

Marginalisering av skoleungdom: -Hvorfor slutter gutter på videregående skole?

Masteroppgave



Tema: Marginalisering av skoleungdom – Hvorfor slutter gutter på videregående skole?

Skole: Høgskolen i Lillehammer.

Avdeling: Helse og sosialfag.

Studium: Master i velferdspolitikk.

Veileder: Liv Johanne Solheim.

Student: Ragnar Brenden.

Innlevering: 2.5.2008 kl. 14.00.

Forord

Det å forske på hvorfor gutter slutter på videregående skole og hvordan hjelpeapparatet best kan hjelpe dem har vært spennende og utfordrende. Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke de som har gjort dette mulig. En stor takk rettes til informantene som har gitt av sin tid, sine erfaringer, tanker og følelser i forhold til det å slutte på v.g.s, og deres erfaringer med hjelpeapparatet. Jeg har lært mye av dere! I tillegg har Sjur Alhaug og Roger Nilsen hatt en viktig rolle i forhold til å skaffe informanter og støtte meg i dette prosjektet, noe som ikke er en selvfølge i en hektisk arbeidshverdag. En nøkkelperson har vært Liv Johanne Solheim som har vært min veileder. Hun har hatt stor tålmodighet, lagt ned mye arbeid og vist et sterkt engasjement rundt denne masteroppgaven. Dette har smittet over på meg og bidratt til å gjøre forskningsprosessen til en lærerik, spennende og utfordrende tid.

<u>Innholdsfortegnelse:</u>	<u>S.</u>
Sammendrag	4
1. Innledning	6
1.1 Sentrale begrep.....	7
1.2 Forforståelse.....	8
1.3 Gangen i oppgaven.....	8
2. Skolen i et historisk perspektiv	9
3. Metode	13
3.1 Innledning.....	13
3.2 Kvalitativt intervju som metode.....	13
3.3 Den hermeneutiske sirkel.....	14
3.4 Min fremgangsmetode.....	16
3.4.1 Valg av informantkommune.....	16
3.4.2 Valg av informanter.....	17
3.4.3 Gjennomføring av intervju.....	18
3.4.4 Etisk ansvar.....	19
3.4.5 Metoderefleksjon.....	19
4. Teoridel	21
4.1 Innledning.....	21
4.2 Fra et inkluderende til et ekskluderende samfunn?.....	21
4.3 Marginaliseringsprosesser.....	23
4.4 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	25
4.5 Ulike sosialiseringsarenaer.....	28
4.6 Oppsummering.....	30
5. Presentasjon av mine kvantitative data	31
5.1 Innledning.....	31
5.2 Deltakelse i og fullføring av videregående skole.....	31
5.3 Utdanningsnivå i innlandet.....	33
5.4 Bortvalg i kommunen/informantskolen.....	34
5.5 Foreldres utdanningsnivå.....	35
5.6 Yrkesfag sammenlignet med allmennfag.....	36
5.7 Oppsummering.....	38
6. Mine kvalitative funn	39
6.1 Innledning.....	39
6.2 Hvem er informantene.....	38
6.3 Hvordan ser guttene på utdanning.....	40
6.4 Skolerelaterte grunner.....	41
6.4.1 Feilvalg.....	41
6.4.2 Læreres betydning.....	42
6.4.3 Andre forhold ved skolen.....	44
6.5 Jevnaldermiljø.....	45

6.5.1 Dataspillet "World of Warcraft".....	45
6.5.2 Forandring i venneflokken.....	46
6.5.2 Dramatiske hendelser i brytningen mellom jevnaldrende og familie.....	47
6.6 Familieforhold.....	48
6.7 Oppsummering.....	49
6.8. Hjelpeapparatet.....	50
6.8.1 Innledning.....	50
6.8.2 Type kontakt.....	50
6.8.3 Hva slags hjelp ønsket guttene seg.....	51
6.8.4 Oppsummering.....	53
7. Drøfting.....	55
7.1 Innledning.....	55
7.2 Bortvalg i et samfunnsperspektiv.....	56
7.2.1 Gutter og ekskluderende samfunnstrekk?.....	56
7.2.2 Utfordringer i skolen.....	58
7.3 Å velge bort v.g.s er en prosess.....	60
7.3.1 Ungdomsskolen som starten på en prosess.....	60
7.3.3 Dataens betydning i prosessen.....	62
7.4 Familie og klassetilhørighet.....	66
7.5 Sammensatte faktorer.....	68
8. Refleksjoner over hjelpeapparatets rolle.....	71
8.1 Innledning.....	71
8.2 Refleksjoner rundt samtalen om hjelpeapparatet.....	71
8.3 Guttene-mottakelig for hjelp?.....	72
8.4 Hjelpeapparatet som organisasjon.....	74
8.5 Forebygging og rådgivers rolle.....	76
9. Konklusjon.....	77
Litteraturliste.....	79

Vedlegg 1: Brev til informantene.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er marginalisering av skoleungdom, og har en todelt problemstilling. Den første delen som utgjør hovedfokuset i oppgaven omhandler frafall i videregående utdanning, med fokus på gutter. Den andre delen som er mindre vektlagt er hjelpeapparatets rolle overfor guttene som har sluttet på v.g.s. Problemstillingen er derfor som følger:

Hvordan kan det forstås at gutter på yrkesfag ikke fullfører videregående skole, og hvordan kan hjelpeapparatet best imøtekomme guttene som har valgt bort videregående utdanning?

Formålet med oppgaven er å forstå hvorfor gutter slutter på yrkesfag ved videregående skole, noe som har flere ulike innfallsvinkler. I tillegg skal oppgaven finne måter hjelpeapparatet best kan imøtekomme guttene som har avbrutt sin videregående utdanning. Teorien som blir brukt i oppgaven er teori som ivaretar et helhetlig perspektiv i forhold til å forstå menneskers handlinger, ettersom det å slutte på v.g.s er sammensatt av mange ulike faktorer. En sentral teoretiker i oppgaven er Svedberg (1995) i forhold til at det er ulike prosesser som skjer gradvis og over tid som kan forklare at gutter slutter på videregående skole. Bronfenbrenner (1979) er også en viktig teoretiker når det gjelder å ivareta et helhetlig perspektiv. I tillegg kommer teori om sentrale sosialiseringarenaer (Øia og Fauske, 2005). Teori om familie og klassetilhørighet som forklaringsfaktor må nevnes, og der er Hernes (1975) og Bourdieu (1995) sentrale.

Metoden som er benyttet for å svare på problemstillingen er todelt. Den ene er kvalitative intervju med fem gutter som på et tidspunkt har avbrutt sin utdanning. Den andre er kvantitativt datamateriale hovedsaklig fra www.ssb.no som kan relateres til det å slutte på v.g.s., i tillegg til dette kommer naturlig nok litteraturstudier.

De viktigste funnene i forhold til del en av problemstillingen er at det å slutte på v.g.s. er en gradvis prosess, der både skolen, jevnaldrende og familien spiller inn i større eller mindre grad. Noen av de viktigste faktorene var graden av trivsel på skolen, relasjonen til lærere og medelever. I tillegg ble dataspillet "World of Warcraft" spilt mye av tiden for tre av informantene i forkant, underveis og i etterkant av at de sluttet på v.g.s. Det er vanskelig å si sikkert om de ble marginale overfor skolearenaen på grunn av dataspillet, eller om de spilte dataspillet på grunn av marginalitet overfor skolesituasjonen. Sosial klasse og

familietilhørighet er en viktig faktor i forhold til å forklare bortvalg av v.g.s., ettersom arbeiderklassetilhørighet er en sterk risikofaktor i forhold til å bli marginal overfor skolearenaen.

Når det gjelder del to av problemstillingen var det noen punkter som skilte seg ut. Hjelpeapparatet kan best imøtekomme guttene som har sluttet på v.g.s. gjennom å være mindre byråkratisk, og ha et sterkere fokus på den gode samtalen. En utfordring for hjelpeapparatet er å gjøre guttene mottakelig for hjelp i det de slutter og ikke ønsker hjelp fra hjelpeapparatet. I tillegg viste det seg at rådgiver ved videregående skole var viktigere i forkant og underveis i prosessen med at guttene sluttet, enn hjelpeapparatets sin funksjon var i etterkant. I samtalen med rådgiver fikk de gode råd og tips om deres videre muligheter i forhold til v.g.s. utdanning, og samtalene med rådgiver ble opplevd som positive.

1. Innledning

Bakgrunn for valg av tema kan relateres til den gangen jeg selv gikk på videregående skole, og det var av og til noen som sluttet underveis. I klassen og blant kameratgjengen min vakte det sjelden noen overraskelse hvem som sluttet, ettersom de som sluttet fremstod som late gjennom at de tilsynelatende ikke tok skolen seriøst. Jeg har alltid vært nysgjerrig på hva som motiverer mennesker til handling, og det å slutte på skolen synes ikke å være en rasjonell handling i seg selv. Spesielt med tanke på at videregående skole er avgjørende for fremtidig utdanning og muligheter overfor arbeidslivet. Dette har fått meg til å undre; hvordan er det mulig å forstå at så mange slutter på videregående? Dagbladet 3.2.07 omtaler denne problematikken som; ”Krisa i den videregående skolen” og forteller at yrkesfagene sliter mest med frafall. En artikkel i Gudbrandsdølen Dagingen 9.11.07 viser at ungdomspolitikere i Oppland ønsker å vite hvorfor så mange slutter på v.g.s., fordi en større del av ungdomskullet slutter nå enn før. Spesielt etterlyser artikkelen kvalitativt datamateriale. Artiklene viser at bortvalg av v.g.s er en tematikk som er samfunnsaktuell der det er flere spørsmål enn svar. I tillegg vil jeg også vurdere hvordan de som slutter, best kan bli møtt av hjelpeapparatet, nettopp for å finne tilfredsstillende måter å hjelpe dem på.

Problemstillingen min er derfor som følger:

Hvordan kan det forstås at gutter på yrkesfag ikke fullfører videregående skole, og hvordan kan hjelpeapparatet best imøtekomme guttene som har valgt bort videregående utdanning?

Jeg avgrenser problemstillingen til å fokusere på gutter som slutter på yrkesfag på v.g.s., ettersom det er størst andel gutter som slutter på yrkesfag. Dette begrunner jeg med at kun ca halvparten av guttene fullfører på normert tid, noe jeg dokumenterer senere. Med denne problemstillinga åpner jeg for mange ulike innfallsvinkler i forhold til å forstå bortvalg og målet er ikke å finne en grunn, men de viktigste faktorene. Del to av problemstillingen vil ha et fokus på hjelpeapparatets rolle overfor guttene som slutter, ettersom det er viktig å finne gode måter å hjelpe guttene på, men dette vil utgjøre en mindre del av oppgaven.

Det er viktig å ivareta et helhetlig syn på de som slutter på v.g.s ettersom det er en sammensatt og kompleks problematikk. Jeg kommer derfor til å fokusere både på familie og jevnaldrende arenaene, men med et størst fokus på skolearenaen fordi det kvalitative materialet viser at skolen er viktig. Teoretisk sett innebærer det at jeg benytter teori som ivaretar et helhetlig perspektiv overfor guttene, både samfunnsmessig, men også på et

individuell plan. Derfor vil teori om marginaliseringsprosesser, eksklusjon og inklusjon, ulike sosialiseringarenaer, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og teori om sosial arv stå sentralt. Når det gjelder del to av oppgaven vil fokuset være rettet mot brukervedvirkning overfor guttene som har sluttet på v.g.s.

Formålet med undersøkelsen er gjennom kvalitative intervju å avdekke subjektive begrunnelser for å slutte på videregående hos gutter. Grunnen til at jeg har valgt kvalitativt intervju som metode, er fordi mye av forskningen på området består av kvantitativ forskning, og gjennom kvalitative intervju får jeg mulighet til å forstå hva som kan ligge bak de kvantitative tallene. Jeg har også benyttet kvantitativt datamateriale der jeg presenterer hvilke datafunn som kan relateres til det å slutte på v.g.s.

1.1 Sentrale begrep

Frafall, dropout og bortvalg er begreper som går igjen i litteraturen når det gjelder ungdom som ikke fullfører v.g.s. Begrepene frafall og dropout kan tolkes som at det å slutte på v.g.s er noe som tilfeldigvis skjer, noe viljeløst. Begrepet bortvalg kan ses på som et mer aktivt valg, og noe eleven virkelig har bestemt seg for (Markussen, 2005). Kritikken mot begrepet bortvalg er at begrepet utelater omkringliggende forhold som eleven ikke har kontroll eller valgmulighet overfor. Guttene kan derfor fremstå som friere og mer rasjonelle enn de i realiteten er, når de slutter på skolen. I oppgava vil jeg benytte begrepet bortvalg, med de begrensningene det innebærer.

Hjelpeapparatet skal forstås som oppfølgingstjenesten(OT), Aetat og Sosialtjenesten (NAV). I informantkommunen samarbeider disse instansene for å gi et best mulig tilbud til ungdom i alderen 16-24 år. Funksjonen sosialtjenesten har overfor de som slutter på v.g.s. er sammensatt, men de skal blant annet bidra med råd og veiledning, samt økonomisk sosialstønad der de har plikt til det. Aetat sin rolle er mangfoldig, men viktige arbeidsoppgaver er å finne arbeid eller tilby kurs til hver enkelt, i tillegg står de for utbetaling av arbeidsledighetstrygd. Oppfølgingstjenesten er pliktig å tilby alle under 21 år videregående opplæring, og om det ikke er ønskelig kan NAV og OT sørge for en kombinasjon mellom skole og arbeid (www.nav.no¹). Oppfølgingstjenesten skal kontakte alle som avbryter v.g.s., for å yte rådgivning overfor hver enkelt.

¹ www.nav.no/page?id=790 Lastet ned: 8.12.07

Med *yrkesfag* på v.g.s mener jeg i denne sammenhengen elektrofag, mekaniske fag, byggfag og SAK ettersom det er disse linjene informantene representerer. I denne sammenhengen vil det å ikke fullføre v.g.s innebære og slutte helt, eller slutte for å komme tilbake et annet skoleår. Problemstillingen fokuserer på yrkesfag på v.g.s i en informantkommune, og dermed vil dette forskningsprosjektet kunne avdekke særegne forhold ved kommunen og skolen.

1.2 Forforståelse

Forskere som skal forstå ulike fenomen, har alltid en forforståelse som er preget av våre egne erfaringer, følelser og tanker (Røkenes og Hanssen, 2003:16). I forkant av arbeidet med oppgaven var forforståelsen min preget av erfaringene fra v.g.s. gjennom at jeg trodde at de som sluttet på v.g.s var late og ikke orket å gjøre lekser. Blant annet trodde jeg mange sluttet fordi de hadde en manglende mestring av teori, som følge av en sterkere teoretisering av yrkesfagene. En annen forforståelse var betydningen av foreldrenes holdning til utdanning, og at foreldrenes utdanningsnivå ville virke inn på barnas utdanningsvalg. I tillegg hadde jeg også antakelser om at det var mange forhold som påvirket guttene til å slutte på v.g.s, men jeg visste ikke hva som påvirket mest. Etterhvert fikk jeg en forståelse av at forhold ved skolen var en viktig faktor i forhold til manglende fullføring av v.g.s. Min forforståelse om hvorfor gutter slutter på yrkesfag har slik sett hatt tre stadier. En forståelse i forkant av arbeidet med problemstillingen, en annen forståelse under arbeidet og en tredje i etterkant av at jeg hadde bearbeidet mine funn.

1.3 Gangen i oppgava

Gangen i oppgava blir som følger: Kapittel to fokuserer jeg på skolen i et historisk perspektiv, og hvordan skolesystemet har utviklet seg til dagens skole. Kapittel tre er metodekapittelet som redegjør for teorien rundt kvalitativ metode og min fremgangsmåte i forhold til de kvalitative intervjuene. Kapittel fire er teoridelen hvor jeg redegjør for mitt teoretiske utgangspunkt i forhold til problemstillingen. I Kapittel fem presenterer jeg mine kvantitative data som er relevante i forhold til å forstå hvorfor gutter slutter på v.g.s. I kapittel seks presenterer jeg mine kvalitative funn fra intervjuene med guttene. I kapittel syv som er drøftingsdelen, drøfter jeg de kvalitative og kvantitative funnene opp mot teoridelen. Kapittel åtte består av refleksjoner over hjelpeapparatets rolle med utgangspunkt i de kvalitative intervjuene og teori om brukermedvirkning. Del ni vil bestå av en konklusjon som peker på mine viktigste funn i forhold til problemstillingen.

2. Skolen i et historisk perspektiv

I denne delen redegjør jeg for deler av den nyere skolehistorien og sentrale utviklingstrekk de siste årene ved skolesystemet, samt hvilke grunnverdier den norske skolen består av. Det er viktig å presentere disse punktene for å avdekke hvilke forhold som preger den norske skolen i dag, og som har preget den tidligere. Denne redegjørelsen skal bidra til å sette et fokus på forhold ved norsk skole som kan bidra til bortvalg av v.g.s. Der annet ikke er angitt er Tønnessen (2004) kilden jeg bruker.

En av målsettingene med utdanning er forming og danning av barn og unge fra barndom og helt til voksen alder. Blant annet er det samfunnsmessig viktig å utvikle selvstendige enkeltindivid som blir aktive, engasjerte og reflekterte samfunnsborgere. I tillegg skal utdanning kvalifisere til arbeid gjennom kunnskapen som oppnås, og utdanning må derfor sees på som investering i menneskelig kapital; ”human capital”, og skal komme samfunnet til gode (Arneberg og Overland, 2004).

Utgangspunktet for den norske skolen har vært enhetsskolen, nemlig at alle barn og unge skal ha like muligheter uavhengig av kjønn, sosial klasse, evner og geografisk bosted. Det eksisterer historisk sett fem kunnskapsregimer innenfor norsk utdanningshistorie og disse har vært gjenstand for debatt i forhold til inndeling og hva som er riktige definisjoner. Det viktigste for meg er å vise de store skillelinjene og hovedinnholdet i de ulike kunnskapsregimene, ikke å diskutere begrepene. Det første regimet er det teologiske kunnskapsregimet (1739-1840) som var dominert av at kirken hadde makten og undervisningen foregikk under kirkens premisser og budskap. Denne perioden ble avløst av embetmannsstatens kunnskapsregime (1840-1890) der prinsipper om likhet og forutsigbarhet i undervisningen vokste frem. De som hovedsakelig stod for undervisningen i denne perioden var akademisk utdannede som kunne være jurister og statsvitere. Venstrestatens kunnskapsregime (1890-1935) tok over, og utdanningsepoken var preget av innføring av parlamentarismen i 1884 og Venstre var det største partiet. Deretter fulgte arbeiderpartistatens kunnskapsregime (1935-1980) hvor det skjedde store forandringer i skolesystemet som følge av at velferdsstaten vokste frem, både i retning av 9 årig skole og vektlegging av sosial utjevning hvor lik rett til utdanning stod sentralt. Etterkrigsperioden var preget av gjenoppreisning av landet, og store årskull i årene som fulgte. Viktige hendelser i denne epoken var skoleloven av 1959 og Lov om Grunnskolen av 1969. I 1974 ble lov om videregående utdanning vedtatt og målsettingen med dette var å sikre flere utdanning og i

tillegg heve kompetansen i samfunnet. Fra 1980 ble det nye kunnskapsregimet kalt for nye fronter, og som blant annet var preget av at skolesystemet måtte utbygges for å møte de store elevkullene.

Mønsterplanen; M-87 var preget av en anerkjennelse av at det hadde blitt vanskeligere å vokse opp i samfunnet enn før. Meningen var at skolen skulle kompensere for dette og fungere som en motkultur til samfunnstrekkene som var i stadig forandring. På 1990 tallet var målsettingene og de store linjene når det gjaldt utdanning i Norge preget av at det ikke var nok å forandre små biter av utdanningssystemet, men hele utdanningen måtte sees under ett, fra første trinn på barneskolen og til utdanningen var fullført på universitet eller høyskole. For å få mest kompetente elever måtte opplæringen være like god i alle trinn, og samfunnet måtte utnytte talentet til hver enkelt på en best mulig måte. I 1991 kom stortingsmelding nr. 32 (1991-1992) *kunnskap og kyndighet*, om videregående utdanning og der ble det avdekket at mange elever ikke klarte å komme seg fra GK og over på VK1. Videre fulgte lov om videregående opplæring i 1993, som innebar at alle fikk rett til 3 årig videregående utdanning, og det ble dannet en felles læreplan for grunnskole og videregående skole.

Utgangspunktet for Reform 1994 var å sikre flere studiekompetanse, samt sørge for reduksjon av grunnkursene fra 109 til 13. Det ble også antydnet at den videregående opplæringen ikke tilfredstilte de behov som arbeidslivet og resten av samfunnet krevde (Thuen og Vaage, 2004). Reform 94 stilte større krav til teoretisk kunnskap på yrkesfagene, noe som innebar at det ikke lenger var tilstrekkelig å være praktisk flink for å gjennomføre yrkesfagene, og faremomentet var at dette kunne ramme de teorivake elevene sterkt. Reform 97 var rettet mot grunnskolen med skolestart fra 6 års alderen samt en 10 års obligatorisk skole for å sikre elevenes kompetanse.

Inn i år 2000 var det nye utdanningsperspektiv som preget dagens skole slik den er i dag, ettersom høyresiden fikk større innflytelse i norsk politikk. Disse trekkene bestod av delvis nyliberalistiske trekk hvor målstyring og måloppnåelse var viktige styringsfaktorer og kvaliteten på utdanning ble blant annet heretter målt i nasjonale prøver.

Kunnskapsløftet (www.regjeringen.no)² som kom i 2006 er den første reformen for både grunnskolen og videregående opplæring. Grunnen til at den innbefatter begge deler er at læring er en prosess som starter i barnehagealder og fortsetter ut i arbeidslivet.

Utgangspunktet for kunnskapsløftet er at både lærernes og elevenes kompetanse må heves til et høyere nivå. Målsettingen er at elevene skal utvikle ferdigheter som er tilpasset kunnskapssamfunnet, og det er viktig at elevenes grunnleggende ferdigheter utvikles.

Reformen skal ivareta individuelle forutsetninger og behov, men også utvikle en basiskompetanse i forhold til sosial og kulturell kompetanse samt utvikle motivasjon i forhold til læring.

De ulike forandringene i utdanningssystemet og reformene som kom på 90-tallet har vært utsatt for kritikk, fordi det fortsatt er for mange som avbryter v.g.s. En del av kritikken retter seg mot at reformene ikke har klart å jevne ut forskjellene i forhold til sosial bakgrunn og gjennomføringsgrad (Rapport av kunnskapsdepartementet, 2006). I tillegg viser rapporten at reformene ikke har klart å gjøre noe med at guttene kommer dårligere ut enn jentene både i gjennomføringsgrad i v.g.s og oppnådde karakterer, ettersom dette fortsatt er store utfordringer. Det at utdanningssystemet preges av stort bortvalg på v.g.s. er ikke et særnorsk fenomen, fordi andre sammenlignbare land har også den samme utfordringen som Norge i forhold til ”*Early school leavers*” (Rapport av kunnskapsdepartementet, 2006). EU har som målsetting at 85 % av alle 22 åringene skal ha fullført v.g.s. utdanning. Norge er ikke forpliktet til å følge EUs utdanningspolitikk, men med utgangspunkt i nyliberalistiske utdanningstrekk rundt år 2000 er det mye som tyder at Norge tar til seg tendenser i internasjonal utdanningspolitikk (Jahr, 2006). Per i dag er det lettere å komme inn på v.g.s., men mange på yrkesfag slutter utdanningen sin. Mye av dette mener St. meld. Nr. 16 (2006-2007) skyldes at yrkesfag på v.g.s. har fått for mye teori i undervisningen.

Med et utdanningspolitisk perspektiv har v.g.s. utviklet seg fra å være en skole som nesten var lukket for arbeiderklassen, over til like muligheter for alle, der individuelle tilpasninger er viktig ut fra ulike behov. Dette er i tråd med tanken om enhetsskolen i norsk utdanningspolitikk. Stortingsmeldingene og reformene peker alle i samme utdanningspolitiske retning, så mange som mulig skal gjennomføre v.g.s og lykkes i skoleverket, og dette bekrefter at samfunnet ikke forventer at ungdom skal stå utenfor v.g.s. Spørsmålet er om

² www.regjeringen.no/nb/dep/KD/tema/andre/kunnskapsloeftet/presentasjon-av-kunnskapsloeftet.html?id=480802 Lastet ned: 9.12.07

reformene, stortingsmeldingene og den generelle utdanningspolitikken har lykket ettersom det er såpass mange som står utenfor v.g.s i dag, noe som rammer guttene i større grad enn jentene.

3. Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg metoden som ligger til grunn for min undersøkelse, ettersom fremgangsmetoden skal være så gjennomslutlig som mulig. Å kombinere ulike metoder for å belyse det samme fenomenet fra ulike vinkler kalles triangulering (Kvale, 2002). Min fremgangsmåte består av denne tilnærmingen gjennom bruk av kvalitativ og kvantitativ metode, der disse metodene utfyller hverandre, samt belyser problemstillingen mest mulig helhetlig.

