal lage en ny reform for VGO, er det nødvendig å involvere elever, lærere, skoleledere, fylkeskommuner, Sametinget, partene i arbeidslivet og fagmiljøer i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Noen endringer skal vi gjennomføre raskt, mens andre

⁶ SSB (2021).

endringer vil bruke lengre tid på å nå elever og lærere. Regjeringens intensjon er at arbeidet med fullføringsreformen skal pågå i et tiårsperspektiv.

De senere årene har regjeringen satt i gang en rekke tiltak for å nå målet om at ni av ti skal fullføre og bestå VGO. Det er innført en ny tilbudsstruktur for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og innholdet i opplæringen er endret gjennom fagfornyelsen. Kvaliteten og tiltak i grunnskolen har også en direkte betydning for resultater i VGO. Det er grunn til å tro at både fagfornyelsen, den nye tilbudsstrukturen og økt satsing på tidlig innsats vil gi positive resultater. Vi legger likevel til grunn at VGO må håndtere de gjenstridige problemene også for fremtidige elevkull.

1.1 Grunnmuren i fullføringsreformen

Fullføringsreformen legger grunnlaget for store endringer i VGO. Regjeringen vil fjerne hindringer, snublesteiner og begrensninger slik at det blir tydelig at utdanningssystemets oppgave er å gi ungdom og voksne det tilbudet de trenger for å fullføre og bestå med studie- eller yrkeskompetanse. Kunnskapene og ferdighetene de opparbeider seg, gir frihet og muligheter til å skape seg gode liv.

VGO er en rett, ikke en plikt. Likevel har utdanningsløpet blitt nærmest obligatorisk for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet. Det innebærer at VGO ikke kan velges bort. Dagens 16-åringer har ikke de alternative veiene ut i arbeidslivet som ungdom hadde for noen tiår tilbake. Regjeringen mener at det må få konsekvenser for innhold og struktur i VGO.

VGO skal ha plass til mangfoldet blant ungdom og voksne. Både elever med høyt læringspotensial og helt gjennomsnittlig flinke elever skal kunne fordype seg og få utfordringer enten de har sitt talent i musikk, konstruksjon, skriving eller det å vise omsorg for medmennesker. De som har et dårlig faglig utgangspunkt skal få støtten de trenger for å mestre. Elever med utviklingshemming skal få tilbud om opplæring som gir faglig utvikling, og talentene deres skal ses og utvikles.

Flere utvalg har vist at det er et problem at retten til VGO er begrenset i tid. Dette har ført til lite fleksible opplæringsløp, der alle som ikke kan eller trenger å følge A4-løpene, har møtt mange snublesteiner. Noen av dem er allerede fjernet: Ventetiden mellom ungdoms- og voksenretten forsvant i 2015, og regelen om at retten til VGO måtte tas ut i løpet av fem år etter at den ble påbegynt, ble fjernet i 2017. Nå vil regjeringen ta bort

tidsbegrensningen på retten til VGO og gi alle rett til opplæring frem til studie- eller yrkeskompetanse.

Regjeringen mener at de utvidede rettighetene i fullføringsreformen vil bidra til å løse de gjenstridige problemene fordi:

- Å utvide retten til VGO gir bedre muligheter til å lage tilpassede opplæringsløp. For eksempel kombinasjoner mellom yrkes- og studiekompetanse som TAF, vekslingsmodeller og innføringstilbud for elever som trenger norskopplæring. Dette er opplæringsløp som gir variasjon og motivasjon for mange elever. Mer fleksibilitet og bedre tilpassede løp vil bidra til at flere kan fullføre og bestå.
- Mestring motiverer elevene til å bli i utdanningsløpet. I motsetning til i grunnskolen har ikke VGO blitt tilført midler eller fått tydelige plikter til å jobbe med tidlig innsats. Forskning viser imidlertid at det er avgjørende å sette i gang tiltak tidlig i VGO for å unngå at elevene havner i en negativ spiral som ender med at de ikke fullfører. Derfor vil vi foreslå å innføre en plikt til å jobbe systematisk og forebyggende rettet mot elever som står i fare for å ikke bestå fag. Elever som trenger mer norskopplæring, skal få begynne i VGO, men de skal få et bedre overgangstilbud som når flere enn i dag. På grunn av den utvidede retten kan elever som har svake faglige forutsetninger, ta færre fag samtidig eller bruke mer tid på å fullføre.
- Innholdet i VGO skal gjøre elevene bedre forberedt for videre utdanning, arbeids- og samfunnsnivå. For å bidra til at elevene skal bli bedre studieforberedt og bedre forberedt til å utøve yrket de har valgt, vil regjeringen sette i gang en stor gjennomgang av hvilke fag elevene skal ha. Elevene skal få fordype seg mer i fag og temaer som er relevante for den veien de har valgt videre. Gjennom mer fleksibilitet i tidsbruk og flere valgmuligheter kan elevene få tilbud som er bedre tilpasset deres egne talenter og ønsker for fremtiden.
- Norge trenger flere fagarbeidere, og med en utvidet rett til å fullføre – sammen med en rett til rekvalifisering og rett til læreplass eller et likeverdig tilbud – bidrar regjeringen til at arbeidslivets behov dekkes bedre. Samtidig får flere ungdommer og voksne muligheten til å fullføre den utdanningen de ønsker seg.
- Det er mange årsaker til manglende fullføring som ikke er direkte skolerelaterte. Det kan handle om fattigdom, psykososiale plager, helseutfordringer og språklige utfordringer. En undersøkelse blant elever i Akershus viser at

