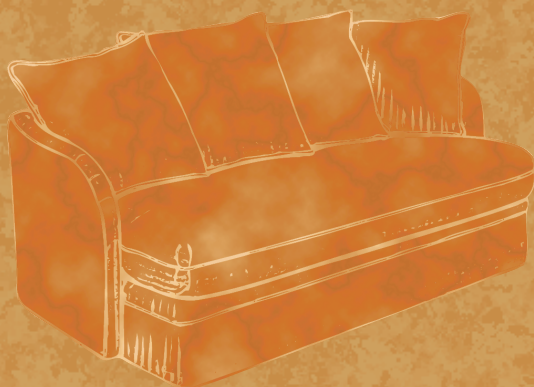


Marit Egge

Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten ...

Samtaleintervjuer med 16 ungdommer



Marit Egge

Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten ...

Samtaleintervjuer med
16 ungdommer

© Forskningsstiftelsen Fafo 1998
ISBN 82-7422-206-7

Omslag: Jon S. Lahlum
Trykk: Centraltrykkeriet AS

Innhold

Forord	5
Rapportens formål og funn	7
Kapittel 1 Ungdom og utdanning	15
1.1 Ungdommen og det ungdommelige	15
1.2 Utdanningsforskning: Rettferdig fordeling og effektivitet	25
1.3 Oppsummering og sammenføyning	36
Kapittel 2 Forståelse og formål	39
2.1 Ungdom og arbeid	39
2.2 Utdanningsreformene	41
2.3 Ungdom registrert i oppfølgingstjenesten (ot-registrert ungdom)	44
2.4 Oppsummering og problemstillinger	48
Kapittel 3 Kjennskap og kunnskap	51
3.1 Metode	51
3.2 Seksten snapshots	54
3.3 Fire kategorier: Reformeleven, utfordrer, innsatseleven og på-tross-av-eleven	59
3.4 Mer ungdom enn ungdom flest	63
3.5 Oppsummering	65
Kapittel 4 Avbrudd og aspirasjon	69
4.1 Jeg velger meg	69
4.2 – Det går bedre nå	73
4.3 Oppsummering	84
Kapittel 5 Erfaringer og erkjennelser	87
5.1 Ot-koordinatorenes erfaringer	87
5.2 Erkjennelser i forhold til Reform 94	91
5.3 Tilbake til start	93
Litteratur	95

Forord

Denne rapporten er en del av evalueringen av oppfølgingstjenesten i Reform 94, gjort på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Fafo har tidligere sett på dimensjonering av tilbudet, gjennomstrømning og organisering av tjenesten. For å få et bedre innblikk i hvordan ungdommene opplevde tjenestens arbeid og tiltakenes innhold var det imidlertid behov for mer kvalitativt basert kunnskap. Rapporten bygger på en analyse av samtaler med 16 ungdommer, alle aktive brukere av tjenesten. I tillegg har vi snakket med enkelte av deres støttepersoner – først og fremst koordinatorene i oppfølgingstjenesten.

Møtet med ungdommene var både informerende og inspirerende. En takk til hver enkelt for at dere ville dele erfaringer og opplevelser. Koordinatorene i oppfølgingstjenesten skal også ha stor takk, både for hjelpen med å kontakte og informere ungdommene, og for at det ble ryddet tid for intervjuet.

Teorikapittelet *Ungdom og utdanning* er et samarbeid mellom forfatteren av rapporten og Fafo-kollega Lisbet Berg. Berg har ansvaret for delen som omhandler utdanningsforskning. I tillegg har hun gjennomgått manus, kommet med metodiske innspill og, ikke minst, vært en positiv pådriver når arbeidet har stoppet opp.

Andre kolleger som fortjener takk er Jens B. Grøgaard og Eifred Markussen, begge for innspill og engasjerende fagdiskusjoner. Førstnevnte har også, sammen med Hilde Lorentzen, lest og kommentert manuset i slutfasen. Agneta Kolstad har ferdigstilt rapporten på rekordtid.

Oslo, 26. januar 1998

Marit Egge

Rapportens formål og funn

Denne rapportens hovedformål er å se om oppfølgingstjenesten fyller de intensjoner den er opprettet for å ivareta. Vi har gått til brukerne av tjenesten, ungdommene, for å få svar. I denne innledningen gjennomgår vi hovedinnholdet i hvert kapittel, klargjør problemstillingene og refererer hovedfunn.

Ungdom og utdanning

Kapittel 1 *Ungdom og utdanning*, er ment å være et teoretisk rammeverk for undersøkelsen rapporten bygger på. Vi gjennomgår hva forskningen innenfor de to områdene *ungdom og utdanning* har hatt som sine temaer. Det kan være verd å minne om at synet på ungdom, så vel som utdanning, har vært skiftende og mangetydig, påvirket av samfunnsstrukturer, demografi, menneskesyn og økonomiske forhold.

Ungdomsforskningen har, kanskje i større grad enn mye annen forskning, vært med å prege den alminnelige oppfatning av sitt tema – ungdom. Forskningen har vært opptatt av ungdomstid og ungdomskultur, avvik og opprør, om å si noe om *ungdom som gruppe og individ*, men har også forsøkt å beskrive *det ungdommelige* forstått som en tilstand eller livsfase. Vi har i vår framstilling festet oss ved to hovedretninger. Den ene forståelsen ser ungdomstiden først og fremst som en overgangsfase fra familieenheten til det offentlige liv. Å gjøre denne overgangsfasen kvalifiserende blir da ungdomstidens viktigste innhold. Avvikende handlinger forstås som individuelle problemer som kan løses ved å behandle ungdom tilbake til samfunnet eller ved iverksetting av sosialpedagogiske ungdomstiltak. Den andre hovedretningen gjenfinnes innenfor kritisk samfunnsforskning. Ifølge denne retningen gir det lite mening å snakke om ungdom som «avvikende». Det er samfunnet som er undertrykkende, og ungdommens adferd oppfattes som et motsvar.

Parallelt med, og noe i skyggen av, disse to forståelsene finner vi en oppfatning av ungdomstiden som kvalifiserende, og ungdomsopprør som et nødvendig korrektiv til den generelle samfunnsutviklingen. I et samfunn i rask endring er det ungdom som tar i bruk ny kunnskap og finner nye kulturelle uttrykk, fordi deres evne til nytenking ikke blokkeres av tidligere synspunkter og fastlåste forestillinger.

Ungdom og utdanning er knyttet sammen. Ungdomstiden er sammenfallende med tid for læring. *Utdanningsforskningen*, slik vi forstår den, har to hovedtemaer: *Rettferdig fordeling*, der særlig sosial bakgrunn, kjønn og hvor man geografisk

kommer fra har vært viktige dimensjoner, og *effektivitet* som har fokusert kostnader, læringsutbytte, frafall og gjennomstrømning. Disse to retningene møtes i en funksjonalistisk forståelse av sammenhengen mellom effektivitet og rettferdig fordeling, der det argumenteres for en likere fordeling av utdanning, ikke bare ut fra et rettferdighetsaspekt, men fordi skjevfordeling av utdanning er ineffektivt og lite lønnsomt.

Utdanningsveksten har bidratt til at stadig flere får stadig mer utdanning. I Norge har troen på at utdanning fremmer likhet hatt bred tilslutning, og det er blitt stilt få kritiske spørsmål ved utdanningsvekst. Parolen har vært jo mer utdanning til flere, jo bedre. Den amerikanske forsker, Martin Trow (1977) hevder at utdanningsveksten i etterkrigstidens USA har gjort at utdanning har endret seg fra å være et *privilegium*, til å bli en *rettighet*, for nå nærmest å framstå som en *nødvendighet*. Samfunnet har i samme periode endret seg slik at utdanning, fra å være én av flere kvalifiserings- og karriereveier, er blitt den eneste. Alminneliggjøringen av utdanning mener han har noen utilsiktede negative konsekvenser. Når utdanning i prinsippet er tilgjengelig for alle, er det vanskelig for den enkelte å finne unnskyldninger for ikke å benytte tilbudet. Likevel vil det alltid være slik at noen ikke klarer, vil eller ønsker utdanning ut over den obligatoriske skolen. Trow kaller det *individualisering av tilkortkomming*, og mener å se at denne tilkortkommingen innenfor utdannings-systemet kompenseres på andre, ikke kvalifiserende arenaer – «dum på skolen» erstattes av «leder i gjengen».

Møtet mellom *ungdom og utdanning* er et møte mellom individ og institusjon. Ungdom omskapes til elever i det de går inn skoleporten. Selv om mange i utgangspunktet kunne tenkt seg å gjøre noe annet, innfinner de seg med elevrollen og med å leve sitt ungdomsliv i skolen. De vet at belønningen ligger i at man i en framtid forhåpentligvis kan veksle inn utdanningen i en jobb. Men det er noen som ikke klarer, vil eller ønsker videregående skole. Denne rapportens tema er å beskrive hva som skjer når ungdommer for lengre eller kortere tid avbryter utdanningen.

Forståelse og formål

Kapittel 2 *Forståelse og formål* omhandler hvilken *forståelse* som ligger til grunn for Reform 94, og med hvilket *formål* oppfølgingstjenesten ble etablert.

Tankegangen som ligger til grunn for reformen speiler det synet at utdanningsvekst *både* gir en mer rettferdig fordeling og heve kompetansenivået hos alle. I NOU 1991:4 *Veien videre* blir ideelle utdanningspolitiske målsettinger som likeverdig utdanningstilbud og lovfestet rett til utdanning gitt en sosialøkonomisk begrunnelse. Det samme gjelder tilgang til høyere utdanning for alle og likestilling i utdanningssystemet.

Oppfølgingstjenesten – opprettet for å være et tilbud til de som lett faller utenfor – kan ses på som en reform i reformen. Tjenesten er omsorgsrasjonelt begrunnet og er individorientert i den forstand at den skal følge opp den enkelte ungdom.

Idealet «lik rett til utdanning» har medført mange undersøkelser der målet har vært å finne ut om det nytter med kompensatoriske tiltak overfor de grupper som faller ut av utdanningssystemet, eller om den sosiale arven er så resistent at mulighetene til sosial mobilitet gjennom utdanning er illusorisk. Oppfølgings-tjenesten kan vurderes som å ha et kompensatorisk formål, og skal med andre ord bidra til å motvirke sosiale føringer og kompensere for tidligere negativ skolebakgrunn.

Når vi skal undersøke hvordan tjenesten løser denne oppgaven, har vi tatt utgangspunkt i den enkeltfaktoren som ser ut til å være viktigst når det gjelder å predikere om ungdom rekrutterer oppfølgingstjenesten eller ikke – *aspirasjon*. Aspirasjon har sine røtter i fortiden, men er i sterk grad avhengig av mål – hvor man tenker seg hen. Det er fire temaer som undersøkes: For det første spør vi om ny kjennskap gir annen kunnskap og forståelse av hvorfor disse ungdommene ikke finner seg til rette i utdanningssystemet. Videre vil vi høre hva de vektlegger når de vurderer hva «som gikk galt» i deres møte med videregående skole. Det tredje temaet er hvordan de vurderer sin egen utvikling i perioden etter at oppfølgings-tjenesten tok kontakt, og hva de mener hemmer og fremmer en positiv utvikling. Samlet tror vi disse spørsmålene kan være med på å besvare det som er vår hovedproblemstilling: *Hvorvidt og i hvilken grad, klarer oppfølgingstjenesten å kompensere tidligere negativ skoleerfaring og hvordan jobber tjenesten for å hjelpe dem til å oppdage og forfølge nye mål*. Vi intervjuet også ot-koordinatorer og andre støttepersoner, og spurte hvilke hovedutfordringer de mente tjenesten står overfor i møtet med ungdommene og i arbeidet for å framskaffe adekvate og tilpassede tilbud.

Kjennskap og kunnskap

Utgangspunktet for oppfølgingstjenesten er at tjenesten skal gjøre retten til videregående opplæring reell for alle. Vi vet at utdanning rekrutterer skjevt, og muligheten for å velge bort utdanning er sosialt betinget. I kapittel 3 tar vi dette med oss som et «bakteppe», og ser om vi gjennom ny *kjennskap* kan få en utvidet og annen *kunnskap* og forståelse av hvorfor ungdommene avbryter eller lar være å søke videregående utdanning.

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming. Det krever ikke et representativt utvalg, derimot er det et krav om variasjonsbredde – at vi i utvalget finner ungdom med ulike erfaringer og bakgrunn. Vi har valgt samtaleintervjuet som metodisk tilnærming for å få et bedre innblikk i hvordan ungdommene *opplevde* hjelpen fra tjenesten og *vurderte* tiltakene som ble iverksatt. Det var derfor en forutsetning at

ungdommene hadde erfaring med oppfølgingstjenesten. Kvalitativ metode vektlegger individets forståelse av egen situasjon mer enn årsakene. Det blir i noen grad mulig å etterspore ungdommenes hensikt og ikke bare resultatet av en handling. 16 intervjuer er tatt med i analysen av materialet. Metoden gjør at vi kommer tett inn på ungdommene.

Ungdommene hadde to ulike måter å omtale bruddet i videregående skole. Noen beskrev sitt forhold til skolen som noe de *ikke hadde klart*, andre som noe de *ikke hadde villet*. Vi forfulgte disse to dimensjonene, og laget fire elevkategorier som kan forstås som idealtyper: *Reformelev*, som både klarer og vil, *innsatslev* som vil, men ikke klarer, *utfordrer* som klarer, men ikke vil og til slutt *på-tross-av-elev* som verken klarer eller vil.

Figur 1 Betegnelse på fire elevkategorier på grunnlag av om de opplever å klare/ikke klare og ville/ikke ville videregående skole

	Klarer	Klarer ikke
Vil	Reformelev	Innsatslev
Vil ikke	Utfordrer	På-tross-av-elev

Reformelev kjennetegnes ved at skolens krav er godt integrert, og hun er ikke i opposisjon til skolens struktur eller bærende verdigrunnlag. Vennene sine finner hun på skolen, og hun har felles med foreldrene et syn på utdanning som innebærer at den sikrer framtiden og er inngangsbilletten på jobbmarkedet. *Utfordrer* kommer i flere utgaver. Både han som tradisjonelt er utdanningsvillig, men opplever at skolens sosiale og faglige rammer er for trange og derfor orienterer seg vekk, og han som primært ønsker seg noe annet enn skole, entreprenøren. Blant utfordrerne er også hun som har et ønske om å komme tidlig hjemmefra og etablere eget voksenliv. *Innsatslev* kjennetegnes ved at han ønsker seg utdanning, men trenger hjelp for å få det til. Det spesielle med innsatslev behøver ikke være generelle eller spesifikke læreproblemer. Vanskene kan i like stor grad være personlige problemer, og gi seg utslag i emosjonelle lærevansker. *På-tross-av-elev* gjenfinnes i skolen på tross av og ikke på grunn av måten han fyller elevrollen. Det er vanskelig å finne personlige egenskaper, interesser eller aspirasjon som er skolefremmende. Vennekretsen finner han utenfor skolen, og det er liten eller ingen støtte å hente i familien.

Det mest interessante for oss var ikke hvordan ungdommene plasserte seg *innenfor* kategoriene, men hvordan de plasserte seg *mellom* kategoriene. Alle ungdommene hadde flest kjennetegn fra én kategori, men i tillegg fant vi en opphopning på tvers av kategoriene som omhandlet to forhold: Det ene består i at enkelte

ungdommer ser ut til å bruke all energi til å mestre problemer, trygge seg sosialt og finne tilhørighet. Det blir ikke noe overskudd igjen til å konsentrere seg om læring. Vi har gitt denne tilstanden betegnelsen *energilekkasje*. Det andre forholdet beskrives av ungdom som opplever at skolen ikke møter dem på deres interesser, at systemet er for rigid og mentaliteten for barnslig. De finner seg dårlig til rette i elevrollen fordi de ønsker økonomisk og sosial frihet. Skolen er kort og godt ikke det riktige stedet å bli voksen. Dette er ungdom som har mye energi, men de retter den ikke inn mot skolen. Vi har kalt det *energioverføring*.

Det interessante er at disse kjennetegnene ikke nødvendigvis knytter seg til sosial bakgrunn og skoleprestasjoner i ungdomsskolen. *Dette er kjennetegn ved det å være ung*. Selvsagt vil det ligge ulike ressurser i den enkelte ungdom og dennes miljø som vil være avgjørende for hvordan de håndterer sin situasjon. Vårt poeng er imidlertid at ungdom, uansett bakgrunn, kan oppleve både at energien glipper og at skolen ikke er en arena for utvikling og modning. For en hjelpetjeneste er dette et utgangspunkt for å jobbe med disse ungdommene.

Avbrudd og aspirasjon

I det fjerde kapittelet ser vi hva som førte til *avbrudd* i videregående skole, og om det var mulig å bygge opp *aspirasjon* og nye mål.

Når vi går tilbake og lar ungdommene fortelle om veien inn i videregående, er det mange som er opptatt av at ungdomsskolen enten ikke har sett eller tatt hensyn til de problemer de har slitt med. De har ikke vært spesielle nok for vurdering i forhold til inntak på særlige vilkår, og har derfor i liten grad opplevd å få noen ekstra rådgiving ved overgangen til videregående. Valg av grunnkurs har vært lite målrettet og gjennomtenkt og mer preget av hva de trodde de kunne komme inn på, hva venner gjorde eller hva de kjente til på forhånd enn hva de primært ønsket.

Bruddet i videregående har startet med mistrivsel og småskulk, og utartet uten at rådgivingstjenesten har fanget det opp tidlig nok til at kursen kunne blitt justert. Når fraværet var så stort at grunnlaget for evaluering var falt bort, så de ingen vits i å fortsette.