Målet med kvalitativ tilnærming er å komme dypere inne i guttenes livsverden og deres subjektive begrunnelser for å slutte på v.g.s., noe som er selve styrken ved intervju (Thagaard, 2003). Kvantitativ metode derimot kan gi oss viktig bakgrunnsinformasjon om problematikken rundt det å slutte på v.g.s., og i tillegg peke på mulige årsakssammenhenger i datamaterialet.

Jeg har inkludert følgende punkter i denne delen; den hermeneutiske sirkel for å vise hvordan forforståelsen kan forandre seg over i nye forståelser, deretter redegjør jeg for valg av informantkommune, valg av informanter og hvordan gjennomføringen av intervjuet foregikk. Så følger en del om mitt etiske ansvar som forsker, og til slutt refleksjon over fremgangsmetoden. Grunnen til at jeg har valgt å inkludere disse punktene er fordi det er viktig å ha et reflektert forhold til det metodiske og hvordan dette kan ha påvirket min tilnærming til problemstillingen. I tillegg ser jeg viktigheten av en metoderefleksjon, ettersom det kan bidra til å avdekke sterke og svake sider ved fremgangsmetoden.

3.2 Kvalitativt intervju som metode

Formålet med et kvalitativt intervju er å tilegne seg kunnskap om individet som det ikke er mulig å få gjennom kvantitativt datamateriale. Et kvalitativt intervju kan i større grad bidra til et helhetsperspektiv og et bilde av sammensatte påvirkningsfaktorer i informantenes liv, enn det er mulig i en kvantitativ undersøkelse (Kvale, 2002). Å gå i dybden og muligheten til å fordype seg i informantenes livsverden er styrken til det kvalitative intervju. Livsverden består av hvordan mennesker forsøker å forstå og kommunisere med hverandre, alle med sitt subjektive utgangspunkt (Røkenes og Hanssen, 2003). Å få tilgang til informantenes livsverden kan gi unik kunnskap om bortvalg av videregående utdanning, men både intervjuet

i seg selv og tolkningen i etterkant har store, men ikke uoverkommelige utfordringer. Målsettingen for intervjuer er å tolke og forstå meningsinnholdet i det som blir sagt (Alvesson og Sköldberg, 1994).

Utfordringer med kvalitative intervju er blant annet å begrense mengden av feilkilder. Noe som krever at informanten og intervjuer har en felles forståelse av spørsmål og svar i intervjuet. Det kan være at informanten legger spesielle meningsinnhold i ord, uttrykk og symboler som intervjuer ikke forstår, og omvendt. Andre momenter kan være i hvilken grad spørsmålene er konkrete eller abstrakte, og i hvilken grad informantene har kunnskap om temaer det spørres om. Det vil også være av betydning hvor intervjuene fysisk foregår, og om det er knyttet spesielle forventninger til stedet og personene der. Hvordan spørsmålene er utformet vil også være en mulig feilkilde når det gjelder hvilke svar informanten gir, for eksempel ledende spørsmål som styrer informanten til å svare på visse måter (Mishler, 1986).

I motsetning til kvantitativ datainnsamling kan det kvalitative intervjuet være fleksibelt i forhold til intervjuguiden, som er ment som en veileder i intervjuet. Dette innebærer at intervjuer er fleksibel i forhold til ulike temaer og tilpasser intervjuet fra informant til informant, ettersom ulike informanter vil vektlegge ulike aspekter (Thagaard, 2003). Av intervjuer kreves det mye kunnskap og ferdigheter for å gjennomføre gode intervju, deriblant empati og innlevelse er viktige kvaliteter i forhold til informantens personlige skildringer. Ferdighet til å stille kritiske nysgjerrige spørsmål, men også ha en fordomsfri dialog rundt tabubelagte temaer er også noe intervjuer bør tilstrebe.

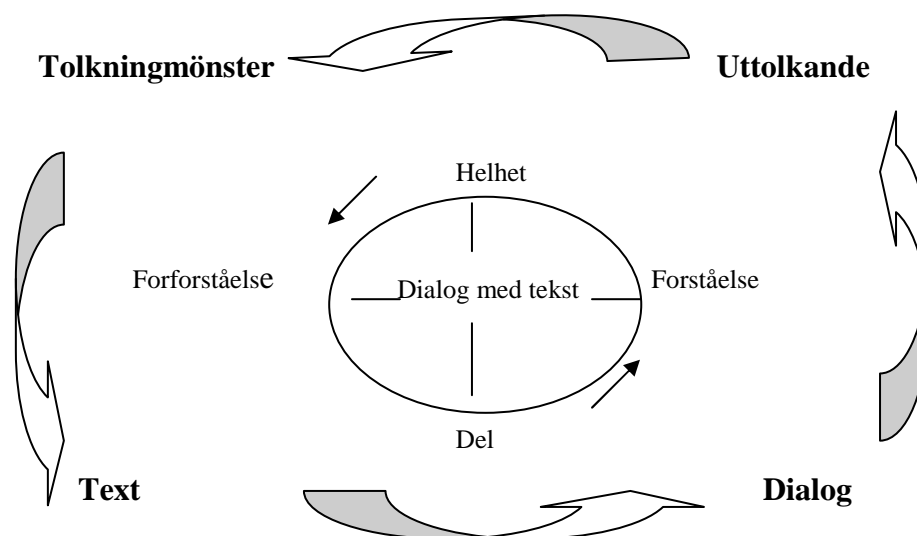
3.3 Den hermeneutiske sirkel

Jeg vil vise hvordan tolkning og forståelse kan skje med bakgrunn i den hermeneutiske tradisjon, ettersom dette er prosesser som det er viktig og ha et bevisst forhold til når det gjelder tolkning og gjennomføring av kvalitative intervju (Alvesson & Sköldberg, 1994). Grunnen til dette er at forskeren skal ha en bevissthet om hvilke forhold som kan prege tolkningen, og hvordan nye tolkninger leder over til nye forståelser.

Den hermeneutiske sirkelen blir ofte knyttet til filosofen Gadamer, hvor utgangspunktet er at virkeligheten alltid blir fortolket og fortolkere aldri kan frigjøre seg fra å være fortolkende (Alvesson og Sköldberg, 1994). Gjennom denne sirkelen viser forfatterne hvordan en slik tolkningsprosess skjer, men sirkelen er ikke et svar på hvordan tolkning skal eller bør foregå,

men en mulig innfallsvinkel. Utgangspunktet for den hermeneutiske sirkelen er at fakta aldri fremstår ufortolket, ettersom fakta er en tolkning av virkeligheten som er gjort bevisst eller ubevisst i forkant, underveis eller i etterkant. Derfor kan hermeneutikken bidra til å forstå dataene og faktas betydning i kvalitative intervju, samt forstå hvordan tolkningsprosessen foregår. Den hermeneutiske sirkel kan se slik ut (Alvesson og Sköldberg, 1994:174):

Fig. 3.1 Den hermeneutiske sirkel



Utgangspunktet for den innerste delen i den hermeneutiske sirkelen er at fakta alltid er preget av bevisste eller ubevisste forhold. I denne sirkelen vil det alltid være en forforståelse som preger møtet med informantene og som deretter preger forståelsen av fenomenet vi studerer (Alvesson og Sköldberg, 1994).

"Tolkningsmønsteret, text, dialog og uttolkande" er elementer som er en viktig del av den hermeneutiske prosessen, ettersom det er vanskelig å foreta en tilfredsstillende tolkning uten at alle disse elementene er med. Disse fire elementene peker på hvordan dataene behandles og tolkes i et kvalitativt intervju, og jeg vil nå presentere hovedtrekkene som disse fire elementene inneholder (Alvesson og Sköldeberg, 1994).

"Tolkningsmønsteret" er det teoretiske utgangspunktet som brukes for å analysere dataene fra et intervju hvor forskeren har ett sett med briller/perspektiv som fenomenet studeres ut fra.

Det er i denne fasen viktig at forskeren klarer å avdekke funn som ved første øyekast ikke kommer til syne og gjennom dette tolke meningsinnholdet i det som blir sagt av informantene.

”*Texten*” kan bestå av enten tekst eller muntlige samtaler. Fakta er ikke utgangspunktet for tolkningen av teksten, men målet er at fakta skal komme til syne gjennom at teksten blir fortolket og forstått på nye måter ved å søke meningsinnholdet. Som forsker må man derfor forholde seg til teksten gjennom ”*dialog*” og stadig stille kritiske og reflekterende spørsmål og utforske de ulike delene av teksten. Gjennom utforskning av de ulike delene vil det være mulig å danne et bilde av helheten i fenomenet. Alle spørsmål til teksten/det som kommer frem i intervjuet vil være preget av forforståelsen i forkant, men forforståelsen vil hele tiden være i endring mot en ny forståelse av teksten, gjennom at informantene utvider forskerens horisont.

En utfordring med ”*uttolkning*” av teksten er at deltolkningene skal settes sammen til en helhetsforståelse, ut fra de ulike delene av intervjuet eller teksten. Likevel er det nødvendig at forskeren søker å finne meningsinnholdet i det som blir sagt gjennom tolkning, for å forstå hva som er fakta i samtalen og sile bort det uviktige. En utfordring er å sette bruddstykkene av dataene sammen, slik at det danner et gyldig helhetsbilde. Forståelsen av dataene kan kontinuerlig være i endring, og det er derfor nødvendig å vurdere dataene med det samme *tølningsmønsteret* flere ganger, for å sikre den vitenskapelige holdbarheten (Alvesson og Sköldberg, 1994).

3.4. Min fremgangsmetode

3.4.1 Valg av informantkommune

Informantkommunen befinner seg i innlandet og jeg vil derfor presentere noen kjennetegn ved innlandet og informantkommunen, for å forstå hvilke forhold som preger befolkningen. Det er en videregående skole i informantkommunen, med en liten og en stor avdeling fordelt på kommunens to tettsteder, men med en felles administrasjon. Utgangspunktet for valg av informantkommune begrunnes i at jeg selv har vært tilknyttet kommunen i form av arbeid. I tillegg var det spennende å studere en typisk jordbruks og industrikommune, for å se om det er visse særtrekk ved denne kommunen i forhold til bortvalg.

Med innlandet menes fylkene Hedmark og Oppland, hvor befolkningen bor spredt og det er stor sysselsetting innenfor landbruk og industri. Hedmark og informantkommunen er preget av å være et sterkt industri og jordbrukssamfunn, som det tradisjonelt sett ikke har vært nødvendig med høyere utdanning for å få arbeid innenfor. Dette har endret seg og det er i større grad nødvendig med fagbrev fra v.g.s i dag, enn det var før. Mange pendler for å komme seg til de attraktive jobbene, gjerne til osloområdet eller mellom mjøsbyene. Innlandet; spesielt Hedmark har et relativt lavt utdanningsnivå blant sine innbyggere, som det kvantitative datamaterialet viser senere, og dette kan skyldes at de med høyere utdanning flytter på seg i større grad enn de uten utdanning (Indeks, 2004³).

3.4.2 Valg av informanter

Problemstillingen la føringer i forhold til hvem som skulle intervjues, avgrensningene lå i at det var gutter på yrkesfag som på et tidspunkt hadde avbrutt sin videregående utdanning. I alt var det 70 gutter som hadde sluttet på yrkesfag på v.g.s fra informantskolen i perioden 2001-2006. Jeg trengte ikke å snakke med alle disse, derfor måtte et utvalg velges. For å få de ferskeste subjektive begrunnelsene ble utvalget avgrenset til gutter som hadde sluttet på yrkesfag skoleåret 2005-2006. Hele populasjonen av disse var ni gutter og alle disse fikk tilbud om å delta på intervju (Thagaard, 2003). En annen grunn til å velge disse informantene var at de var lettest tilgjengelig i forhold til å møte på et intervju.

I samarbeid med oppfølgingstjenesten i informantkommunen ble det utsendt brev til ni gutter, for å invitere til intervju om hvorfor de sluttet på v.g.s. (Se vedlegg 1). Det ble i brevet informert om hvordan dataene var tenkt brukt og taushetsplikten. Det ble også informert om dato for svarfrist, og at intervjuene ville finne sted hos hjelpeapparatet i informantkommunen. Innen svarfristens utløp hadde det kommet inn to svar; et ja og et nei. Oppfølgingstjenesten foretok da en ringerunde for å purre på de som ikke hadde svart. Totalt ble fem av ni gutter intervjuet om deres begrunnelser for å slutte på v.g.s., og hvordan hjelpeapparatet best kunne ha imøtekommet dem.

I vitenskapelige undersøkelser er det viktig å stille spørsmålet hvilke typer informanter som møtte opp til intervju, og hvem som ikke møtte? De fire som ikke ble intervjuet hadde enten flyttet bort fra stedet, startet på skole i et annet fylke, var opptatt med arbeid eller var i

³ www.innlandet.com/docs/index_2004.pdf

militæret. Det er vanskelig å si noe mer eksakt om gruppa som ikke møtte opp, ettersom det blir bare ubegrunnede antakelser. Sannsynligvis ville et større mangfold av svar kommet frem i intervjuene, om jeg hadde intervjuet flere informanter.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Guttene møtte opp på intervjudagen og var positive i forhold til intervjuet, ettersom de syntes det var bra å problematisere det å slutte på v.g.s. Flere av guttene oppga at de hadde stilt seg spørsmålet om hvorfor de sluttet, og hvorfor andre hadde sluttet på v.g.s. På denne måten fikk guttene og jeg et felles mål, nemlig å finne ut hvorfor de hadde sluttet på v.g.s. Innledningsvis gikk praten rundt trygge temaer, for å skape en mest mulig komfortabel situasjon for begge parter, slik at mer sensitive temaer kunne berøres senere (Thagaard, 2003).

Gjennom å servere småkaker, brus og gi bort tre griseflaxlodd forsøkte jeg å skape en hyggelig atmosfære, og vise at jeg satte pris på deres oppmøte. Mye av grunnen til dette var at informantene ikke hadde noe å tjene på å møte opp, og derfor fungerte dette som et lite lokkemiddel. Informantene samtykket i bruk av minidiscopptaker under intervjuet, og tilsynelatende brydde ingen seg om at den stod på.

Intervjuguiden var delt inn på følgende måte: Bakgrunnsspørsmål, dagens situasjon, skole, familie, venner, arbeidsliv. Til slutt hvordan hjelpapparatet best kan imøtekomme de som slutter på v.g.s. Intervjuguiden var en halvstrukturert guide, som innebar at hvert eneste intervju forløp på ulike vis, og det var viktig å tilpasse intervjuguiden underveis (Thagaard, 2003). Noen opplysninger og begrunnelser for å slutte på v.g.s var viktigere enn andre, derfor varierte vektingen av de ulike delene, nettopp for å komme under huden på hvorfor de sluttet på v.g.s., den gangen de gjorde det. En altfor strukturert intervjuguide ville ødelagt noe av denne fleksibiliteten og muligheten til å fordype seg i viktige temaer underveis.

Intervjuguiden er vedlagt (Vedlegg 2).

I forkant hadde jeg dannet meg en forforståelse av hvilke begrunnelser og samtaletemaer som ville være mest relevant i intervjuet. Forforståelsen kom til syne gjennom at intervjuguiden var utformet med utgangspunkt i spørsmål som sannsynligvis, ut fra min forforståelse, ville være relevante. Forforståelsen preget hele tiden mine samtaler med guttene, men det var viktig at jeg var åpen for at virkeligheten var annerledes (Alvesson og Sköldberg, 1994). Min forståelse av bortvalg forandret seg underveis i samtalene, ettersom det kom frem informasjon

som jeg ikke kunne forutse eller forvente som grunner til at gutter slutter på v.g.s. Utfordringen var derfor å være fleksibel slik at jeg ikke kun forholdt meg til min forforståelse gjennom slavisk bruk av intervjuguiden, men at jeg var åpen for guttenes nye forståelser og temaer de brakte på banen.

3.4.4 Etisk ansvar

Som forsker har jeg et etisk ansvar i forhold til at informantene ikke skal ta skade av å ha deltatt i et kvalitativt intervju (Thagaard, 2003). Som student og forsker er det min plikt å ivareta taushetsplikten, oppbevare sensitive opplysninger på en forsvarlig måte, slette opplysningene når jeg ikke lenger har bruk for dem. Intervjumessig var det en utfordring i forhold til det å etablere en relasjon til guttene som fortalte åpent om sitt liv. Det har derfor vært viktig å gi anerkjennelse og støtte når det trengtes under samtalene, men samtidig være tydelig på at relasjonen var av midlertidig varighet. I tillegg var det viktig å gi informasjon om at jeg ikke har noen forpliktelser overfor hjelpapparatet på intervjustedet. Et annet moment er at informantens identitet ikke skal komme til syne i analysen av teksten, ettersom dette er viktig for å ivareta informantens anonymitet, og respektere samtykket som informantene ga til å delta på intervjuet.

3.4.5 Metoderefleksjon

Jeg vil i denne delen reflektere over min fremgangsmetode for å se om det er noe jeg kunne ha gjort annerledes, eller om det finnes noen åpenbare svakheter ved det metodiske.

Å være kritisk til egen fremgangsmåte er utfordrende ettersom det er lett å se seg blind på egen metodikk, og mitt engasjement rundt temaet kan ha bidratt til at jeg ikke har vært tilstrekkelig kritisk underveis i prosessen. Blant annet er antallet informanter på fem stykker såpass lavt, at jeg i behandlingen av intervjuene har forsøkt å være ydmyk og bruke datamaterialet deretter. Dette har vært en utfordring, ettersom intervjuene med guttene gjorde inntrykk, og jeg ønsket sterkt å videreformidle guttenes virkelighetsoppfatning. Noe jeg også har gjort, men behovet for å legge enda større vekt på guttenes utsagn har vært til stede i arbeidet med problemstillingen. Det har derfor vært en utfordring å nedtone fem intervjuers betydning, men samtidig bruke intervjuene på en mest mulig riktig og hensiktsmessig måte.

Likevel kan det også være en styrke med få informanter mener Kvale (2002) ettersom mer tid kan brukes på hvert enkelt tilfelle, og dermed en større mulighet til å fordype seg i

informantenes livsverden. Mange forskere bruker mange informanter, men har ikke ressurser eller kapasitet til å gå dypt inn i materialet. Sjansen vil derfor være til stede at de går glipp av verdifulle data som de kunne fått tilgang til om de brukte mindre antall informanter (Kvale, 2002). Styrken med min oppgave er derfor at jeg har hatt anledning til å gå dypt inn i et lite antall informanters livsverden, og dermed fått tilgang til verdifull kunnskap som forutsatte at jeg måtte fordype meg.

At intervjuene foregikk hos hjelpeapparatet kan ha bidratt til visse forventninger overfor meg som intervjuer. I tillegg kan tidligere erfaringer med hjelpeapparatet hatt betydning for møtet med meg. Positive erfaringer med hjelpeapparatet kan ha bidratt til at de møtte meg med en åpenhet, mens negative erfaringer kan ha bidratt til at de var skeptiske og helst ikke ville utlevere personlige forhold. Ideelt sett burde intervjuene derfor ha foregått i mer nøytrale omgivelser, og kanskje på arenaer som ikke var så formelle som hos hjelpeapparatet. Om jeg hadde fått til det, ville muligheten for å komme enda dypere inn i deres livsverden ha vært tilstede.

Mine fordommer og forforståelser overfor guttene som ble intervjuet kan ubevisst fra min side ha ledet dem til å svare på bestemte måter, som passet inn i min forforståelse. Etersom jeg i forkant allerede hadde dannet meg noen teoretiske antakelser om hvorfor gutter slutter på yrkesfag. Dette var noe som intervjuguiden gjenspeilte i inndeling av spørsmål og hvilke spørsmål jeg stilte. Jeg har i hele prosessen, både i utforming av intervjuguiden og tolkningen av dataene forsøkt å være bevisst på hvordan dette kan ha påvirket svarerne jeg har fått.

En annen refleksjon jeg har gjort meg i etterkant er at jeg hadde problemer med å få utfyllende svar når det gjaldt hjelpeapparatets rolle. Grunnen til dette kan forklares i at jeg ikke var flink nok til å stille de rette spørsmålene og komme med gode nok oppfølgingsspørsmål. Jeg tok også for gitt at hjelpeapparatet var noe informantene hadde brukt tid til å reflektere over.

4. Teoridel

4.1 Innledning

Denne delen inneholder teori jeg vil bruke for å svare på hvorfor gutter slutter på yrkesfag på v.g.s. Valg av teori i dette kapitlet er ikke tilfeldig, og jeg benytter teori som ivaretar et helhetlig perspektiv i forhold til problemstillingen. I denne sammenhengen er det spesielt to teoretiske vinklinger som er interessante, både å forstå guttenes begrunnelser ut fra samfunnsnivå, men også forsøke å forstå guttene på individnivå. Derfor er det viktig i teoridelen å implementere begge disse perspektivene. Det er viktig at de ulike temaene i teoridelen ses i sammenheng, at de kan utfylle hverandre og at de kan brukes på ulike måter for å forstå hvorfor gutter slutter på v.g.s.

Først i teoridelen starter jeg med presentasjon av teori rundt eksklusjon og inklusjon av Young (1999), og marginaliseringsprosesser av Svedberg (1995). Innsikt i denne teorien vil bidra til en forståelse av hva problemstillingen omhandler og hvor problemstillingen tematisk sett hører hjemme. Deretter presenterer jeg Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell som har en helhetlig tilnærming til påvirkningsfaktorer i barn og unges oppvekstmiljø (Bronfenbrenner, 1979). Modellen vil innbefatte ulike måter å forstå påvirkningsfaktorer både på individ og samfunnsnivå, men også sammenhenger mellom disse nivåene. Etter dette vil jeg presentere de tre viktigste sosialiseringsarenaene for barn og unge; jevnaldersmiljø, familie og skole (Øia og Fauske, 2005). Samt teori i forhold til sosial arv der jeg fokuserer på Hernes (1975) og Bourdieu (1995).

4.2 Fra et inkluderende til et ekskluderende samfunn?

Jock Youngs (1999) teori om det ekskluderende vestlige samfunnet tar opp viktige aspekter ved inklusjon og eksklusjon. Young hevder det vestlige samfunnet har forandret seg fra å være inkluderende, til å bli stadig mer og mer ekskluderende. Rundt 1960 hevder Young at samfunnet var preget av samhørighet, likhet og fellesskap. Kjennetegn på denne perioden var at stadig flere kvinner ble inkludert i arbeidslivet og flere ble sysselsatt med arbeid både i Amerika og Europa. Kjerneverdiene var arbeid og familie som mesteparten av tiden til den vestlige befolkningen ble brukt til. Det ble også kjempet frem politisk likhet for svarte amerikanere, og store fremskritt skjedde på dette området. Dette påstår Young er et tegn på at stadig flere ble inkludert i arbeid og samfunnsliv.

Fra rundt 1960 forandret samfunnet seg i ekskluderende retning og Young kaller denne tidsepoken for postmodernismen. Kjennetegn på denne tidsepoken var blant annet utvikling av forbrukersamfunnet og en vridning fra produksjon til forbruk. Vedtatte tradisjonelle sannheter i samfunnet ble utfordret, og det ble viktigere med selvrealisering enn å skape seg en tradisjonell kjernefamilie. Opplevelser og følelser ble stadig viktigere, og det moderne samfunnet preget av fornuft mistet sin status. Bysamfunn ble sett på som et sted der individet hadde valgmuligheter, kunne skape sin egen livsstil danne en unik identitet. Videre argumenter Young for at postmodernismen skapte et kjønnskille som ekskluderte mennene i større grad enn kvinnene. Unge kvinner fra områder preget av nedlagt industri fant ofte arbeid i omsorgsykker, mens unge menn hadde vansker overfor arbeidsmarkedet og ble gående hvileløst rundt uten faste rutiner. Menn i denne type situasjon dannet ofte subkulturer der maskulinitet og motkulturer mot skole og middelklassen var sentralt. Dette var slik Young argumenterer, en reaksjon mot å bli ekskludert fra arbeidsmarkedet og en trygg fremtid. Resultatet var en forsterkende prosess der de ble ytterligere ekskludert gjennom sin atferd. Disse subkulturene preget av selvhevding og fysisk styrke blir av Young omtalt på følgende måte:

"it is sexist, frequently racist and avowedly anti-intellectual". Young (1999:12).

Dette sitatet forteller mye om tankegangen i de ekskluderte subkulturene, og hvilke verdier miljøet verdsatte. Som en samfunnsmessig reaksjon på subkulturens verdier ble de ekskludert fra andre områder som blant annet skoler, kjøpesentre, vakter og kom i kontakt med politiet.

De postmodernistiske forandringene i Amerika og Europa kom samtidig med en stadig effektivisering av arbeidsmarkedet som førte til at stadig flere ble marginale overfor arbeidsplassen. Usikre jobber førte også til ustabile forhold i familie og fritid, og begrenset deltakelsen i samfunnet forøvrig. Misoppfatningen er i følge Young at samfunnet stadig blir mer og mer inkluderende, når samfunnet fra 1960 tallet har gradvis blitt mer postmodernistisk og ekskluderende, samtidig som tradisjonelle kjerneverdier har blitt utfordret.