40 prosent av elevene oppgir at manglende fullføring skyldes forhold som ligger utenfor skolen. Psykiske plager blir oppgitt som den hyppigste årsaken til frafall blant disse ungdommene.⁷ Den utvidede retten vil gi elever som av ulike årsaker trenger mer tid, og som står i fare for å falle ut hvis de må følge et ordinært løp, den fleksibiliteten de trenger for å kunne fullføre.

- Den utvidede retten gir voksne som har brukt opp retten, en sjanse til å komme tilbake til VGO. Da skal de få muligheten til å ta opplæring mer tilpasset sin livssituasjon og kompetanse – og dermed kunne gjennomføre raskere. Voksne og barn har ulike behov og ulik motivasjon for opplæring. Voksne motiveres ofte av at mer utdanning kan ha betydning for mulighetene deres på arbeidsmarkedet og for å oppnå bedre arbeidsvilkår i den jobben de har. Med modulstrukturert opplæring som hovedmodell går vi i retning av en ordning der vi legger vekt på at opplæringen skal inneholde det som er nødvendig for å oppnå den sluttkompetansen den voksne ønsker.

I tillegg til å løse opp i de prioriterte problemene vil regjeringen styrke VGO som en sentral fellesarena i det norske samfunnet. Skolen og lærebedriftene har et mandat som går utover det å utdanne elevene til videre studier og yrkesliv. Verdiene og prinsippene i formålsparagrafen og overordnet del skal være førende for opplæringen. Opplæringen skal blant annet bidra til elevenes dannelse og bidra til å opprettholde, styrke og videreutvikle sentrale verdier som demokrati, kritisk tenkning og medmenneskelighet. Her spiller for eksempel de praktiske erfaringene fra yrkesfagene en minst like stor rolle som fellesfagene for å bidra til danning og til å åpne dører for verden og fremtiden.

Lærerne har en viktig rolle i å være med på å utforme og gjennomføre fullføringsreformen. Lærerne i VGO har høy kompetanse og stort engasjement for elevene sine. De er selvsagte deltagere i prosessene som settes i gang med denne meldingen. Samlet sett mener regjeringen derfor at endringene i meldingen ikke vil medføre mindre behov for lærerressurser. De utvidede rettighetene vil føre til flere deltagere i VGO, og dermed til økt behov for lærere. Regjeringen vil også legge til rette for omstilling og eventuell kompetanseheving for lærere som følge av ny fag- og

timefordeling, slik at disse endringene ikke vil føre til overfylling blant lærerne.

Regjeringen tror at alle kan lære, mestre og oppnå en verdifull kompetanse i VGO. Regjeringen mener også at det skal legges til grunn at alle unge og voksne som begynner i VGO, ønsker å fullføre og komme seg videre i livet. Å lære og å oppleve mestring krever innsats og handling fra den enkelte og samarbeid mellom elev og lærer og lærling og instruktør. Å legge dette menneskesynet til grunn innebærer at det blir mindre viktig å begrense tilgangen på opplæring eller å legge tidspress på deltagerne.

Tenåringshjernen er tilpasningsdyktig og kan forme seg i takt med erfaringer. Samtidig vet vi at de delene av hjernen som kontrollerer evnen til innsikt, risikovurdering og evnen til å se konsekvenser av valg fullt ut, ikke er ferdig utviklet.⁸ Det betyr at det fortsatt skal være lov til å prøve, feile og velge på nytt i VGO. Utvidet rett til å fullføre og rett til yrkesfaglig rekvalifisering bidrar til dette. Det skal fortsatt være mulig å gjøre både omvalg og å ta påbygging etter Vg2. Kryssløp og kombinasjonsløp som gir både studie- og yrkeskompetanse er verdifulle tilskudd til tilbudet i VGO.