Det synes ganske klart at for de ungdommene vi har intervjuet ville bedre oppfølging både i ungdomsskolen og senere i videregående kunnet ha en positiv effekt. Når disse ungdommene ikke har fått tilrettelagt opplæring fra starten, kan det ha sammenheng med at det ikke nødvendigvis er lærevansker som hindret dem i å lykkes i elevrollen. Deres skoletilkortkomming er i sterkere grad knyttet til de to tilstandene vi har beskrevet foran: Energien brukes på personlige eller sosiale forhold, eller skolen kommer dem ikke i møte på interesse og identitet. Å holde et særlig fokus på skolemiljøet blir viktig. Disse elevene er mer sårbare overfor utstøtingsmekanismer i klassen og på skolen enn andre.

Oppfølgingstjenesten ble av ungdommene opplevd som mest nyttig når den har klart å se ungdommens totale situasjon og ulike behov. Tjenestens oppgave som koordinator og tilrettelegger bør derfor ikke underkjennes. Tid er en viktig faktor for disse ungdommene. På den ene siden kan de oppleve at de ikke kommer i gang, og tiden som rettselev løper fra dem. På den andre siden innser de at de må ta tiden til hjelp for å kunne klare å lykkes i et nytt tiltak. Tidspunktet for *når* tiltak iverksettes er derfor ikke uvesentlig. Samme tilbud som kan ha blitt avvist av en ungdom på ett tidspunkt, kan vedkommende kjempe for å få på et senere tidspunkt. En god og effektiv hjelpetjeneste må ikke bare ha tid til å hjelpe, men også være så tett på ungdommene at de treffer med «timingene».

Det er *ikke* enkelt å finne ut hva mange av disse ungdommene ønsker seg – rett og slett fordi de ikke vet det selv. Oppfølgingstjenestens oppgave er ikke å velge for dem, men tilrettelegge for valg. I oppfølgingstjenestens tilbudspakke burde det være tiltak som har som sitt innhold å tilrettelegge for valg. En jente vi snakket med sa: *-Jeg vet ikke så mye om hva jeg vil, skjønner du. Eller så er det bare det at jeg ikke vet at jeg vet det.*

En ot-koordinator som får melding om en ungdom som har sluttet, kan tenke på to måter: Hvilke tilbud finnes allerede, eller hva trenger denne ungdommen for å komme videre. Det siste er klart mest krevende, for tilrettelagte tilbud til denne gruppen er mer enn et pedagogisk eller yrkesmessig tilpasset tilbud. Like viktig er tilrettelegging som øker trivsel, demper angst og som bærer i seg muligheten til å bytte ut opplevelsen av utstøting med følelsen av tilhørighet. Først da opplever ungdommene at de blir møtt på *muligheten for mestring*. Opplevs tilbudet i tillegg kvalifiserende i seg selv eller som et steg på veien til å realisere andre utdannings- eller yrkes mål, ser det ut som de både har fått en retning å styre etter og fått høynet sitt aspirasjonsnivå. Med andre ord kan tilrettelegging og kvalifiserende tilbud være med på å endre ungdommenes utdanningsmål, og oppfølgingstjenesten kan sies å ha lykkes i sin oppgave – å jobbe kompensatorisk.

Erfaringer og erkjennelser

I det siste kapittelet ser vi på koordinatorenes *erfaringer* og om denne undersøkelsen sett under ett gir *erkjennelser* som strekker seg ut over oppfølgingstjenesten og angår reformen mer generelt.

Det virker som om ot-koordinatorene er svært selvstendige i måten de jobber på. De er pragmatiske i forhold til samarbeidspartnere, og finner seg hensiktsmessige allierte – alt etter hvilken ungdom det dreier seg om. Flere ser på tjenestens arbeid som forebyggende i forhold til generelle ungdomsproblemer, og ser verdien i arbeidet selv om de ikke alltid lykkes med å få ungdommen inn i kvalifiserende tilbud. Det virker som de har en opplevelse av å være ungdommenes «advokat» – en som kan

snakke deres sak, åpne noen dører og rydde plass for et tilbud som ellers ikke ville blitt realisert.

Å identifisere noe som kan kalles en ot-metode har ikke vært mulig. Stor fleksibilitet ser ut til å prege tjenesten. Denne fleksibiliteten anses å være nødvendig fordi ungdommenes behov oppleves å være svært forskjellige.

Det ser ut til å være en oppfatning blant både ungdommene og ansatte i oppfølgingstjenesten at Reform 94 i sin nåværende form er for lite generøs og dermed har innebygde utstøtingsmekanismer i forhold til mange av de ungdommene oppfølgingstjenesten er i kontakt med. En av ungdommene sa: – *De skulle gjort no med den reformen....*

Det er særlig fire områder som på ulikt vis har vært tema både for ungdommene og koordinatorene: Den første innsigelsen er kjent, og handler om teorikravet på yrkesfaglig studieretning. Å la opplæring i bedrift være alternativ utdanningsvei innenfor normalstrukturen, i både handelsfag og yrkesfag, ville gjort utdanningsretten mer reell for flere. Den andre innsigelsen har vært mindre diskutert og handler om kreative teorisvake elevers mulighet til å få en fullverdig utdanning, et forslag er «fagbrev» innenfor kreative fag. Enkelte av de ungdommene vi intervjuet ville grepet en slik sjanse umiddelbart. Det tredje forslaget ble lansert av en ungdom som sa at det burde være et grunnkurs for dem som ikke visste hva de skulle velge. Koordinatorene etterlyste også tiltak som ikke *låste* ungdommens valg, men *ga rom* for valg og nyorientering. Foruten disse tre innsigelsene som alle omhandler faglig innhold, var mange opptatt av at tidsrammen på fire år som rettselev var for knapp. En romsligere system ville kunne virke stressreducerende. En koordinator foreslo at det burde innføres «tidskonto» i videregående skole på samme måte som for småbarnsforeldre.

Det er ikke mer enn 30 år siden man fortsatt kunne betrakte gymnaset, veien til høyere utdanning, som en eliteutdanning. Reform 94 river ned de siste gjerdene rundt denne forestillingen gjennom å innføre en 3-årig rett for alle, viske ut skillelinjene mellom allmennfag, økonomiske fag og yrkesfag og i prinsippet åpne for høyere utdanning uansett linjevalg. De fleste vil være enige i at utdanning er et gode, likevel kan det stilles spørsmål ved om utdanningsveksten også bærer i seg uheldige, utilsiktede konsekvenser. Når utdanning framstår som en nødvendighet, og det gjenstår få karriereveier utenfor utdanningssystemet, blir det en ekstra utfordring å sørge for at det også finnes muligheter for de som ikke kan, eller vil, tilpasse seg kravene i den vanlige skolen.

Kapittel 1 Ungdom og utdanning

Ungdom og utdanning hører sammen. Ungdomstiden er sammenfallende med tid for læring. Men ungdomstiden er mer. Det er viktige år for identitetsdannelse og tid for løsrivelse og selvstendighet.

Det er to forskningsfelt som møtes på denne arenaen – ungdomsforskningen og utdanningsforskningen. Vi skal i dette innledningskapittelet hilse på noen av stamfedrene, og gjøre oss kjent med hovedretningene innenfor begge områder.

1.1 Ungdommen og det ungdommelige

Ungdomsforskning har, kanskje i større grad enn mye annen forskning, vært med å prege den alminnelige oppfatning av sitt tema – ungdom, og gjennom det definert hva vi til enhver tid forstår som ungdom og det ungdommelige. Det er derfor av særlig interesse å se innenfor hvilke teoretiske rammer ungdomsforskningen til enhver tid har befunnet seg.

Ungdomsforskningens prosjekt har vært både å si noe om *ungdom som gruppe* gjennom å beskrive kjennetegn ved roller, handlinger, kultur, status og uttrykk, og *det ungdommelige* som i større grad handler om å beskrive en tilstand eller livsfase. Vi finner forskere som har hatt som intensjon å si noe om *all* ungdom, mens andre retter oppmerksomheten mot visse grupper.

Avvik har innenfor noe forskningstradisjoner blitt forstått som individuelle kjennetegn, andre har forklart avvik som funksjonelle handlinger i forhold til de rammebetingelsene ungdommen er gitt, mens en tredje posisjon har vært å gjøre avvik synonymt med opprør og forstå det som en kamp mot undertrykkelsesmekanismer i samfunnet.

Beskrivelsen av ungdomskultur har også vært ulik. Deler av forskningen har sett på ungdomskultur som desintegrerende, mens andre har vært opptatt av at kulturelle uttrykk og symbolbruk er gruppas måte å kommunisere på. Og når ungdomsforskerne har skullet lete etter vesentlige skillelinjer, har noen vært mest opptatt av generasjonsskillet, mens andre har sett ulikheten *mellom* ungdom som mest interessant.

Vi skal først koble oss inn på tre dominerende retninger i ungdomsforskningen, *Chicago-skolen*, *Birmingham-skolen* og *Colemans The Adolescent Society*, se på deres ulike bidrag til feltet og knyttet dem til teoretiske hovedretninger. Deretter trekker vi fram enkeltbidrag som særlig har inspirert norsk ungdomsforskning.

Chicago-skolen

Chicago-skolen kalles den forskningsretningen som preget universitetet i Chicago i 20- og 30 årene. Metodisk var de inspirert av antropologene og hadde sitt teoretiske ankerpunkt i den symbolske interaksjonismen. Denne retningen la i særlig grad vekt på å forstå individet ut fra individets eget ståsted. Søkelyset ble ikke bare rettet mot den faktiske handling, men også mot kodene og symbolene i handling, adferd og språk. Chicago-skolen hadde generell byutvikling og sosiale strukturer som tema, og de snublet nærmest over ungdomsproblemet i oppdagelsen av gjengutvikling og ungdomskriminalitet. Etter hvert ble de stadig mer opptatt av ungdom som en egen gruppe og utviklet systematisk forskning på feltet.

Ungdomsforskningen innenfor Chicago-skolen ble preget av inngangsbilletten, og ble konsentrert om studier av ungdomskriminalitet og gjengkultur. Målet for forskningen var å se ungdommenes adferd i relasjon til sosiale strukturer, og studere ungdommens integrasjon i samfunnet. I en vesentlig studie kort etter 2.verdenskrig (Hollingshead, 1949) er ett av resonnementene at ungdommenes mulighet for eksperimentering ødelegges av de voksne, og at gjengdannelsen representerer en motstrategi for å kunne leve ut det ungdommelige. Han påpeker at ungdommens oppførsel kan synes dysfunksjonell i forhold til storsamfunn, men er funksjonell i forhold til de gitte sosiale rammene. Når ungdom fra de laveste sosialklassene opplever at det de lærer hjemme og på gata ikke har status i skolen, dropper de den.

Ifølge Mørch, (1985) påviste Chicago-skolens analyse to viktige aspekter ved ungdom, for det første betydningen av kameratgruppa, for det andre ungdommenes aktive manipulering med sin fortid. De handler ut fra forutsetninger og tidligere lærdom, og er ikke bare prisgitt en utvikling hvor de drives med. Chicago-skolens viktigste bidrag vil vi likevel beholde oppdagelsen av at ungdomsproblemene forstås som sosiale lagdelingsproblemer framfor problemer som kleber ved ungdommen som sådan.

Forståelsen av ungdom blir gjennom Chicago-skolen plassert innenfor sosial integreringsteori, og dermed blir ungdom et sentralt tema innenfor det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet. Deres valg av tema – ungdomsproblemer i bysamfunnet – gjør at mye av ungdomsforskningen kommer til å dreie seg om avviksgrupper, særlig kriminalitet hos unge menn.

Selv om Chicago-skolene så effekten av klassesdelingen i samfunnet, ble ikke klasseaspektet fullt ut erkjent. Dette kan ha flere årsaker, vi skal nevne to. For det første var det bare i liten grad plass for denne type refleksjon i Chicago-skolens teoretiske grunnlag. For det andre ville den fulle konsekvens av en slik forståelse bli at man måtte lete etter årsakene til ungdomsproblemene i samfunnsstrukturen. Denne mulige forklaringen var antakelig så provoserende, selv for forskerne, at den ikke ble fullt ut erkjent. Det interessante er at forskerne selv så dilemmaet, noe som kommer fram i en fiktiv samtale Hollingshead refererer, og hvor han spør seg selv:

«Synes du ikke du svigter dit ansvar som borger når de ser så slående forskelle i muligheter for barn fra forskjellige klasser og blot presenterer resultatene?»¹

Hans «forsvar» for ikke å forfølge sine egne oppdagelser blir forklart med at han er sosialforsker og ikke samfunnskritiker, og ser løsningen i en bedre og mer funksjonelle integrering, ikke i en endring av de grunnleggende samfunnsstrukturer.

Adolescent og strukturfunksjonalismen

I motsetning til Chicago-skolen, som var en svært sentral forskningstradisjon gjennom flere tiår, er *The Adolescent Society* (Coleman 1962) en enkeltstående undersøkelse. Den har imidlertid vært en viktig premissleverandør for mye av ungdomsforskningen i etterkrigstiden.

The Adolescent Society er en bredt anlagt intervjuundersøkelse av holdningene til amerikansk ungdom på 50-tallet. Coleman var opptatt av å måle «teenage» kulturens indre struktur gjennom å avdekke hvilke system de hadde for å vurdere prestisje, og å sammenlikne deres statuspreferanser med foreldrenes. Coleman fant at ungdommene var både konforme og avvikende i forhold til foreldregenerasjonene, det vil si det etablerte samfunn. Begge grupper hadde vellykkethet som felles mål. Det avvikende, eller desintegrerende, ved ungdomskulturen besto i at ungdom ofte levde sitt eget isolerte liv, uten noen egentlig motivasjon for å tilpasse seg samfunnet. Skoleprestasjoner, som Coleman regnet som en viktig integreringsfaktor, ble av ungdommene gitt lav status, mens idrett, «dating» og mote ble vurdert høyt. Dette ble forstått som «teenage» kulturens felles verdigrunnlag, og gjort allment for hele ungdomsgruppa. I en slik forståelse står ungdomskulturen, eller «teenage» kulturen som Coleman betegnet den, i veien for ungdomstidens egentlige innhold som var sosialisering og kvalifisering til voksensamfunnet.

Mye av den teoretiske forståelsen hentet Coleman fra strukturfunksjonalismen, der Parsons (Parsons, 1935, 1951) er en av de viktigste bidragsyterne. Parsons strukturfunksjonalisme beskriver et samfunn i likevekt, der først og fremst

¹ Etter Mørch, 1985, At forske i ungdom, s109

funksjonelle strukturer og sosiale systemer oppstår og vedlikeholdes. Mennesket er handlende, skapende og i stand til å velge, og normene virker regulerende og veiledende på valgene det tar. I bunnen ligger en forutsetning om at felles verdier preger samfunnet. Dette avføder forståelsen av at det ikke finnes noen virkelige motsetninger mellom ulike mål, verken innenfor institusjoner eller mellom enkeltmennesker. Parsons var, som en av sosiologiens grunnleggere, Durkheim, opptatt av konsensus i samfunnet. Men mens Durkheim var redd for desintegrasjon og hva som skjedde med mennesker i et samfunn i endring, fokuserte Parsons på individets tilpassningsevne. Sentralt i teorien står utvikling av roller, og troen på at individet velger roller som er funksjonelle i forhold til det større systemet.

Birmingham-skolen og kritisk ungdomsforskning

En samfunnsmodell fri for konflikter, avvik og spenning ga begrenset mening som forståelsesramme. Det kom reaksjoner på strukturfunksjonalismen fra flere hold. I Europa vokste det fram en retning som tok avstand både fra positivistisk metode og individuelt baserte forklaringsmodeller. Den kritiske samfunnsvitenskapen overtok. Deres hovedoppgave var å frigjøre – gjennom en avmytifiering og avsløring av samfunnet. Innenfor ungdomsforskningen ble Birmingham-skolen eller Center of Contemporary Cultural Studies i England, det miljøet som var sterkest profilert. Birmingham-skolen henter sin teoretiske forankring i marxistisk samfunnsforståelse, og vurderer industrialiseringen og kapitalismenes fremmedgjørende og segregerende virkning som en stadig sterkere «forjæveligsering» for enkelte grupper. De neglisjerte ikke klasseaspektet, som mye av den amerikanske forskningen hadde gjort, men gikk inn i klassestrukturen. Det var arbeiderklassens ungdom som ble deres tema.

Birmingham-skolen brukte feltarbeid som metodisk tilnærming i studier av gatekulturen. Gjennom metodevalget, men også i en del av forståelsen, ser vi slektskapet til – og inspirasjonen fra – Chicago-skolen. Begge retninger var opptatt av fortolkningen av symboler, og begge hadde gjengkultur og subkultur som kjernen for sin forskningsinteresse. Ulikheten består i at der Chicago-skolen lette etter, og fant, funksjonelle forklaringer, søkte Birmingham-skolen de klasserelaterte. Å tilpasse seg samfunnet ble ikke betraktet som funksjonelt og tjenlig, men som en begrensning for individet. Individets psyke og behovsstruktur ble tonet ned, og i den grad de var opptatt av individet var det i forhold til hva som vises fram – betydningen av det ytre og ekspressive. Men i det store og hele var det klassens eller gruppens, ikke individets, kjennetegn som ble vektlagt.

To hovedbetragtninger

Forskere knyttet til Chicago-skolen gjør to oppdagelser. Den ene var beroligende for samtiden: Ungdom handlet rasjonelt i forhold til den situasjon de sto i, selv om det kunne være dysfunksjonelt fra et integreringsperspektiv. Den andre oppdagelsen var mer skremmende, så skremmende at funnene ble sterkt underkommunisert; og innebar forståelsen av at ungdomsproblemer kan forstås som klasseproblemer.

Av de to senere hovedretningene innenfor ungdomsforskning, som kort er beskrevet over, kan den ene ses som en motvekt mot, og den andre en fortsettelse av, Chicago-skolen. Den samfunnskritikken som ligger skjult i Chicago-skolens ungdomsforskning ville strukturfunksjonalistene slett ikke se. Derimot videreførte den kritiske ungdomsforskningen Chicago-skolens oppdagelse av nettopp *klasseungdom*.