I norsk sammenheng har eksklusjonsbegrepet blitt utsatt for kritikk av blant annet (Halvorsen, 2000). Begrepet har sitt opphav i Frankrike og må forstås i en både historisk og kulturell sammenheng, og Halvorsen hevder at begrepet ikke uten videre er overførbart til norske forhold. Han mener det er konstruktivt å gjøre et klart skille mellom eksklusjon og

marginaliseringsbegrepet, ettersom eksklusjon fremstår som mer ekstremt, og tar i større grad innover seg individets subjektive opplevelse av å være ufrivillig ekskludert eller å ikke delta på områder der det forventes deltakelse. I tillegg har ikke sosial eksklusjon blitt brukt i særlig grad i den norske debatten rundt problematikk som kan relateres til temaet.

Marginaliseringsbegrepet hevder Halvorsen har et mer tydeligere fokus på prosess, der folk blir mer gradvis marginale, i motsetning til eksklusjonsbegrepet. I den skandinaviske forskningen har fokuset i større grad vært rettet mot begrepet utstøtning overfor arbeidsmarkedet, enn eksklusjon (Halvorsen, 2000:159). Grunnen til dette er at arbeid har vært ansett som den viktigste faktoren for å inkludere mennesker i samfunnet, blant annet Svedberg (1995) stiller seg innenfor denne nordiske tradisjonen å bruke begrepet på.

Mitt teoretiske utgangspunkt består i en prosessforståelse som fører til at ungdom slutter på v.g.s., og ikke noe som skjer brått og uventet. Nettopp på grunn av at prosessen kommer tydeligere frem ved å bruke begrepet marginalisering vil jeg også å hovedsakelig bruke begrepet marginalisering og Svedbergs forståelse av begrepet.

4.3 Marginaliseringsprosesser

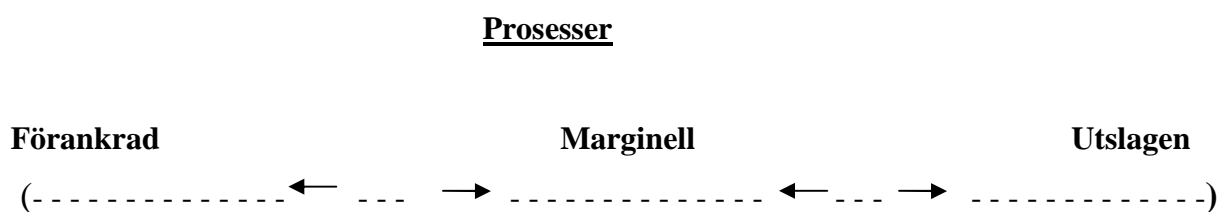
Svedberg (1995) sin forståelse av marginaliseringsprosesser stiller seg innenfor den nordiske tradisjonen i forhold til hvilke begrep som brukes om utsatte grupper. Marginalisering skal i denne sammenhengen forstås i lys av det å være i utkanten overfor steder/arenaer der det forventes at ungdom skal oppholde seg. Utgangspunktet til Svedberg er prosesser overfor arbeidslivet, men Svedbergs sin forståelse er overførbar til å forstå prosessene i forkant av et bortvalg av v.g.s., ettersom begge deler kan skje gradvis. Andre forfattere har også brukt Svedberg, blant annet Solheim (2004) som fokuserer på prosesser som fører til at mennesker blir hjemløse.

Marginalisering er et vidt begrep og Svedbergs presentasjon omfatter fire ulike forhold som begrepet kan forstås i sammenheng med. I forhold til problemstillingen vil jeg benytte disse fire forklaringene, for å belyse ulike påvirkningsforhold i ungdoms liv. I alle disse fire beskrivelsene av marginalitet mener Svedberg at det foregår prosesser og det er de prosessene som jeg vil ha hovedsøkelyst på i Svedberg sin presentasjon av marginalisering. Det første er hvordan mennesket kan bli fremmed i en ukjent kultur og dermed bli marginal på grunn av manglende identifisering med denne kulturen. Som sin andre forståelse peker han på

marginalitet som et sosialpsykologisk dilemma gjennom at et menneske kan havne i posisjonen mellom to verdener som begge trekker i ulike retninger. Det kan være enten gjennom å forsøke å oppnå aksept hos fremmede grupper, som har mer makt og kompetanse enn den gruppa man selv kommer fra. I grenselandet mellom to ulike kulturer kan mennesket derfor oppfatte seg selv som fremmed og marginal overfor omverdenen. Den tredje typen marginalitet som Svedberg peker på er menneskets isolasjon i egne subkulturer, gjennom å være inkludert i en alternativ kultur som samfunnet forøvrig ikke helt aksepterer. Dette kan komme til uttrykk gjennom klasse motsetninger, hvor det utvikles en fattigdomskultur som gjør det vanskelig å integrere seg med omverdenen, men som også kan gå i arv mellom generasjonene. Partiell sosioøkonomisk delaktighet er den fjerde beskrivelsen av marginalitet, som fokuserer på utsatte gruppers posisjon overfor arbeidsmarkedet, hvor årsaken knyttes til historiske og strukturelle forhold.

Jeg har brukt Svedberg sine begrep og gjort en forforskning for at de skal være mer forståelige. Modellen nedenfor bidrar til å forstå hvordan prosesser kan forandre seg mellom ulike tilstander, for eksempel for ungdom som er i videregående opplæring, men modellen er også relevant for andre grupper. Modellen nedenfor beskriver prosesser istedenfor tilstander, og disse prosessene kan variere mellom forankret, marginal eller utslått og må i oppgaven forstås ut fra de ulike arenaene som ungdom studeres på. Modellen til Svedberg (1995:44) er presentert på følgende måte:

Fig.4.1 Svedbergs beskrivelse av marginaliseringsprosesser



Modellen legger vekt på at å være *forankret*, *marginal* eller *utslått* (min oversettelse) kan forandre seg over tid. Det er ikke en fast tilstand, men en dynamisk prosess som kan være i stadig forandring, som varierer fra arena til arena og fra person til person. Ungdom vil kunne variere mellom både *forankret*, *marginal* eller *utslått*, avhengig av hvilken arena som studeres. Om ungdom er *forankret* så er det mulig å havne i en *marginal* posisjon, bli *utslått*

eller bli værende *forankret*. Forandring i disse tilstandene kan skje enten brått eller gradvis, men i begge tilfeller vil det være en prosess som har ført til forandring i tilstanden. *Forankret* vil i denne sammenhengen bety og være trygg i skolesituasjonen uten fare for å slutte i umiddelbar fremtid. Å være i en *marginal* posisjon vil bety at ulike forhold trekker i begge retninger gjennom at eleven f.eks behersker det faglige, men mistrives sosialt og at dette kan trekke elevene mellom *forankring* og det å bli *utslått*. *Utslått* blir du først etter at eleven har sluttet og for eksempel den sosiale mistrivselen har tatt overhånd. Selv i en *utslått* posisjon er det mulig å bli *forankret* i skolesituasjonen igjen, men dette kan ta tid og prosessen mot å bli *forankret* igjen vil være individuell.

Desto lenger man blir værende i en enten *forankret*, *marginal* eller *utslått* posisjon, desto større mulighet er det for å bli værende der. Derfor vil det være viktig å møte mennesker som er i ferd med å bli *marginale* eller *utslått* på et tidlig tidspunkt mener Svedberg, for å hindre at de forblir *marginale* eller hindre at de blir *utslått* over for lang tid. Jeg vil nå presentere en modell der prosesser kan skje innenfor hvert av de ulike systemene.

4.4 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

For å få en god forståelse av hvorfor gutter slutter på yrkesfag på v.g.s er det ikke mulig med en snever modell som kun fokuserer på en enkelt grunn til at de slutter. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell peker på mange ulike forhold som spiller inn i barn og unges oppvekst (1979). Et eksempel på slike viktige påvirkningsforhold er avhengig av forholdet mellom skole og hjem, og foreldrenes trivsel på arbeidsplassen. I tillegg til dette kommer det en samfunnsmessig organisering som direkte eller indirekte påvirker barn og unges hverdag (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er en tilnærming som kan bidra til å belyse mangfoldet av påvirkningsfaktorer og mulige grunner til at ungdom slutter på v.g.s. En annen forfatter har forsøkt å illustrere Bronfenbrenners modell på følgende måte (Bø, 1995:145):

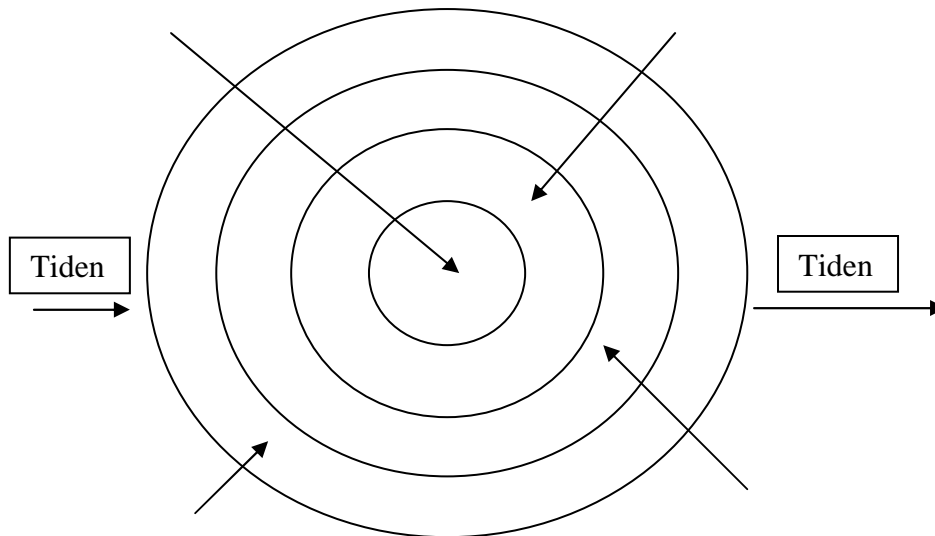
Fig. 4.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

1. Mikro systemet:

De settinger som barn og unge
Ferdes i/på.

2. Mesosystemet:

Bånd og samspill mellom ulike settinger
og arenaer den unge ferdes på.



4. Makrosystemet:

Kulturelle og subkulturelle mønstre
I samfunnet omkring, etos, tradisjoner,
politikk, sosial organisering etc.

3. Eksosystemet:

Andre miljøer som personen
sjelden eller aldri besøker, men
hvor det skjer ting av betydning
for vedkommendes liv og utvikling

Utgangspunktet for Bronfenbrenners modell er at barn og unges sosialisering foregår og påvirkes av ulike systemer, og at disse virker inn i større eller mindre grad på barn og unges liv. De ulike systemene er *mikro*, *meso*, *ekso* og *makrosystemet* som alle er dynamiske, gjennom at de har gjensidig påvirkning på hverandre.

Mikrosystemet er den innerste sirkelen og kan anses som den primære sosialiseringsarenaen for barn og unge, hvor ungdom lærer seg det sosiale samspillet. Eksempler på slike arenaer kan være familien som den viktigste, jevnaldrende, skole og trening. Innenfor disse ulike arenaene vil det også være forskjellige delsettinger hvor for eksempel venner snakker sammen i friminuttene eller at barna er med vekselvis mor og far i familien. Utgangspunktet er et fenomenologisk perspektiv hevder Bø (1995), ettersom personen handler ut fra hvordan vedkommende subjektivt sett forstår og oppfatter sin livsverden. Når det gjelder ungdom som slutter på v.g.s kan vi anta at det er i den primære sosialiseringsarenaen som guttene vil komme med de sterkeste begrunnelsene i forhold til hvorfor de sluttet på v.g.s.

Mesosystemet er forbindelseslinjene mellom to eller flere *mikrosystemer* og det er viktig at ungdom blir møtt med samme verdsett, krav og forventninger i de ulike *mikrosystemene*. Hvis spriket i verdsettet mellom de ulike arenaene blir for stort, kan det resultere i krysspress fra de ulike arenaene, gjennom at ungdommene blir usikre på hvilke normsendere som skal dominere synet på verden. Et eksempel på dette er foreldre som møter på skolen på foreldremøter, eller en venn fra skolen blir med hjem på besøk. Prinsippet er at ungdommene pendler mellom ulike *mikrosystemer* og på denne måten binder dem sammen, og denne forbindelsen mellom de ulike mikrosystemene kalles *mesosystemer*. Faremomentet er hvis de ulike arenaene ikke drar i samme verdmessig retning, kan det innebære en lojalitetskonflikt for ungdommene, gjennom at de blir usikre på hvem de skal høre mest på (Bronfenbrenner, 1979).

Eksosystemet er der hvor ungdom normalt ikke oppholder seg, men som likevel virker inn på deres hverdag. Dette kan være steder som arbeidsplassen til foreldrene eller foreldrenes aktivitet i ulike lag og foreninger (Bronfenbrenner, 1979). Om foreldrene opplever mestring og positive opplevelser på arenaene som barna normalt ikke ferdes, vil dette smitte over på barna, og det samme gjelder for negative opplevelser.

Makrosystemet som er den ytterste sirkelen og omgir hele modellen til Bronfenbrenner, og synliggjør hvordan samfunnets organisering og struktur påvirker hvordan mennesker tenker og handler i samfunnet. Dette gjelder som Bronfenbrenner nevner blant annet kulturelle og økonomiske forhold, i tillegg til klassestrukturer. Alle samfunnsforhold vil virke inn på de andre systemene direkte eller indirekte, og det er mulig å være enten bevisst eller ubevisst på denne påvirkningen.

Å bruke ulike systemer for å analysere ungdoms handlinger og forsøke å forstå hvorfor ungdom handler som dem gjør kan være problematisk. Problematisk i den forstand at det er mange faktorer som virker inn på ungdoms liv som det ikke er mulig å vise i modeller, men den utviklingsøkologiske modellen innbefatter de punktene jeg finner viktigst.

Svedberg (1995) sin modell om marginaliseringsprosesser og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan ses i sammenheng med hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Med dette mener jeg at det å bli utslått, marginal eller forankret avhenger av hvilket system som marginalisering studeres på. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell gir en ide om

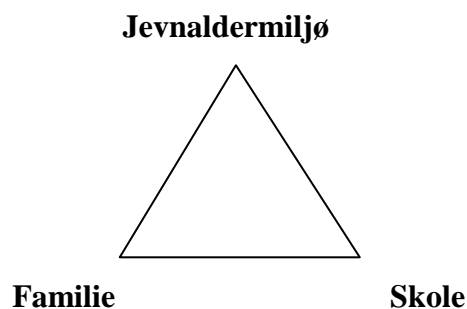
hvilke systemer som bør studeres og Svedberg (1995) peker på hvordan en ungdom kan bli utslått, marginal eller forankret innenfor disse ulike systemene.

4.5 Ulike sosialiseringsarenaer

Flere enn Bronfenbrenner (1979) peker på viktige påvirkningsfaktorer blant barn og unge og Øia og Fauske (2005) er to andre. I denne delen vil jeg kort presentere hvilke sosialiseringsarenaer som Øia og Fauske anser som de viktigste for barn og unges oppvekstmiljø. I tillegg vil jeg presentere Hernes (1975) sin modell som viser hvordan sosial arv kan reproduseres mellom ulike arenaer. Til slutt vil jeg presentere Bourdieu (1995) sin forståelse av typiske arbeiderklasseverdier og at skolen kan være en formidler av middelklasseverdier. Dette gjør jeg for å vise at ulike arenaer utgjør ulik funksjon i barn og unges oppvekstmiljø.

Primære sosialiseringsarenaer er i følge Øia og Fauske (2005) jevnaldersmiljø, skole og familie. Jeg har selv valgt å illustrere denne tredelingen med en trekant:

Fig. 4.3 Primære sosialiseringsarenaer



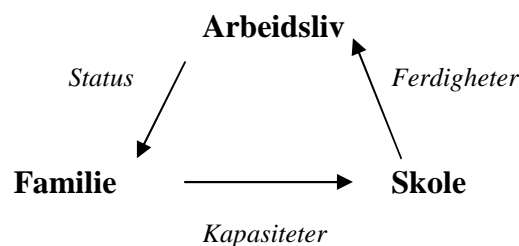
Gjennom oppveksten vil alle disse tre arenaene påvirke barn og ungdom i større eller mindre grad, men det kan variere i hvilken grad hvem av disse tre arenaene som har størst betydning for hver enkelt ungdom. Jevnaldersmiljø og venner er viktig for sosialisering og danning av en trygg identitet. I tillegg er jevnaldersarenaen en arena som kan trekke ungdom bort fra skolen, eller få ungdom til å bli værende. Familien er viktig for å danne et stabilt oppvekstmiljø, samt sikre hjelp med skolearbeid. Ustabile familierelasjoner kan bidra til utrygghet og usikkerhet for barn og unge. Hver eneste dag på skolen blir elever møtt med hvilke ressurser og begrensinger de har på skolearenaen. Dette er noe de må forholde seg til hver dag, og møtet

med krav og forventninger kan bidra til å danne en identitet som vellykket eller mislykket. Grunnen til at arbeidslivet er utelatt i denne modellen er at det ikke forventes at barn og unge oppholder seg i arbeidslivet, men hovedsakelig innenfor disse tre arenaene.

Modellen til Øia og Fauske (2005) forteller lite om hvordan de ulike arenaene forholder seg til hverandre og henger sammen. Forskjellen mellom modellen til Øia og Fauske og Hernes (1975) er hovedsakelig at jevnaldrende er byttet ut med venner, og at Hernes sin modell viser hvordan sosial arv kan reprodusere seg mellom ulike arenaer.

Gudmund Hernes (1975:11) bruker følgende modell for å synliggjøre hvordan en reproduksjonssirkel mellom familie, skole og arbeidsliv fungerer:

Fig. 4.4



Utgangspunktet til Hernes er å synliggjøre hvordan sosial arv forplanter seg mellom de ulike arenaene, men også å vise hvilke arenaer som er viktige for enkeltindividet i form av sosialisering. Hernes trekker frem familie, skole og arbeidsliv som de viktigste arenaene for sosial reproduksjon, og den enkeltes kapasiteter, ferdigheter og status vil ha innvirkning på hvordan hvert enkelt individ fungerer på de ulike arenaene.

Mye av det samme mener også Bourdieu (1995). Han hevder at arbeider og middelklassen har ulike habitus; ulike verdi og tankesett som føres fra foreldre til barn, som bidrar til å skape et klasseskille. Blant annet hevder Bourdieu at middelklassen er flinkere til å diskutere samfunnsaktuelle temaer i hjemmet, og dette fører til at deres barn blir både engasjerte og samfunnsbevisste. Middelklassen har gjennom utdanning, sosial arv og arbeid tilegnet seg ferdighetene for å lykkes i samfunnet, og dermed muligheten til å oppdra barn som passer inn i skolesystemets middelklasseverdier. Arbeiderklassebarn vil i følge Bourdieu ikke ha den samme motivasjonen og drivkraften hjemmefra, fordi utdanning ikke har vært ansett som en viktig verdi i hjemmet.

Skolesystemet har ifølge Bourdieu verdier som ligger tettere opp til middelklasseverdier, for arbeideklassen kan det lett blir for stor avstand mellom verdiene skolen formidler, og verdiene arbeiderklassen besitter. Nettopp derfor kan det være vanskelig for ungdom som er preget av typiske arbeideklassemiljø å fullføre v.g.s, ettersom de ikke er kjent med hvilke forventinger og tankesett som skolen formidler. Typiske arbeiderklassefamilier har gjerne mindre bøker i bokhylla og det er mindre prat rundt samfunnsaktuelle temaer rundt middagsbordet, noe som vil prege evnen til å tilegne seg og forstå kunnskap.

4.6 Oppsummering

I denne delen har jeg presentert teori som belyser problemstillinga fra ulike vinkler og utgjør utgangspunktet for drøftinga i oppgaven i lys av kvalitativt og kvantitativt datamateriale.

Teorien ivaretar både et individuelt og samfunnsmessig nivå, ettersom den ser på ulike tilnærminger på begge plan. Både når det gjelder forandringer som har bidratt til å gjøre visse grupper mer marginalisert i samfunnet, men også at dette kan foregå på både skolen, jevnaldrende og familiearenaen. Det er også viktig at se teorien i sammenheng med hverandre slik at f.eks teori om sosial arv, ses i sammenheng med den andre presenterte teorien.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske system viser tydelig hvordan både samfunns og individnivå henger nært sammen. Det er med andre ord behov for sammensatte teorier i forhold til å forklare hvorfor gutter slutter på v.g.s. I tillegg viser den presenterte teorien at forandring mellom tilstandene forankret, marginal og utslått er prosesser som skjer over tid og på ulike arenaer og systemer.

5. Presentasjon av kvantitative data

5.1 Innledning

I denne delen presenteres kvantitative data som gir en helhetlig oversikt i forhold til bortvalg, ettersom det er mange faktorer som kan relateres til det å slutte på videregående skole. De kvantitative dataene skal utfylle de kvalitative intervjuene og bidra med flere perspektiv i forhold til å forstå hvorfor gutter slutter på v.g.s. Dataene inneholder materiale på tre ulike nivåer, både lands, fylkes og kommunenivå, og dette kan bidra til å nyansere bildet i forhold til bortvalg av v.g.s. Statistikken kommer hovedsakelig fra www.ssb.no, og i tillegg kommer statistikk fra informantenes videregående skole. De kommende dataene presenteres i følgende rekkefølge: Deltaking i og fullføring av videregående skole/lands og fylkesoversikt, utdanningsnivå i innlandet, bortvalg i informantkommunen, foreldres utdanningsnivå og yrkesfag sammenlignet med allmennfag. I tillegg vil jeg se på når ungdommene velger bort v.g.s og om de kommer tilbake til skolen, avslutningsvis kommer det en oppsummering. Med innlandet menes i denne sammenhengen fylkene Hedmark og Oppland.

5.2 Deltakelse i og fullføring av videregående skole

Dataene i tabell 5.1 nedenfor avdekker hvilke fylker i Norge det er flest som slutter på v.g.s., samt at det eksisterer regionale og kjønnsmessige forskjeller. Fylkeskommunale forskjeller innebærer at det kan være visse regionale særtrekk i forhold til bosted som virker inn på om guttene fullfører. Dataene i tabell 5.1 nedenfor gir et helhetsbilde i forhold til hvordan situasjonen er i Norge når det gjelder elever som startet i år 2000 på v.g.s.

Tabell 5.1: Elever som startet på grunnkurs for første gang høsten 2000, etter fullført videregående opplæring i løpet av fem år, kjønn og hjemstedsfylke ved 16 år (www.ssb.no⁴).

Startet år 2000	Antall	Fullført på normert tid (%)	Fullført på mer enn normert tid (%)		Antall	Fullført på normert tid (%)	Fullført på mer enn normert tid(%)
Menn tot.	26 495	49	13	Kvinner tot.	25 455	64	10
Østfold	1 406	43	13	Østfold	1 383	62	10
Akershus	2 777	52	11	Akershus	2 556	66	8
Oslo	2 033	53	9	Oslo	2 041	66	8
Hedmark	1 058	46	11	Hedmark	1 046	65	11
Oppland	1 058	51	12	Oppland	992	68	9
Buskerud	1 391	49	13	Buskerud	1 314	67	9
Vestfold	1 241	46	15	Vestfold	1 265	62	10
Telemark	1 030	49	15	Telemark	918	61	12
Aust-Agder	717	50	10	Aust-Agder	683	64	11
Vest-Agder	1 058	54	14	Vest-Agder	956	66	12
Rogaland	2 440	51	13	Rogaland	2 383	66	9
Hordaland	2 686	52	13	Hordaland	2 589	64	11
Sogn og Fjordane	714	52	15	Sogn og Fjordane	725	69	8
Møre og Romsdal	1 652	49	17	Møre og Romsdal	1 575	66	12
Sør-Trøndelag	1 573	52	14	Sør-Trøndelag	1 443	69	12
Nord-Trøndelag	833	52	15	Nord-Trøndelag	821	65	11
Nordland	1 492	41	12	Nordland	1 471	52	13
Troms	931	40	11	Troms	869	52	11
Finnmark Finnmárku	391	28	11	Finnmark Finnmárku	411	41	17
Utlandet eller uoppgitt	14	29	7	Utlandet eller uoppgitt	14	29	7

Tendensene i tabell 5.1 er klar, ettersom det er en tydelig overvekt av menn som slutter på v.g.s., og dette gjelder i samtlige fylker over hele landet. I tillegg bruker forholdsvis mange helt opp til fem år på å fullføre skolegangen. På landsbasis viser tabell 5.1 at 49 % av mennene fullfører i løpet av normert tid, mot 64 % av kvinnene. Over en femårsperiode viser tabellen på landsbasis at 62 % av guttene klarer å fullføre, mens 74 % av jentene har klart det samme når kolonnene ”fullført på normert tid” og ”mer enn normert tid” er slått sammen. Det er derfor en betydelig kjønnsmessig forskjell i gjennomføringsgrad. 46 % av mennene i Hedmark har fullført v.g.s. i løpet av normert tid, mens 51 % av mennene i Oppland har gjort det samme. Til sammenligning har 65 % av kvinnene i Hedmark og 68 % av kvinnene i

⁴ <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006-09-06-04.html> Lastet ned 28.10.06

Oppland fullført på normert tid. Det er dermed betydelige forskjeller mellom menn og kvinners gjennomføring i innlandet som på landsbasis. Etter fem år (*"Fullført på normert tid og mer enn normert tid"* slått sammen) er det kun 9-12 % flere som klarer å fullføre av både menn og kvinner i Hedmark og Oppland. Av andre fylker så har Nordland, Troms og Finnmark de laveste gjennomføringsprosentene i hele Norge, både når det gjelder både menn og kvinner uavhengig av tidsbruken. De fylkene som kommer best ut er Vest-Agder med 68 % av mennene og Sør-Trøndelag med 81 % av kvinnene som gjennomfører i løpet av *"normert tid"* og *"mer enn normert tid"* slått sammen.