Fullføringsreformen bygger på Utdanningsløftet. Regjeringen lanserte Utdanningsløftet som en stortilt satsing på kompetansetiltak og større kapasitet i hele utdanningssystemet i forbindelse med koronapandemien. Satsingen skal motvirke de negative økonomiske konsekvensene av krisen og gi dem som blir rammet, mulighet til å ta mer utdanning og opplæring. Med Utdanningsløftet fikk fylkeskommunene en fremtredende rolle og nye virkemidler til å håndtere den økonomiske krisen i sin region. Flere av tiltakene i satsingen kan gi erfaringer som kan brukes i implementeringen av tiltakene som foreslås i denne meldingen.

1.2 Sammenhengen med andre prosesser

I april 2020 la regjeringen frem Meld. St. 14 (2019–2020) *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Fullføringsreformen bygger på denne og på tiltakene i Utdanningsløftet.

Liedutvalget leverte to innstillinger om VGO: NOU 2018: 15 *Kvalifisert, forberedt og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring* og NOU 2019: 25 *Med rett*

⁷ Markussen og Seland (2012).

⁸ Nickelsen (2016).



Figur 1.3

til å mestre. Regjeringen viser til utvalgets første rapport for en helhetlig beskrivelse av struktur og innhold i dagens VGO. Hovedinnstillingen bygger på delinnstillingen og inneholder forslag til endringer i struktur, organisering og fagsammensetning i fremtidens VGO. Utvalget hadde særlig tre bærende ideer som representerer brudd med dagens system. Disse premissene blir førende for mange av vurderingene og tilrådingene i rapporten:

- Retten til VGO utvides til en fullføringsrett: VGO må være tilpasset at elevene/lærlingene har ulike forutsetninger. Noen trenger lengre tid og noen trenger kortere tid for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse.
- VGO skal være basert på kvalifikasjoner: Ifølge utvalget betyr det å være kvalifisert at den enkelte har et tilstrekkelig grunnlag for å mestre den opplæringen elevene får. I praksis betyr dette at elever som har et svakt faglig grunnlag fra grunnskolen, må bestå ett eller flere innføringsfag før de får gå videre med den ordinære opplæringen. Kravet om å være kvalifisert for å få gå videre, har også konsekvenser for overgangene mellom trinn og fra Vg2 til læretid.
- VGO skal føre til enten studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Sluttkompetansen elevene skal oppnå, enten studie- eller yrkeskompetanse, skal legge sterkere føringer for innholdet i opplæringen. Det innebærer blant annet ulikt innhold i fellesfagene, ulike fellesfag, ulik opplæringstid, ulikt nivå for å kvalifisere seg inn i VGO og færre muligheter for elevene til å bevege seg mellom de to opplæringsløpene.

Regjeringen har planlagt å legge frem et høringsnotat med ny opplæringslov i løpet av sommeren 2021. Forslaget vil være basert på NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov*. Flere av tiltakene i fullføringsreformen som krever lovendring, følges opp i høringsnotatet. Noen av forslagene i meldingen krever mer utredning og vil derfor vurderes på et senere tidspunkt.

Forslag til ny opplæringslov vil få følger for friskoleloven. Høringsnotatet om ny opplæringslov

skal omfatte både forslag til ny opplæringslov og forslag til endringer i friskoleloven. Vi går ikke nærmere inn på mulige endringer i friskoleloven i denne meldingen.

NOU 2018: 13 *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring – Finansiering av livsopphold* og NOU 2019: 12 *Lærekraftig utvikling – Livslang læring for omstilling og konkurranseevne* er en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for kapittel 4 om voksne i VGO.

Fagfornyelsen er en fornyelse av alle læreplaner for fag i Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk. Fagfornyelsen er en oppfølging av Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Formålet med å fornye læreplanene er at innholdet i opplæringen skal være relevant og fremtidsrettet og i tråd med overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fagfornyelsen omfatter alle fellesfag og programfag i VGO. Fornyelsen er gjort ut ifra gjeldende fag- og timefordeling.

Det nye læreplanverket, LK20 og LK20S, ble tatt i bruk for Vg1 skoleåret 2020. Læreplanene for Vg2 og Vg3 tas i bruk henholdsvis høsten 2021 og høsten 2022. Fagfornyelsen er nærmere omtalt blant annet i boks 5.3.

Stortingsmeldingen Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* ble lagt frem høsten 2019. Formålet er å bidra til å utvikle barnehager og skoler som gir muligheter til alle barn og elever, uavhengig av hvilken bakgrunn og hvilke forutsetninger de har. Problembeskrivelsen viser at barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging ikke får et godt nok tilrettelagt pedagogisk tilbud i dagens barnehager og skoler.

Meldingen skal blant annet bidra til å bedre kompetansen til de ansatte i barnehager, skoler, PP-tjenesten og øvrige tjenester i laget rundt barna og elevene, blant annet gjennom et kompetanseløft for kommuner og fylkeskommuner og styrking av samarbeidet mellom tjenestene barn og elever møter.