Vi skal la Chicago-skolen ligge i fortsettelsen, og konsentrere oss om strukturfunksjonalismen og den kritiske ungdomsforskningen. Disse to retningene står steilt mot hverandre på flere områder. Strukturfunksjonalismens grunnforståelse av konsensus i samfunnet gjør at ungdomstiden først og fremst blir oppfattet som en overgangsfase fra familieenheten til det offentlige liv. Å gjøre denne overgangsfasen kvalifiserende ble sett på som ungdomstidens viktigste innhold. Retningen er sterkt preget av individualpsykologiske forklaringsmodeller, og rolle er et bærende begrep. Ungdomsrollen betraktes som uansvarlig og ikke-kvalifiserende. Avvikende handlinger blir gjort til individuelle kjennetegn, og kleber ved ungdommene. Forskningen hovedformål blir ikke å påvise eller problematisere ungdomskultur, men å avdekke og avsløre, slik at integrasjonsprosessen kan avklares og styres. En konsekvens av at avvikende handlinger ble individuelt forklart skapte en økende tro på at ungdom kan «behandles tilbake» til samfunnet. Vi mer enn aner konturene av et ungdoms-syn som kjennetegnes ved *samfunnets «kamp» for å tilpasse ungdom*.

I den kritiske ungdomsforskningen er det ikke individets rolle, men grup-pas uttrykk som fokuseres. Ungdomskulturen henter tegn og symboler fra ulike kilder og skaper nye betydninger gjennom å anvende dem på sin egen måte. Om-danning av symboler er bundet til sosiale forhold, og forstås som uttrykk for konflikt i samfunnet. Ifølge denne retningen gir det lite mening å snakke om ungdom som «avvikende» eller «tilpasset». Når samfunnet defineres som undertrykkende, er det en posisjon som gir grunnlag for å se på ungdommens adferd som mot-svar. Grunnholdningen blir *ungdoms kamp mot samfunnet*.

Inspirerende enkeltbidrag

I tillegg til de tre teoretiske retningene som er trukket fram spesielt, er det en lang rekke enkeltbidrag som har vært med å inspirere norsk forskning.

Erik Homburger Erikson og Anna Freud

Den individualpsykologisk forskningen var særlig inspirert av Erik Homburger Erikson og Anna Freud. Erikson utviklet teorien om *Menneskets åtte aldre* (Erikson, 1968). Han bygger på Freuds psykiske faser, men mens Freud avslutter sin fase-inndeling med prepubertet gjør Erikson ungdomstiden til et viktig stadium i sin teori. Han lar pubertert være kjernetiden for utvikling av identitet. Ungdom med svak eller manglende mulighet for normal identitetsutvikling ender i rolleforvirring. For å «sikre» identitetsutviklingen skjer det hos enkelte en overidentifisering med andre på samme alder. Dette forklarer gjengens og gruppens betydning i ungdoms-alderen.

En annen freudianer, Anna Freud, gir en psykologisk beskrivelse av hva som skjer i ungdomstiden:

«Pubertet og ungdomstid er ifølge sin natur en avbrytelse av fredelig vekst, og opprettholdelse av en rolig likevekt i disse årene er i seg selv unormalt. Jeg regner det for normalt for tenåringer i et betraktelig tidsrom å oppføre seg på en inkonsekvent og uberegnelig måte»².

Det ligger implisitt i en individuell forståelse at man kunne behandle seg bort fra ungdomsproblemet. Som en motreaksjon kom det på 60 og 70-tallet flere bidrag der behandlingsinstitusjonene ble kritisk gjennomgått, og begreper som «det terapeutiske samfunn» og «diagnostisk kultur» blir skapt. (Løchen 1965, Jones 1971).

Karl Mannheim og Margaret Mead

Det var gjort amerikanske studier av generasjonskonflikten, der de mest ytterliggående beskriver avstanden mellom generasjonene som *den store kløften* (Andersson, 1982), og ser for seg en sosial revolusjon. Ungdomsopprøret på 60-tallet blir sett på som forløper til omveltninger på linje med renessansen eller reformasjonen. Men ikke alle tilsluttet seg en slik forståelse. I stedet for å forstå ungdomsopprøret som protest mot foreldrenes holdninger, moral og verdisyn påviste de at mange venstreorienterte studenter kom fra radikale hjem. Studentopprøret var en fortsettelse av, mer enn en protest mot, foreldrenes politiske standpunkter.

I den grad man har forsøkt å forklare generasjonsmotsetninger og ungdomsopprør kulturelt er det særlig to forfattere det blir referert til i norsk forskning på 60- og 70-tallet, Karl Mannheim og Margaret Mead.

Mannheim var tidlig ute med å omtale ungdoms særegne kulturelle stilling i *The problems of generations* (Mannheim 1952). Mannheim legger som forutsetning for utvikling og endring at man møter historiske og sosiale fenomener med et

² Sitatet er hentet fra Eva Nordland *Ungdom og fritid*, Oslo 1974. Eva Nordland gir ingen annen henvisning enn Anna Freud, 1956.

åpent sinn eller «fresh contact», som han uttrykker det. Individet som av en eller annen grunn er i ferd med å forlate sin sosiale posisjon for å inn ta en ny vil, i større grad enn andre, være fristilt til å betrakte samfunnet. Ungdom får en helt spesiell posisjon i en slik forståelse, og «fresh contact» vil framstå som et kjennetegn ved ungdomstiden.

Meads bidrag for å forstå generasjonskløften innebar en inndeling i tre utviklingstypologier for sosialisering. Disse refererer seg til tre kulturformer. Mead kaller det samfunnet som gjenspeiler tradisjonsorientert produksjon for *postfigurativt*. Kulturelt vil dette være et samfunn som overleverer kunnskap fra tidligere generasjoner til neste. Et samfunn med raskere produksjonsendring vil medføre at generasjonene deler erfaring. En likeverdighet mellom generasjonene ser ut til å være resultatet. Mead gir det betegnelsen det *konfigurative* samfunn. Hennes tredje kulturform er det *prefigurative* samfunn som har som sitt viktigste kjennetegn at endringene skjer så fort at samfunnsutviklingen nærmest foregripes. Ungdom vurderes til å være i første rekke i en slik utvikling (Mead 1971).

Thomas Ziehe

I nyere norsk ungdomsforskning har den tyske ungdomsforskeren Thomas Ziehe hatt stor innflytelse. Ziehe (Ziehe og Stubenrauch 1983) er opptatt av hvordan den teknokratiseringen av hverdagen han mener foregår, sammen med en ofring av viktige livsprosesser, endrer våre forutsetninger og muligheter. De *sedvanlige* læreprosesser, kjennetegnet ved lydighet, offer og disiplinering omskapes til læring om det onde. De seneste ungdomsgenerasjonene er blitt konfrontert med en meningsmangel annerledes enn tidligere generasjoner. De har ingen nasjonal historisk identitet å orientere seg mot, fordi denne har falt sammen. Dette psykiske og kulturelle bruddet skaper rådvillhet, destruksjon og manglende framtidsutsikter. Løsningen tenker Ziehe finnes gjennom at det igangsettes nye, *usedvanlige* læreprosesser hos ungdom. Ungdom har mulighet til å restituere, samfunnet gjennom disse nye læreprosesser. Utfordringen blir å gi dem en arena for denne kulturelle «frisettingen».

Norsk ungdomsforskning

Økning i kriminaliteten sammen med markante ungdomsopprør på 50- og 60-tallet ser ut til å ha styrt mye av ungdomsforskningen langt ut på 70-tallet. Hovedtyngden av forskningen kom til å dreie seg om skole og skoletilpassing. Ungdoms fritid kom i fokus, og generasjonsmotsetninger, inspirert av Colemans undersøkelser og funn, ble også et tema.

Det ble foretatt flere omfattende undersøkelser som resulterte i store kvantitative datamaterialer. Det er særlig pedagogene og psykologene som fatter interesse

for ungdom som forskningsfelt i denne perioden. Eva Nordland, Edvard Befring og Torild Skar er alle viktige bidragsytere.

Skoledebatten på 70-tallet

Nils Christies bok *Hvis skolen ikke fantes* skapte kraftig debatt på 70-tallet. I debatten ble nye og gamle bidrag fra alternativ pedagogikk brakt inn. Det er nok å lese tittelen på bøkene for å forstå hovedbudskapet forfatterne ville formidle: *De undertryktes pedagogikk* (Freire), *I morgen er det for sent* (Kragh Møller), *Hjerter ikke hjerter i skolen* (Neill) og *Det skoleløse samfunn* (Illich).

Disse forfatterens anliggende er å vise at lang sosialisering medfører sen inntreden i samfunnet som fullverdig individ. Ungdoms mellomposisjon blir forsøkt forklart ved at de er fysisk voksne, men sosiale barn. Den lange ungdomstiden blir sett på som et problem for samfunnet, men først og fremst for ungdommen selv.

Den lange ungdomstiden forklares ved at ungdom ikke lengre var ettespurt som arbeidskraft, verken i samfunnet eller i hjemmet. Skolen ble alternativet, og skulle være det virkelige liv. Men skolens innhold ga ikke ungdommene mulighet til å oppleve seg som hele individer. Elevene var verdifulle bare i den grad de var flinke og mestret de oppgavene skolen påla dem. Dette skapte tapergrupper for dem som ikke klarte å følge opp. Men effekten slo også ut på normaleleven og skapte generell mistrivsel. Skolen fikk mer og mer preg av oppbevaringsinstitusjon, og ble karakterisert som det venteværelset ungdom befant seg i før de kunne tre over dørstokken til voksenverdenen.

Den lange ungdomstiden medførte alderssegregering i samfunnet. Skolens oppgave var å være bindeledd mellom familie og samfunn, og kvalifiseringsstedet mellom privat og offentlig liv. I stedet ble skolen karakterisert som en øy med lang avstand til foreldre og familie på den ene siden og samfunnet på den andre.

Den fysiske adskillelsen av ungdom medførte en sosial og kulturell avstand som av mange ble sett på som en av de viktigste årsakene til generasjonskløften.

Andre arenaer

Når det gjaldt fritid som forskningsfelt var det først og fremst den organiserte fritiden, ikke minst ungdomskubbene som ble gitt forskningsmessig oppmerksomhet. Ungdommens svar på meningsløsheten i skolen mente man å se i danning av motkulturer i fritiden. Den uorganiserte fritiden ble i stor grad forstått som fristed, der ungdommene kunne skjule seg fra foreldrenes blikk, og unndra seg deres kontroll. Dette ble opplevd som problematisk. Ungdomskubbenes etablering hadde sammenheng med at «ungdomsproblemet» ble knyttet til fritiden, og klubbene ble betraktet som et sosialpedagogisk virkemiddel med det bevisste siktepunkt å integrere ungdom i risikosonen.

Det forebyggende sosialpolitiske arbeidet framstår som ideal for å løse ungdoms-problemet. Ikke desto mindre økte antall institusjonsplasser inne barne- og ungdomspsykiatrien. Dette tilsynelatende dilemmaet ser ut til å bli løst ved at sektoren rekrutterte unge, radikale miljøarbeidere, og terapibenken ble byttet ut med bordtennisbordet. Man fikk en sosialarbeidergruppe som innad forsto, og utad forsvarte, ungdomsgruppa. På den måten fikk institusjonsbehandlingen et progressivt preg, og ble vanskelig å avsløre som individuelle løsninger på et problem som mange forsto som samfunnsskapt.

På 70 og 80-tallet ble den sosiologiske forskningen innen feltet mer markant, og en samfunn – individforståelse som bygget på aksene Marx – Freud gjenfinnes i enkelte deler av forskningen, i andre er det kultursosiologiske mer framtrædende. Inspirasjonen fra Birminghamskolen er tydelig, og synet på ungdom som en opprørsk, og til dels undertrykt gruppe i samfunnet, gjenfinnes i arbeider med marginaliserte ungdomsgrupper: Husokkupanter og gatebarn blir forskningens tema.

Jevnaldersgruppen og kjennetegn ved det ungdommelige

Allerede Chicago-skolen så verdien av jevnaldersgruppa. I senere forskning, og særlig i Colemans tradisjon ble påvirkningen fra jevnaldrende definert som forførende og ungdomsgruppas isolasjonen opplevd som problematisk. I Norge er det særlig Ivar Frønes (Frønes 1984) som har beskrevet jevnaldersgruppens betydning. Han redefinerer jevnalderskontakt fra å være distraherende og ikke-funksjonelt til en viktig kvalifiseringsforutsetning. Utvikling av allmenn kompetanse blir framhevet som en stadig viktigere egenskap i et samfunn preget av forandring. Det er særlig i lek og samvær med jevnaldrende den allmenne handlingsdyktighet skapes og vedlikeholdes.

Det er vanskeligere enn noen gang å se på ungdom som en gruppe med identifiserbare og avgrensede kjennetegn. Det er kanskje like umulig å gjenkjenne det ungdommelige som tilstand og livsfase. Tre områder kan trolig beskrive det *ungdommelige* i sterkere grad enn mye annet:

- *Ungdom og valg* hører sammen. Det må være flere valg og flere sjanser. Det må være mulig å være ustrukturert, eksperimenterende og skapende. Det må være mulig å ta feil uten å bli liggende nede.
- *Ungdom og protest* hører sammen. Ungdom bærer i seg friheten til å se samfunnet med friske øyne, «fresh contact» fordi de ikke må forsvare det etablerte. Den åpne og provokative protesten er det mulig å omdanne til nyttig samfunnskorrektiv. Men ungdomsprotest kan ta ulike former: Den skjulte og ekstreme. Den innadvendte og selvdestruktive.

- *Ungdom og utprøving* (risikosøking) hører sammen. En fase for utforskning og utprøving. Mest utsatt er de som prøver noe for første gang. Ulykkesstatistikken og dødsstatistikken blant ungdom er høyere enn for befolkningen for øvrig. Å være ung handler for noen først og fremst om å overleve.

90-års ungdom

Thomas Hylland Eriksen uttalte i desember 97 i en avisreportasje³: «Vi har fått en infantilisering av samfunnet, hvor lykken er å være 19 år hele livet».

Hvis det ungdommelige uttrykk er blitt vår tids gullkalv som vi alle danser rundt, får vi problem med å ramme inn 90-års ungdomsbilde. Det er i tillegg langt lettere å skue bakover og betrakte tidligere ungdomsbilder enn å skulle si noe kvalifisert om samtidens.

I første omgang kan det være nyttig å se hva 90-tallets ungdomsforskere er opptatt av. I antologien *Ung på 90-tallet* (Øia, 1996) er både ungdomskriminalitet, marginalisering og arbeidsledighet blant forskernes temaer. Sosial bakgrunn og klasse er fortsatt viktige dimensjoner, i tillegg kommer etnisitet og geografisk tilhørighet. Skole- og utdanningsforskning er representert, likeledes forskning som bruker et livsløps- og etableringsperspektiv. Tittelen på innledningskapittelet er *Ungdom – finnes den?* Svaret er et litt betinget ja. Noen kjennetegn ved det å være ung kan i hvert fall spores: forlenget ungdomstid, internasjonalisering og utvidet tilgang til utdanning. Dessuten vil demografiske endringer, med små barnekull fra slutten av 70-tallet og langt ut i 1980-årene, medføre at ungdom blir mangelvare⁴. Dette vil vise seg ved en kamp for å rekruttere ungdom, både mellom de ulike utdanningsinstitusjonene og senere på arbeidsmarkedet.

Andre kjennetegn ved nåtidens ungdom ser ut til å være at generasjonskonflikten er avtagende. Kanskje ikke overraskende siden forhandlingsfamilien har vært idealet i mange år, og ungdomskultur ser ut til å være forbildet også for personer som aldersmessig har passert ungdomstadiet.

Ungdoms status er ingen stabil størrelse, men vil variere med samfunnsforhold og -verdier og størrelsen på ungdomsgruppa. Når Arne Paasche Aasen skriver i diktet *Din ungdom*: «Nå roper en verden vi trenger ditt hjerte, din evne, ditt brennende sinn,» levner han ingen i tvil om hvilke verdier han mener samfunnet trenger, og hvilken gruppe som forvalter disse verdiene. Under okkupasjonen og etter

³ VG, 18.12.97

⁴ I 1989 var det omkring 255 800 ungdommer mellom 16 og 19 år. Tallene sank til 214 700 i 1995 og vil synke ytterligere til 211 300 i år 2000. Antall ungdommer i den aktuelle aldersgruppa i år 2000 vil utgjøre omkring 81 % av antall ungdommer i samme alder i 1989.

krigen hadde «gutta på skauen», som stort sett var unge, betydelig status. Samfunnsverdiene var vågemot og patriotisme, og de hadde vist at de hadde begge deler.

Eleven og studenten vil, i et samfunn der utdanning er mangelvare, ha høy status. Annerledes er det i et samfunn som vårt, med utdanning i overflod. En følge av utdanningsekspensjon er at ungdommens status som kjennetegnes ved avhengighet og underordnethet. Som elev eller student er man nødvendig for samfunnet i et framtidsperspektiv, men unyttig i sin ungdomstid. Utdanning medfører at mange blir boende hjemme lenge etter myndighetsalder, en posisjon preget av lite ansvar og mye frihet. Det er problematisk å utvikle selvstendighet når man fortsatt bor på barnerommet.