5.3 Utdanningsnivå i innlandet

Når gutter starter på v.g.s er det mulig å danne seg antakelser om hvor langt utdanningsløpet deres kommer til å være, avhengig av bostedsfylke. Som jeg vil vise senere i det kvantitative datamaterialet ser det ut til å være en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas mulighet/evne til å fullføre v.g.s. Derfor er det viktig for problemstillingen å vise hvordan innlandet kommer ut når det gjelder utdanningsnivå sammenlignet med landsbasis.

Tabell 5.2: Personer 16 år og over, etter utdanningsnivå kjønn og bostedsfylke. 1. oktober 2005 (www.ssb.no⁵).

Bostedsfylke og kjønn	I alt (antall)	Grunnskolenivå %	Videregående skole %	Universitets- og høgskolenivå, kort %	Universitets- og høgskolenivå, lang %
Landsbasis	3 675 873	32,8	42,4	19,3	5,5
Menn totalt:	1 807 410	31,0	45,3	16,4	7,3
Hedmark	74 863	38,5	44,8	12,4	4,3
Oppland	72 860	35,5	47,8	12,4	4,3
Kvinner totalt:	1 868 463	34,6	39,5	22,1	3,8
Hedmark	78 078	41,3	38,4	18,3	1,9
Oppland	75 317	37,4	41,9	18,8	1,9

Tabell 5.2 viser oppnådd utdanningsnivå blant kvinner og menn i Hedmark, Oppland og på landsbasis. Hovedtrekk i tabell 5.2 viser at det er betydelig flere i Hedmark og Oppland som kun har grunnskoleutdanning enn i resten av landet, både for menn og kvinner. Flere menn enn kvinner i Hedmark og Oppland har videregående utdanning, og mennene har et lavere utdanningsnivå sammenlignet med kvinnene når det gjelder kort

⁵ <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/tab-2006-09-14-01.html> Lastet ned: 28.03.07

høgskole/universitetsutdanning. I tillegg kommer både menn og kvinner i Hedmark og Oppland dårlig ut sammenlignet med landbasis på kort og lang universitets og høgskoleutdanning. Riktignok er det flere menn enn kvinner som har lang universitets eller høgskoleutdanning i begge fylkene.

5.4 Bortvalg i kommunen/informantskolen

Når guttene starter på videregående skole i informantkommunen er det mulig å danne seg antakelser om hvor sannsynlig det er at de fullfører, avhengig av hvor stort det tidligere bortvalget på skolen har vært. Tabell 5.3 presenterer hvordan bortvalget har vært på informantskolen fra 2001 til 2006.

Tabell 5.3: Bortvalg fra v.g.s de siste fem årene som viser kjønn og skoleår Antall (Statistikk hentet fra informantenes v.g.s og angir antall elever.)

Skoleår	Jenter	Gutter	Totalt
2001/2002	13	18	31
2002/2003	18	13	31
2003/2004	14	9	23
2004/2005	22	15	37
2005/2006	8	15	23
Totalt:	75	70	145

Tabellen slår fast at totalt 145 ungdommer har valgt bort v.g.s. i perioden 2001-2006. Av disse er 75 jenter og 70 gutter. Dette underbygger at problemet er såpass stort at noe bør gjøres med det. Tabell 5.3 viser overraskende nok at det er flere jenter enn gutter som har sluttet og kommunen skiller seg dermed ut fra landsoversikten i tabell 5.1.

I det guttene starter på v.g.s vil det være noen linjer som har større sannsynlighet for at de slutter enn andre. I forhold til dette har følgende statistikk over de ulike linjene blitt utarbeidet:

Tabell 5.4: Bortvalg på ulike studieretninger ved informantskolen (Statistikk hentet fra informantskolen og tallene angir antall elever).

Skoleår	Jenter	Gutter	Totalt	AA	EL	HS	ME	SAK	ATA	BY	SA	FOA	Hosp	
2001/2002	13	18	31	11	2	8	3	0	0	4	2	0	1	31
2002/2003	18	13	31	6	2	12	6	1	0	2	2	0	0	31
2003/2004	14	9	23	9	1	5	3	3	0	1	1	0	0	23
2004/2005	22	15	37	6	3	13	8	0	0	2	3	1	1	37
2005/2006	8	15	23	3	1	5	6	2	2	3	1	0	0	23

Forklaring til tabell.: AA-Almennefag, EL-Elektrofag, HS-Helse og sosialfag, Me-mekaniske fag, SAK-Skole og arbeidsforberedende klasse, ATA-oasen, BY-Byggfag, SA- Salg og service, FOA-Formgivningsfag, HOSP-Hospitant.

Tabell 5.4 viser at bortvalget på informantskolen varierer fra år til år, og varierer mellom de ulike linjene. Bortvalget på helse og sosialfag og allmennfag er stort med henholdsvis 43 og 35 som har sluttet fra 2001-2006. Mekaniske fag, byggfag og elektro har den største andelen av bortvalg på de typiske guttedominerte studiene med henholdsvis 26, 12 og 9 elever som valgte bort skolen i perioden 2001-2006.

5.5 Foreldres utdanningsnivå

Når guttene starter på v.g.s har alle ulike bakgrunn og foreldre med ulikt utdanningsnivå. Dette vil gi forskjellige utslag for hver enkelt gutt. Tabell 5.5 presenterer en mulig sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og barnas mulighet til å fullføre v.g.s.

Tabell 5.5: Elever som startet på grunnkurs for første gang høsten 2000, etter fullført videregående opplæring¹ i løpet av fem år, kjønn og foreldrenes utdanningsnivå (www.ssb.no⁶).

Kjønn og foreldrenes utdanningsnivå	2000				
	I alt	Fullført på normert tid %	Fullført på mer enn normert tid %	Fortsatt i videregående opplæring 2005 %	Avbrutt videregående opplæring %
Menn	26 495	49	13	7	31
Lang høyere utdanning	2 676	74	9	3	14
Kort høyere utdanning	7 227	62	12	6	21

⁶ <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006-09-06-03.html>. Lastet ned: 1.11.06

Videregående utdanning	14 906	41	14	8	37
Grunnskoleutdanning	1 219	24	12	9	55
Uoppgitt	467	22	10	7	61
Kvinner	25 455	64	10	5	21
Lang høyere utdanning	2 521	83	9	2	6
Kort høyere utdanning	6 957	76	9	3	11
Videregående utdanning	14 351	57	11	6	26
Grunnskoleutdanning	1 238	37	11	8	44
Uoppgitt	388	36	14	6	44

Tabell 5.5 viser at foreldre med lang høyere utdanning har stor mulighet for at sønnen eller dattera deres fullfører v.g.s. Om foreldrene har videregående utdanning så har barna fortsatt en god sjanse for å fullføre videregående, men lavere sannsynlighet enn de som har foreldre med lang høyere utdanning. Har foreldrene kun grunnskoleutdanning er det mindre sjanse for at sønnen eller dattera fullfører v.g.s. Hele 55 % av mennene der foreldre kun har grunnskoleutdanning avbryter v.g.s., til sammenligning er tallet 44 % for kvinnene. Tabellen som helhet viser at menn kommer dårligere ut enn kvinner, og at det er sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og ungdommenes sjanse for å fullføre v.g.s.

5.6 Yrkesfag sammenlignet med allmennfag

At guttene starter på yrkesfag gjør at det er større sannsynlighet for at de slutter, enn om de starter på allmennfag. Spørsmålet er om det er noe ved yrkesfag i seg selv, eller om det er noe særegent ved de som søker seg til yrkesfag. Problemstillingen er avgrenset til å gjelde gutter på yrkesfag og derfor er det viktig å se forskjellen mellom yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger når det gjelder bortvalg. Den kommende tabellen vil presentere dette nærmere.

Tabell 5.6: Elever som startet i grunnkurs for første gang høsten 2000, etter fullført videregående opplæring i løpet av fem år, studieretning og kjønn. Viser landsoversikt.

(www.ssb.no.⁷)

Studieretning i grunnkurset og kjønn	I alt (Antall)	Fullført på normert tid %	Fullført på mer enn normert tid %	Fortsatt i videregående opplæring 2005 %	Avbrutt videregående opplæring %
Allmennfaglig studieretning	26 878	73	8	3	15
Menn	12 581	69	8	4	19
Kvinner	14 297	77	8	3	12
Yrkesfaglig studieretning	25 072	38	15	9	38
Menn	13 914	31	17	9	43
Kvinner	11 158	46	13	8	33

Tabell 5.6 viser gjennomføringsprosent ved yrkesfag på landsbasis sammenlignet med allmennfag. Tabellen gir en klar indikasjon på at det er prosentvis flere gutter enn jenter som slutter på yrkesfag. Tabellen 5.6 slår også fast at det er lavere gjennomføringsprosent ved yrkesfag både for jenter og gutter sammenlignet med allmennfag. I tillegg er det kun 48 % av guttene som har fullført på mer enn normert tid på yrkesfag, mens for jentene er tallet 59 % (kolonnene "fullført på normert tid" og "fullført på mer enn normert tid" slått sammen). Til sammenligning på allmennfag har 77 % av guttene fullført på mer enn normert tid, og 85 % av jentene har gjort det samme ("fullført på normert tid" og "fullført på mer enn normert tid" slått sammen). Tabellen viser betydelige forskjeller mellom allmennfag og yrkesfag, i tillegg er kjønnsforskjellene størst på yrkesfag.

Den største andelen som velger bort yrkesfag på v.g.s gjør det etter andre skoleåret, og de to første årene på v.g.s har størst bortvalg (Markussen m.fl., 2006). Av elever som sluttet i løpet av de to første årene og startet på v.g.s igjen så slutter ca halvparten av disse på nytt. De blir dobbeltsluttere. Den andre halvparten gjennomfører etter å ha sluttet en gang i løpet av de to første årene.

⁷ <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006-09-06-02.html> Lastet ned: 01.11.06

5.7 Oppsummering

Hvilke svar har kommet frem så langt som er relevante for problemstillingen og forståelsen av at gutter på yrkesfag slutter på v.g.s? Som en oppsummering viser statistikken at det er forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder gjennomføringsprosent på v.g.s. Flere jenter enn gutter gjennomfører både på normert tid og i løpet av mer enn normert tid når disse to kolonnene er slått sammen. I tillegg har det geografiske aspektet en betydning ettersom ungdom bosatt i de nordligste fylkene har større problemer med å fullføre v.g.s., enn de som er bosatt i sør Norge. Hedmark og Oppland har generelt et lavere utdanningsnivå enn landsbasis, og flere kvinner enn menn i disse fylkene har kort utdanning på høyskole eller universitetsnivå. Mennene i Hedmark og Oppland har lengst høyskole eller universitetsutdanning sammenlignet med kvinnene. Oppland kommer noe bedre ut enn Hedmark om vi sammenligner disse to innlandsfylkene i forhold til utdanningsnivå, og Hedmark fylke kommer også dårlig ut sammenlignet med landet forøvrig. I tillegg skiller mennene i Hedmark seg negativt ut når det gjelder et generelt lavt utdanningsnivå.

Det er også mulig å si at det er en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og i hvilken grad ungdommen gjennomfører v.g.s eller ikke. Ungdom som starter på yrkesfag har en klart dårligere gjennomføringsprosent enn de som starter på allmennfag og guttene kommer dårligst ut i denne sammenligningen. I informantkommunen har totalt 145 ungdommer valgt bort v.g.s i perioden 2001-2006 og overraskende er det at 70 av disse er gutter mot 75 jenter. På de typiske guttedominerte retningene har mekaniske fag, byggfag og elektro størst andel sluttet på informantskolen i perioden 2001-2006.

6. Mine kvalitative funn

6.1 Innledning

I denne delen presenteres de viktigste funnene fra de kvalitative intervjuene, som vil være utgangspunktet for drøftinga og som skal vurderes opp mot teori og det kvantitative datamaterialet. Det spesielle med denne delen er at dataene gir et innblikk i guttenes subjektive begrunnelser for å slutte på v.g.s., samt hvilke tanker de hadde om hjelpeapparatets rolle. Dette er en sjelden mulighet til å få innblikk i hvordan guttene begrunner det å slutte på v.g.s., hvilke tanker de hadde på tidspunktet de sluttet og hva de tenkte om sin øvrige livssituasjon. Datamaterialet viser at det å slutte på v.g.s. kan relateres til mange ulike sammensatte faktorer og jeg vil derfor gi en helhetlig presentasjon gjennom å bruke de ulike arenaene skole, jevnaldrende og familie.

Presentasjonen er bygd opp innledningsvis med presentasjon av bakgrunnsopplysninger om guttene, deretter dagens situasjon og hvordan guttene ser på utdanning. Så kommer selve hoveddelen i presentasjonen der funnene fra de tre viktige arenaene skole, jevnaldrende og familie presenteres. Jobbarenaen var med i intervjuguiden, men er utelatt i denne redegjørelsen ettersom den har hatt en ubetydelig rolle i mine funn. Til slutt kommer funnene om hjelpeapparatets rolle i forhold til hvordan hjelpapparatet best kan imøtekomme guttene som har sluttet på v.g.s. I presentasjonen av de kvalitative dataene presenterer jeg både det unike og fellestrekkene fra intervjuene. Fremstillingen bærer preg av glidende overganger mellom de ulike arenaene, og enkelte datafunn kan være vanskelig å plassere i en arena fremfor en annen.

6.2 Hvem er informantene?

Informantene er fem gutter der en var 17 år, en 19 år og tre på 20 år og alle sluttet på yrkesfag v.g.s i skoleåret 2005/2006. To av dem sluttet i november 2005, en rett etter høstferien i 2005 og to sluttet i starten av 2006, men husker ikke akkurat når. Når det gjelder boforhold varierer dette og to av informantene bor hos mora si, to både hos mor og far, mens en bor alene på egen hybel. Foreldrene til informantene er sysselsatt med ulikt arbeid, en oppgir at mora er vaskehjelp, og svarer ikke konkret på hva faren driver med. En annen sier at mora jobber med gamle mennesker, mens faren er overingeniør, den tredje sier at faren er selvstendig næringsdrivende med utdanning fra BI og at mora ikke har utdanning, men jobber med eldre. Den fjerde oppgir at faren jobber innenfor posten, men er utdannet elektriker, og mora er

utdannet innenfor kontorfaget, men at hun for tiden er langtidssykemeldt. Dem femte informanten oppgir at mora er sykepleier og at faren bor og jobber som selvstendig næringsdrivende med en kafé i utlandet.

Gruppen av gutter som sluttet dette skoleåret er ikke en homogen gruppe, men skiller seg ut når det gjelder tidspunktet de sluttet, boform og foreldrenes yrker. Foreldrenes arbeid kan sies å være en blanding mellom typiske arbeider og middelklasseyrker. Mødrene er preget av å ha typiske arbeiderklasseyrker, mens det er mer blandet hos fedrene.

Det varierte hva informantene bedrev hverdagen sin med på intervjutidspunktet. To av informantene var arbeidsledige, to av informantene gikk på videregående skole og den siste var i arbeid på heltid hos en butikk i distriktet.

6.3. Hvordan ser guttene på utdanning?

Før jeg går nærmere inn på guttenes grunner for å slutte på skolen vil jeg presentere guttenes grunnsyn på utdanning. Presentasjonen av mine kvalitative funn videre i kapitlet bør derfor leses med bakgrunn i at guttenes syn på utdanning varierer, og at dette preger hvordan de forholder seg til skolearenaen. Når det gjelder viktigheten av utdanning blant informantene kom det frem delte meninger om det. Tre av informantene oppga at utdanning var veldig viktig for dem, og at skolegang er av stor betydning i dagens samfunn:

” Hedmarken har jo alltid vøri et potetland. For 30 år siden kunne du fått jobb uansett hvor det var. Enten i butikk eller... noe je tror... eller vet er at utdanning viktigere nå for å ha et yrke å gå til og få en arbeidsplass. Hva står du igjen med uten utdanning? Kan pakke brød! Det er til og med utdanning for vaskehjelp nå...”

Tanken på å stå uten utdanning i et samfunn hvor de fleste har utdanning er et aspekt som flere av informantene pekte på:

”Ratt voksen mann og ingen utdanning. Den tanken er rett og slett skummel og motbydelig å tenke på”.

Informantene var samkjørte i denne oppfatningen, men med to unntak. En oppga at han var usikker på utdanningens betydning og svarte på følgende måte:

Intervjuer: ”Hvor viktig anser du at utdanning er for deg?”

Informant: ”Nei, jeg vet ikke jeg. Er vel ikke egentlig så fryktelig farlig”.

Informanten oppga at utdanning ikke var av stor betydning i livet, og at han per i dag trives som arbeidsledig. Derfor ser han ingen grunn til å forandre en situasjon han trives bra med. Den andre ønsker å bruke tid på å finne ut hvor viktig utdanning egentlig er for han, og har en fast jobb der han kan bruke tid på å tenke gjennom dette spørsmålet.

Jeg vil nå gå nærmere inn på grunnene guttene har hatt for å slutte på videregående skole med først en presentasjon av skolerelaterte grunner, deretter jevnaldrende og til slutt familiegrunner.

6.4 Skolerelaterte grunner

6.4.1 Feilvalg

Tre av informantene var tydelig på at de hadde valgt feil i det de søkte seg over fra ungdomsskolen til videregående skole. Fellestrekkene fra intervjuene gikk direkte på valgene som ble foretatt i 10. klasse på ungdomsskolen, og valget der fikk avgjørende betydning for deres skolekarriere og at de i skoleåret 2005-06 sluttet på skolen. Noe som gjorde denne valgsituasjonen vanskelig var at de ulike v.g.s. reklamerte seg selv som den beste skolen. Som en konsekvens oppfordrer informantene v.g.s til å være mer ærlige når de reklamerer for skolen og de ulike linjene. Etter flere skolebesøk i 10. klasse på ungdomsskolen fikk de ikke noe klart bilde av hva den enkelte studieretning egentlig innebar, og hvordan det ville være å gå på den linja et år. En informant beskriver det slik:

”Det er en ting som gjør meg halvforbanna, skolene er så flinke til å reklamere med at de er den beste skolen. Det er det som er signalet fra skolen liksom. Det som alle manglet var, ordentlig informasjon, hva de diverse linjene er og hvordan ting fungerer. Har vært mer -kom hit, vi er den beste skolen!”

Å ta et valg og ikke kjenne til hva de ulike valgene innebærer opplevdes som veldig vanskelig for de fleste. En informant sa også:

”Jeg satt bare der og klødde meg i hodet og tenkte i alle dager hva skal jeg velge. Var bare helt på bærtur. Solskinnsida som skolen presenterer er ikke den reelle. Hva som er interessant er hva du lærer og hva du kan bruke det til. Hva slags videre muligheter har du, det var det ikke noe svar på. Bortsett fra de utdanningsbøkene. De bøkene er tungt stoff, tungvint laget. Noe som burde vært elementært og lett...”

Informantene mener at det derfor er vanskelig å ta det rette valget etter ungdomsskolen på grunn av dårlig og forvirrende informasjon fra skolene, de ulike linjene og utdanningsbøkene.

En informant beskriver også hvordan valget om å slutte på skolen også var preget av sosial og faglig mistilpasning. Informanten sier det på følgende måte når han kom inn på ei linje han ikke ønsket på v.g.s:

”Der var det jo forsåvidt de med ganske lave karakterer som kom inn og jeg var en av dem selv, men jeg var ikke en av dem som drev med bøll og fanteri slik som de andre. Siste året på ungdomsskolen var rett og slett en utskеielse og det var derfor jeg fikk dårlige karakterer. På v.g.s kom jeg derfor i klasse med bare pøbler som også hadde dårlige karakterer fra ungdomsskolen og der likte jeg meg ikke. Passet ikke inn i det hele tatt”.

Ambisjonene til informanten var høyere enn karakterene han presterte på ungdomsskolen. Det ble derfor en stor skuffelse når han havnet på feil linje, sammen med feil type folk. Han sluttet og søkte seg kort tid etter over på en annen linje hvor han sluttet senere på høsten skoleåret 2005-06, hvor han der også havnet i klasse med feil type folk. Han hadde ikke interesse av å gå byggfag, og likte ikke folka der heller. Grunnen til at han ikke likte ”folka” var fordi hasj ble solgt på skolen, medelevene brukte hasj og drakk mye alkohol i helgene.

Ambisjonene hans var å starte på BI og bli en business mann, derfor måtte han gå allmenn og valget med å slutte på yrkesfag ble derfor enkelt. Hvis han fortsatte ut året måtte han i tillegg ta engelsken og matten opp igjen på allmennfag, og da var det ingen vits i å fortsette på skolen.

6.4.2 Læreres betydning

Fire av informantene oppga læreren som en viktig faktor til at de sluttet på v.g.s. Dette gikk blant annet på hvordan læreren forholdt seg til informantene og tok opp vanskelige ting med dem. Spesielt hvordan læreren forholdt seg til elevene etter fravær, når de gjorde noe feil eller hadde uønsket atferd. I presentasjonen av dette materialet vil jeg skille mellom lærerne på ungdomsskolen og videregående som begge hadde innvirkning på at informantene sluttet på v.g.s.

For en informant ble forholdet til læreren så problematisk at han oppga dette som hovedgrunnen til at han sluttet på v.g.s., et forhold som hadde bygd seg opp over tid på videregående skole. Informanten opplevde at læreren brøt taushetsplikten og at han følte seg mobbet av læreren. Andre informanter la ikke like mye vekt på læreren, men oppga at lærere vanskeliggjorde skolehverdagen, gjennom favorisering av medelever. I tillegg til en stadig konfrontasjon om hva informantene gjorde dårlig, feil og hva som burde vært annerledes. En informant beskriver læreren på videregående på følgende måte:

”Var for opptatt av en person i klassa, det var ganske synlig. han fikk til alt, så ble han liksom gullgutt til læreren”.

Dette oppga informanten at ble ganske slitsomt å forholde seg til over tid, men ikke en grunn i seg selv til at han sluttet.

Andre opplevelser med lærerne viser at lærernes opptreden på ungdomsskolen skulle få betydning for informantens skolegang på v.g.s. Informanten fortalte at tidlig etter skolestart på videregående kom tanken om å slutte, men selve grunnen mente informanten kunne tilskrives tiden på ungdomsskolen. Det hadde skjedd en personlig forandring fra ungdomsskolen og frem til intervjutidspunktet. Han sa selv at han lett kunne slenge kommentarer til lærerne på ungdomsskolen og at lærerne ikke oppfattet han som snill. Lærerne oppfordret han til å oppsøke psykolog, men da begynte han å føle seg utrygg på seg selv. Han spurte seg selv om han virkelig var så ille? Et eksempel fra intervjuet kan vise dette:

Intervjuer: *”Du fikk et stempel av lærerne?”.*

Informant: *”Ja, og så begynte lærerne å snakke sånn psykologisk til meg og det fungerte ikke i det hele tatt”.*

Intervjuer: *”Fordi du forstod at det ikke var ekte?”.*

Informant: *”Ja, jeg skjønnte godt at det ikke var ekte og det brøt utrolig på selvtilliten. Jeg visste utrolig godt at det ikke var sånn jeg var”.*

I tiden etter dette oppga informanten at han begynte å gi opp mer og mer. Det var ikke noe å kjempe for lenger når lærerne hadde dette inntrykket av han på ungdomsskolen, ettersom de behandlet han som om det var noe galt med han og snakket nedlatende til han. Dette resulterte i et svekket selvbilde. Disse hendelsene mente informanten var starten på at han ga mer og mer opp, og at han høsten 2005 sluttet på v.g.s. Som følge av tiden på ungdomsskolen så havnet han på feil linje på v.g.s og i et miljø som ikke passet han. Han ønsket ikke innpass i dette miljøet og fant få andre kamerater, noe som resulterte i en vanskelig skolesituasjon.

Andre opplevelser med lærerne på videregående var ved fravær der det ble en terskel for å komme tilbake til skolen, ettersom det var vanskelig å vite hvor langt i pensumet klassa var kommet. I tillegg ble det hele tiden stilt spørsmål ved skulkinga og informanten opplevde at han hele tiden måtte forsvare seg og stå til rette overfor lærerne.

”Også for det første så lurte’n litt på å en skal gjøre når en kom tilbake igjen og når en først kommer tilbake så har du liksom vært litt borte og du får høre det av lærerne i tide og utide”.

Den stadige konfrontasjonen fra lærerne ble slitsom og terskelen for å møte opp igjen ble stadig høyere og høyere. Lærene maste om skulkinga i både tide og utide noe som gjorde skolesituasjon ubehagelig. Dette i kombinasjon med å ikke vite hva leksene var gjorde at han etterhvert fikk nok og sluttet på skolen.

6.4.3 Andre forhold ved skolen

At hasj ble kjøpt og solgt på skolen gjorde at det eksisterte grupperinger som to av informantene ikke ønsket å være en del av. Hasj og alkohol var vanlig forbruksvare hos mange av elevene i helgene og ble omsatt på skolen uten at lærerne oppdaget det. Dette gjorde at miljøet var utrivelig og bidro til at det var vanskelig å finne seg til rette på skolen. Det var dermed to ulike grupperinger i klassa som i liten grad var inkludert i skolen, både de som var brukere av hasj og de som ikke ønsket tilgang til denne gruppa. To av informantene tilhørte gruppa som ikke ønsket å være en del av hasjmiljøet, og de som stod utenfor hasjmiljøet var i mindretall. Det var også vanskelig å finne seg til rette blant mindretallet, og i realiteten ble det vanskelig å etablere gode relasjoner til medelever.

Informant: *"Etter bare første uka og jeg kjente en der, han sa de drev og solgte hasj på skolen og røyka i helgene...."*

Intervjuer: *"Var det noe lærerne oppdaget?"*

Informant: *"Nei, det tror jeg ikke, vet ikke hvorfor. Ingen som sa ifra til lærerne. Da blir det jo konsekvenser fra gjengen som selger, det er sånn det fungerer det".*

Det å finne noen som hadde de samme interessene oppga to av informantene som viktig. I dette miljøet var det vanskelig å finne seg til rette med medelever som kjøpte og solgte hasj i friminuttene. Grunnen til at det var vanskelig å finne seg til rette var at de opplevde å befinne seg i utkanten av flertallet, og klarte ikke å finne tilhørighet med andre. Det dårlige miljøet og manglende opplevelse av trivsel med skolekamerater kom til uttrykk på følgende måte:

Informant: *"Var så mange dumme folk der. Så mange harde gutter... trodde dem var det".*

Intervjuer: *"Hvordan oppførte deg seg?"*

Informant: *"Mange ble snøbast".*

Intervjuer: *"Gjorde skolen noe i forhold til dette?"*

Informant: *"Dem så mesteparten på, men det var så mange digre folk der at dem turte ratt ikke. Folk som var to meter der og sånne digre armer...".*

Han klarte ikke å finne seg til rette blant mengden med de tøffe guttene, men fant noen få som han fikk kontakt med. Det ble derfor vanskelig å finne venner man identifiserte seg med og i et lite miljø ble dette en stor utfordring for to av informantene. Det ble derfor mer behagelig å være hjemme, enn å være på skolen og forsøke å få venner der.

En informant har gått på fire grunnkurs og har ennå ikke fullført noen av dem, men viljen til å fullføre skolen har det ikke stått på. Han hadde nemlig en subjektiv opplevelse av at det hele tiden noe som var mer spennende enn å gå på skolen som dro han bort. Dette oppga han til å være krefter utenfor han selv som han ikke kunne kontrollere, men som bare skjedde samme hvor mye han prøvde å møte på skolen:

”... jeg har aldri klart å sette fingeren på hvorfor jeg skulket. Jeg orka ikke å gå på skolen, det var et eller annet, andre ting som var mer spennende. Nå er det ikke andre ting som er mer spennende, nå gidder jeg ikke tanken på å gå et nytt grunnkurs til”.

Flere av informantene beskrev det på tilsvarende måte. De så viktigheten av utdanning og ønsket seg utdanning, men skolen ble oppfattet som kjedelig og aktiviteter med blant annet jevnaldrende har frista mer.

6.5 Jevnaldermiljø

6.5.1 Dataspillet ”World of warcraft”

Den viktigste faktoren i jevnaldermiljøet kan sies å være internettrollespillet ”World of warcraft” som hadde en sterk påvirkning på informantene (www.wikipedia.org⁸). ”World of warcraft” ble av tre informanter oppgitt som en viktig faktor når det gjaldt å slutte på v.g.s. Både fordi informantene kunne isolere seg alene med dataspillet, at de kunne spille sammen med venner og i tillegg ble dataspillet et viktig kommunikasjonsstema blant medelever på skolen. På denne måten ble ”World of warcraft” i samspill med jevnaldermiljøet en grunn til at de sluttet på skolen og ikke nødvendigvis kun databruken i seg selv. Dette spillet opptok mye av tiden både i forkant, underveis og i etterkant av at de sluttet. Gjennom ”World of warcraft” er det mulig å treffe nye og gamle venner gjennom at de i fellesskap skal løse oppdrag i spillet. I tillegg lærer de engelsk godt gjennom at de ofte må kommunisere og samarbeide med spillere på internett som befinner seg utenlands.

En informant beskriver nettopp hvordan dataspillinga tok over mer og mer av livet hans. At en kamerat fikk internett tilkobling i forkant av at han sluttet gjorde at han vurderte å slutte stadig oftere, og i en overgangsfase mellom skole og skulk ble det stadig mer og mer dataspillet ”World of warcraft”. Spillinga foregikk både alene der han isolerte seg på gutterommet og på besøk hos kameraten sin. Det ble kalt inn til møter med foreldre og lærere,

⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/World_of_Warcraft Lastet ned: 13.2.08

men uten at det var mulig å unngå at han sluttet. Han beskriver denne fasen på følgende måte der dataen tok mer og mer over livet hans:

”...Møtte på skolen, men så ble jeg borte igjen. Så var det møte att. Så sluttet jeg etter 2-3 uker.. vet ikke hva som skjedde. Fikk vel nok av det jeg fikk med meg... så ble det hele tiden dataen hos han. Den tar over folk veit jeg. Samme med han der. Går på ikke skole han heller. Ble litt sånn uvennskap etterhvert. Satt der i et halvt år. Fikk litt mye regninger og sånn. Mye musikk, tv, data, internett, gosj og pizza”.

Hos denne vennen ble de sittende et halvt år etter at han sluttet på v.g.s., og vennen gikk heller ikke på skole. Informanten oppga at denne vennen kombinert med dataspillet var hovedgrunnen til at han sluttet på v.g.s. På intervjudtidspunktet oppga han at han brukte 10 timer på ”World of warcraft” daglig. Tre av informantene oppga at de tror dataspillet ”World of warcraft” er en grunn til at mange ungdommer slutter på v.g.s., og informanten beskriver så tydelig at dataen ”tar over folk”.

En annen informant beskriver to ulike forhold hos vennene som han mener påvirket han til å slutte, både bevisst og ubevisst. En venn hadde nettopp fått bil, men ikke førerkortet og informanten hadde akkurat fått lappen, men ikke bil. Derfor ble denne kombinasjonen starten på at han gradvis ble mer og mer borte fra skolen:

”Han hadde bil og jeg hadde lappen. Så jeg sov hos han og kjørte oss opp til og fra skolen. Vi var knapt nok hjemme de to første ukene tror jeg. Holdt oss på skolen, men så plutselig vet du så ble det en time, en dag, ei uke. Når en først kom ut av dansen så fikk en nesten vondt ta å tenke på hva en skal si når en først kommer tilbake, og så ble det bare tull. Begynte å stille opp igjen, begynte å gi meg att. Så kom han kameraten tilbake på skolen. Så drev vi litt sånn på skift, så var vi plutselig borte begge to”.

Dette var starten på at han sluttet på skolen hevder informanten og beskriver hvordan det startet gjennom at en time ble til en dag, en dag til en uke osv., det samme gjaldt for kameraten. Han oppgir også at flere av vennene ikke gikk på skolen og at det var lett å finne på mer spennende aktiviteter når vennene heller ikke er på skolen.

6.5.2 Forandring i venneflokk

Andre beskriver også venner som en avgjørende betydning for å slutte på v.g.s., men på en litt annen måte enn ovenfor. I denne informantens tilfelle hadde hans syn på hvilke venner han ønsket å ha forandret seg fra ungdomsskolen til han startet på v.g.s. Tiden på ungdomsskolen som han mener var en utløsende faktor i forhold til å slutte på v.g.s, var preget av andre venner enn dagens, og han fant seg heller aldri til rette i miljøet på yrkesfag på videregående skole:

Intervjuer: "Har du fått nye venner siden ungdomsskolen?"

Informant: "Ja, nye, de gamle var slasker hele gjengen. De godtok meg akkurat da, men ingen av dem som går på allmenn nå ville akseptert meg dengangen".

Informanten oppgir selv at han har gjennomgått en stor forandring fra ungdomsskolen til han sluttet på v.g.s og frem til i dag, ettersom han ikke lenger identifiserer seg selv som et problembarn. Han mener hans egen oppførsel på ungdomsskolen var et uttrykk for usikkerhet fra hans side. Medelever fra ungdomsskolen kjenner ikke igjen informanten på intervjutidspunktet ettersom han nå går allmennfag, trives bra og gjør det skolemessig godt:

"Da jeg kom inn på allmenn var det helt annerledes folk. Folk jeg hadde samme interesser med og sånn, var mer ordentlig og drev ikke med så mye tull. Ser på fotballkamper i helgene, poker og sånn. De andre (På yrkesfag) var mer sånn drikkedrikke... røykerøyke i helgene. Litt sånn lettvtint..."

Med "røykerøyke" mener informanten at det var hasj som ble røyket i tillegg til et stort alkoholkonsum. Informanten gjør på denne måten et tydelig skille mellom miljøet på yrkesfag og allmennfag.

6.5.3 Dramatiske hendelser i brytningen mellom jevnaldrende og familie

En informant oppga at flere nære venner og familiemedlemmer døde i løpet av kort tid for noen år siden og han mener at dette har ligget i bakhodet og gnagd og kanskje bidratt til å gjøre skolesituasjonen vanskelig. Tankene har hele tiden gått tilbake til dem han har mistet:

"Ikke meninga at du skal miste så mange på så kort tid. Jeg vet ikke jeg... i det lange drag ble det for mye på en måte, jeg klarte å komme meg forbi det en stund. Jeg vet ikke om det var det, vet ikke. Folk spør alltid etter hvorfor.. er ikke helt sikker. Har noen løsninger, som kan være løsninger. Uansett hva det er så er det ikke så viktig, men det er et eller annet som ligger og gnager..."

Dette mener han er grunnen til at han ikke har klart å fullføre noe som helst etter ungdomsskolen, på grunn av at tankene bevisst og ubevisst har vært hos disse personene. I tillegg oppgir informanten at han drev med en del fantestreker. Dette var ting som skjedde når han og vennene gikk rundt i sentrum uten noe spesielt å ta seg til og det kunne være lovbrudd som informanten selv beskriver som småting og medførte at han fikk kontakt med politiet.

6.6 Familieforhold

Familiens påvirkning på valget om å slutte på v.g.s var en svakere faktor enn skole og jevnaldersmiljø. Det store bildet viser at foreldrene støttet guttene i forhold til det å slutte på v.g.s., men de støttet også opp under skolegangen i tiden de gikk på skole. Foreldrenes holdning til at sønnen deres sluttet på v.g.s viste seg å være viktig i forhold til om det ble smertefullt å slutte eller om det gikk lettere. Spesielt betydningsfull ble familien for en informant som ønsket å slutte på skolen:

Informant: *"Jeg holdt det ganske skjult at jeg hadde lyst til å slutte, men når dem spurte meg, da tenkte jeg at det ikke var noen vits å i å skjule det lenger, da hadde dem merka det alt. Er ikke så veldig stolt når man går til foreldre og sier man vil slutte på skolen, heldigvis er dem ganske forståelsesfulle og det er jeg glad for".*

Intervjuer: *"Hva slags reaksjon fikk du i det du sa du ville slutte?"*

Informant: *"Vil du slutte spurte de? ja, det har jeg veldig lyst til. Så sa dem til meg at hvis man mistrives over lenger tid så går selvspekten rett ned og det ødelegger deg helt hvis du fortsetter det skoleåret".*

Å få denne støtten betydde mye for informanten ettersom han opplevde sterk mistrivsel på skolen og er takknemlig for måten foreldrene håndterte situasjonen. Han har en selvoppfatning som bortskjemt under oppveksten, ettersom mora var mye hjemmeværende og at han fikk mange materielle ting. Det å slutte på skolen var en viktig lærepenge for å kunne utvikle motivasjon og lyst til å prestere på skolen senere mente han.

Flere av informantenes foreldre forstod at guttene ikke trivdes på skolen, gjennom at forholdet til lærerne var dårlig, at opplegget på skolen med opplæring i bedrift var dårlig, at de var usikre på om utdanningen var riktig for dem og at folk i nær venneflokk og familie døde på kort tid. Det ble veldig forståelig for foreldrene hvorfor de sluttet, selv om foreldrene helst ville at de gikk på skolen og fikk en utdanning.

En informant opplevde det motsatte sammenlignet med de fire andre informantene når det gjelder graden av støtte fra foreldrene. Dette kan også ha noe å gjøre med at informanten allerede startet å skulke en del på ungdomsskolen. Et eksempel fra intervjuene kan vise hvordan foreldrenes reaksjon var:

Intervjuer: *"Hva sa foreldrene dine i det du sa du hadde sluttet?"*

Informant: *"De vart grådig sure".*

Noe han synes var en grei reaksjon fra foreldrene, men han brydde seg egentlig ikke så mye om hva de mente:

”De prøvde å kjeftte på meg, men jeg hørte ikke etter i det hele tatt. Jeg kjeftet tilbake og de ble nesten redd meg”.

Forholdet til familien var turbulent på den tiden han sluttet, noe som det fortsatt var på intervjutidspunktet. I løpet av ei vanlig uke på tiden han sluttet tilbrakte han ca en time sammen med begge foreldrene, men kanskje noe mer sammen med faren. Middagen spiste han i kjelleren foran dataen. Mesteparten av tiden gikk på tidspunktet han sluttet med til data, noe som fortsatt gjelder på intervjutidspunktet. Han sier at han ikke har noen kosestund med mat og tv-titting sammen med foreldrene sine lenger, fordi han ikke gidder det.

6.3.9 Oppsummering

Det store helhetsbildet etter å ha intervjuet fem gutter om hvorfor de sluttet på v.g.s er sammensatt, ettersom guttene har kommet med mange ulike subjektive grunner. Likevel kan noen forhold trekkes ut som går igjen hos flere av guttene og som kan gi et bilde av viktige grunner for å slutte på v.g.s. Det samtlige av guttene har til felles er at det å slutte på v.g.s er en kombinasjon av bevisste valg, men også noe som bare viljeløst har skjedd. For å komme frem til beslutningen om å slutte på v.g.s har flere ulike forhold virket inn på den avgjørelsen. Viktige faktorer i den forbindelse har vært at guttene har valgt feil linje, at læreren har spilt en viktig rolle og at det har vært problemer med å finne seg til rette i skolemiljøet. Dataspillet ”World of warcraft” har vært en faktor som kan ha påvirket skolesituasjonen eller så har skolesituasjonen preget bruken av dataspillet. I tillegg har det vært forandringer og dramatiske hendelser blant nær familie og venner. I forhold til familien har støtte eller mangel på støtte hjemmefra hatt betydning for opplevelsen av det å slutte på v.g.s.

6.8 Hjelpeapparatet

6.8.1 Innledning

I denne delen vil jeg redegjøre for guttenes egne beskrivelser og opplevelser i møtet med hjelpeapparatet i kommunen. De følgende funnene forteller om type kontakt guttene har hatt med rådgiver og hjelpeapparatet, og i tillegg hva slags hjelp de ønsket i forbindelse med at de sluttet på v.g.s.

6.8.2 Type kontakt

Den første hjelpen guttene fikk i det de vurderte å slutte på v.g.s var av rådgiver ved skolen, deretter kom de senere i kontakt med hjelpeapparatet etter at de sluttet. Jeg vil derfor starte med å beskrive møtene guttene hadde med sin rådgiver ved skolen, ettersom han var en viktig person i prosessen med å slutte.

Før og underveis i prosessen med at de sluttet på v.g.s var det rådgiver ved skolen som var den viktigste støttespilleren/hjelperen for tre av informantene. Guttene nevnte rådgiver ved skolen som en viktig og god støttespiller, og at de kan takke han for at det har gått bra med dem. Rådgiver både informerte om mengden på fraværet og hvilke muligheter de hadde til å bestå. Samtalene med rådgiver ble opplevd som konstruktive i forhold til å planlegge videre utdanningsmuligheter, og orientere om ulike studieretninger de kunne velge senere. Dette var gode samtaler, og ble sett på som en positiv opplevelse, ettersom de opplevde å bli tatt på alvor. Det er interessant at lignende uttalelser om hjelpeapparatet ikke kom frem, men dette kan også skyldes at kontakten med rådgiver var mer omfattende enn kontakten med hjelpeapparatet.

Etter at guttene var gjennom prosessen med å slutte på v.g.s., fikk de etterhvert kontakt med hjelpeapparatet på forskjellige måter, som jeg vil gå nærmere inn på nå.

Guttene har hatt kontakt med oppfølgingstjenesten i forbindelse med at de sluttet på v.g.s., ettersom oppfølgingstjenesten er pliktig til å gi de som står utenfor v.g.s et tilbud om videregående utdanning. Tre av informantene har hatt kontakt med aetat i forbindelse med søknad om dagpenger. To andre har hatt kontakt med sosialtjenesten i forbindelse med søknad om økonomisk sosialstønad. Hovedinntrykket er at guttene har opplevd møtet med enkeltpersonene i hjelpeapparatet som greit, men enkelte opplevde at selve møtet med

hjelpeapparatet som organisasjon var mer utfordrende. Blant annet oppgir en informant at han har prøvd å ikke ha så mye kontakt med hjelpeapparatet, nettopp på grunn av at han opplever at dem er så vanskelige:

Informant: *”Prøver og egentlig ikke å ha så mye kontakt med dem, synes dem er så vanskelige”.*

Intervjuer: *”På hvilken måte tenker du da?”.*

Informant: *”Bare tenker på det med dagpenger, så må du slite ræva ta deg for å få de arka du skal ha”.*

Han mener det bør bli lettere å få hjelp hos aetat og sosialtjenesten, ettersom det er altfor mye ark og dokumentasjon som må skaffes til veie for å få hjelp. Det ble en terskel for å oppsøke hjelp. Derfor mener informanten at det er best å klare seg på egenhånd, så langt det lar seg gjøre. Dette synet ble også delt av de andre som har hatt kontakt med aetat, ettersom det ikke var en ønskelig situasjon å be andre om hjelp. Det som er interessant er at informanten ser på de tre ulike instansene som samme organisasjon, og problemer med en organisasjon gjør at alle tre blir oppfattet som vanskelige.

Det å ha kontakt med sosialtjenesten var også preget av sterk form for stigmatisering hos en informant. Da oppfølgingstjenesten informerte om hvilke rettigheter han hadde overfor sosialtjenesten så svarte informanten:

”Jeg vil ikke være en sosialklient, sa jeg”.

Informanten ga uttrykk for at sosialklient var noe han ikke ønsket å være, ettersom han ville klare seg selv og at han ikke ville være noen snylter. Stigmatiseringen det var å ha kontakt med sosialtjenesten var noe han ikke ville oppleve. Informanten ønsket ikke noen form for hjelp fra verken oppfølgingstjenesten, sosialtjenesten eller aetat, men mener det er viktig at de gir god informasjon til brukerne.

6.8.3 Hva slags hjelp ønsket guttene seg?

Guttene var stort sett fornøyd med hjelpa de fikk av hjelpeapparatet i det de sluttet på v.g.s., men pekte på følgende ting som er viktig at hjelpeapparatet tar hensyn til når de hjelper skolesluttere:

En informant var veldig opptatt av at ungdom må få oppfølging av noe slag, og penger kan være ei viktig gulrot i så måte. Dette synet ble delt av flere av guttene:

Intervjuer: "Hva slags hjelp bør ungdom få som slutter på v.g.s?"

Informant: "Dem burde få oppfølging og ikke få muligheten til å sette seg på ræva og ikke gjøre noen ting. En oppfølging av et eller noe slag, ikke få gulrota uten å gjøre noe. Når du slutter er det enklere å gå på sosialet å få penger uten å gjøre noen ting, enn å gå på aetat å spørre om å få være med på et kurs. Du får dobbelt så mye penger på kurs som på sosialet og ungdom må følges opp. Uansett når dem slutter på skolen burde de være aktive i et eller annet. Når du først kommer på latsida... så å komme seg ut av det er vanskelig. Ha vært der jeg... jeg har ikke kommet meg opp igjen ennå".

Denne informanten la veldig stor vekt på at hjelpeapparatet må være aktive og komme med tilbud om kurs selv om den som har sluttet på v.g.s er passiv og egentlig ikke ønsker hjelp. Det er også viktig at evt. kurs eller jobb skal lønne seg økonomisk, ettersom han mener dette er viktig for å holde motivasjonen oppe. Å få tilbud om ulike kurs var viktig ettersom det da er mulig å dokumentere en form for utdanning; at det vil oppleves som meningsfullt og en måte å få dagene til å gå på. Hovedargumentet til informanten om hvorfor det var viktig å gi ungdommene et tilbud var at passivitet tærer på den psykiske helsa. Han var av den oppfatning at han ikke vil tigge penger og at han alltid prøver å finne bedre alternativer enn å oppsøke hjelpeapparatet.

Flere av informantene peker på viktigheten av at de som slutter på v.g.s er mottakelig for hjelp, og problemet for denne informanten var at han på det tidspunktet han sluttet ikke var mottakelig for hjelp:

Informant: "Oppfølgingstjenesten prøvde febrilsk å få meg til vettet".

Intervjuer: "Hvordan gjorde de det?"

Informant: "De slengte pisen litt og sa at det var på tide at å gå fra dør til dør og søke jobb. Stillingene som å jobbe i butikk er populære og legges ikke ut på aetat. Det var fullt overalt og vanskelig å få jobb".

Intervjuer: "Nyttet det å ha kontakt?"

Informant: "Egentlig ikke, selv om oppfølgingstjenesten prøvde hardt. Mer min skyld enn dems skyld. Hadde jeg vært interessert i hjelp hadde de hjulpet meg ganske bra".

Informanten beskriver at hjelpeapparatet og i dette tilfellet oppfølgingstjenesten kom med gode råd og veiledning, og de kunne heller ikke gjort en bedre jobb i den situasjonen han var i. Oppfølgingstjenesten stilte krav til at han måtte være aktiv, og dette fikk han til å oppsøke jobber, men dessverre uten hell. Han ønsket ikke hjelp og det ble derfor vanskelig for hjelpeapparatet å hjelpe han. I en drømmesituasjon ville han ønsket å komme inn på den linja han egentlig ønsket, istedenfor å gå ledig et år uten noe å ta seg til; bortsett fra å ta opp igjen noen eksamener. Noe som også var interessant var at guttene satte pris på at hjelpeapparatet maste, sendte brev, ringte og aldri ga opp å ta kontakt med dem, selv om de ikke svarte på henvendelsene. Henvendelsene ble oppfattet som masing og ubehagelig der og da, men i

ettertid var det nettopp det de trengte mente tre av informantene. På denne måten forandret guttene synet på at hjelpeapparatet hadde mange henvendelser til dem, men det tok noe tid før de verdsatte hjelpeapparatets oppsøkende virksomhet.

Et synspunkt kom også fra en annen informant:

Intervjuer: *Hva slags hjelp mener du aetat, sosialtjenesten og oppfølgingstjenesten bør gi ungdom som slutter på vgs?*

Informant: *Dems sin skyld at de slutter så de bør få klare seg på egenhånd.*

Informanten mener at ungdom som slutter på v.g.s bør klare seg på egenhånd uten hjelp fra andre.

Da guttene ble spurt om hjelpeapparatet startet flere av guttene å tenke på spesielle møter de har hatt med ulike saksbehandlere, men overraskende nok var det ingen som klarte å huske navnet på dem. Dette kan skyldes at kontakten de har hatt med hjelpeapparatet ikke har vært særlig omfattende.

6.8.4 Oppsummering

Hovedinntrykket fra intervjuene var at informantene ikke hadde tenkt mye på hvordan de ønsket å bli møtt av hjelpeapparatet (Aetat, sosialtjenesten og oppfølgingstjenesten) og at ingen hadde stilt spørsmål rundt dette før.

Funnene fra samtalen om hjelpeapparatet er av begrenset omfang, men like fullt har guttene kommet med konstruktive tilbakemeldinger om sine erfaringer. Det som karakteriserer møtet guttene har hatt med hjelpeapparatet er at de har opplevd hjelpeapparatet som byråkratisk, men at de som jobbet i hjelpeapparatet var greie å forholde seg til. Når det gjelder type hjelp guttene ønsket seg var det viktig å ha noe å ta seg til, slik at de ikke får mulighet til ”å sette seg på ræva og ikke gjøre noen ting”. Blant annet det å delta på kurs kan bidra til å gjøre hverdagen mer meningsfull.

I tillegg til dette oppgis det som viktig at guttene er mottakelig for hjelpen som hjelpeapparatet tilbyr, og at hjelpeapparatet kan klare å gjøre guttene mottakelig for hjelp gjennom motivasjon. Noe annet som skiller seg ut er at guttene ønsker at hjelpapparatet skal ta kontakt og mase på dem enten via telefon eller brev, selv om guttene ikke svarer på

henvendelsene. At hjelpeapparatet tar mye kontakt ble oppfattet som ubehagelig, men dette var nyttig i ettertid mente informantene, ettersom det bidro til å forsøke å gjøre noe med egen situasjon.

7. Drøfting

7.1 Innledning

For første gang i oppgaven drøftes problemstillingen i lys av både kvantitativt og kvalitativt datamateriale satt opp mot teorien som er presentert tidligere. Drøftingsdelen kan derfor gi et unikt innblikk i ulike vinklinger i å forstå bortvalg av v.g.s.