Utdanningsforskningen har forsøkt å sette kulturelle merkelapper på hvert 10-år. 90-tallets merkelapp må vi nok fortsatt vente på, men mange mener å se konturene av en ny iscenesettelse som er fragmentert, relativistisk, individuell og flertydig. Ungdom kan opptre på mange ulike scener samtidig. Det har ungdom alltid gjort, forskjellen fra tidligere er at det oppspittede defineres som meningsfylt og ikke truende. Livsstilen er urban og internasjonal, og uttrykket er ironiserende eller naivt. Avstanden til det tradisjonelt norske, der homogenitet, nøkternhet, tradisjon og natur var viktige idealer, kan synes stor. Og ungdom har nye arenaer for læring – både kulturelle, og mer kunnskapsbaserte og kommuniserende. Framtiden krever hurtighet og omstilling.

1.2 Utdanningsforskning: Rettferdig fordeling og effektivitet

Ifølge Aamodt (1994) retter utdanningsforskningen seg mot to hovedområder; *rettferdig fordeling* av utdanning og *effektivitet*. Feltet rettferdig fordeling av utdanning kan knyttes til parolen «lik rett til utdanning», som har vært retningsgivende for utdanningspolitikken i Norge i etterkrigstiden. Forskningen innen dette feltet har primært fokusert på betydningen av sosial bakgrunn, men også kjønn og geografisk bakgrunn har vært viet oppmerksomhet.

Som følge av utdanningsveksten og økte utdanningskostnader, har feltet effektivitet fått økt aktualitet. Utnyttes pengene som styres inn i utdanningssystemet på en hensiktsmessig måte? Både læringsutbytte, frafall og gjennomstrømming i høyere utdanning har vært viet oppmerksomhet.

Ofte er det imidlertid slik at de to hovedområdene overlapper hverandre. Allerede på 50-tallet pekte de britiske funksjonalistene på sammenhengen mellom rettferdig fordeling og effektivitet. De argumenterte for en likere fordeling av utdanning, ikke bare fordi dette var rettferdig, men fordi skjevfordeling av utdanning

var ineffektivt. «Robbins report» (1963) brøt med den gamle forestillingen om at det bare var en liten andel av samfunnsmedlemmene som var mottakelige for høyere utdanning. Skjevfordeling av utdanning bidrar med andre ord til en underutnyttelse av samfunnets menneskelige ressurser.

I det følgende skal vi ta utgangspunkt i den enorme utdanningsveksten som har funnet sted i etterkrigstiden, og referere teorier som har vært anvendt for å beskrive hva veksten kan innebære av kvalitative endringer i utdanningstilbud og fordeling av utdanning. Avslutningsvis refereres en del resultater fra norsk empiri.

Utdanningsvekst

Etter annen verdenskrig har Norge utviklet seg fra å være et utdanningsfattig til å bli et utdanningsrikt land. Veksten i utdanningssystemet har vært spesielt stor i 1990-årene. Skolestarten er framskutt ett år, alle har nå *rett* til videregående skole, andelen som tar sikte på en høyere utdanning har økt drastisk, og ved universitetene produseres stadig flere doktorander gjennom strukturerte doktorgradskurs. I tillegg er man i gang med å planlegge en etterutdanningsreform for kompetanseheving i arbeidslivet. Utdanning vil med andre ord prege stadig lengre perioder av den enkeltes liv.

Funksjonalistene

Funksjonalistene så primært på utdanningsveksten i etterkrigstiden som en nødvendig følge av framveksten av ny teknologi (teknologisk funksjonalisme), som stillte større krav til arbeidsstyrkens kompetanse. Burton Clark vektla den kommende hurtige teknologisk endringen med sitt hyppig siterte utsagn:

«Our age demands army upon army of skilled technicians and professional experts, and to the task of preparing these men the educational system is increasingly dedicated» (Clark 1962).

Selv om funksjonalistene også så på utdanning som en viktig faktor for å fremme samfunnsutviklingen, hadde de problemer med å legitimere de store økonomiske omkostningene som fulgte med utdanningsveksten.

Human capital-teori

Gjennom human capital-teorien bidro økonomene med en legitimering av samfunnets økte utdanningskostnader som følger med en utdanningsvekst. Human capital-teorien bygger på at utdanning ikke skal regnes som konsum, men derimot ses som en investering, både på individnivå og samfunnsnivå. Ved å investere i utdanning, og ikke bare teknologisk utdanning, øker den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet, og på samfunnsnivå legger utdanningsveksten grunnlaget for en

mer produktiv arbeidsstyrke som bidrar til rask økonomisk vekst. Troen på human capital-teorien, som ble lansert av Schultz i 1960, bidro sterkt til økt satsing på utdanning i hele den vestlige verden (Schultz 1977:313–323, Karabel og Halsey 1977:12–16).

Ifølge human capital-teorien ses investering i utdanning som udelt positivt, både som middel for økonomisk vekst og sosial mobilitet:

«By investing in themselves, people can enlarge the range of choice available to them. It is the one way free men can enhance their welfare» (Schultz 1961:2).

Noe avhengig av den enkeltes evner, kan med andre ord alle, ifølge human capital-teoretikerne, investere i utdanning og senere nærmest «veksle inn» denne med sosial status. På samfunnsnivå vil investering i utdanning føre til økonomisk vekst og økt velstand.

Konfliktteori

Andre teoretikere har hatt mindre tro på utdanningssystemets potensiale som middel for økt sosial mobilitet. Konfliktteoretikere ser på utdanningssystemet som en institusjon som legitimerer og reproducerer sosiale skjevheter i samfunnet og at den status en selv oppnår er sterkt determinert av ens sosiale klassebakgrunn (for eksempel Bowles og Gintis 1977, Bourdieu 1977). I motsetning til funksjonalistene og human capital-teoretikerne, som ser på utdanning som henholdsvis funksjonelt og nyttig, forklarer Collins (1971/77) utdanningsveksten i etterkrigstiden ved å vise til ulike statusgruppers kamp om velstand, makt og posisjoner i samfunnslivet: Når utdanning gjøres lettere tilgjengelig for barn fra lavere statusgrupper, tar barn fra høyere statusgrupper bare enda mer utdanning. Resultatet er at utdanningssystemet vokser, mens de sosiale skjevhetene består.

Karabel og Halsey (1977:15) peker også på at troen på human capital-teorien kan bidra til å skjule strukturelle hindringer for økonomisk vekst. Ifølge teorien forklares fattigdommen i den tredje verden ikke gjennom internasjonale økonomiske relasjoner og dominans, men derimot gjennom det enkelte lands manglende satsing på utdanning.

Samlet kan vi si at teoriene preges av om man ser på utdanningsvekst som et positivt virkemiddel for å oppnå økonomisk vekst og sosial utjevning, eller om man fokuserer på konfliktfylte sider ved utdanningssystemene og veksten. I det første tilfellet ses utdanning som en (jevnt fordelt) *mulighet* til å oppnå sosiale posisjoner, i det andre tilfellet ses utdanning som den institusjon som *legitimerer* og *oppretholder* (klassebestemt) ulikhet. Dette skillet faller sammen med voluntaristiske henholdsvis deterministiske forklaringer. Både norsk og internasjonal empiri tyder på at begge perspektiver har forklaringskraft: Sosial mobilitet gjennom utdanning

er mulig, men det er fortsatt sosial og geografisk skjevrekuttering til høyere utdanning, og kvinner innehar sjeldnere høye posisjoner i arbeidslivet enn menn på samme utdanningsnivå. De fleste vil være enige i at utdanning er et gode, likevel kan det stilles spørsmål ved om utdanningsveksten også bærer i seg uheldige, utilsiktede konsekvenser.

Martin Trow

Martin Trow har beskrevet veksten i utdanningssystemet med begrepene elite-utdanning, masse-utdanning og til slutt universell utdanning. Selv om disse begrepene viser til andeler av årskullene som tar høyere utdanning, og hans teoretiske analyse primært fokuserer på kvalitative endringer i høyere utdanning, kan vi også trekke slutninger om hva veksten vil bety for elever på lavere nivåer i utdanningssystemet:

Når mindre enn femten prosent av årskullene tar høyere utdanning, har vi ifølge Trow elite-utdanning. Høyere utdanning er da forbeholdt et fåtall av samfunnsmedlemmene. Dette får betydning både for kvalitative sider ved høyere utdanning, og synet på det å ta høyere utdanning. Når relativt få tar høyere utdanning, blir dette sett på som et *privilegium*.

Når andelene av ungdomskullene som tar høyere utdanning overstiger femten prosent, endrer både studietilbudet og studentgrunnlaget karakter. Det blir mer vanlig å ta høyere utdanning, og synet på høyere utdanning endrer seg fra å bli sett på som et privilegium til å bli en *rettighet*. «Lik rett til utdanning» blir en sentral utdanningspolitisk målsetning. I denne perioden vektlegges at alle som ønsker det, og har evner til det, skal kunne ta høyere utdanning, uavhengig av kjønn, sosial og geografisk bakgrunn.

Ved ytterligere vekst, Trow setter grensen til at andelene av ungdomskullene som tar høyere utdanning overstiger femti prosent, endrer igjen synet på høyere utdanning seg; fra å bli sett på som en rettighet til å bli en *nødvendighet*. For de unge innebærer dette at muligheten for å gjøre karriere gjennom praksis i arbeidslivet reduseres betraktelig, og i mange yrker faller denne muligheten helt bort. Senere posisjon i arbeidslivet knyttes stadig strammere til den enkeltes formelle utdanning.

Trows bekymring retter seg spesielt mot at veksten lett følges av at kvaliteten på høyere utdanning forringes. På den ene siden blir det økonomisk vanskelig å opprettholde et kvalitativt godt studietilbud når svært mange tar høyere utdanning. På den andre siden frykter Trow at veksten innebærer at mange begynner å studere på tross av svak studiemotivasjon. Stadig flere studerer fordi de må, ikke fordi de har lyst. Det kan reises spørsmål ved hvorvidt Trow har rett i sine bekymringer (se Berg 1997), men det er likevel svært sannsynlig at utbredelsen av det å ta høyere utdanning får store konsekvenser for de unges vurdering av egne muligheter og framtidsplaner.

Skjevfordeling av utdanning

Empiriske studier av fordeling av utdanning har tatt utgangspunkt i andeler innen ulike sosiale grupper som oppnår et visst utdanningsnivå. Målsettingen har vært at kjønn, sosial og geografisk bakgrunn ikke skulle innvirke på sannsynligheten for å ta en høyere utdanning. Med andre ord at elevens evner, eller med Parsons begreper: den enkeltes ervervede og ikke tilskrevne egenskaper, skulle avgjøre hvorvidt en begynte i høyere utdanning eller ikke.

Det har vært vel dokumentert at ved økende utdanningsnivå reduseres andelen fra lavere sosiale lag. Mer presist, ved hvert trinn i utdanningskarrieren som innebærer et valg om å fortsette eller avbryte, er sannsynligheten for å fortsette størst for de fra høyere sosiale lag. Både sett fra et rettferdighetsprinsipp og et effektivitetsprinsipp blir dette, som tidligere nevnt, ansett som uheldig.

Boudon

Boudon tar utgangspunkt i rasjonell-aktør teori, og forklarer ulik fordeling av utdanning gjennom hvordan ulike individuelle rammebetingelser påvirker den enkeltes valg og preferanser.

Seleksjonshypotesen tar nettopp utgangspunkt i at de fra lavere sosiale lag på hvert trinn i utdanningssystemet i økende grad selekteres ut. Eller sagt på en annen måte, de fra lavere sosiale lag som fortsetter i høyere utdanning er langt strengere selektert enn de fra høyere sosiale lag. Det at barn fra lavere sosiale lag er underrepresentert i høyere utdanning, forklares gjennom at den enkeltes sosial bakgrunn innebærer ulike rammebetingelser som påvirker ens preferanser og valg. Det oppleves for eksempel som mer kostbart for den enkelte å investere i utdanning dersom en ikke kan forvente økonomisk hjelp hjemmefra. Videre «faller det naturlig» å ta sikte på minst like mye utdanning som sine foreldre for å unngå sosial degradering.

Ifølge seleksjonshypotesen vil barn fra lavere sosiale lag som tar høyere utdanning være spesielt studiekompetente og motiverte, fordi de har gjennomgått en langt strengere seleksjonsprosess enn barn fra høyere sosiale lag.

Seleksjonshypotesen kan også anvendes på kjønn og geografisk bakgrunn (Berg 1997b). Så lenge det ikke er full likestilling mellom kjønnene, vil utdanningsvalg og valg av framtidig yrke kunne påvirkes av ulike framtidige forventede rammebetingelser knyttet til for eksempel det å ha barn.

Geografisk bakgrunn bestemmer i stor grad nærhet til utdanningsinstitusjonene. Dette gjør det mer eller mindre kostbart å ta sikte på en høyere utdanning. Det er lettere å begynne å studere dersom en kan bli boende hjemme de første semestrene, enn dersom en må flytte hjemmefra og både skaffe ny bolig og ny vennekrets.

Boudon (1974) hevder at sosiale utdanningsforskjeller vil bestå så lenge et samfunn er stratifisert og utdanningssystemet differensiert. Det er imidlertid utenkelig med samfunn som overhodet ikke er lagdelt. Likeledes er det ifølge Boudon lite tenkelig med samfunn som tilbyr all ungdom den samme utdanningen med samme innhold (curriculum).

Bernstein og Bourdieu

Mens den ovenfor nevnte seleksjonshypotesen forklarer sosial skjevrekuttering gjennom ulike individuelle valg, tar *deprivasjonshypotesen* utgangspunkt i barns ulike kulturelle bakgrunn.

Bernsteins kodeteori er basert på at fordelingen av kunnskap er klassesdelt. Ulike familietyper overfører ulike linguistiske koder i sosialiseringprosessen, slik at barns måte å kommunisere på preges av deres klassebakgrunn. (Bernstein 1974). Han forklarer sosialt betingede ulike prestasjoner i skolen gjennom at barn fra lavere statuslag har tilegnet seg andre koder enn de som gjelder i skolesystemet. Bernstein viste at barn fra arbeiderklassen uttrykte seg gjennom det han kaller «begrensende koder» (restricted codes), mens barn fra middelklassen uttrykte seg gjennom «utviklede koder» (elaborated codes). Gjennom sosialiseringen orienteres barn mot linguistiske koder som i seg selv kontrollerer adgang til talemåter der meninger uttrykkes i henholdsvis kontekstbundne (partikularistiske) eller kontekstfrie (universalistiske) koder. Ifølge Bernstein trenes med andre ord middelklassebarn til å gi mer presist uttrykk for sine meninger, noe som gir uttelling i skolesystemet.

Bernstein poengterer imidlertid at det også er positive sider ved de begrensede eller partikularistiske kodene. Mens barn fra middelklassen er mer bundet av språket, mer opptatt av å gi de rette svar og den korrekte måten å framføre en historie på, er barn fra arbeiderklassen mer fantasifulle og frie når de forteller en historie. Middelklassebarn er mer opptatt av form, mens arbeiderklassebarn er mer opptatt av innholdet (Bernstein 1977:481).

Mehan (1992) viser til Heath (1982) som i likhet med Bernstein finner at det er en «mismatch» mellom språket til barn fra lavinntektsfamilier og det språket som gjelder i skolesituasjonen. Hun finner i midlertid at dersom kommunikasjonsmåtene i skolesituasjonen tilpasses elevens bakgrunn, øker deres prestasjoner.

Bourdieu låner begreper fra økonomene, men han har snarere et deterministisk enn voluntaristisk syn på fordeling av utdanning. Ifølge Bourdieu regulerer den enkeltes klassebakgrunn tilgangen på kulturell kapital, økonomisk kapital og sosial kapital. Den kulturelle kapitalen til barn fra øvre sosiale lag gjør skolearbeidet lettere, den økonomiske kapitalen sørger for bedre rammevilkår og den sosiale kapitalen gir adgang til de rette kontaktene. Å tilegne seg mer kulturell kapital gjennom utdanning er ifølge Bourdieu heller ikke tilstrekkelig for sosial mobilitet, fordi den enkeltes klassebestemte «habitus» alltid vil prege en persons praksis.

Mens human capital-teoretikerne ser mulighetene som ligger i det å ta høyere utdanning, hevder Bourdieu at utdanningssystemet er den institusjon som i størst grad bidrar til å legitimere og konservere klassestrukturen i samfunnet.

Coleman

Coleman (1966) hadde som utgangshypotese at ulike prestasjoner i skolen skyldtes ulik ressursfordeling skolene imellom. Gjennom sin studie ønsket han blant annet å dokumentere urettferdig fordeling av ressurser og derigjennom legitimere en økt økonomisk satsing på ghetto-skolene. Resultatene fra undersøkelsen viste imidlertid at ressursene var overraskende likt fordelt mellom skolene, og at dette følgelig ikke kunne forklare ulike prestasjoner. I likhet med Bernstein finner han at familiebakgrunn har stor betydning for elevenes prestasjoner. Coleman oppsummerer selv resultatene fra undersøkelsen slik:

«A simple general statement of the major result is that the closest portions of the child's social environment – his family and his fellow-students – affect his achievement most, the more distant portion of his social environment – his teachers – affect it next most, and the non-social aspects of his school environment affect it very little» (Coleman 1990–74).

Gjennom studien dokumenterte han imidlertid også den store rasemessige, samt sosiale, segregeringen mellom skolene, og at hvite elever stort sett undervises av hvite lærere, mens fargede elever undervises av fargede lærere. Han poengterer at med elevenes og lærernes sosiale kjennetegn kan bidra til å reproducere ulikhet.

Få studier har vært like mye omtalt og debattert som Colemans «Equality of Educational Opportunity». Grøgaard (1995) gjennomgår den såkalte «skolekontroversen» som fulgte etter presentasjonen av Coleman-rapporten. Det store spørsmålet er om det nytter med kompensatoriske tiltak overfor minoritetsgrupper, eller om den sosiale arven er så resistent at mulighetene til sosial mobilitet gjennom utdanning er illusorisk.

Utdanning: For mye av det gode?