Drøftinga legges opp på følgende måte: Først drøfting av problemstillinga på samfunnsnivå, for å få et bredere perspektiv i forhold til hva bortvalg av v.g.s dreier seg om. Samfunnsnivået ønsker jeg å implementere i de to første delene; bortvalg i samfunnsperspektiv der jeg fokuserer på betydningen av kjønn og postmodernistiske samfunnstrekk, deretter følger utfordringer i skolen. Dette vil synliggjøre hvilke faktorer i samfunnet og skolesystemet som kan påvirke at gutter slutter på v.g.s. Problemstillinga omhandler også et individuelt perspektiv og det påpeker jeg ved å drøfte at bortvalg av v.g.s er en prosess på individnivå i samspill med omgivelsene. Der vil jeg vurdere blant annet ungdomsskolen som starten på en prosess og dataens betydning i prosessen. I tillegg til samfunnsperspektivet og det individuelle perspektivet med fokus på prosess, kan familie og klassetilhørighet styre individets handlinger bevisst eller ubevisst. Derfor vil delen om familie og klassetilhørighet bidra til å forstå hvilke faktorer som kan ligge bak de ulike prosessene som fører til at gutter slutter på v.g.s.

7.2. Bortvalg i et samfunnsperspektiv

7.2.1 Gutter og ekskluderende samfunnstrekk?

Young (1999) peker på at enkelte sosiale klasser har opplevd det vestlige samfunnet som mer ekskluderende de siste tiårene. Dette mener Young gjelder hovedsaklig innvandrere og arbeiderklassen som tradisjonelt har jobbet innenfor industri hvor maskiner i stadig større grad har erstattet mennesker. Mange opplever derfor å leve med mer usikre jobber enn tidligere. I den postmodernistiske epoken har forbrukersamfunnet utviklet seg for fullt der det er viktig å danne seg en egen identitet og stil, der valgmulighetene er større enn begrensningene i et komplekst samfunn. Young mener postmodernistiske trekk ved samfunnet har favorisert unge kvinner sammenlignet med unge menn. Grunnen til dette at arbeidsløse unge menn fra områder preget av nedlagt industri i USA har dannet subkulturer der maskuline, rasistiske og anti-intellektuelle verdier har fått status. Dette har bidratt til en gjensidig forsterkende prosess der deres opplevelse av å være ekskludert har bidratt til en ytterligere ekskludering. Dette har skjedd gjennom at omgivelsene har tatt avstand fra

subkulturen og subkulturen som en reaksjon har tatt ytterligere avstand fra omgivelsene. Med subkultur tenker jeg i denne sammenhengen på en subkultur som blir ansett som løsningen på problemer i den allerede eksisterende kulturen (Young, 1999:89). Når det gjelder mine informanter kan enkelte av dem sies å tilhøre en subkultur:

Tre av informantene brukte mye tid på dataspillet "World of warcraft" i den tidsperioden de sluttet og jeg vil påstå nedenfor at bruken av data kan være en form for subkultur. Ettersom databruken kan ha vært guttenes måte å mestre problemer på i skolearenaen. Likevel er ikke definisjonen av subkultur helt klar og tydelig, og det vil derfor være vanskelig å si at guttene har tilhørt en subkultur med 100 % sikkerhet. Det å spille dataspillet kan ha vært en måte å symbolisere tilhørighet gjennom bruk av ord og uttrykk, der de som forstår språket er inkludert, mens andre er ekskludert. For å kjenne til betydningen av uttrykkene er det en forutsetning og ha spilt "World of warcraft". På denne måten kan guttene sies å ha skapt en subkultur, der språket kun kan forstås av de som har samme interesser. Slik sett kan guttene ha skapt en motkultur til skolen, der enkelte har opplevd seg selv fremmed overfor skolehverdagen. At guttene ikke mestret hverdagen med skole, gjorde det viktig å finne noe de mestret godt, og slikt sett kan dataspillet ha vært en direkte motreaksjon til manglende mestring av skolehverdagen. Dataspillet ble et viktig samtaletema i skolehverdagen og ble en måte å knytte venner og skape samtaletemaer på. Den videre bruken av ordet subkultur må forstås med bakgrunn av hvordan jeg har tolket begrepet subkultur ovenfor.

Jeg vil vurdere dataens betydning for bortvalg mer inngående senere, men ønsker med det følgende å vise hvordan samfunnstrekk kan bidra til at subkulturer skapes. I tillegg drøfte hvordan den norske skolen kan være mer tilpasset feminine, fremfor maskuline verdier.

Et typisk postmodernistisk trekk er å bryte med vedtatte og tradisjonelle sannheter om hvordan verden skal forstås og leves (Young, 1999). I min tolkning av det guttene har sagt så har guttene brutt med tradisjonelle utdanningsmønstre og gått mot forventningene som ligger overfor gutter i skolealder. Bortvalg av v.g.s trenger ikke å være en bevisst handling fra guttenes side, men at de har sluttet kan være et trekk ved den postmodernistiske tiden i samfunnet. For guttene kan det eksistere en form for samfunnsmessig aksept ved å bryte med det tradisjonelle, slik at det er mer akseptert å stå utenfor v.g.s. Nettopp fordi så mange gjør det og fordi ordet bortvalg ofte har en positiv undertone. Blant annet Markussen m.fl (2005) bruker bortvalg som et positivt begrep, der de som slutter på v.g.s tar et selvstendig og

veloverveid valg. Slik sett kan det å velge bort v.g.s oppleves som noe guttene har valgt selv, der de bygger en unik identitet og de tør å skille seg ut fra mengden. Med tanke på alle valgmulighetene og kompleksiteten i samfunnet kan ekskludering fra skolesystemet gi status og virke inkluderende overfor enkelte subkulturer. Guttene har ekskludert seg selv fra skolesystemet, men blitt sterkt inkludert i deres egen subkultur gjennom dataspillet "world of warcraft" der de har spilt alene, i samme rom med venner og over internett. Tre av guttene oppga at de brukte veldig mye tid på det dataspillet i forkant, underveis og i etterkant av at de sluttet på v.g.s. Dataspletet ble et svar på problemene på skolerarenaen og virket inkluderende, ettersom det stilles få krav til å bli inkludert i et nettsamfunn eller besøke kamerater for å spille. Derfor oppstod gjensidig forsterkende prosesser der guttene opplevde at de var i ferd med å bli marginale og utslått på skolearenaen, mens de opplevde at de var i ferd med å bli forankret på jevnalderarenaen/subkulturen som kan ha blitt et svar på en problematisk skolehverdag. Begge disse prosessene bidro til å gjøre guttene marginale overfor skolearenaen.

Det at guttene dannet sine former for subkulturer er en forståelse av guttenes livsverden som bør tillegges vekt. De forsøkte å finne en måte å komme seg gjennom hverdagen på. I tillegg til danning av subkulturer gjennom databruk, var de også en del av et større sosialt miljø; lokalsamfunnet.

Lokalsamfunnet består av en overvekt av typiske arbeiderklasseyrker der industri og jordbruk står sterkt. Denne type samfunn er sjelden preget av sterke intellektuelle verdier (Bourdieu, 1995). Landoversikten tabell 5.1 s. 32 viser at guttene kommer klart dårligere ut på landsbasis enn jentene i forhold til bortvalg av v.g.s., dette gjelder også for innlandfylkene. Å være gutt på v.g.s. kan sees på som en risikofaktor i forhold til å bli marginalisert overfor skolearenaen ettersom en så stor andel av guttene slutter på v.g.s. Guttene starter med å være mer marginale overfor skolearenaen enn jentene allerede første skoledag på v.g.s, nettopp på grunn av kjønnsforskjellen. Spørsmålet er hvilke utfordringer guttene har i møtet med skolekulturen?

Gutter i den videregående skolen har enkelte spesifikke utfordringer som jenter ikke har. Et aspekt som påpekes er at skolen er feminisert, og har verdier som ligger tettere til jenters tenke og handlemåte enn guttenes (Gulbrandsen, 1993). Det blir derfor lettere for jenter å tilpasse seg skolekulturen, enn det er for guttene. Skolen verdsetter empati, innlevelse og forståelse som er typiske feminine verdier, mens maskuline trekk som aggresjon og sinne ikke

er verdsatt i samme grad. Gulbrandsen mener det er viktig at skolen anerkjenner at det er en forskjell mellom kjønnene og dermed behandler dem ulikt. Å sitte stille på skolebenken er ikke spennende, noe flere eksempler fra intervjuene kan bekrefte. Gutter i videregående skolealder trenger utløp for rastløshet, for å oppnå ro i skolesituasjonen mener Gulbrandsen, et behov jentene ikke har i like stor grad. Om dette resonnementet stemmer kan det forklare hvorfor gutter er overrepresentert i forhold til bortvalg av v.g.s., gjennom at guttene ikke får nok utfordringer i skolehverdagen eller at skolesystemet ikke er tilpasset guttenes handle og tenkemåte.

Jeg vil nå gå nærmere inn på hvilke andre utfordringer som utdanningssystemet har i møtet med guttene på videregående skole.

7.2.2 Utfordringer i skolen

Ulike reformer og læreplaner har forsøkt å lage en best mulig skole, men verken M-87, Reform 94, Reform 97 eller kunnskapsløftet har klart å skape en feilfri skole der alle får den utdanningsinformasjonen de trenger for å velge mest mulig riktig v.g.s. I tillegg gjør Norge det relativt dårlig på den internasjonale PISA undersøkelsen der norske elevers kunnskaper sammenlignes med andre land. Jeg vil ikke gå inn på alle utfordringer som den norske skolen står overfor i fremtiden, men jeg vil fokusere på noe viktige områder som det er viktig å ha et søkelys på, med bakgrunn i mine kvalitative funn.

Utdanningspolitikken i Norge har hatt enhetsskolen som utgangspunkt, men lenger tilbake i tid var utdanning forbeholdt de rikeste og de av høyere sosiale lag (Tønnessen, 2004). At arbeiderklassen i større grad har blitt inkludert i utdanningssystemet betyr at det er flere elever som er i videregående utdanning enn før; i tråd med enhetsskolen, ettersom den norske skolen skal være åpen for alle uavhengig av sosial klasse. Det trenger derfor ikke være et sykdomstrekk ved skolen at det er flere antall elever som velger bort v.g.s enn før, ettersom skolen må håndtere stadig større elevkull. Utfordringen blir heller at skolen må tilpasse seg de nye behovene som elevene bringer med seg. To slike utfordringer er både å gi god nok informasjon til elevene på ungdomsskolen om v.g.s. utdanning, og informere om hvilke valgmuligheter som finnes, men også sørge for at de får veiledning relatert til sine interesser og kompetanse. Dette er viktig i forhold til å inkludere flest mulig innenfor utdanningssystemet og aspekter jeg vil gå nærmere inn i nedenfor.

Tre av informantene var tydelige på at de ikke klarte å velge riktig linje på v.g.s når de måtte gjøre et valg i 10.klasse på ungdomsskolen. Hvorfor klarte ikke guttene å velge riktig? Hvis det er slik at utdanningssystemet har blitt mer i tråd med enhetsskolen, burde det være i utdanningssystemet sin interesse å informere elevene i 10. klasse på en best mulig måte om deres valgmuligheter. At elevene foretar et mest mulig riktig valg vil også medføre at flere blir inkludert i den videregående skolen og fullfører. Kanskje må derfor utdanningspolitikken når det gjelder informasjon til elevene bli evaluert, ettersom tre av informantene peker på dårlig og villedende informasjon som en grunn til at de ikke klarte å velge riktig utdanning.

Likevel er det ikke sikkert at det holder med god nok informasjon til elevene som går i 10. klasse, ettersom det er stor sjans for at det fortsatt vil eksistere elever som velger feil eller som føler at de har valgt feil. Uavhengig av evner og interesser for utdanningen. Det kan tenkes at v.g.s må akseptere at elevene velger feil, og at 0 % i bortvalg er usannsynlig, men målet bør være størst mulig reduksjon. Like viktig er det at skolen klarer å møte de nye behovene til den oppvoksende postmoderne generasjonen. Skolen må analysere hva postmodernistiske samfunnstrekk innebærer av konsekvenser for elevene og læringsmiljøet, når det gjelder å møte den nye elevmassen på en best mulig måte. Blant annet hvordan tradisjonelle lærere skal møte en postmodernistisk elevmasse som er kompleks og sammensatt. Det er ikke sikkert skolen gir dårlig informasjon, det kan også være at elevene vil finne individuelle svar og ikke høre på anbefalinger fra autoriteter, noe som kan være et resultat av en postmodernistisk tidsregning. I forlengelse av denne diskusjonen kan det også stilles spørsmål om hvor god den individuelle veiledningen er på ungdomsskolen, noe jeg går nærmere inn på nå.

I hvilken grad klarte ungdomsskolen å veilede elevene i forhold til deres interesser og evner, og knytte det til det utdanningstilbudet som fantes på v.g.s? Spørsmålet stilles fordi det ikke nødvendigvis er nok med tilstrekkelig informasjon for at guttene skal velge riktig linje på v.g.s, det er også viktig at skolen klarer å veilede elevene på en god måte. Av informantene var det ingen som nevnte veiledning når de gikk på ungdomsskolen, men eksempler fra intervjuene viste at den store mengden av informasjon gjorde valget vanskelig. Derimot på videregående skole var veiledningen fra rådgiver viktig i det de opplevde at de hadde valgt feil. Det er mulig å starte på et annet kurs om man først har valgt feil retning, men muligheten til omvalg gjelder bare i starten av høsten. Dette har en av mine informanter benyttet seg av og fullført, mens to andre har flere grunnkurs bak seg og avbrutt alle. Å gi guttene mulighet til

å velge om igjen på høsten er viktig, men det er også viktig at det gis mulighet til en ny start påfølgende høst. For informantene som enten hadde foretatt omvalg eller startet på nytt høsten etter, så var veiledningen fra rådgiver på videregående viktig. Å få støtte og anbefalinger fra rådgiver hadde en stor verdi for guttene i en frustrerende situasjon, men denne gode veiledningen oppga guttene først kom da de var i ferd med å slutte. Dette er også forståelig ettersom de da innså de virkelig trengte hjelp med valg av utdanning, og kanskje var mer mottakelig for rådgivning, enn på ungdomsskolen og før de sluttet på v.g.s.

At guttene ikke klarte å gjøre de riktige valgene eller at skolesystemet ikke klarte å tilpasse veiledningen til guttenes behov er bekymringsverdig av flere årsaker. Blant annet er utdanning inngangsporten til å bli et selvstendig individ og en aktiv medborger (Arneberg og Overland, 2004). I tillegg skal utdanning kvalifisere til arbeid og danne grunnlaget for voksenalderen. Derfor er det et problem for samfunnet hvis guttene ikke klarer å ta et riktig valg, eller at skolen ikke klarer å avdekke guttenes yrkestalenter gjennom veiledning.

Til nå jeg har hovedsakelig snakket om samfunnsmessige og skolemessige forklaringer i forhold til hvorfor gutter slutter på v.g.s. I delen som følger senkes perspektivet ned på individnivå og på hvilke konkrete forhold som har virket inn på prosessen med å slutte på v.g.s.

7.3 Å velge bort v.g.s er en prosess

7.3.1 Ungdomsskolen som starten på en prosess

Prosessforståelsen i forhold til hvordan mennesker blir marginale kan brukes på mange livssituasjoner i forhold til å forklare sosial marginalisering. I denne sammenhengen vil jeg drøfte hvordan guttenes marginale posisjon overfor skoleverket kan oppstå som følge av forandringer på både skole, jevnaldrende og familiearenaen.

Hovedtrekkene ved Svedberg (1995) sin modell er at det å forandre tilstand mellom forankret, marginal og utslått er sammensatte prosesser som skjer gradvis og over tid. Det er blant annet disse tre tilstandene som vil være viktig i den kommende drøftinga, i tillegg til teoridelen i kapitel fire som presenterte Svedberg nærmere. Alle informantene har på et tidspunkt vært forankret i skolearenaen, men samtlige har opplevd ulike prosesser som har ført guttene over til marginalitet og til å bli utslått overfor skolearenaen. Både skole, jevnaldrende og

familiearenaen har spilt en rolle i større eller mindre grad i forhold til at guttene har blitt marginale og utslått. Dette bekrefter Øia og Fauske (2005) sine tanker om at skole, familie og jevnaldrende tilhører de primære sosialiseringarenaene og påvirker ungdommens dagligliv i stor grad.

Hvordan kan gradvise prosesser føre til at gutter slutter på v.g.s? Dette vil jeg illustrere ved å bruke et eksempel fra intervjuene som kan knyttes til Svedberg sin første type av marginalitet. Et eksempel er en informants manglende identifisering med ungdomsskolen og måten lærerne møtte han på. Informanten opplevde gradvis at måten han ble møtt av lærerne ikke kunne knyttes til sin egen identifisering og selvoppfatning. På ungdomsskolen ble informanten møtt og behandlet som et problembarn gjennom stigmatisering fra lærerne, som resulterte i nedbrutt selvtillit. Dette ble en daglig negativ bekreftelse fra lærerne, som han i starten ikke identifiserte seg med. Hans egen selvoppfatning ble stadig utfordret av lærerne og til slutt ble lærernes oppfatning av ham internalisert som et nytt selvilde og denne behandlingen brøt merkbart på selvtilliten. En slik manglende identifisering i hverdagen underbygger at negative holdninger fra lærerne kan være starten på en marginalitet som får konsekvenser for skolehverdagen. For informanten startet dette en prosess fra å være forankret, men som følge av egen usikkerhet og lærerens holdning, bidro til at informanten ble gradvis marginal overfor skolearenaen. Som en videre konsekvens ble også situasjonen i hjemmet og blant de jevnaldrende forandret. En dårlig selvtillit og dårlige opplevelser i hverdagen er noe som forplanter seg over i andre arenaer og systemer i følge Bronfenbrenner (1979), noe som ble underbygd av samtlige informanter. Bronfenbrenner mener at ulike arenaer og systemer henger tett sammen og at forandring på en arena, får betydning for de andre arenaene. Det er derfor risikofylt å bli marginal eller utslått overfor skolearenaen, eller på en av de andre arenaene. Eksempler fra intervjuene bekrefter at problemer på skolearenaen fikk konsekvenser for de andre arenaene og omvendt. Det teoretiske utgangspunktet til Bronfenbrenner er at alle menneskelige handlinger henger sammen som et økologisk system, som for eksempel i en innsjø. Forandringer i vanntemperatur eller at en fiskeart dør ut, får betydning for innsjøen i sin helhet. På samme måte henger alt i guttenes liv sammen, og små forandringer på de ulike arenaene får betydning for livet forøvrig. Mange små forandringer i de ulike systemene vil totalt sett derfor innebære store forandringer. Disse forandringene skjedde så gradvis for guttene at det var vanskelig å merke det, men forandringene fikk betydning for deres skolesituasjon.

Styrken til informanten i eksempelet ovenfor var at han visste at han ikke var et problembarn, men han klarte likevel ikke å gjøre noe med det. Det kan tolkes som at denne informanten startet sin marginaliseringsprosess på ungdomsskolen gjennom stemplet han fikk fra lærerne og måten han ble behandlet på, noe også informanten bekreftet. Likevel var han ikke lei seg over at han måtte slutte på v.g.s., ettersom han mente selv at han trengte denne motgangen for å forandre atferd og tenkemåte overfor utdanningens betydning. At han sluttet ble starten på en revurdering av hva som var viktig for han, og hvordan han ville nå sine fremtidige karrieremål. Informanten oppga at han var bortskjemt under oppveksten, og dette ble en risikofaktor på ungdomsskolen, ettersom han ikke hadde lært å yte for å oppnå resultater, noe han selv ga tydelig uttrykk for. Takket være mye støtte fra foreldrene underveis i prosessen med å slutte og i etterkant, gjorde han motivert til å ta opp igjen fag slik at han kom inn på rett linje på v.g.s neste høst. Bronfenbrenner mener det er viktig at ulike mikrosystemer trekker i samme retning for at barn og unge skal bli trygge og oppnå forutsigbarhet i hverdagen (Bronfenbrenner, 1979). I dette tilfellet var det en styrke at de ulike mikrosystemene dro i ulik retning og at familiearenaen fungerte som en motpol til skolearenaen i form av støtte og tillit, når skolehverdagen ble vanskelig. Marginaliseringsprosessen som beskrevet ovenfor synliggjør godt at prosessen med å slutte startet allerede på ungdomsskolen, og endte med å slutte på v.g.s. Dette var noe tre av informantene vektla.

Som nevnt tidligere har data vært en viktig faktor i prosessen med å slutte på v.g.s. Spørsmålet er om guttene sluttet på grunn av at de spilte mye data, eller om de spilte mye data for å oppnå avstand til problemene de opplevde på skolen. Jeg har tidligere antydnet at data ble en subkultur og et svar på problemene i skolearenaen. Dataens betydning vil jeg gå nærmere inn på nå.

7.3.2 Dataens betydning i prosessen

Forskning på databruk i ungdomsskolen og videregående skole fra 2002 blant 12000 elever viser en kjønnsmessig forskjell i bruk av dataspill og typen databruk varierer avhengig av foreldrenes utdanningsnivå (Torgersen, 2004). Generasjonen født på 80 og 90 tallet blir ofte kalt nettgenerasjonen eller den digitale generasjonens barn. Undersøkelsen viser at ungdom som var skoleflinke og hadde foreldre med høy utdanning benyttet dataen til mer kompetansegivende formål som blant annet e-mail, søke etter informasjon på nettet og leksearbeid. De minst skoleflinke som hadde foreldre med lav utdanning spilte mest spill på dataen. Undersøkelsen referer også til funn som viser at arbeiderklassebarn bruker mer av sin

datatid til underholdning, enn middelklassebarn. Hvordan var databruken for informantene i min undersøkelse?

Tre av informantene oppga at de tilbrakte mye tid ved dataen i tidsrommet de sluttet på v.g.s, og spesielt var det rollespillet "world of warcraft" som opptok mye av tiden. De beskriver hvordan dataspillet gradvis tok mer og mer over fritida og livet deres, og at databruken også hadde en sosial faktor som knyttet venner sammen. En informant beskrev det på følgende måte:

"...Møtte på skolen, men så ble jeg borte igjen. Så var det møte att. Så sluttet jeg etter 2-3 uker.. vet ikke hva som skjedde. Fikk vel nok av det jeg fikk med meg... så ble det hele tiden dataen hos han. Den tar over folk veit jeg. Samme med han der, går på ikke skole han heller. Ble litt sånn uvennskap etterhvert. Satt der i et halvt år. Fikk litt mye regninger og sånn. Mye musikk, tv, data, internett, gosj og pizza".

Dette viser hvordan dataen ble dominerende i livet til en av guttene som sluttet på v.g.s. og hva slags type bruk de hovedsakelig benyttet dataen til. I tillegg var denne viktige kameraten en som stod utenfor skolearenaen.

Jeg vil i denne delen diskutere mine data opp mot funnene i undersøkelsen fra år 2002, samtidig som jeg bruker Svedbergs (1995) forståelse av marginaliseringsprosesser. Dataspillet førte flere av guttene over i en mer marginal posisjon overfor skolearenaen, likevel ble de til tider mer forankret på jevnalderarenaen, ettersom databruken knyttet venner sammen. I tillegg var dataspillet et viktig samtaletema på skolearenaen og bidro til å oppnå sosiale relasjoner hos enkelte medelever med samme interesse. Problemet med databruken var det store omfanget den fikk på fritida. Det kan tolkes som at når guttene ble mer marginale overfor skolearenaen, ble de mer forankret i jevnalderarenaen og i datarelaterte aktiviteter. Dette viser hvordan de ulike arenaene henger tett sammen (Øia og Fauske, 2005). En informant beskriver blant annet at han begynte å tenke mye på å slutte på v.g.s etter at en kamerat fikk internettilkobling. Dataspillet "World of warcraft" ble i følge en informant starten på en marginaliseringsprosess overfor skolearenaen.

Hva kan tre av informantenes databruk i perioden de sluttet på v.g.s forklare? Bruk av dataspill kan antyde klassetilhørighet som jeg vil gå nærmere inn på nå.

Som vist tidligere hadde informantene foreldre som var preget av arbeiderklassesyrker. Det at tre av informantene brukte mye tid på dataspill og lite kompetansegivende aktiviteter på PC bekrefter Torgersen (2004) sine funn om det er en klasseforskjell i bruk av type aktiviteter på dataen. Guttene som er sønner av typiske arbeiderklassefamilier har derfor potensielt større risiko for å benytte dataen til aktiviteter som ikke er kompetansegivende, for eksempel spilling. Det å bruke mye tid på dataspill og tilhøre arbeiderklassen kan ses på som en risikofaktor når det gjelder å slutte på v.g.s, noe jeg vil gå nærmere inn i nedenfor.

Mine kvantitative funn viser at det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas evne til å fullføre v.g.s. (Tabell 5.5 side 35). At arbeiderklassebarn bruker data til aktiviteter som er lite kompetansegivende gjør at det er to forhold som begge øker sjansen for at ungdom slutter på v.g.s. Arbeiderklassetilørighet øker sjansen for at dataen brukes mer til underholdning enn hos middelklassen, og foreldre med lav utdanning vil ha større risiko for at deres barn ikke fullfører v.g.s. Slik sett vil det å tilhøre arbeiderklassen innebære flere risikofaktorer for at barna deres skal slutte på v.g.s., enn for middelklassen. At dataen nesten tok over livet til en av informantene kan tyde på at dette var noe viljeløst som bare skjedde, ettersom de brukte stor andel av fritiden på data, selv om de egentlig visste at de burde gjøre lekser. Derfor er det ikke sikkert at valget om å velge bort v.g.s er så fritt og selvstendig som ordet bortvalg kan innebære. Det å distansere seg fra omverden og realitetene kan være ganske komfortabelt hvis familiesituasjonen er vanskelig og informantene blir stadig konfrontert med manglende oppmøte og lekselesing på skolearenaen. Hvorfor brukte informantene så mye tid på dataspillet som ikke ga dem formell kompetanse?

At informantene brukte mye tid på dataen kan forstås på ulike måter. Enkelte oppga at de fungerte dårlig i forhold til familiesituasjonen sin, og at kontakten med foreldre var liten, selv om de bodde i samme hus. At enkelte av guttene var marginale overfor familien sin kan også være en årsak til at de isolerte seg med dataen og den nødvendige voksenkontakten uteble. Det kan også forstås omvendt, at guttene ble marginale overfor familiearenaen nettopp fordi de brukte for mye tid på dataspillet. Mine funn kan tolkes på begge måter og det er et faktum at dataspillet var en viktig faktor i perioden før, under og etter at de sluttet for tre av informantene. Resultatet overfor skolesituasjonen ble lik uavhengig av hva som skjedde først, ettersom de ble marginale og til slutt utslått overfor skolesituasjonen for en lengre eller kortere periode. En ting som det er mulig å tolke ut fra datamaterialet er at skolen var en

arena der de ikke opplevde mestring, mens dataspillet "world of warcraft" var noe de mestret veldig godt.

Å oppleve mestring innenfor minst et område er viktig for sin egen selvoppfattelse (Brumoen, 2000). Mestring av dataspillet kan ha vært en viktig faktor for guttenes selvoppfattelse, men samtidig en faktor som gjorde at det ble lettere å distansere seg fra skolen. Et eksempel fra intervjuene viser en informant som kunne sitte 10 timer om dagen med spillet når han skulket skolen og etter han sluttet på v.g.s. Spesielt når en kamerat fikk internett ble han gradvis mer og mer borte fra skolen ettersom det var gøy å spille data hos kameraten. Det er forståelig at informantene ble fristet til å velge det de mestret og som var mest underholdende i hverdagen. Å gå til skolen flere ganger i uka og oppleve mistilpasning både sosialt og bli konfrontert med manglende lekselesing, samt en dårlig relasjon med lærerne vil kunne oppleves negativt. Det er ikke en langsiktig løsning for guttene å velge bort skolen, men det fjerner noe av presset og de negative opplevelsene der og da. Å ha et ønske om å fjerne det som er ubehagelig er en naturlig menneskelig reaksjon og kan forklare hvorfor guttene til slutt unnlot å møte på skolen. Ved at guttene ikke møtte på skolen fjernet guttene elementer i livet som ble oppfattet som så ubehagelig at det var mer komfortabelt å slutte på skolen enn å fortsette.

Likevel opplevde guttene mestring i stor grad både gjennom databruken og at de måtte beherske engelsk for å bli dyktige spillere. En av informantene oppga forbedring i engelsk kunnskaper som følge av dataspillet "World of warcraft" ettersom han måtte kommunisere med andre spillere online. Det er derfor feil å si at guttene ikke hadde læringsutbytte av dataspillet, men de fikk ikke dokumentert læringsutbyttet når de ikke møtte opp på skolen og hadde engelskundervisning. De fant en annen arena å tilegne seg språkkunnskaper på som var mer tilpasset deres interesser og behov for spenning. Kanskje må den norske skolen vurdere alternative læringsarenaer for å imøtekomme elever som er i ferd med og bli marginalisert.

Som en oppsummering er det mulig å si at dataen ikke kan tilskrives å være en grunn i seg selv til at guttene sluttet, men må ses i forhold til den totale livssituasjonen og andre faktorer som virket inn. At ungdom i dag sees på som den digitale generasjonens barn er en utvikling som er vanskelig å stoppe, men det er viktig å være bevisst på faremomentene med utviklingen. På skolen brukes det mer og mer data, og denne utviklingen forventes å fortsette fremover (Torgersen, 2004) Spørsmålet er om dataen kan få en for stor plass i enkelte elevers liv på familie og jevnalderarenaen, og spesielt utsatt i sånåte er barn av arbeiderklassefamilier

hvor dataen ofte brukes til lite kompetansegivende aktiviteter. Det videregående skolesystemet er kanskje ikke er flinke nok til å tilpasse seg et samfunn i endring, hvor elevene også er i endring og tilhører den digitale generasjonen. Det kan tenkes at dagens type elever har behov for å bli møtt på en annenledes måte enn elevene for 50 år siden, nettopp på grunn av at den digitale generasjonens barn vokser opp. Dette har utgangspunkt i at den oppvoksende generasjonen i dag har flere valgmuligheter og blir påvirket fra flere hold enn for 50 år siden (Young, 1999). Jeg har allerede vært inne på betydningen av arbeiderklassetilhørighet, men jeg vil nå gå nærmere inn i denne problematikken, for å vurdere i hvilken grad det kan forklare at gutter slutter på v.g.s.

7.4 Familie og klassetilhørighet

Når jeg vurderer sosialklasse som en faktor i denne sammenhengen knytter jeg det hovedsakelig til familiearenaen, ettersom det er familiearenaen som i stor grad overfører verdier og holdninger til barna sine (Hernes, 1975). Denne delen skal fungere som et bakteppe til de tidligere delene i drøftinga, ettersom sosial arv er noe alle preges av enten bevisst eller ubevisst. Derfor kan denne delen være et viktig supplement i forhold til å forklare informantenes handlinger i forkant, underveis og i etterkant av at de sluttet.

Sosial arv vil i følge Hernes innebære for eksempel at en arbeiderklassesønn påvirkes av i hvilken grad familien klarer å gi barnet mentale utfordringer som utvikler deres intelligens og refleksjonsnivå. Dette vil virke inn på barnas evne til å utvikle ferdighetene og kompetansen på skolen. Ferdighetene som guttene klarer å utvikle på skolearenaen får konsekvenser for hva slags arbeid og status guttene oppnår senere i livet. Bourdieu (1995) er inne på samme tematikken som Hernes (1975), og viser også at det er forskjell mellom typiske arbeiderklasse og middelklassefamilier i forhold til i hvilken grad barna er mottakelige for kunnskap eller ikke. Han mener at ulike klasser utvikler ulike kulturer og at middelklassekulturen ligger nærmere skolen sin tenkemåte og måte å forholde seg til kunnskap på, enn arbeiderklassekulturen. Det som skiller den typiske arbeiderklassefamilien og den typiske middelklassefamilien mener Bourdieu kommer til syne gjennom hvordan de prater, kler seg, kulturelle interesser, måten de innreder hjemmet, antall bøker i hjemme og i hvilken grad samfunnsaktuelle temaer diskuteres rundt middagsbordet osv. På hvilken måte er informantkommunen preget av arbeider og middelklassekultur? Informantkommunen er en stor industri og jordbrukskommune i innlandet, og har en stor andel av arbeidsstyrken

innenfor industri og jordbruk og arbeiderklassen er relativt stor. Informantenes foreldre er preget en blanding mellom middel og arbeiderklasseyrker. Kan sosial klasse forklare at guttene slutter på v.g.s? Dette ønsker jeg å gå nærmere inn på nedenfor.

De fleste samfunn vil være inndelt i formelle eller uformelle klassesystemer, der den ene klassen tillegges høyere eller lavere verdier enn en annen (Bourdieu, 1995). Med bakgrunn i at Bourdieu mener at det er forskjell mellom arbeider og middelklasse barn i forhold til deres evne til å tilegne seg kunnskap vil dette kunne forklare noe i forhold til mine informanter. Et eksempel fra intervjuene viste at utdanning ikke var så viktig, og denne informanten hadde foreldre med typiske arbeiderklasseyrker. Et svar av denne typen kan i utgangspunktet bygge opp under Bourdieu sin påstand om at arbeiderklassen ikke har tilstrekkelig motivasjon overfor utdanning, ettersom de ikke ser verdien i kunnskap eller vet hvordan de skal tilegne seg den. Det å mangle denne type motivasjon i tider preget av påvirkning fra viktige arenaer i livet kan gjøre det lettere å slutte enn å fortsette. At foreldre har sterk betydning for motivasjon overfor utdanning understøttes av mitt materiale. Et eksempel som illustrerer dette var en informants som kan sies å ha en far med et middelklasseyrke og en utdannet mor. Denne familien var preget av å tilhøre middelklassen, og informanten anerkjente hvordan foreldrenes oppdragelse virket inn på ønsket om å få en utdanning. De andre informantene var ikke i like stor grad bevisste på denne mulige påvirkningen og oppga heller ikke at foreldrene hadde bidratt med samme type motivasjon og støtte.

Hvis det stemmer at familie og klassetilhørighet kan være en bakgrunnsfaktor i forhold til at gutter slutter på v.g.s., vil det være riktig å anta at informantkommunen har et større antall bortvalg enn andre kommuner. Nettopp fordi den er en sterk industri og jordbrukskommune med en stor arbeiderklasse. I tillegg burde kommunen også hatt en større andel av gutter som slutter på v.g.s, enn jenter, men tabell 5.3 side 34 viser det motsatte over en femårsperiode. Spørsmålet er derfor hva klassetilhørighet kan forklare i forhold til at gutter slutter på v.g.s?

For å svare på betydningen av sosial klasse er det viktig å se helheten og sammenhengen med andre arenaer. Flere av informantene opplevde manglende interesse for skolearenaen både på grunn av det sosiale miljøet, men også på grunn av dårlige relasjoner med lærerne. Gutter fra arbeiderklassefamilier har blitt sosialisert inn i en type kultur som er ulik skolens middelklassekultur, og skolen makter ikke å møte interessene til arbeiderklasseguttene

(Bourdieu, 1995). Derfor oppstår det gjensidige og forsterkende prosesser gjennom at guttene ikke har de riktige forutsetningene for å mestre skolen, og skolen ikke har de riktige forutsetningene for å møte guttenes interesser og væremåte. Samtidig som dette skjer vil sønner av typiske arbeiderklassefamilier ikke ha tilstrekkelig støtte hjemmefra i forhold til utdanning slik som tabell 5.5 side 35 antyder, der foreldrenes utdanningsnivå virker inn på barnas evne til å fullføre v.g.s. Både i forhold til at foreldrene ikke nødvendigvis har kompetanse nok til bidra i forhold til leksearbeid, men også fordi foreldrene undervurderer viktigheten av utdanning. Slik sett vil det være flere faktorer som presser guttene bort fra skolearenaen. Arbeiderklassetilhørigheten kan i spørsmålet om sosial klasse forstås som en indirekte årsak til at de slutter, men sosial klasse er ikke en årsak i seg selv. Betydningen av arbeiderklassetilhørighet er stor når det gjelder de indirekte årsakene som er nevnt ovenfor, og jeg vil anse at det å ha arbeiderklassetilhørighet kan være en risikofaktor i forhold til at gutter slutter på yrkesfag.

Guttenes marginaliseringsprosesser overfor skolearenaen har sannsynligvis startet allerede ved fødselen av. Det betyr at guttene som sluttet på v.g.s ble født inn i arbeiderklassefamilier som ga dem et dårlig utgangspunkt for deres skolekarriere med bakgrunn i resonnementet i forrige avsnitt. Dette er en deterministisk forklaring og overlater lite til individets mulighet til å foreta valg og gå ut av sosiale nedarvede mønstre. Likevel er forklaringen om sosialklasse og familietilhørighet viktig og mitt datamateriale understøtter Bourdieus (1995) funn om at arbeider og middelklassen har ulike verdier som skaper et skille i skolen. Dette begrunner jeg med at informantenes foreldre var preget av en blanding av arbeider og middelklasseyrker. I tillegg varierte motivasjonen for skole, kommunen er en typisk arbeiderklassekommune og guttene fant seg ikke til rette på skolen.

For å oppsummere hvordan det å slutte på skolen er sammensatt av mange ulike faktorer, vil jeg nå gå nærmere inn på betydningsfulle faktorer.

7.5 Sammensatte faktorer

I denne delen vil jeg vise hvordan det å slutte på v.g.s henger sammen med mange andre sammensatte faktorer. Jeg ønsker jeg å bruke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å synliggjøre påvirkningsfaktorer som guttene stod overfor i det de sluttet på v.g.s (Bø, 1995) og Bronfenbrenner (1979). Styrken med å bruke Bronfenbrenners modell er at den

tydelig viser hvordan ulike arenaer påvirker hverandre og Bronfenbrenner ivaretar et helhetlig perspektiv i forståelse av problemstillingen. Noe som skiller dagens arenaer fra tidligere er at arenaene i større grad er smeltet sammen (Øia og Fauske,2005). Med dette menes at for enkelte kan hobbyen bli heltidssyssel og et fremtidig arbeid, slik at arbeids og fritidsarenaen smelter sammen. På samme måte er det vanskelig å skille ut hvilken arena eller hvilket system som var det viktigste til at guttene sluttet på v.g.s. ettersom arenaene henger så nært sammen og ikke kan studeres isolert i seg selv. Dette ønsker jeg nå å gå nærmere inn i, med følgende rekkefølge. Først følger en oppsummering av informantenes utsagn som er relevant å ta med og deretter starter drøftinga knyttet til Bronfenbrenners modell.

Informantene peker på at jevnaldrende har spilt en stor rolle i forhold til påvirkningsfaktorer i det de sluttet på v.g.s., andre påvirkninger var også foreldrenes meninger om hva de burde gjøre. Stabiliteten i familiesituasjonen var en viktig faktor i guttenes liv i det de sluttet på v.g.s., samt hvordan de opplevde skolehverdagen sin og spesielt det sosiale samspillet i forhold til medelever. Slik sett viser funnene at det ikke var en enkelt grunn til at de sluttet på v.g.s

Informantenes egne beskrivelser av sin livssituasjon i det de sluttet på v.g.s. tyder på at veldig mange forhold virker inn på elevenes livsverden. Dette støtter Bronfenbrenners utgangspunkt om at mennesket er komplekst og blir påvirket av mange ulike systemer (Bronfenbrenner, 1979). Jeg vil spesielt trekke frem krysspressene de opplevde fra ulike mikrosystemer i den videre drøftinga. Guttenes omgivelser hadde ulike meninger om hva de burde gjøre i forhold til deres utdanning, og samtlige ytret dette overfor guttene. Dette kan i følge Bronfenbrenner skape usikkerhet når ulike mikrosystemer har ulike meningsytringer, som kan skape en indre forvirring hos guttene. På denne måten var guttene utsatt for mange påvirkningsfaktorer og mennesker i ulike mikrosystemer ville komme med gode råd og tips. Derfor kan vi forstå at valgsituasjonen i forhold til videregående utdanning som guttene stod overfor i 10. klasse var preget av forvirring. Dette underbygger at samfunnet er komplekst og at guttene som sluttet på v.g.s. stod overfor valgsituasjoner som var sammensatte og preget av ulike forventninger og krysspress. For å kunne skape trygghet og unngå forvirring er foreldrenes trivsel og mentale velvære viktig.

Foreldrenes trivsel og mentale velvære er avhengig av eksosystemet som Bronfenbrenner kaller det. Med eksosystemet menes at foreldrene har det bra på arenaer som guttene ikke

oppholder seg på, som kan være arbeidsplassen til foreldrene. Som vist var informantenes foreldre preget av en blanding av arbeider og middelklasseyrker. Arbeiderklasseyrker er ofte tunge manuelle yrker med relativt dårlig betaling. Det kan være slik at foreldrene ikke opplevde trivsel på arbeidsplassen gjennom dårlig lønn og tøffe arbeidsforhold, og at en misnøye smittet over på guttene som sluttet på v.g.s. Gutter som har foreldre med typiske middelklasseyrker burde ut fra overstående resonnement få det tilsvarende bedre ved at foreldrene tjener bra og kanskje opplever trivsel. Om dette er sant så støtter det opp under Bourdieu (1995) sin teori om at det er forskjell i hvordan middel og arbeiderklassen formidler sine verdier og tankemønstre til sine barn. Jeg vil i denne forbindelsen trekke frem et eksempel fra informantene som kan støtte opp under det at foreldrenes sosiale klasse og type arbeid har betydning for graden av støtte en av guttene har fått hjemme. Denne informanten er bevisst på at foreldrene har bygget han opp til å gjøre det bra på skolen, dette har resultert i at han har fått motivasjon til å gjøre det bra selv. Denne gutten kan sies å tilhøre en middelklassefamilie, og slik jeg tolker informanten hadde foreldrene positive erfaringer både med utdanning og arbeidet de hadde på intervjutidspunktet. Da intervjuet ble foretatt hadde informanten ulike verv i skole og fritidssammenheng, og har etter at han sluttet på v.g.s. klart seg bra. Eksosystemet har i denne sammenhengen virket positivt for informanten.

Et annet eksempel fra intervjuene kan også vise det motsatte gjennom at eksosystemet har hatt en motsatt virkning. Der den ene av foreldrene opplevde en tøff hverdag, fordi at mora var sykemeldt med sterke fysiske plager. Det at mora var syk gjorde at hun i følge informanten opplevde hverdagen sin som tung, og dette smittet ifølge informanten over på han. At eksosystemet er viktig for å være forankret i skoleverket bekreftes av disse to nevnte eksemplene. Den førstnevnte informanten var godt forankret i skoleverket, mens den andre var arbeidssøker på intervjutidspunktet. Eksosystemet skal ikke tillegges all skyld for at denne informanten sluttet på v.g.s. Faktorer som sosial trivsel på skolen, familiesituasjonen, databruk, feilvalg, sosial bakgrunn og utdanningssystemet er faktorer som spiller inn i større eller mindre grad for alle informantene. For enkelte av informantene har noen av disse faktorene vært sterkere og mer fremtredende enn andre aspekter.

8. Refleksjoner over hjelpeapparatets rolle

8.1 Innledning

Som en del to av problemstillingen stilte jeg spørsmålet hvordan hjelpeapparatet best kan imøtekomme guttene som har valgt bort v.g.s.? Dette vil jeg reflektere over i den kommende delen med et fokus på mulige forandringer hjelpeapparatet kan foreta seg med utgangspunkt i det kvalitative datamateriale satt opp mot brukermedvirkning. Jeg vil ikke konkret vurdere hva familien eller jevnaldrende kan gjøre overfor guttene som har sluttet, ettersom det ligger implisitt i det kvalitative materialet. Det er viktig å merke seg at skolens rolle var viktigere enn hjelpeapparatets, ettersom rådgiver i videregående har hatt en viktig funksjon. I tillegg er det rådgiver på v.g.s. som først får kjennskap til guttenes startende marginalitet overfor skolearenaen. Derfor er det viktig at skolen makter å sette inn tiltak tidlig slik at guttene unngår å bli ytterligere marginalisert fra skolen og dermed kommer i kontakt med hjelpeapparatet.

Drøftinga starter med refleksjoner rundt samtalen om hjelpeapparatet. Deretter vil jeg vurdere i hvilken grad hjelpeapparatet håndterer at guttene ikke er mottakelig for hjelp. I tillegg vil jeg ivareta et kritisk søkelys på i hvilken grad hjelpeapparatet fungerer som organisasjon. Til slutt vil jeg vurdere hva som kan gjøres i forhold til forebygging av bortvalg, og her vil rådgivers rolle på ungdomsskolen stå mer sentralt enn hjelpeapparatet. Disse aspektene ønsker jeg å reflektere over med bakgrunn i mitt datamateriale.

8.2 Refleksjoner rundt samtalen om hjelpeapparatet

Som intervjuer var det utfordrende å peile samtalen over på hjelpeapparatets rolle overfor guttene, noe som kan ha hatt forskjellige årsaker. En grunn kan være at guttene i liten grad har hatt kontakt med hjelpeapparatet og at erfaringene med hjelpeapparatet var av begrenset omfang. På denne måten er det mulig å forstå at guttene ikke hadde mye å meddele til meg som intervjuer. I tillegg var hjelpeapparatets rolle en tematikk som guttene i liten grad hadde reflektert over, og tematikken ble derfor ny for guttene. Svarene var lite utfyllende, og det kan tenkes at jeg som intervjuer ikke stilte de gode eller riktige spørsmålene. Jeg kunne også ha vært flinkere til å stille spørsmål når samtaletrådene om hjelpeapparatet døde ut. Dette preget samtalen om hjelpeapparatet i stor grad, gjennom at spørsmålene ble besvart med kun få ord og at jeg som intervjuer ikke fulgte opp svarene godt nok. Det å snakke om hvorfor guttene sluttet på v.g.s., til å dreie samtalen over til hjelpeapparatet var en brå overgang for guttene og

meg som intervjuer. Slik sett burde det kanskje ha vært en pause i intervjuene før vi gikk over på et nytt tema.

Likevel tror jeg at samtalen om hjelpeapparatet satte i gang tankeprosesser om hjelpeapparatets rolle. Det er mulig guttene hadde gitt mer utfyllende svar rundt tematikken noen dager eller uker senere om jeg hadde foretatt intervjuet på nytt, ettersom guttene hadde hatt bedre tid til refleksjon over spørsmålene. På tross av disse utfordringene i intervjusituasjonen kom det likevel frem nyttig informasjon om guttenes møte med hjelpeapparatet som jeg vil gå nærmere inn på nå.

8.3 Guttene-mottakelig for hjelp?

Med brukermedvirkning i denne sammenhengen vil jeg fokusere på at det kan eksistere ulike grader av medvirkning fra passiv til aktiv. Der den passive i liten grad har mulighet til å påvirke tjenestetilbudet, mens den aktive i stor grad har påvirkning over tilbudet (Rønning og Solheim, 2000). Dette vil være min bruk av begrepet brukermedvirkning videre i denne delen. Målet for hjelpeapparatet bør hele tiden være at guttene i størst mulig grad er aktive medvirkere i eget liv, og det er gjennom stor grad av medvirkning og inkludering at hjelpeapparatet bør møte guttene.

En utfordring med brukermedvirkning er hvordan hjelpeapparatet skal få engasjert borgerne (Rønning og Solheim, 2000). Dette er noe som mine funn bekrefter i stor grad overfor hjelpeapparatet i kommunen. Eksempler fra intervjuene synliggjorde at det tok tid å bli mottakelig for den hjelpa som hjelpeapparatet ga tilbud om. Dette innebar blant annet at masing fra hjelpeapparatet opplevdes som ubehagelig der og da, men i ettertid var dette nødvendig for å skape forandring i eget liv mente guttene. Ettersom de ble mer mottakelig for hjelp etterhvert.

At enkelte av guttene ikke ønsket brukermedvirkning eller at hjelpeapparatet skulle bry seg med deres sak var sannsynligvis frustrerende for de som jobbet med guttene og virkelig ønsket å hjelpe dem. Graden av brukermedvirkning hos guttene var veldig passiv, og de hadde i liten grad lyst til å involvere seg i bestemmelser som var viktige for dem selv (Rønning og Solheim, 2000). Et mål for hjelpeapparatet var å få guttene mer aktive deltakere i sitt eget liv. Spørsmålet er hvordan dette kan gjøres overfor gutter som bare i liten grad var interessert i hjelp på det tidspunktet de sluttet på v.g.s, enten det være seg oppfølgingstjenesten,

sosialtjenesten eller aetat. I forlengelsen av dette stiller jeg et spørsmål. Er hjelpeapparatet så byråkratisk at de tar avstand fra det og ikke benytter den hjelpa de kunne ha fått?

En grunn til at guttene hjelpeapparatet ikke har klart å gjøre guttene mottakelig for hjelp kan skyldes flere ulike forhold. Et aspekt er at guttene i liten grad har klart å bli trygge på hjelpeapparatet, nettopp på grunn av at guttene har opplevd hjelpeapparatet som lite imøtekommende. En av guttene uttrykte stor frustrasjon over at han opplevde hjelpeapparatet i kommunen som byråkratisk og vanskelig. Dette begrunnet han med at for å få dagpenger opplevde han at han måtte gjøre masse jobb for å skaffe til veie riktig dokumentasjon. Kan dette skyldes at hjelpeapparatet møter guttene på andre måter enn det de forventer. Slik jeg har tolket datamaterialet har guttene hatt forventninger om en god samtale i det de møter hjelpeapparatet. Isteden blir guttene møtt med krav om utfylling av skjemaer og ulik type dokumentasjon med en gang de setter sin fot i hjelpeapparatets lokaler. Det offentlige hjelpeapparatet burde ha fokus på den gode samtalen i møtet med guttene som søker hjelp, ettersom den gode samtalen kan være veldig viktig for mestring og selvoppfattelse for mennesker som er hjelpetrevende (Risan, 2007). Derfor er det viktig at det første møtet med guttene gir hjelpeapparatet mulighet til å møte guttene med den relasjonskompetansen de besitter. Mange kan be guttene fylle ut skjemaer, dokumentere økonomiske og sivile forhold, men ikke alle kan ha den gode samtalen med dem. Dette handler om at hjelpeapparatet som organisasjon kan ha fokus på feil sted i det første møtet med guttene som slutter på v.g.s, og ikke evner å møte dem på en konstruktiv måte som kan skape endringsprosesser. Istedenfor blir det en slags fremmedgjøring der forventningene er annerledes en hva de faktisk møter.