Foreldrene til dagens elever i videregående skole var unge på 1960- og 1970-tallet. Statistikken viser at det har skjedd mye på utdanningsfronten i løpet av en generasjon: I 1965 var hver annen 17-åring under utdanning, mens nærmest alle, over 90 prosent av 17 åringer, var under utdanning i 1995 (SSB Historisk statistikk 1994, SSB utdanningsstatistikk 1995). Andelene som går videre til høyere utdanning har også vokst dramatisk.

Å heve kompetansenivået i befolkningen har lenge vært et utdanningspolitisk mål det har hersket stor enighet om. Både når man ser på utdanning som et

likhetsfremmende velferdsgode og når man ser på utdanning som en investering, antas at jo mer til flere, jo bedre. Martin Trow (1977) har imidlertid problematisert og stilt spørsmål ved om det faktisk er slik at utdanningsvekst er et gode, uansett. Han tar utgangspunkt i at utdanningsvekst gjerne følges av at flere grupper av befolkningen får tilgang på utdanning, og at dette fører til både kollektiv kompetanseheving, og at det åpnes for individuell sosial mobilitet. På den annen side innebærer ifølge Trow allminneliggjøringen av det å ta høyere utdanning en individualisering av tilkortkomming⁵:

«As a result of the close relationship between education and occupation, a situation may soon be reached when the educational institutions legitimize social inequality by individualizing failure. Democratization of the means of education together with the internalizing of the achievement ethic by members of the working-class strata may lead to an individualizing of their failure, to a loss of self-respect which in turn modifies an individual's attitude both to his group and to the demands made upon him by his society⁶» (Trow 1977:113).

Allminneliggjøringen av høyere utdanning fører til at sammenhengen mellom utdanning og senere status i yrkeslivet veves stadig tettere. Tidligere var utdanning en av flere karriereveier. «The self-made man», som bar bud om at det var flere veier til suksess, er ifølge Trow redusert til en historisk figur. Meritokratiet, eller at det er reell lik rett til utdanning, forutsetter at arbeiderklassen internaliserer middelklassens prestasjonskultur. Dersom dette lykkes, og det blir en vanlig oppfatning at høyere utdanning er tilgjengelig for alle, vil oppnådd status i yrkeslivet, eller snarere mangel på sådan, ikke lenger anses som utslag av sosial bakgrunn og tilhørighet. Hvis du mislykkes i utdanningssystemet skyldes altså dette deg selv, dine evner og de valg du har gjort. På denne bakgrunn knytter Trow deretter økt ungdomskriminalitet til utdanningsveksten generelt og til at videregående skole i økende grad rettes mot høyere utdanning spesielt:

«And the more the high school is organized around the college preparatory programs, the more it stresses academic achievement, the more punishing it will be for the nonachievers. The delinquent subculture is a way of dealing

⁵ Vi vil gjøre oppmerksom på at Trows hovedprosjekt i den nevnte artikkelen ikke er å bidra til større forståelse for de som ikke lykkes, gjennom å vise hvordan meritokratiet kan virke tilslørende på sosial ulikhet. Hans prosjekt er snarere å argumentere for den amerikanske utdanningsmodellen, med utdanningsinstitusjoner av ulik kvalitet. Altså at eliteinstitusjonene skal bestå ved siden av masseinstitusjonene.

⁶ Trow viser her i en fotnote til Basil Bernstein «Some Sociological Determinants of Perception: An Enquiry into Subcultural Differences», *The British Journal of Sociology*, I, 2(June 1958 p173).

with deprivations of status, very largely experienced in the schools...» (Trow 1977:113).

Med andre ord, jo mer vekt det tillegges å lykkes i utdanningssystemet, jo viktigere det er å være «flink» og jo mer «flinkhet» blir oppfattet å være et objektivt mål på vellykkethet, jo mer ungdomskriminalitet og vold. Trows forklaring til denne uheldige utviklingen, er ganske enkelt at ungdomskriminelle subkulturer framstår som alternative arenaer for selvhevdelse for de som får et dårlig selvilde i det prestasjonsorienterte utdanningssystemet. «Dum på skolen» erstattes av heltestatus i gjengen.

I likhet med i Trows tidligere omtalte klassiske bidrag om overgangen til masseutdanning, argumenterer han også i denne mindre kjente artikkelen for et differensiert utdanningssystem, der faginnholdet tilpasses elev- og studentgrunnlaget. Dette eliminerer imidlertid ikke nødvendigvis de svake elevenes følelse av tilkortkommethet. Det ligger ifølge Trow en spesielt stor fare i skjevfordeling av de beste lærerkreftene og andre ressurser, og han avslutter sin artikkel som følger:

«If the terminal education (ikke-studieforberedende) of the future is not to be an educational slum, it will demand large resources and much intelligence. But these are always in short supply, and terminal education will be competing for both with the more attractive programs of preparatory education» (Trow 1977:114).

Norsk empiri

Norsk utdanningspolitikk og satsing på utdanningssektoren har vært preget både av at utdanning ses som et velferdsgode som bør fordeles rettferdig, og at utdanning er en innsatsfaktor før økonomisk vekst. Både den enkeltes velferd og livskvalitet på den ene siden, og velferdsstaten på den andre siden, antas å ha nær sammenheng med utdanning. I hele etterkrigstiden har det vært et sentralt utdanningspolitisk mål å heve befolkningens utdanningsnivå, samtidig som reformene i skolen har hatt som delmål å redusere rekrutteringsskjevheter knyttet til kjønn, sosial og geografisk bakgrunn.

Stadig flere tar stadig mer utdanning

Veksten i utdanningssystemet innebærer at stadig flere får stadig mer utdanning. Fra at videregående skole, eller den gang gymnaset, var et akseptabelt utdanningsnivå på 1970-tallet, er videregående skoles allmennfaglige linje i dag først og fremst en adgangsbillett til høyere utdanning. Brandt (1992:16) finner at hele 85 prosent av de som tok allmennfaglig studieretning i 1992 tok sikte på en høyere utdanning.

Ved overgangen til 1990-tallet økte interessen for høyere utdanning dramatisk. Økningen var også uventet ut fra Langtidsplanen fra 1984–85, der målsetningen var å øke antall studieplasser til 100 000 innen midten av 1990-årene. I 1995 var det registrert omkring 177 000 studenter i høyere utdanning (St.meld. nr. 83 1984–1985, SSB 1995).

Det er vanskelig å beregne eksakte andeler av årskullene som tar høyere utdanning fordi ventemønsteret etter videregående skole varierer individuelt. Noen begynner direkte, andre foretrekker et par modningsår i arbeidslivet. Noen har klare planer om hva de vil bli, andre er mer usikre. Empiriske studier tyder likevel på at vi i Norge nå nærmer oss det Trow benevner som universell høyere utdanning: Edvardsen (1993:57) finner at blant et tilfeldig utvalg av 18-åringer i 1991, var det over 50 prosent som hadde *planer* om å ta høyere utdanning. Blant søkere til høyere utdanning i 1993 finner Sandberg (1995) at den nest vanligste nevnte begrunnelsen for å søke høyere utdanning var at «utdanning er en nødvendighet for i det hele tatt å få arbeid». Hele 88 prosent mente at dette hadde betydning for at de søkte, 58 prosent oppga at dette hadde «stor betydning».

I tillegg til at utdanningsveksten implisitt innebærer at høyere utdanning regulerer inngangen til stadig flere posisjoner i yrkeslivet, knyttes også håndverks- og omsorgsykker tettere opp mot utdanningssystemet. Kvalifisering til yrkeslivet blir på godt og på vondt i økende grad formalisert. I dag fullfører majoriteten av de unge videregående skole, som foruten å regulere opptak til høyere utdanning også regulerer opptak til mange jobber som tidligere krevde lite formell utdanning. Med bakgrunn i Trows analytiske begreper kan vi konstatere at veksten i utdanningssystemet innebærer at utdanning ved årtusenskiftet i økende grad blir sett på som en nødvendighet, ikke bare for yrker som krever høyere utdanning, men for de fleste yrker som innebærer en viss fagspesifikk utdanning.

Utdanning og ulikhet

Basert på levekårsundersøkelsen fra 1972, understreker Hernes og Knudsen i *Utdanning og ulikhet* den nære sammenhengen det er mellom utdanning og den enkeltes senere posisjon i samfunnet:

«Den utdanning en besitter, har klare fordelingsvirkninger med hensyn til det en får av andre goder i livet. Utdanning betinger den inntekt en mottar, de forhold en arbeider under og den yrkesstatus en oppnår. Men utdanning påvirker ikke bare ens evne til å tilpasse seg under rådende forhold – den påvirker også ens politiske ressurser eller ens evne til å modifisere de rådende forhold, og dermed virkningene av andre ressurser som en måtte ha. Både motivasjon til å delta, tro på at ens innsats vil ha politisk virkning, og kunnskap om politiske forhold og rutiner øker med økende utdanning. Det

samme gjør organisasjonsgraden og innehavelsen av sosiale posisjoner som gir politisk styrke.» (Hernes og Knudsen 1996:VII).

Det er lite som tyder på at denne sammenhengen har blitt mindre. Ut fra et rettferdighetsperspektiv blir dermed fordeling av utdanning stadig viktigere.

På bakgrunn av det norske levkårs materialet trekker Hernes og Knudsen de samme konklusjoner som Coleman (1966) trakk etter sin studie fra USA: Det er først og fremst familienes private ressurser som påvirker hvordan den enkelte lykkes i utdanningssystemet. Deretter har kollektive ressurser knyttet til naboskap og venner betydning, og først på en tredjeplass kommer den offentlige innsats knyttet til ressurser i skolen.

I forbindelse med den nylig gjennomførte seksårs-reformen, kan vi nevne at Hernes og Knudsen (1976:IX) viser til internasjonal forskning som tyder på at virkningene av offentlig innsats på sosial skjevrekuttering avhenger av på hvilket alderstrinn ressursene settes inn. For å oppnå sosial utjevning argumenterer de derfor for tidligere skolestart framfor lengre obligatorisk skolegang.

Flere har vist at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner, og at rekrutteringsskjevhetene til høyere utdanning ville vært mindre dersom prestasjonsnivået alene bestemte rekrutteringen (Hernes og Knudsen 1976, Knudsen 1980, Grøgaard 1992, Erikson og Jonsson 1993).

Ved overgangen til 1990-tallet var det som nevnt en sterk økning i antall søkere til høyere utdanning. Veksten i antall studenter kan åpne for en jevnere fordeling av utdanning. Når antallet studieplasser øker, kan nye grupper innta universiteter og høyskoler uten at andre grupper reduserer sin deltakelse. Det viste seg imidlertid at andelen begynnerstudenter med foreldre som selv har høyere utdanning økte i denne perioden (Berg 1995). Har det med andre ord blitt en skjevver sosial rekruttering til høyere utdanning på tross av studenttallsveksten og at stadig flere tar videregående skole?

Det er reist spørsmål ved om den økte interessen for høyere utdanning resulterte i kamp om studieplassene der studenter fra lavere statusgrupper ble skjøvet ut. En alternativ forklaring er at økningen i andelen studenter fra akademikerfamilier ganske enkelt skyldes et økt utdanningsnivå i befolkningen generelt. Knudsen, Sørensen og Aamodt (1993) har undersøkt om sannsynligheten for å ta høyere utdanning etter sosial bakgrunn endret seg fra 1980 til 1991 og finner små eller ingen endringer. Med andre ord at økt andel studenter fra akademikerfamilier kan forklares gjennom foreldregenerasjonens økte utdanningsnivå. Dette kan også tyde på at det som har blitt kalt den andre studenteksplosjonen i stor grad kan tilbakeføres til den første studenteksplosjonen på 1970 tallet. Aamodt har tidligere påpekt at man kan anvende Sundts lov (store fødselskull ett år følges av store fødselskull en

generasjon senere) på utdanningshyppigheten: Studenttallsvekst i en periode, følges av ny vekst en generasjon senere.

På tross av utdanningsvekst i alle deler av utdanningssystemet kan vi konstatere at det fortsatt er en betydelig skjevrekuttering til høyere utdanning. Forlen-gelse av den obligatoriske skolegangen fjerner valgsituasjonene tidlig i utdannings-karrieren, og en rimelig hypotese har vært at dette ville bidra til en jevnere fordeling av utdanning. Lindbekk (1993) har vist at innføringen av 9-årig obligatorisk skole ga en positiv sosial utjevningseffekt, men at reformene i den videregående skolen midt på 1970-tallet hadde liten eller ingen effekt.

Med obligatorisk niårig skole, og tilnærmet obligatorisk videregående skole, gjenstår valget mellom å ta yrkesfaglig eller allmennfaglig studieretning. Ikke uventet viser det seg at elevenes linjevalg i videregående skole har stor sammenheng med foreldrenes yrke og utdanningsnivå:

Andelene som velger allmennfaglig studieretning på videregående skole øker betydelig med fedrenes utdanningsnivå. For 1974-kullet som var 16 år gamle i 1991, tok 30 prosent av de som hadde fedre med bare grunn- eller folkeskole allmenn-faglig studieretning, mens hele 77 prosent av elevene som hadde fedre med univer-sitetsutdanning tok allmennfaglig studieretning (Edvardsen 1993, Tabell V.2.8).

At det nå er en overvekt av kvinner i høyere utdanning kan likeledes delvis forklares gjennom valgene foretatt i videregående skole. Selv om bortimot alle gut-tene og jentene født i 1974 gikk på skolen som 16-åringer, var andelen jenter som hadde valgt allmennfaglig studieretning på 55 prosent, mens den for guttene var 43 prosent.

Det er videre klare geografiske forskjeller i andelene som fullfører treårig allmennfaglig studieretning (Edvardsen 1991:186). Vibe (1994:29) viser at av kullet som påbegynte videregående skole i 1989 i Akershus eller Vest-Agder, hadde om-trent halvparten oppnådd studiekompetanse tre år senere, mot tretti prosent av de som påbegynte videregående skole i Finnmark. Forskjellene forsterker seg ved at bare 27 prosent av de med studiekompetanse fra Finnmark påbegynte høyere utdanning rett etter videregående skole, mot 46 prosent av de med studiekompetanse fra Oslo.

1.3 Oppsummering og sammenføy8ning

Vi har fulgt ulike spor i ungdomsforskningen og utdanningsforskningen i dette kapittelet. Ungdomsforskningen røtter gjenfinnes i to motstridende syn. Det ene representerer en forståelse av ungdomproblemet der «feilen» ligger i den særegne kulturen ungdom utvikler, eller i individet selv. Den andre betraktningen oppfatter ungdom som den gruppen som viser fram og bærer kostnaden av klassestrukturen

i samfunnet. Felles for begge retninger er at de er mest opptatt av det avvikende, og forståelsen av ungdom som problem blir mer framherskende enn synet på ungdom som ressurs.

I skyggen av disse to hovedstrukturene vokser det fram et tredje alternativ for forståelse av ungdom, der ungdomstiden vurderes som kvalifiserende, jevnaldergruppen nødvendig for utvikling av kompetanse og generasjonsmotsetningen tones ned. Ungdomstiden gis en egenverdi og familien som ressurs framheves.

I et forsøk på å beskrive dagens norske ungdom har vi pekt på et opplagt kjennetegn: Utdanningstiden er blitt lenger, noe som for mange medfører større avhengighet av foreldrene og mindre økonomisk selvstendighet. Det kulturelle uttrykket ser ut til å være sterkt fragmentert, flertydig og individualistisk, med en ironisk distanse og naivistisk forenkling.

Mange ungdomsforskere har vært opptatt av at det se ut som det ungdommelige uttrykk er akseptert og adoptert i samfunnet, mens ungdoms status marginaliseres. Det ungdommelige vinner fram, mens ungdom taper. Den mest pessimistiske fortolkningen av en slik forståelse er at det ikke lengre finnes en kultur og et uttrykk reservert for ungdom, men at de bare blir leverandører av ideer til 40 og 50-åringenes ungdommelige stil og livsførsel.

Til tross for dette prøver vi å holde fast ved noe som kan kjennetegne det ungdommelige; ikke nødvendigvis som kulturuttrykk, men som tilstand. Vi vil mene at valg, protest og utprøving fortsatt beskriver ungdoms livsverden i sterkere grad enn andre livsfaser. Spørsmålet blir i hvilken grad vårt samfunn er et godt sted å prøve ut denne type ungdommelighet. Hvilke muligheter er det for valg, hvilken form får protesten og hva er konsekvensene av risikoadferd i et samfunn som vårt?

Utdanning

På samme måte som ungdomsforskningen, preges retningene innen utdanningsforskningen av ulike grunnoppfatninger. Grovt sett kan vi skille mellom de som ser på utdanning som et udiskutabelt gode og en mulighet for individuell og samfunnsmessig vekst og velstand, på den andre siden står de som ser utdanning som det som legitimerer ulikhetene i samfunnet. Begge perspektiver bidrar til økt innsikt.

Norsk utdanningspolitikk har først og fremst vært basert på synet om at utdanning er et gode, et gode som bør være tilgjengelig for flest mulig og fordeles best mulig. Ønsket om jevnere fordeling av utdanning begrunnes både ut fra et rettferdighetsperspektiv og et effektivitetsperspektiv.

Det har vært en enorm utdanningsvekst i etterkrigstiden. Selv om utdanningsveksten innebærer et økt utdanningsnivå i befolkningen generelt, er det fremdeles betydelig sosial og geografisk skjevrekuttering til høyere utdanning. Ut fra et effektivitetssynspunkt er dette uheldig fordi det signaliserer en underutnytting av

samfunnets menneskelige ressurser. Ut fra et rettferdighetssynspunkt er det også uheldig fordi det er en så nær sammenheng mellom utdanningsnivå og de goder en oppnår senere i livet.

Utdanningsveksten har bidratt til at stadig flere får stadig mer utdanning. Med bakgrunn i Trow kan vi hevde at det å ta høyere utdanning i etterkrigstiden har endret seg fra å være et privilegium, til å bli en rettighet, for nå nærmest å framstå som en nødvendighet.

Når utdanning framstår som en nødvendighet, og det gjenstår få karriereveier utenfor utdanningssystemet, blir det enda viktigere enn før å lykkes i elevrollen, og eventuelt senere i studentrollen. Allminneliggjøringen av høyere utdanning vil kunne innebærer en individualisering av tilkortkommethet. Dette er blitt sett på som en årsaksforklaring på økt ungdomskriminalitet i USA på 1970-tallet.

De fleste vil si seg enige i at velferdsstaten avhenger av et godt fungerende utdanningssystem som sørger for et høyt utdanningsnivå i befolkningen. Men når mange tar mye utdanning, blir det en ekstra utfordring å sørge for at det også finnes muligheter for de som ikke kan, eller vil, tilpasse seg kravene i den vanlige skolen.

Ungdom og utdanning – eleven og skolen

Møtet mellom ungdom og utdanning er et møte mellom individ og institusjon. Ungdom omskapes til elever i det de går inn skoleporten. Er eleven en form for pervertert ungdom som møter et normsett som er uforenelig med det å være ung på «ordentlig»? Antakelig ikke. Men det vil variere, og det er ganske opplagt at det vil være best sammenfall og minst friksjon i de tilfellene der ungdommene ser verdien i utdanning og opplever det som en investering og ikke som et offer å tilegne seg kunnskap.

Vårt samfunn er fattig på arenaer for å bli voksen. Ungdom har få andre valg enn skolen. Det er derfor rimelig å spørre om skolen er et godt sted å bli voksen. Men det er også i skolen ungdomslivet skal leves, og det er like viktig å være opp-tatt av om skolen er et godt sted å være ungdom. Fyller skolen den oppgaven det er å kvalifisere ungdommene til et voksenlivet gjennom å utvikle ansvar, medansvar og selvstendighet, faglighet og framtidig kompetanse? Er skolen samtidig et sted for valg, protest og risiko, som kjennetegner den ungdommelige tilstand?

Det er disse spørsmålene som danner rammen for undersøkelsen denne rapporten bygger på. Men før vi kommer til resultatene av undersøkelsen, skal vi se på det politiske grunnlaget for de norske utdanningsreformene.

Kapittel 2 Forståelse og formål

I dette kapittelet vil vi ta med leseren tilbake til noen av de politiske dokumentene som danner idégrunnlaget for Reform 94, for å se om vi kan spore hvilke ungdomsforståelse og utdanningsideologi reformen bygger på, og med hvilket formål oppfølgingstjenesten ble etablert. Deretter refereres tidligere funn fra evalueringen av oppfølgingstjenesten. Men først skal vi se hvilken situasjon ungdom i Norge befant seg i ved inngangen til 90-årene.

2.1 Ungdom og arbeid

Alternativet til videre utdanning etter avsluttet grunnskole har tradisjonelt vært arbeid. Ungdom har i perioder slitt på arbeidsmarkedet og ungdomsledigheten har i lange perioder vært høy, sett i forhold til den totale ledigheten. Dette kan ha med organiseringen av utdanningen å gjøre. I vårt samfunn har det tradisjonelt vært få tilknytningspunkter mellom den delen av utdanningen som er obligatorisk og arbeidslivet. Land som har organisert seg annerledes, med for eksempel mer utstrakt bruk av praksis- og lærlingeplasser, har ikke hatt de samme problemene.

Det har imidlertid vært enkelte bedrifter, både offentlige og private, som har hatt opplærings- og kvalifikasjonstilbud spesielt beregnet på ungdom. Mange unge har på denne måten blitt kvalifisert gjennom bedriftsintern opplæring, for eksempel i NSB, posten eller bankvesenet. Disse tilbudene er nå i stor grad blitt trukket inn. Der de fortsatt finnes, er utdanningsterskelen hevet slik at kvalifiseringsstillingene tilbys til dem som allerede er kvalifisert.

Kjennetegn ved ungdomsarbeidsmarkedet

Ungdoms muligheter på arbeidsmarkedet vil variere med konjunktorene. Der skiller de seg ikke fra resten av arbeidsstyrken. Men det er også mulig å identifisere flere mekanismer ved ungdomsarbeidsmarkedet som vil være virksomme med mindre det etableres særegne ordninger.

Det er særlig to mekanismer som påvirker de unges forhold på arbeidsmarkedet: Fordi ungdom har manglende arbeidserfaring og yrkespraksis, har de høy

generell ledighet sammenliknet med andre grupper. Og fordi de ofte har behov for, og ønsker, å prøve seg i forhold til flere jobber, har de også høy *friksjonsledighet*.

Økonomisk teori for tilbud av arbeidskraft er basert på at det foreligger valgmuligheter. Den enkelte bør både ha valget mellom å være yrkesaktiv eller ikke, dernest muligheten for å søke ulike jobber. Attraksjonen av en jobb vil ofte være knyttet til belønning og da i forståelsen økonomisk utbytte. Arbeidsgiver har på sin side utdanningskvalifikasjoner, lønnskrav, stabilitet og tilpasning som viktige kriterier ved ansettelse.

Ungdom i aldersgruppen 16 til 19 år vil ha begrenset eller ingen kompetanse ut over grunnskolen, og stort sett være uten særlig jobberfaring. De vil derfor bare ha tilgang til segmenter av arbeidsmarkedet. Dette segmentet blir stadig smalere fordi kvalifikasjonskravene øker innenfor de fleste sektorer. Valgmulighetene vil være tilsvarende begrenset. I tillegg kommer at deres jobbalternativer vil være færre enn for eldre arbeidssøkere, og nettverket svakere utbygget. I den grad de har reelle valg må de «sjanse» i forhold til innhold i jobben. De vil derfor ha behov for å prøve ulike jobber.

På arbeidsmarkedet vurderes ikke lav alder å være attraktivt i seg selv, med noen unntak. I sektorer som ønsker å utvikle sterk yrkesidentitet hos sine ansatte, vil tidlig rekruttering til yrket vurderes positivt. I tillegg kan en slik rekrutteringsprofil være med på å sikre arbeidskraft i et presset marked. Ansiennitetsprinsippet medfører at unge er billig arbeidskraft, og enkelte arbeidsgivere vil kanskje vurdere det som et pluss at enkelte ungdommer er lite rettsorienterte og dermed vil kunne godta usikre tilsetninger og ukurant arbeidstid lettere enn andre. Et annet poeng er at ungdom sjelden har familieforpliktelser som regulerer den tiden på døgnet de kan jobbe. Noen yrker vil i tillegg ha et så ungt image at ungdom foretrekkes ut fra stil og framturen. Hovedregelen er imidlertid at lav alder jobber mot og ikke med en arbeidssøker.

Situasjonen på slutten av 80-tallet

Gjennom hele 80-tallet plasserte Norge seg på toppen av ledighetsstatistikken i Norden i aldersgruppen 16–19 år (nordiske arbeidskraftsundersøkelser). I 1989 var ledigheten blant ungdom den høyeste vi hadde opplevd i etterkrigstiden, og det totale antall ungdom mellom 16 og 19 år uten arbeid (helt ledige eller på tiltak) var 16 000. Dette til tross for nedgang i ungdomskullene og høyere andel i videregående utdanning.

Tar vi for oss den gruppen ungdom som søkte, men ikke fikk plass i videregående skole¹, var ledigheten spesielt stor. Over en tredel var uten ordinært arbeid

¹ Fra undersøkelsen *Avviste søkere*. Tallene er fra 1990.

høsten etter at de hadde fått avslag på skoleplass. For mange unge var situasjonen at de ble avvist i utdanningssystemet og utestengt fra arbeidsmarkedet.

Årsaken til den høye ledigheten blant ungdom er ikke tema i denne rapporten, men vi kan slå fast at det ved inngangen til 90-årene var et stort antall ungdommer uten utdanningsplass eller jobbtilbud – dette til tross for at ungdomsgarantien skulle sikre all ungdom mellom 16 og 20 år et tilbud om skole, arbeid eller tiltaksplass. Det er innenfor denne virkeligheten ideen om Reform 94 ble unnfanget og etter hvert ble en politisk realitet. Som en slags fødselshjelper for reformen opprettes oppfølgingstjenesten.

2.2 Utdanningsreformene

1990-tallet er blitt preget av store utdanningsreformer. Den første utredningen som kom var *Med viten og vilje* (NOU 1988:28). Der skisseres hvilke utfordringer som preger utdanningspolitikken. I dokumentet stadfestes det «at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles.» Det er ikke bare prestasjonene til de som har høyere utdanning som skal heves. Forutsetningen for å nå et høyere kompetansenivå i samfunnet er knyttet til «bedre å utnytte evnene hos alle.»

Den ambisiøse målsettingen er å bygge ut utdanningssystemet både i bredden og lengden, heve kvaliteten og samtidig gi alle «lik rett til utdanning, uavhengig av kjønn, sosial, geografisk og kulturell bakgrunn.»

Med viten og vilje omhandler høyere utdanning, og er den første av fire utdanningsreformer. De tre andre har videregående opplæring, grunnskolen med skolestart for 6-åringer og etter- og videreutdanning som sine tema. I *Med viten og vilje* finner vi mye av verdigrunnlaget og forståelsen som alle utdanningsreformene bygger på. Om målet for kvantitet og kvalitet er ambisiøst, er ikke forventningen til *resultatene* av utdanningsreformene mindre beskjedne: Utdanningsreformene vurderes som avgjørende for en fortsatt demokratiutvikling og bærekraftig utvikling. For den enkelte skal reformene sikre kulturell vekst, være med på å opprettholde en høy levestandard for alle, samt bidra til utvikling av nasjonal identitet, solidaritet og skaperevne.

Veien videre – én utredning, to forståelser

Utredningen som ligger til grunn for Reform 94 fikk navnet *Veien videre* med undertittel *til studie – og yrkeskompetanse for alle* (NOU 1991:4). Også denne utdanningsreformen gir en vid begrunnelse der det understrekes at «en forutsetningen for å

utvikle vårt velferdssamfunn videre vil være at vi forvalter befolkningens talent på en god og riktig måte». Deltakelse i arbeidslivet vurderes som en forutsetning for ikke å falle utenfor: «Arbeidslivet vil bli stadig mer kunnskapsbasert, og utdanningskravene til arbeidskraften øker stadig. I denne situasjonen blir opplæring for alle et svært viktig ledd også i det sosiale sikkerhetsnett. ...Et videregående opplærings-tilbud til alle er derfor også et ledd i den videre utviklingen av velferdssamfunnet» (s.10). Utdanningens mål skal være å frambringe tilstrekkelig motivert og kvalifisert arbeidskraft i et marked som preges av konkurranse og kompetanse. Og det tilføyes: «Økt konkurranse krever presisjon, nøyaktighet og disiplin» (s.9). Utdanningsinstitusjonenes oppgave er å dyrke fram disse egenskapene.

Det er interessant å se hvordan ideelle utdanningspolitiske målsettinger som likeverdige tilbud, likestilling og lovfestet rett til utdanning, begrunnes med sosialøkonomiske effektivitets- og kvantitetsmål:

- *Likeverdig utdanningstilbud* begrunnes ved nødvendigheten av «å få mest og best mulig kompetanse ut av befolkningens samlede ressurser» (s.10).
- *Adgang for flere til å gå videre i høyere utdanning* er viktig for «å opprettholde antall kandidater» når ungdomskullene synker (s.10).
- *Å motvirke tradisjonelt kjønnsrollemønster* er viktige «som et ledd i bestrebelsene for å få mest mulig kompetanse ut av befolkningens talent» (s.11).
- *Lovfestet rett til videregående opplæring* er for at «Norge ikke har råd til å sløse med 'den menneskelige kapital'» (s. 11).

De egenskapene man tenker seg den enkelte skal utvikle er oppsummert i målformuleringen til *Kunnskap og kyndighet* (St. meld. nr. 33 1991–92). Der kan vi lese at «videregående opplæring skal vekke den enkeltes elevs interesse for eget talent og la hver enkelt få sjansen til å komme ut i sitt eget grenseland.» Dette skal vises i faktisk kunnskap innenfor praktiske ferdigheter og teoretisk viten, innforlivete holdninger, etiske verdier, normer for medansvar, estetiske standarder og personlig styrke. Alt sammen for «å gi den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, ansvar for andres vel og overskudd til å stå dem bi».

Det er knyttet ambisiøse mål både for samfunnsutviklingen og den enkelte i reformen. Disse målene skal realiseres innenfor rammer med lønnsomhet og effektivitet som bærende rasjonalitet.

Oppfølgingstjenesten – så ingen faller utenfor – faller gjennom – faller fra – faller i – faller a’

Når vi ved lesningen av utredningen forlater de generelle områdene og snur oppmerksomheten mot de som trenger oppfølging, endres bildet. Effektivitetsmålene legges til side, og omsorgsterminologien tas i bruk. De skriver innledningsvis: «Oppfølging av ungdom handler om det all oppfølging av andre mennesker dreier seg om: motivering, veiledning, ansvar og respekt. Oppfølging er omsorg i praksis» (s.101).

I *Veien videre* gjengis det en undersøkelse av Paul Jørgensen som beskriver kjennetegn ved ungdom uten arbeid eller opplæringsplass i Bergen 1988/89. Sammenliknet med ungdom i samme alder som hadde stabilisert seg i arbeid eller utdanning, tegnes et bilde av en ungdomsgruppe som ser ut til å ha mindre selvtilitt og lavere karakternivå. De har foreldre med lite skolegang og er selv kritiske til skolen og lite motivert for utdanning.

Det er for at denne gruppen – ungdom uten arbeid eller opplæringsplass – skal bli tatt bedre vare på og være i stand til å representere den ressursen de egentlig er, at et oppfølgingssystem blir foreslått etablert. Hovedutfordringen er å tilføre ungdommene selvtilitt, handlingskompetanse og yrkesmessig og sosial trygghet og gjennom det bidra til en mer positiv utvikling blant en utsatt ungdomsgruppe, som et «verktøy til å øke respekten for menneskeverdet i vårt samfunn».

Hvordan kompensere ulikhet?

Det er, som vi har sett, flere teorier om ulikhetsskapende prosesser med varierende tro på om ulikhet kan kompenseres gjennom utdanning. Det ligger stor kraft i kulturbakgrunn og verdiforankring, og det ville nesten vært påfallende hvis dette kunne viskes ut «bare» ved å gi alle det samme utdanningstilbudet.

Vi har tidligere referert til Grøgaard (1995) der han tar opp «skolekontroversen» som fulgte etter presentasjonen av Coleman-rapporten om kompensatoriske tiltak overfor minoritetsgrupper, og betydningen av sosiale arv. Mot hovedkonklusjonen, som heller til at sosial mobilitet gjennom utdanning er noe illusorisk, setter Grøgaard opp en offensiv tolkning. For det første kan det tenkes at innsatsen i forhold til den enkelte må økes for at det skal få effekt. Innsatsen har vært tilstrekkelig til å heve gjennomsnittsnivået, men har ikke kompensert forskjeller. Den andre muligheten er at skolen har lyktes – ikke med på å utjevne ulikhet, men med å heve kunnskapsnivået for alle. En tredje fortolkning ligger i at vi må se etter andre arenaer for utjevning. Utdanningssystemet er ikke et egnet område for å utvikle likhet. Fordelings- og familiepolitikk vil være langt mer effektivt for å kompensere urettferdig fordeling, enn utdanningspolitikken.

Gjennom opprettelsen av oppfølgingstjenesten har man gitt sin tilslutning til det første av de tre punktene over. Gjennom at det ytes en ekstra innsats til den enkelte ungdom tenker man seg at tjenesten skal motvirke de tunge sosiale føringene og kompensere for tidligere negative skoleerfaringer. *Hovedformålet med denne undersøkelsen er å se om oppfølgingstjenesten klarer å oppfylle denne målsettingen.*

2.3 Ungdom registrert i oppfølgingstjenesten (ot-registrert ungdom)

Opprettelsen av oppfølgingstjenesten kan betraktes som en reform i reformen, der ungdommens samlede behov står i sentrum. Tjenestens grunnlag er humanitet, og dens rasjonale er omsorg.

Utdanning ut over ungdomsskolene er en rettighet ungdom har, men ingen plikt. Det kan derfor synes som et paradoks at det brukes ressurser for å få ungdom til å benytte et tilbud som i utgangspunktet er frivillig. Begrunnelsen for å opprette en tjeneste med dette formålet, en oppfølgingstjeneste, bør derfor betraktes i en videre sammenheng.

Vi har sett at hovedmålsettingen for opprettelse av reformen er definert gjennom ønsket om å få nok kompetanse ut av befolkningens talent². Man kunne derfor tenke seg en begrunnelse for oppfølgingstjenestens arbeid som besto i å få ungdom som ikke forsto den samfunnsmessige oppgaven i å ta utdanning, til å skifte _mening. Men det er ikke disse ungdommene som er definert som tjenestens målgruppe, men de som lett faller utenfor³. Opprettelsen av oppfølgingstjenesten har derfor sin begrunnelse like mye i en sosialpolitisk som utdanningspolitisk forståelse. Det er et interessant aspekt å ha med seg når vi i siste kapittel refererer ot-koordinatorenes (koordinatorene i oppfølgingstjenesten) syn på eget arbeid.

Rammene til den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten, slik vi kjenner den i dag, finner vi i *Kunnskap og kyndighet* (St.meld. nr. 33 1991–92), Tjenesten er organisert etter følgende prinsipper: For det første er den *knyttet til den enkelte ungdom* og gjelder all ungdom i alderen 16 til 19 år uten arbeid eller opplæringsplass. Dernest skal tjenesten *motivere og forberede* ungdommen til å gjennomføre et opplæringstilbud eller for deltakelse i arbeidslivet, og for det tredje skal det *bygges inn samarbeidsrutiner* mellom ulike instanser.