At møtet med hjelpeapparatet som institusjon ikke er en positiv opplevelse er noe som også bekreftes av Lingås (1998:32) der det ble sagt følgende om sosialkontoret *”Tror du jeg vil utsette meg for de folka?”*. Lignende uttalelser er vanlig i følge Lingås og han oppfattet ofte at sosialkontoret ble sett på som noe veldig negativt. Hvis det ser slik at flere av guttene har hatt en negativ holdning eller et negativt førstemøte med sosialtjenesten, aetat eller oppfølgingstjenesten så er det forståelig at guttene ikke var mottakelig for hjelp. Med et slikt utgangspunkt er det forståelig at graden av brukermedvirkning ble veldig lav og at guttene var resignerte i møtet med hjelpeapparatet. Sannsynligvis er det vanskelig å tro at de kan få hjelp av et byråkratisk hjelp som er mer opptatt av å dokumentere guttene status gjennom papirer, enn å snakke med dem. Slik sett kan de ha en forståelse av at hjelpeapparatet er ute etter å ta dem for feil eller mangelfull dokumentasjon, og dette kan bidra til å skape en slags

resignasjon overfor det byråkratiske systemet. Et eksempel fra intervjuene underbygger en negativ forforståelse overfor sosialtjenesten uten å ha vært i kontakt med dem og dette viser hvilke forventninger hjelpeapparatet kan bli møtt med.

8.4 Hjelpeapparatet som organisasjon

Likevel er det viktig i denne sammenhengen å gjøre et skille mellom hjelpeapparatet som organisasjon og de ansatte som jobber der. Både fordi informantene ga uttrykk for at det var det byråkratiske møtet med hjelpeapparatet som var vanskelig, men også fordi informantene syntes at de ansatte var greie å snakke med når de først fikk snakke med dem. Ut fra funnene ønsker ikke guttene å bli møtt med skjemaer. Hvis dette er en gjengs oppfatning blant gutter som slutter på v.g.s og blant andre som oppsøker hjelpeapparatet er det mulig å snakke om et underforbruk av tjenester. Nettopp fordi de kan oppleve en vegring i forhold til å oppsøke hjelpeapparatet og ta i mot tjenester de får tilbud om.

Målet må hele tiden være størst mulig grad av brukermedvirkning, men spørsmålet er hva som kan gi guttene god hjelp og en aktiv grad av brukermedvirkning? Som med mange andre sosiale problemer er dette individuelt, men ut fra datapresentasjonen er det grunn til å anta at et hjelpeapparat som er mindre byråkratisk og lettere tilgjengelig vil senke terskelen for å søke hjelp. Så fort guttene kommer fysisk inn på lokalene til hjelpeapparatet så befinner guttene seg på en fremmed arena, der de i liten grad kjenner spillreglene og normene. Hvis hjelpeapparatet i større grad hadde hatt kontakt med guttene på et annet sted enn hjelpeapparatets lokaler ville dette kunne gjort terskelen lavere for å søke hjelp, men også minsket graden av fremmedgjøring som de møter med et byråkratisk hjelpeapparat. På denne måten kunne faktisk graden av brukermedvirkning vært økt i det første møtet hvis hjelpeapparatet spilte på arenaer guttene følte seg trygge på.

Lingås (1998) mener at sosialarbeidere i liten grad får utnyttet sin kompetanse fullt ut, ettersom sosialtjenesten er byråkratisk med rigide regler. Det er grunn til å anta at dette også vil ha overføringsverdi til både aetat og oppfølgingstjenesten, ettersom de er en del av det byråkratiske systemet. På denne måten blir det to gjensidig forsterkende prosesser, ettersom guttene opplever å møte et byråkratisk system i sitt første møte med hjelpeapparatet, og de ansatte får heller ikke muligheten til å utnytte sin kompetanse fullt ut på grunn av hjelpeapparatets organisering. Risan (2007) påpeker at det er altfor stort fokus på å behandle enkeltsaker og i liten grad tid til å samtale med hver enkelt bruker i det offentlige

hjelpeapparatet. Hun mener kravet fra ledelsen om effektivisering og målbare resultater er sterkere enn kravet om den gode samtalen og at dette går på bekostning av de hjelpetrequendes første møte med hjelpeapparatet. Det kan tenkes at dette også gjelder for hjelpeapparatet i informantkommunen.

Et slikt krav om effektivisering er en felles utvikling i offentlige sektor både internasjonalt, og i Norge de siste årene. Denne nye måten å organisere offentlig sektor på kalles New public management (Lane, 2001). New public management er en organiseringsform som er hentet fra det private næringslivet, som skal kunne styre offentlig sektor på samme måte. Viktige aspekter ved denne modellen er effektivisering, måloppnåelse, målstyring og krav om målbarhet og dokumentasjon. Problemet med denne modellen er at den forsøker å måle ting som ikke er målbart, som for eksempel kvaliteten på samtaler med hjelpetrequende. Både fordi det er vanskelig å finne felles oppfatning av hva en god samtale og hva god hjelp er, noe som er individuelt. Derimot er det lettere å måle hvor mange samtaler og vedtak en saksbehandler har per dag, og effektiviteten blir derfor viktigere enn kvaliteten. Det blir feil fokus i møtet med hjelpetrequende mennesker, der hjelpeapparatet som organisasjon har en stor utfordring. I praksis kan dette bety at det første møtet med hjelpeapparatet blir sterkt preget av utfylling av skjemaer og at de ansatte ikke har tid til å føre den gode samtalen. Nettopp det mine datafunn gir inntrykk av. Reinås (2007) mener de ansatte i hjelpeapparatet er for dårlig opplært i relasjons og kommunikasjons kompetanse, men mine funn sier lite om det. Derimot er hjelpen informantene fikk av rådgiver på skolen i forkant av at de sluttet på v.g.s preget av den gode samtalen slik informantene gjenga det.

Det at hjelperne blir målt ut fra deres effektivitet er noe som kan virke som et stressmoment og som kan bidra til at graden av brukermedvirkning blir lav. Det kan bli for stort fokus mot å få opplysninger om sivilstatus, istedenfor å bruke god tid på hver enkelt. Spørsmålet er i ikke om hjelpeapparatet i informantkommunen er preget av new public management, men i hvor stor grad de er preget av det. Er dette er en faktor som bidrar til å hemme graden av brukermedvirkning for guttene som har sluttet på v.g.s? Ut fra mine funn er dette sannsynlig.

Med bakgrunn i den overnevnte resonneringen er det ikke overraskende at hjelpeapparatet i liten grad har klart å gjøre guttene mottakelig for hjelp i etterkant av at de sluttet på v.g.s. Både fordi hjelpeapparatet ikke nødvendigvis er nok tilpasset guttenes behov, men også fordi at det byråkratiske systemet ikke gjør at sosialarbeiderne får utnyttet kompetansen best mulig.

Når ungdommene søker hjelp og blir møtt av en organisasjon som krever utfylling av skjemaer og ulik type dokumentasjon vil dette virke fremmedgjørende på guttene. I tillegg vil det kunne virke ytterligere forsterkende hvis organisasjonen er sterkt preget av new public management, og i liten grad har tid til å bruke tid på det som er viktig, nemlig å føre en god samtale med guttene.

Jeg har til nå hovedsakelig snakket om hva som skjer etter at guttene har sluttet på v.g.s og har kommet i kontakt med hjelpeapparatet. Spørsmålet er hva som kan gjøres i forhold til forebygging når det gjelder å hindre at guttene faktisk slutter på v.g.s og kommer i kontakt med hjelpeapparatet. Dette vil jeg gå nærmere inn på nå.

8.5 Forebygging og rådgivers rolle

Noe som var tydelig hos informantene var deres manglende evne til å foreta riktige og gode utdanningsvalg i 10. klasse på ungdomsskolen. Det innebar blant annet at det var vanskelig å fordøye den store informasjonen de ble presentert om utdanningsmuligheter, og at det var manglende veiledning i forhold til deres interesser og evner. Derfor kan rådgiverfunksjonen på ungdomsskolen ha en stor forebyggende rolle i forhold til senere bortvalg av v.g.s. Rådgivers rolle overfor elevene på ungdomsskolen har blitt kommentert av utdanningsdirektoratet og disse kommentarene underbygger mitt datamateriale i forhold til viktigheten av god veiledning (Møller, 2007). Punkter som nevnes er at utdanningsdirektoratet tar karriereveiledning mer på alvor enn tidligere og legger spesielt vekt på viktigheten av bevisstgjøring på karrierevalgene, og dette vil kunne bidra til mindre frafall i v.g.s. Dette handler blant annet om at lærerne skal bli flinkere til å peke på relevansen som undervisningen har overfor ulike yrker. I tillegg nevnes det er rådgivertjenesten ved skolen bør få styrket sin kompetanse ettersom det stilles større krav til kompetanse nå enn før, med bakgrunn i en mer kompleks elevgruppe. Det er også vel så viktig i at rådgiverfunksjonen også ivaretar en sosialpedagogisk del, slik at rådgiverfunksjonen får en todelt rolle (Møller, 2007). Mye av grunnen til dette er et økende behov for hjelp til det sosiale hos elevene. Disse kommentarene fra utdanningsdirektoratet viser at tiltak har blitt iverksatt for å redusere og forebygge bortvalget i v.g.s. For mine informanter var dette noe sent, og med et sterkere fokus på karrierevalg på ungdomsskolen ville kanskje enkelte av informantene unngått bortvalg av v.g.s.

9. Konklusjon

Problemstillinga i oppgava har vært todelt, med en klar hovedvekt på del en av problemstillinga. I del en av problemstillinga har jeg funnet tilnærmingar i forhold til hvordan det er mulig å forstå at gutter på yrkesfag slutter på v.g.s., og i del to hvordan hjelpeapparatet best skal imøtekomme guttene som har valgt bort v.g.s. Jeg vil nå trekke frem de viktigste funnene samt presentere hvilke andre problemstillinger som reiser seg med bakgrunn i mine funn.

Med bruk av både kvalitativ og kvantitativ metode jeg fått utfyllende svar på problemstillingen og disse metodene har supplert hverandre. Intervjuene med guttene bidro til at jeg fikk unik kjennskap til guttenes viktigste begrunnelser for å slutte på v.g.s. Det kvantitative materialet har vært viktig for å vise hvilke faktorer som kan virke inn på det å slutte på v.g.s. og har fungert som et viktig supplement til intervjuene. Jeg har bevisst brukt teori som ivaretar helhetlige og sammensatte perspektiv, og dette har vært et viktig utgangspunkt for drøftinga i oppgaven. Gjennom kvalitative funn og teori om brukermedvirkning har jeg fått svar på hvordan hjelpeapparatet best kan imøtekomme guttene som har sluttet. Jeg vil nå kort peke på de viktigste funnene i oppgaven.

Bortvalg fra v.g.s et veldig sammensatt fenomen, og det er vanskelig å peke på en enkelt faktor som er viktigere enn andre. Når jeg nå gjør det, er det viktig at disse ulike faktorene ses i sammenheng med hverandre og ikke bare isolert i seg selv. Felles for alle informantene var at det å slutte på v.g.s var en prosess som skjedde over tid mellom å være forankret, til å bli marginal og til slutt utslått. Det å velge riktig linje når informantene gikk i 10. klasse var også en utfordring, ettersom de hadde mye informasjon og alle linjene reklamerte seg selv som den beste. Valgene guttene tok overfor v.g.s var preget av deres sosiale bakgrunn med preg av arbeiderklassetilhørighet, i en arbeiderklassekommune. Sosial klasse og foreldrenes utdanningsnivå er derfor viktige faktorer når det gjelder det å forstå at gutter slutter på v.g.s. Arbeiderklassetilhørigheten kan også forklare hvorfor dataspillet "World of Warcraft" fikk en stor betydning på fritida og blant jevnaldrende. Problemstillinga la opp til å fokusere på gutter på yrkesfag, og det er vanskelig å si hva som skiller marginaliseringsprosessene til de som går yrkesfag fremfor allmennfag. Det som kan sies er at familie og klassetilhørighet kan forklare hvorfor guttene har valgt yrkesfag, og klassetilhørighet er som nevnt en viktig faktor i forhold til bortvalg av v.g.s.

Når det gjelder del to av problemstillinga viste funnene at rådgiver ved videregående faktisk var viktigere før og under skoleslutt, enn det hjelpeapparatet var i etterkant. Hjelpeapparatet har en utfordring i forhold til å motivere guttene til å bli mottakelig for hjelp, i tillegg til at guttene opplevde hjelpeapparatet som byråkratisk og vanskelig. Når det gjelder forebygging av bortvalg av v.g.s. hos gutter og ungdom generelt er karriereveiledning på ungdomsskolen viktig. I tillegg er det viktig at voksenpersoner rundt marginal skoleungdom makter å gjenkjenne faresignaler på at de er i ferd med å slutte og dermed sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i samarbeid med den det gjelder. I tillegg er det viktig å legge til rette for muligheten til å foreta omvalg på en enkel måte etter skolestart.

Hvem kan bruke resultatene som jeg har kommet frem til? Alle som jobber med ungdom som skal forebygge at de skal slutte, jobber med de som er i ferd med å slutte eller de som allerede har sluttet på v.g.s.

Utover mine funn i oppgaven kan det forskes mer på i hvilken grad digitale medier kan bidra til at gutter blir marginale overfor skolesituasjonen. Det hadde også vært nyttig og fulgt de som har sluttet gjennom hele livsforløpet i en longitudinell studie. Nettopp for å undersøke hvordan det faktisk har gått med dem, og hvilke konsekvenser det kan føre til å bli stående uten videregående utdanning. I tillegg trengs det mer forskning på hva som kan være god forebygging og hvor gode effekter karriereveiledningen på ungdomsskolen gir.

Oppgaven er skrevet med bakgrunn i at det er arbeidslinja som er viktig i det norske samfunnet og at utdanning skal føre til en trygg og sikker fremtid, der ungdom skal bli fremtidige bidragsyttere til fellesskapet. Det å slutte på v.g.s., eller velge utradisjonelle veier er ikke ensbetydende med å bli ulykkelig eller få dårlig livskvalitet. Derimot er det samfunnets forventninger til hvordan den oppvoksende generasjonen best skal bidra i fellesskapet.

Litteraturliste

Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion*. Studentlitteratur. Lund.

Arneberg, Per og Overland, Bjørn (2004): *Pedagogikk; mangfold og muligheter*. Damm. Oslo.

Bourdieu, Pierre (1995): *Distinksjonen*. Pax forlag. Oslo.

Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Harvard university press. Cambridge.

Brumoen, Hallgeir (2000): *Bygging av mestringstillit*. Gyldendal akademisk. Oslo.

Bø, Inge (1995): *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. I Bø, I: *Barnet og de andre*. Tano. Oslo.

Elliot G. Mishler (1986): *Research interviewing*. Harvard University press. Cambridge

Gulbrandsen, Jorun (1993): *Er skolen for Kari eller Ronny?* Ad Notam Gyldendal. Oslo.

Halvorsen, Knut (1996): *Mestring av marginalitet*. Cappelen Akademisk forlag. Oslo.

Halvorsen, Knut (2000): *Sosial eksklusjon som problem. En kritisk vurdering av begrepet sosial eksklusjon, med spesiell referanse til dagens Norge*. I tidsskrift for velferdsforskning nr.3.

Hernes, Gudmund (1975): *Ulikhetens reproduksjon*. Christian Ejlers forlag. København.

Hollis, Martin (1994): *The philosophy of social science*. University press. Cambridge.

Imsen, Gunn (2005): *Elevens verden*. Tano. Oslo.

Indeks (2004): *Innlandet*. Østlandsforskning. Lillehammer og Hamar.

Jahr, Hanna Marit (2006): *Utdanningsaktiviteter i EU og Norge*. Powerpointforelesning Østfold fylkeskommune 29.11.06.

Kvale, Steinar (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. Oslo.

Lane, Jan-Erik. (2001): *New public management*. Routledge. London

Lingåas, Lars G., (1998): *Legg ned sosialkontorene!* Kommuneforlaget. Oslo.

Markussen, Eifrid og Sandberg Nina (2005): *Stayere, sluttere og returnerte*. NIFU STEP rapport Nr. 6

Markussen Eifrid, Lødding, Berit, Sandberg Nina og Vibe, Nils (2006): *Forskjell på folk - hva gjør skolen?* NIFU STEP rapport nr. 3. Oslo.

Møller, Iselin Stalheim. (2007): *Rådgivernytt*. Nr 3.

Norsk pedagogisk tidsskrift (2004): Nr 04 - "*Evalueringen av Reform 97 i et utdanningspolitisk perspektiv*" av Petter Aasen, Tine Priøtz, Bjørn Stensaker.

Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk (2003): Nr 01 "*Skoleutvikling i Norge de siste 30 år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole*" av Unni Vere Midthassel.

Rapport (2006): *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.

Ringdal, Kristen, (2001): *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget. Bergen.

Risan, A. Merete (2007): *NAV- en utfordring for mennesker med psykiske problem?* Tidsskrift for psykisk helsearbeid nr.3.

Røkenes, Odd H. & Hanssen, Per-H. (2003). *Bære eller bryte*. Fagbokforlaget. Bergen.

Rønning, Rolf og Solheim Liv J. (2000): *Hjelp på egne premisser?* Gyldendal akademisk. Oslo.

Solheim, Liv (2004): *Hjemløshet som sosialt problem og mellom integrasjon og sosial eksklusjon: De hjemløse i mindre kommuner*. I Dyb, Solheim og Ytrehus: *Sosialt perspektiv på boligpolitikken*. Abstrakt forlag.

Svedberg, Lars (1995): *Marginalitet– ett sosialt dilemma*. Studentlitteratur. Lund.

Stortingsmelding nr. 32, (1991-1992): *kunnskap og kyndighet*.

St.meld. nr. 16 (2006-2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Thagaard, Tove. (2003): *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget. Bergen.

Thuen, Harald og Vaage, Sveinung. (2004): *Pedagogiske profiler*. Abstrakt forlag. Oslo.

Torgersen, Leila (2004): *Ungdoms digitale hverdag*. NOVA rapport nr. 8. Oslo.

Tønnessen, B. Liv Kari (1995): *Norsk utdanningshistorie*. Universitetsforlaget. Oslo.

Tønnessen, B. Liv Kari (2004): *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Fagbokforlaget. Bergen.

Øia, Tormod., Fauske, Halvor (2005): *Oppvekst i Norge*. Abstrakt forlag. Oslo.

Young, Jock. (1999): *The exclusive society*. Sage publications. London.

Internettreferanser:

www.nav.no/page?id=790 Lastet ned: 8.12.07

www.innlandet.com/docs/index_2004.pdf Lastet ned: Februar 2007.

www.regjeringen.no/nb/dep/KD/tema/andre/kunnskapsloftet/presentasjon-av-kunnskapsloftet.html?id=480802 Lastet ned: 18.04.08.

<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006-09-06-04.html>. Lastet ned: 28.10.06

<http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/tab-2006-09-14-01.html> Lastet ned: 28.03.07

<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006-09-06-03.html>. Lastet ned: 1.11.06

<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006-09-06-02.html> Lastet ned: 01.11.06

Vedlegg 1

Hei!

Lillehammer 12.02.07

SPØRREUNDERSØKELSE - MASTERGRAD VED HiL.

Jeg ønsker å intervju deg. Du sluttet på yrkesfag på xxxxxxx skoleåret 05/06, derfor mottar du dette brevet. Oppfølgingstjenesten i xxxxx kommune har videreformidlet brevet til din adresse uten at jeg vet hvem du er.

Jeg er student på Mastergradstudiet innen Velferdspolitikken ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg vil kartlegge litt om sluttet på videregående. Dette vil jeg bruke for å skrive ei masteroppgave. Opplysningene vil bli behandlet anonymt og konfidensielt, jeg har taushetsplikt.

Jeg er avhengig av at du deltar på et intervju som tar ca 45 min. Spørsmåla vil dreie seg om følgende: Skole, venner, familie og arbeidsliv. Fint om du kan tenke gjennom hvorfor du sluttet på vgs før intervjuet. Du vil få enkel servering og du vil få en premie...

Jeg vil gjennomføre samtalene 26.2, 27.2 eller 28.2 (Hvis dette ikke passer, kan vi avtale en annen dag). Ettermiddag og kveld er også greit for meg. Intervjuet vil foregå hos(xxxxx) lokaler

Gi tilbakemelding innen 22.2 om hvilken dag og tidspunkt som passer best.

Gi oss tilbakemelding på SMS xxxxxxx (xxx) eller xxxxxxx (xxx)
På mail: ragnarbrenden@gmail.com eller xxxxxxxxx.

Jeg ber om positivt svar!

Mvh

Ragnar Brenden
2. år master i velferdspolitikken
Høgskolen i Lillehammer

Vedlegg 2 **Intervjuguide**

Bakgrunnsspørsmål

Undersøkelsen skal brukes til å skrive ei masteroppgave ved høgskolen i Lillehammer. Selv om intervjuet foregår ved UiV så jobber jeg ikke for dem. Jeg har taushetsplikt.

1. Hvor gammel er du?
2. Når sluttet du på v.g.s? (Evt.hvor mange ganger)
3. Hvor lenge gikk du på v.g.s før du sluttet? (1.,2., 3., år?)
4. Hva slags linje gikk du på før du sluttet?
5. Når var første gangen du vurderte å slutte?
6. Hvor lang tid tok det før du sluttet etter at du tenkte på det første gangen?
7. Hva gjorde du når du ikke var på skolen, etter at du sluttet på v.g.s.
8. Hvis du tenker etter. Hva er den viktigste grunnen til at du sluttet på v.g.s?
9. Opplever du at du har lært noe av at du sluttet på v.g.s?
10. Kan du huske hva du tenkte når du sluttet på v.g.s?

Dagens situasjon

11. Hva gjør du i dag?

Skole jobb ledig

12. Hvor bor du?

Foreldre hybel

13. Hvor får du penger fra i dag?

Foreldre dagpenger sosialtjenesten

14. Har du bil?

Ja nei

15. Har du en hobby i dag?

16. Hvis ikke skole, planer om å starte igjen?

Ja nei

Skole

17. Hvordan trivdes du på skolen? Ulike år.

Bra dårlig

18. Mange venner på skolen?

Ja nei (Nære?)

19. I hvilken grad opplevde du at studiet svarte til forventingene?

20. Valgte du feil?

21. Hvordan opplevde du å mestre det faglige på skolen?

Bra dårlig

22. Hvor viktig anser du at utdanning er for deg?

23. Hva gjorde skolen for å få deg til å fullføre? (Rådgivning, tlf).

24. Hva mener du er viktig at skolen gjør for at flest mulig skal fullføre v.g.s?

25. I det du var i ferd med å slutte på v.g.s. var det noen fra skolen som tok kontakt med deg og forsøkte å motivere deg til å fortsette?

26. I hvilken grad opplevde du at lærerne ønsket å ha deg på skolen?

27. Holdt du det skjult overfor familien at du sluttet på skolen?

Familie

28. Hva slags utdanning har foreldrene dine?

29. Hva jobber de med?

30. Bor foreldrene dine sammen?

31. Hva slags reaksjon fikk du hos foreldrene dine i det du sluttet?

32. I hvilken grad har foreldrene støttet deg i forhold til utdanning?

33. Er det noe spesielt du vil fremheve med familien din som du mener virker inn på selve grunnen til at du sluttet?

34. Skulle du ønske at familien din opptrådte annerledes på den tida du ønsket å slutte, og i tida etterpå?

Venner

35. Hva gjorde du på fritida den gangen du sluttet?

36. Er det mange av kameratene dine som har sluttet på v.g.s?

37. Hvordan tenker du at venner påvirket deg i forhold til å slutte?

38. Var det noen av vennene dine som prøvde å få deg til å fullføre?

39. Har du skiftet venner fra den gangen du sluttet til nå?

Arbeidsliv

40. Var arbeid en grunn til at du sluttet? (Lyst til å tjene penger?)

Hvordan kan hjelpapparatet best møte de som slutter på v.g.s?

41. Fikk du kontakt med aetat, oppfølgingstjenesten eller sosialtjenesten i det du sluttet?

42. Hvilken av instansene? Tok i mot tilbud?

43. Opplevde du evt. at det nyttet å ha kontakt med oppfølgingstjeneste, aetat eller sosialtjenesten? Skjedde det noe etter dette møtet?

44. Hvis du tenker etter. Hva slags hjelp ville du ønsket i det du sluttet på v.g.s?

Rådgivning – at skolen tok kontakt, kontakte foreldre

45. Hva slags hjelp mener du ungdom bør få som slutter på v.g.s.?

Foreldrekontakt – skolekontakt-Aetat- oppfølgingstjenesten – sosialtjenesten -noen å snakke med-

Oppsummerende

46. Har nå stilt spm. om skole, familie, venner, arbeidsliv, aetat, oppfølgingstjeneste og sosialtjenesten. Har du endret oppfatning i løpet av intervjuet om hva som var din viktigste grunn til at du sluttet på v.g.s?

47. Noe annet du vil tilføye?

48. Kan jeg ta kontakt med deg senere om det er noe mer jeg lurer på?