² Nou 1988:28 s.7, gjentatt i Nou 1991:4, s. 9.

³ St.meld. nr. 33 (1991–92) s. 6.

Det var opp til den enkelte fylkeskommune å utforme tjenesten. Tidligere undersøkelser har vist at fylkene organiserte tjenesten svært forskjellig. (Midtsundstad 1996, Egge & Midtsundstad 1997).

Tjenesten har som oppgave overfor den enkelte å gi omsorg, bygge selvtillit og utvikle kompetanse. I tillegg kan oppfølgingstjenestens mandat forstås som å skulle ivareta overordnede politiske oppgaver; å virkeliggjøre ungdomsgarantien. En tredje oppgave er av mer forvaltningsmessig karakter og består i å ha oversikt over alle ungdommer som ikke går i videregående skole. Det vil være ulikt hva oppfølgingstjenesten i det enkelte fylket vurderer som sin hovedoppgave, og hvordan de prioriterer sine arbeidsoppgaver. Oppgaven til tjenesten er mangslungen, noe fortsettelsen forhåpentligvis vil tydeliggjøre.

Det er nødvendig å minne om at ot-registrerte⁴ ungdommer ikke har annet til felles enn at de *ikke* går i videregående skole. Dette fører dem sammen i et felles register, ot-registeret. I registeret finner vi både de ungdommene som går på prestisjefylte utdanninger i utlandet, de som ligger hjemme på sofaen, de som er i fast arbeid og de som soner en dom, for å ta noen ytterpunkter.

Det har skapt noe forvirring at registeret og hjelpetjenesten benytter samme betegnelse. Å være en del av oppfølgingstjenestens register, og å motta hjelp fra oppfølgingstjenesten, er ikke nødvendigvis sammenfallende. Ungdommene kan ikke få hjelp av tjenesten uten å være registrert. På den andre siden kan de godt være registrert uten å motta noen form for hjelp.

Ingen som lar være å søke eller avbryter utdanning i videregående skole kan velge seg bort fra å bli *kontaktet* av oppfølgingstjenesten. Men om de vil ta imot hjelp er derimot frivillig. Noen avviser oppfølgingstjenesten ut fra at de er i annen type utdanning eller i jobb. Andre svarer negativt på henvendelsen fordi de vil prøve seg på egen hånd. Atter andre gir ingen tilbakemelding til oppfølgingstjenesten overhodet. Endelig har vi de ungdommene som ønsker aktiv støtte og hjelp.

Begrunnelsen for å opprette oppfølgingstjenesten var, som vi allerede har sett, at de skulle ta seg av «de som lett falt utenfor». Disse ungdommene kan like gjerne gjenfinnes blant de som sier de vil klare seg på egenhånd eller de som ikke har svart på oppfølgingstjenestens henvendelse, som blant de som ønsker og forhåpentlig får hjelp. Det er frivillig å motta hjelp, og oppfølgingstjenesten har ingen sanksjonsmuligheter i forhold til de som avviser hjelpen. Det er likevel rimelig å tro at oppfølgingstjenestens ungdommer i hovedsak tilhører den målgruppen

⁴ I tidligere rapporter har betegnelsene ot-ungdom, ot-rekrutter og ot-gruppa blitt brukt. Vi har fått reaksjoner på at denne begrepsbruken skaper forestillinger om en ensartet gruppe med identifiserbare og stigmatiserende kjennetegn. Det eneste sikre felles kjennetegnet ved hele gruppa er at den gjenfinnes i ot-registeret. Vi har derfor valgt å bruke betegnelsen ot-registrert ungdom i denne rapporten når vi omtaler hele gruppa.

oppfølgingstjenesten ble opprettet for. Men det vil også være mange «som lett faller utenfor», og som oppfølgingstjenesten aldri kommer i kontakt med. Oppfølgings-tjenestens innsats fanger sannsynligvis ikke opp hele tjenestens kjernegruppe, og det er rimelig å tro at enkelte av de som trenger det mest får liten eller ingen hjelp.

Tidligere funn

I takt med at utdanningssystemene vokser, både i Norge og internasjonalt, har vi tidligere vist at utdanning som forskningsfelt får stadig større interesse. Innføringen av Reform 94 er blitt fulgt av en sterk satsing på underveis-evalueringer av reformen. Gjennom forskningsbaserte evalueringer ønsker Kirke- utdannings- og forsknings-departementet å samle kunnskap om reformens heldige og uheldige virkninger.

Fafo har siden 1994 evaluert ulike sider ved oppfølgingstjenesten. Tidligere arbeider har blant annet hatt som målsetting å beskrive og diskutere rekruttering til målgruppa. Senest våren 1997 ble det publisert en artikkel hvor det blant annet ble stilt spørsmål ved om gruppa utelukkende består av klassisk frafall eller om det var ulike sosiale rekrutteringskanaler (Grøgaard 1997).

Grøgaard finner at ungdom i ot-registeret skiller seg fra ordinære skoleelever ved at de har en mer negativ holdning til pedagogikk, at de har en løsere tilknytning til og lavere trivsel på skolen, og at de er mer skeptiske til skolens betydning både generelt og i forhold til egne framtidsutsikter. Dette er ikke overraskende, klassisk utdanningsforskning bekrefter funnene. Ungdommene ble spurt *etter at* de har vendt skolen ryggen. Det hadde nærmest vært oppsiktsvekkende om de hadde gitt sin positive tilslutning til et system som ikke hadde «virket» for dem. Det gjennom-snittlig prestasjonsnivået fra grunnskolen ligger en karakter lavere blant ot-registrert ungdom enn for avgangskullet sett under ett. Karaktergrunnlaget kan derfor forstås som en viktig indikator på om ungdom blir registrert i oppfølgingstjenesten eller ikke.

I tillegg til den gruppa som betegnes som klassisk drop-out finner Grøgaard en annen gruppe i ot- registrert, elever med skoleprestasjoner *over* gjennomsnittet. Forklaringen han gir på at disse ungdommene ikke gjenfinnes i skolen er at de er orientert mot lønnsarbeid. Deres farvel til skolen skjer ut fra styrke.

Oppfølgingstjenestens uttalte oppgave er å få ungdom tilbake til skolen. Det er blitt lansert tre hypoteser for oppfølgingstjenestens innflytelse. Selve tilbudet var avgjørende for videre utdanningskarriere, relasjonen eller kjemien mellom ansatt i oppfølgingstjenesten (støtteapparat) og ungdommen (målgruppa) hadde størst effekt, eller, som tredje alternativ; oppfølgingstjenesten var uten virkning. Ved ut-prøving av disse tre forholdene fant man at forklaringene på søkertilbøyeligheten (elevens tilbøyelighet til å gi skolen en ny sjanse) var svært sammensatte, og at det først og fremst var kjennetegn ved den enkelte ungdom som var avgjørende. Når

det gjaldt tiltak så det ut som at ungdom som hadde vært i kombinerte tiltak, hadde noe høyere søkertilbøyelighet enn andre.

Som vi ser gir registerdata og spørreundersøkelsen oss noen svar, men vi blir stående tilbake med en del ubesvarte spørsmål. Grøgaard skriver da også i sin konklusjon når han skal beskrive søkertilbøyeligheten tilbake til utdanning: «Det er tilsynelatende en ganske komplisert sammenheng (statistisk sammenheng) mellom sosiale og andre ressurser, interesser og aspirasjoner, konkrete tilbud, personlig kjemi og andre rammebetingelser som forklarer søkertilbøyeligheten i oppfølgings-tjenestens målgruppe.»

Diskusjon av tidligere funn:

- Når det gjelder ot-registrert ungdom vil vi opprettholde forståelsen av at *prestasjoner* fra ungdomsskolen er utslagsgivende for en gruppe elever som slutter i videregående skole. Det er sannsynlig at også andre sider ved elevens forhold til skolen virke fremmende eller hemmende på muligheten for å bli registrert av oppfølgings-tjenesten. Vi er i særlig grad opptatt av om ungdommene opplever at tilrettelegging kan kompensere virkningen av svake karakterer og lav motivasjon. Utfordringen blir hvilken type tilrettelegging og på hvilket tidspunkt. Når det gjelder den andre ungdomsgruppa, elever med karakterer over gjennomsnittet, er hypotesen at de snur ryggen til skolen ut fra styrke. Vi forventer å få bekreftet dette, men antar at det også kan være andre grunner til at prestasjonssterke elever forlater skolen.
- Av *personlige kjennetegn* er det særlig aspirasjonsnivået som gir utslag. Grøgaard viser at elever med lave ambisjoner/negative holdninger, uansett karakternivå, har høy rekrutteringsrate til oppfølgings-tjenesten. En persons aspirasjon kan vi tenke dannes ut fra mange ulike forhold, og at bakenforliggende sosiale og familiære føringer er svært utslagsgivende. Det er ikke enkelt å endre slike strukturer og holdninger. Skal oppfølgings-tjenesten virke etter hensikten er det imidlertid det de er satt til å gjøre.
- *Kombinerte tiltak* er det enkelttiltak som ser ut til å ha størst effekt i forhold til å få ungdom til å søke seg tilbake til videregående skole. Vi vet imidlertid ikke *hva* ved kombinerte tiltak som virker fremmende på søkereffekten.

2.4 Oppsummering og problemstillinger

Vi skal avslutte dette kapittelet med å tydeliggjøre hvilke spørsmål vi vil forfølge videre i denne rapporten. Men først skal vi repetere noen av temaene vi har vært innom så langt.

På slutten av 80-tallet og ved inngangen til 90-årene var et stort antall ungdommer uten utdanningsplass eller jobbtilbud – dette til tross for at ungdomsgarantien skulle sikre all ungdom mellom 16 og 20 tilbud om skole, arbeid eller tiltaksplass. Det er innenfor denne virkeligheten Reform 94 ble en politisk realitet, og oppfølgingstjenesten ble opprettet.

Går vi til grunnlagsdokumentet *Veien videre og Kunnskap og kyndighet* finner vi at begrunnelsen for Reform 94 er å møte samfunnets behov for kunnskap gjennom å øke utdanningskapasiteten. Økonomiske betraktninger får stor plass, og ungdom omtales i flere sammenhenger først og fremst som fremtidig arbeidskraft.

Det er interessant å se hvordan ideelle utdanningspolitiske målsettinger som likeverdige tilbud, likestilling og lovfestet rett til utdanning, begrunnes med sosial-økonomiske effektivitets- og kvantitetsmål som har til oppgave å sikre arbeidskraft i et stadig mer konkurranseutsatt og kompetansekrevede marked.

Oppfølgingstjenesten derimot gis individuell begrunnelse og springer ut av en omsorgsrasjonell forståelse. Tjenesten ble først og fremst opprettet for å ivareta ungdom uten arbeid eller opplæringsplass og å gi dem anledning til å utvikle sine ressurser.

Norge i 90-årene tilbyr få andre arenaer for kvalifisering enn utdannings-systemet. Å tilrettelegge for alle blir derfor avgjørende. Det er lite dramatisk å være uten videregående 3-årig utdanning når dette gjelder flertallet av et kull, sammenliknet med å stå uten tilsvarende utdanning og representere et lite mindretall. Skolen står så sentralt i de unges sosialisering og kvalifisering, at det kan hevdes at mister man taket på skolen, så mister man taket på framtiden.

Det er videre blitt hevdet at økt utdanningsnivå er med på å heve nivået for alle, men at en økning i volum ikke gjør noe med skjevheten i utdanning. For å skape større likhet må innsatsen over for den enkelte økes. Gjennom argumenteringen og igangsettingen av oppfølgingstjenesten lener man seg mot forståelsen at kompensatorisk innsats har effekt.

Tjenesten har tre oppgaver. Den ene er rettet mot ungdommene og handler om å gi omsorg, bygge selvtillit og utvikle kompetanse hos den enkelte. Videre skal de realisere ungdomsgarantien, og som en tredje oppgave er oppfølgingstjenesten satt til å ha oversikt over gruppa.

De som ikke søker eller avbryter utdanning i videregående skole kan velge om de vil ta imot hjelp eller ikke. Det er ulike grunner til at ungdommene avviser

hjelp. De ungdommene vi skal følge i fortsettelsen hører imidlertid til de som har ønsket hjelp og oppfølging.

Vi har forankret oss i tidligere funn, og fester oss ved tre forhold. Det første er at ungdom registrert i oppfølgingstjenesten gjenfinnes i to grupper. Den ene identifiseres gjennom kjennetegn som er typiske for klassisk drop-out, og hvor karakterer fra ungdomsskolen ser ut til å ha stor effekt. Vi vil tro at prestasjonsnivået alene derfor ikke kan forklare at de slutter. Den andre gruppa har karakter over gjennomsnittet, men snur likevel ryggen til skole. Antakelsen er at de gjør det ut fra styrke. Det andre forholdet vi har kommentert er påvisningen av at aspirasjonsnivået hos den enkelte ungdommen er det kjennetegn som har størst forklaringsverdi når alt annet holdes konstant. Det tredje området er knyttet til hvilke tiltak som har effekt, og hvor det viser seg at det er kombinerte tiltak som går av med seieren i forhold til å få ungdom til å søke seg tilbake til videregående skole.

Mål og problemstillinger

Gjennom ungdommenes egne fortellinger vil vi søke å finne nye sammenhenger og flertydighet i forståelsen av dem, den hjelpen de har fått og de tiltakene som er iverksatt.

Oppfølgingstjenesten oppgave er at den skal fungere kompensatorisk, med andre ord bidra til å motvirke sosiale føringer og kompensere for tidligere negativ skolebakgrunn. Den enkeltfaktoren som ser ut til å være viktigst når det gjelder å predikere om ungdom rekrutterer til oppfølgingstjenesten er ungdommens aspirasjon. Aspirasjon har sine røtter i fortiden, men er i sterk grad avhengig av mål, og *hvor man tenker seg hen*. Vi vil derfor definere oppfølgingstjenestens hovedoppgave å være at den gjennom sin innsats skal *overskride hindringer som ligger gjemt i fortiden og peke ut retning for en meningsfull framtid*.

For å belyse i hvilken grad den oppfyller dette målet har vi valgt ut fire områder:

- Vårt første anliggende er å bli kjent med ungdomsgruppa gjennom samtaleintervjuer. *Gir ny kjennskap annen kunnskap og forståelse for hvorfor ungdommene avbrøt eller lot være å søke videregående opplæring?*
- Vårt andre mål er å finne ut hva ungdommene vektlegger når de vurderer hva «som gikk galt» i deres møte med videregående skole. *Hva kunne vært gjort for at disse ungdommene kunne fått et større handlingsrom?*
- Vårt tredje område for vurderingen tar utgangspunkt i den utviklingen ungdommene mener de har hatt i løpet av tiden de har vært i kontakt med oppfølgingstjenesten. *Hva beskriver de som viktig for å «snu», og hvilken rolle har oppfølgingstjenesten hatt i denne snuprosessen?*

Samlet tror vi disse spørsmålene kan være med på å besvare det som er vår hovedproblemstilling, altså hvorvidt og i hvilken grad, oppfølgingstjenesten er med på å kompensere for tidligere negativ skoleerfaring og hjelpe dem til å oppdage nye mål. Vi intervjuet også ot-koordinatorer og andre støttepersoner, og spurte dem hva de mente var virksomt.

- Oppfølgingstjenestens oppgaver og muligheter slik de som jobber i tjenesten vurderer det, danner grunnlaget for vår fjerde og siste problemstilling. *Hvilke utfordringer står tjenesten overfor i møtet med ungdommen og i arbeidet for å framskaffe adekvate og tilpassede tilbud?*

Kapittel 3 Kjennskap og kunnskap

Grøgaard (1997) har gjennom kvantitativ metodisk tilnærming vist at det er kompliserte sammenhenger mellom den kontakten ungdommene har med oppfølgings-tjenesten, og grad av vellykkethet – målt ved deres tilbakevending til videregående skole. Vi skal forsøke å utforske disse sammenhengene videre, og har valgt samtale-intervjuet som metodisk tilnærming.

Hvert intervju ble hørt gjennom forholdsvis kort tid etter at samtalen hadde funnet sted, og det ble skrevet et kort resymé – en historie. For den videre bearbeidelsen ble det laget en mal som i store trekk fulgte noen nøkkeltemaer. Intervjuene ble skrevet inn i malen og gjennom det delvis standardisert. Disse to måtene å nærme seg innholdet på, resyméet og den standardiserte versjonen, gjorde det mulig å forfølge to forståelser: Sammenhengen i den enkeltes historie og liv på den ene siden, og en samlet beskrivelse av erfaringer som strekker seg ut over den enkeltes opplevelser.

I det følgende skal vi først gjøre rede for hvordan den kvalitative studien er gjennomført. I presentasjonen av det kvalitative materialet tar vi utgangspunkt i de enkelte ungdommenes historier for å vise hvor forskjellige grunnene til å bli registrert i oppfølgingstjenesten kan være. Deretter presenteres fire elev-kategorier. Disse er å betrakte som idealtyper.

3.1 Metode

Kvalitativ metode tar i stor grad utgangspunkt i den enkeltes opplevelser, og er vel-egnet til å si noe om individets *hensikter*. I vårt tilfelle handler det om hvordan ungdommene opplever sine muligheter, inkludert en forståelse av eget handlings-rom og måter å definere og redefinere sin situasjonen. Ungdommenes hensikter og meningsinnhold kan være nyttig navigasjonskunnskap på leting etter gode arbeids-metoder og treffsikre tilbud.

Utgangspunktet er at både metoder som primært baserer seg på å beskrive adferd gjennom årsaksforklaringer og metoder som tar utgangspunkt i individets hensikt ved atferden, gir verdifull kunnskap. Vi kjenner ungdommene allerede

gjennom registerdata og spørreundersøkellesdata, og vil gjennom å oppsøkte dem og snakke med dem ansikt til ansikt supplere tidligere kvantitative funn med kvalitative intervjuer (metodetriangulering). Men først og fremst er metoden vel-egnet til å bli kjent med dem på en ny måte. Vi tror at denne nye kjenneskapen kan bidra til å vinne ny kunnskap.

Utvalg

Fafos tidligere evalueringer har vært konsentrert om sju fylker, og vi har opprettholdt det samme geografiske området også i denne undersøkelsen¹. Den tidligere omtalte spørreundersøkelsen til ungdomsgruppa ga 58 prosent svar, dette til tross for god oppfølging. Vi visste derfor at gruppa var vanskelig å nå, et forhold vi måtte ta hensyn til når vi skulle finne våre intervjuobjekter. Siden vi skulle foreta en kvalitativ undersøkelse kunne vi se bort fra kravet om representativitet. Derimot kommer et annet og viktig krav inn – kravet om variasjonsbredde eller mangfold. Selv om utvalget var lite, eller nettopp derfor, var det viktig å finne ungdommer med ulike erfaringer.

I utvelgelsen av ungdommene var vi helt avhengige av ot-ansattes hjelp. De måtte (av personvern-hensyn) ta den første kontakten, informere kort om undersøkelsen og få samtykke til å videreformidle navn og adresse til oss. Vi var også avhengige av de ot-ansatte til selve utvelgelsen. En hvilken som helst ungdom i ot-registeret var ikke interessant for oss. Registeret inneholder både ungdommer som hadde hatt mye kontakt med oppfølgingstjenesten, og ungdom som ikke hadde mottatt noen type hjelp eller oppfølging fra tjenesten ut over at de er blitt kontaktet. Vi var interessert i de ungdommene oppfølgingstjenesten hadde hatt et *aktivt* oppfølgings- og ansvarsforhold til.

Å overlate utvelgelsen av gruppa i så stor grad til oppfølgingstjenesten er ikke uproblematisk. Ikke minst fordi ett av formålene med undersøkelsen er å se om oppfølgingstjenesten virker etter hensikten. Det er lett å tenke seg at koordinatorene velger ut de vellykkede ungdommene, vellykket i den forstand at de både bekrefter den enkeltes arbeid og legitimerer tjenesten. Utvelgelsen kan komme til å likne den måten en arbeidssøker velger referanser i en jobbsøknad.

For å motvirke «vellykkethetseffekten» la vi sterke føringer for utvelgelsen gjennom å beskrive kjennetegn ved de ungdommene vi ønsket å intervju. Dette ivaretok også kravet om variasjonsbredde og mangfold. Ett utgangspunktet for vår «bestilling» til oppfølgingstjenesten var funn fra undersøkelsen i 1996. Vi måtte sikre

¹ I denne undersøkelsen er det to fylker som ikke er representert. Vi valgte bort Møre og Romsdal. I Hordaland hadde vi kontakt med to ungdommer som trakk seg, og det ble for sent å finne fram til andre informanter.

at vi fikk med både den typiske drop-out ungdom og ungdom med skoleprestasjoner over gjennomsnittet. Et annet utgangspunkt for utvalget gikk direkte på oppfølgings-tjenestens arbeid, og besto av ungdom som hadde klart seg uten at noen kunne forklare helt hvorfor, gjengangere i systemet og ungdom som oppfølgings-tjenesten hadde jobbet mye med uten å lykkes. Vi hadde ingen krav til kjønn, kull, beskjef-tigelse eller type iverksatt tiltak, men ønsket ungdom med bakgrunn både fra all-mennfaglig og yrkesfaglig studieretning.

Til tross for «bestillingene» er det sannsynlig at vi har fått noen flere av opp-følgings-tjenestens utstillingsungdommer. Det er imidlertid ikke avgjørende for undersøkelsens troverdighet om ungdom som bekrefter systemet er overrepresentert. Det vesentlige er at ungdom med andre kjennetegn ikke er blitt utelatt. Det har, så langt vi har kunnet kontrollere, ikke vært tilfellet.

Til sammen er 19 ungdommer blitt intervjuet. Vi har valgt å bruke 16 inter-vjuer. Dette er gjort for å sikre anonymiteten til informantene, særlig i forhold til *egen* gjenkjenning. Det er til dels svært sensitive opplysninger flere av ungdommene kommer med. Når ett spesielt kjennetegn blir kommentert, kan informanten opp-levet det som identifiserende og avslørende. Ved å utelate tre intervjuer vet ingen med sikkerhet om de er med i rapporteringen, og kan lettere slå seg til ro med at person-lige kjennetegn og referering av hendelser kan være knyttet til en annen.

Intervjuene

Våre intervjuer hadde form av en samtale, men i løpet av samtalen var det enkelte problemstillinger som alltid ble belyst. Dette for å sikre noe fellesinformasjon fra alle ungdommene. Når i samtalen temaene ble presentert varierte.

Intervjuene ble foretatt på ungdommens hjemsted. Det var viktig å finne rammer ungdommene følte var ok, og det medførte ulike omgivelser – fra oppfølgings-tjenestens lokaler til kafeer og kjøkkenbordet hjemme hos ungdommen. Det er ingen ting som tyder på at intervjustedet var utslagsgivende på hvordan sam-talen forløp, men særlig når intervjuene ble foretatt hjemme fikk vi mye tilleggs-informasjon. Siden dette gjelder bare noen få intervjuer har vi valgt å se bort fra denne informasjonen.

Alle ungdomsintervjuene ble supplert med samtaler/intervjuer enten av ot-koordinator eller andre kontaktpersoner som hadde hatt tett kontakt med ungdommen. De supplerende intervjuene var med andre ord direkte knyttet til ung-dommenes erfaringer, og var med på å belyse det enkelte case. I tillegg viste det seg at disse intervjuene, i større grad enn forventet, fikk fram sterke og svake sider ved systemet, slik koordinatoren vurderte det. I det alt vesentlige var samtalene/inter-vjuene med koordinatorene også personlige, men i noen tilfeller ble telefon benyttet.

Begrunnelsen for å velge en åpen intervjueteknikk, der intervjuet grenser mot samtalen, er at metoden synliggjør forhold og sammenhenger som mer standardiserte og rigide intervjueteknikker ikke nødvendigvis får fram. Så langt vi kan vurdere var valg av metoden hensiktsmessig, både fordi den var kunnskapsutvidende, og fordi den var velegnet til å nå informantgruppa. Selv om hovedhensikten med intervjuet var å få en utvidet forståelse om hvilken type hjelp oppfølgingstjenesten hadde ytt, er det sannsynlig at *hendelsene* som har ført ungdommene til oppfølgingstjenesten ofte er forbundet med nederlag. Det kan derfor ligge en informasjonssperre knyttet til selve problematikken. Slike sperrer er det viktig å forsere. Spørreskjema er sannsynligvis lite egnet for å bryte slike sperrer, noe enklere vil det (kanskje) være i telefonintervju og lettest i en samtale der både tempo og temavalg kan avpasses.

Det er imidlertid flere problemer knyttet til samtaleintervjuet, og vi skal nevne to: metoden er både svært tidkrevende og lite informasjonsspesifikk. Det første er et ressurs spørsmål, det andre et paradoks. Paradokset ligger i at metodevalget er delvis *begrunnet* i det kunnskapsutvidende. Men ikke all kunnskap, selv hvor interessant, spektakulær eller ny den måtte være, er like egnet til å belyse problemstillingen. Å finne måter å bearbeide intervjumaterialet på som ivaretar de fruktbare avsporingene, men styrer unna de parkerende blindsporene, har vært en metodisk utfordring og apetittvekker.

Alle intervjuene, med unntak av to, ble tatt opp på bånd. Å unngå notatblokken gir konsentrasjon og intensitet til samtalen. Ingen av ungdommene motsatte seg at intervjuet ble tatt opp, og ingen så ut til å bli affisert av båndspilleren på bordet mellom oss. En viktig effekt av å ha intervjuene på bånd er at intervjueren i etterkant kan lytte kritisk til egen spørsmålsstilling og samtaleteknikk i forhold til om det ble stilt ledende spørsmål, var mange avbrytelser eller preget av overdrevet imøtekommenhet.

3.2 Seksten snapshots

Siden det ikke er krav om representativitet ble utvalgets sammensetning med hensyn til kjønn og alder ikke klarlagt før alle intervjuene var avsluttet. Av de 16 ungdommene som ble inkludert i undersøkelsen var 7 jenter og 9 gutter.

Det var også helt åpent hvilke type beskjeftigelse ungdommene hadde på intervjutidspunktet. Det var svært ønskelig at det var stor spredning, men siden beskjeftigelse ikke var ett av kriteriene ved utvelgelsen var det knyttet en viss spenning til hvordan det fordelte seg. Det viste seg at aktiviteten var varierende, og spredte seg på alle tenkelige alternativer – fra vanlig skoleplass til kombinasjonsopplegg som

var skreddersydd, fra praksisplasser til ordinære jobber. Ungdom helt uten beskjeftigelse var også i utvalget.²

En innebygget forutsetning for i det hele tatt å komme med i utvalget var muligheten for å bli kontaktet. Det var derfor ingen i utvalget som på intervjuetidspunktet var helt utslått på grunn av rus eller psykiske problemer, eller umulige å nå på grunn av rømming, vagabondering eller hjemløshet. Ungdom med denne type problemer er likevel representert i utvalget. Det kom nemlig fram i intervjuene at det i gruppa var ungdom som til tider hadde opplevd en svært vanskelig livssituasjon. Selv om de høsten 1997 var tilgjengelige og tilstede både i sitt eget liv og for forskningen bar de med seg tøffe erfaringer fra andre livsfaser.

Av de 16 som var med i undersøkelsen, var det kun to som ikke hadde begynt i videregående skole umiddelbart etter ungdomsskolen. Disse to hadde ikke søkt, men søkte på et senere tidspunkt. Alle våre ungdommer har med andre ord erfaring fra videregående skole. Hvor lenge de befant seg i videregående opplæring varierte, fra noen få dager til et stykke ut i VK1. Langt de fleste sluttet imidlertid i løpet av første skoleår, mange i løpet av høstsemesteret. Ingen hadde med seg tellende kompetanse fra det året de sluttet.

I ett tilfelle kom oppfølgingstjenesten inn før ungdommen sluttet. For alle de andre var løpet kjørt da oppfølgingstjenesten fikk melding om situasjonene. Men selv etter at bruddet var et faktum var det enkelte som ikke hørte noe fra oppfølgings-tjenesten. Én rapporterer om at han måtte slutte på grunnkurs to ganger før oppfølgingstjenesten oppdaget ham, mens andre ble kontaktet umiddelbart.

For at leseren skal bli bedre kjent med våre 16 ungdommer presenteres hver enkelt. Navnene er naturligvis fingerte:

Her er skoleflinke Erik som likevel ikke finner seg til rette på skolen. Han tror arbeidserfaring teller mer enn utdanning i forhold til senere jobb. En typisk entreprenør. Hjemmeforholdene er slitsomme, han har opplevd en vanskelig lojalitetskonflikt i forbindelse med foreldrenes skilsmisse. Til tross for tett oppfølging fra oppfølgingstjenesten er han uten arbeid eller skoleplass, og uten mål for framtiden.

Her er Atle som ikke vil skole, og som har vært skolens og lærerens skrekk gjennom en årrekke. Det er forsøkt en rekke tilrettelagte tilbud. «Alt» er prøvd – med unntak av hovedinteressen data. Hadde han fått tilbud om det, tror han at han både hadde klart og villet skole. Tidlig forsørgeransvar hindret

² Tre var i rene skoleopplegg, ett av disse var spesielt tilrettelagt. Én hadde opplæring i bedrift. To var i kombinerte, skreddersydde opplegg. Tre hadde praksisplass eller var på vei ut i praksis. To hadde ordinære jobber, men ikke faste, to var aktivt jobbsøkende og tre var uten noe type beskjeftigelse og lite målrettet i forhold til jobb eller skole.

ikke en forholdsvis utsvevende ungdomstid. Det skolen ikke har klart å lære ham, har livet lært ham. Har skaffet seg flere jobber ved egen hjelp. Er nå i regulært arbeid, om ikke i fast jobb, og har god tro på at han skal klare å jobbe seg opp og fram.

Her er Sigurd som har vært grei og snill hele livet, flink på skolen og umerkelig i klasserommet. Men i venneflokket og på fotballaget har han vært utenfor. Han har sterk skoleidentitet, og klare utdanningsmål. En typisk representant for *normaleleven*, inntil alt raser: skolen neglisjeres, omfattende rusproblemer og tiltagende asosialitet. Finner tilbake til skolen gjennom utstrakt hjelp fra oppfølgingstjenesten og andre hjelpeinstanser, og sier: «Selv om jeg ikke har klart for meg hvor jeg vil, vet jeg hvor jeg *ikke* vil» .

Her er Gunn som ble mor svært ung, men som likevel har sterke utdanningsønsker. Men drømmene er sterkere enn mulighetene. Oppfølgingstjenesten følger trofast opp, men har en vanskelig oppgave med å finne tilbud som forener begrensede evner med sterke ambisjoner. Utenforliggende faktorer som barnehageplass, økonomi, husvære og lignende gjør det også vanskelig å få kontinuitet i oppfølgingen.

Her er Knut som har svært begrensede evner og et svakt vennenettverk. Han mangler «alt», også støtte hjemmefra, og selv om han er umoden i forhold til alder bor han på hybel. Til tross for at det er begrenset hva foreldrene har bidratt med, vil han helst bo hjemme. Han er en «mambo» uten mamma. Det gikk mye tid til spille før oppfølgingstjenesten kom inn i bildet, men hjelpen var god da den først kom. Mange nederlag til tross, tilrettelagt og tilpasset opplegg har gitt han klare utdanningsmål, og det er ikke lenger gitt at han *ikke* klarer å nå dem.

Her er Eli som er svært ubeskyttet, mobbet og umoden. Store traumer fra barndommen som «hilser på ». Helt ute av skolesystemet over lang tid til tross for gode skolerresultater. Sakte på vei tilbake, ikke minst takket være tverretattlig samarbeid. Men det er lite å spille på, vennenettverket er svakt og familierelasjonene slitt. Målet er å vende tilbake til skolen, har flere skoleressurser enn de fleste, men færre garantier.

Her er Elisabeth som tre ganger har kommet inn og to ganger har begynt på grunnkurs, men først ved fjerde forsøk, og med oppfølgingstjenestens hjelp, ble gitt et skoletilbud hun mestret. Svært dårlig støtte i familie og vennemiljø, men har vist seg både handlende og mestrende når tilbudet «traff».

Her er Roy som har slitt ni år i grunnskolen fordi det både har skortet på intellektuelle evner og motivasjon. Utdanning er noe han aldri har hatt som en realitet, men likevel håpet sterkt på. Et skreddersydd opplegg har gitt ham både klare mål og håp for framtiden, til tross for dårlig oppfølging hjemme fra og blant venner.

Her er Liv som har evner til å klare det meste, men opplever skolen som noe man driver med på liksom. Hun har et sterkt ønske om uavhengighet, også økonomisk, og det å klare seg er en kvalitet i seg selv. Opplever seg som positivt annerledes. Skepsisen til skolen gjenspeiles i hennes forhold til oppfølgingstjenesten, som hun har hatt lite kontakt med. Hun mener hun vil klare seg uavhengig av utdanning, og uansett hjelp.

Her er Aleksander med sterk jobbidentitet, men som innser det fornuftige i utdanning. Han vil ikke kaste bort tiden på tull, og tiltak uten reell kvalifisering har han avvist. Har aldri manglet mål, men har ikke klart å realisere dem. Har nå fått skreddersydd et opplegg som ivaretar både teori og praksis. Han er selvstendig, omgjengelig og har en sterk trang til uavhengighet.

Her er Guro som har gutter, fest og penger som de viktigste ingrediensene i tilværelsen. Utdanning kommer langt ned på lista. Likevel har hun gjort flere utdanningsframstøt, men utdanningsvalgene er blitt styrt av venners valg eller utsikten til lettjente penger. Manglende tålmodighet og lav frustrasjonsterkel har gjort hennes opptredener i arbeidslivet korte og dramatiske. Er uten skole og utdanningsplass, men håper på at «ridderen på den hvite hest» eller en forståelsesfull arbeidsgiver skal løfte henne inn i en god framtid.

Her er Anja som slites mellom det hun selv vil, og hva som er akseptert av hennes foreldre og i hennes kultur. Dilemmaet medfører at hun lar være å velge. Hun håper på utdanning, men orket ikke kostnaden det medfører. Er i tiltak som mer har form av oppbevaring enn reell kompetanse. Oppfølgings-tjenesten venter til hun er klar til å ta et valg, men er inneforstått med at de kan miste henne.

Her er Gunnar som er skolemestrende og med familiebakgrunn med høyt aspirasjonsnivå. Går på en klassisk «jeg er dum»-smell når han møter økte krav i videregående skole, og opplever samtidig sterke utstøtingsmekanismer i skolemiljøet. Oppfølgingstjenesten har gitt ham tilbud som innebærer tid og rom for å nyorientering og finne mål som er hans egne. Han har et selv-følgelig forhold til utdanning, og har en sterk formening om at han skal

tilbake til skolen, men er bekymret over at tiden som rettighetslev løper fra ham.

Her er Ante som tror at han skal fikse det sjøl, og derfor stort sett ikke har nyttiggjort seg tilbud oppfølgingstjenesten har kommet med. Sitter igjen med erfaringer fra et arbeidsmarked med krav han synes er vanskelige å innfri, og venner som har distansert seg fordi de har valgt utdanning og er i ferd med å avslutte videregående. Begynner å innse hva han har gått glipp av, og ønsker seg skoleplass neste skoleår, men har da bare ett år igjen som rettselev.

Her er Leif som står på og alltid er positiv til det han holder på med. Problemet er at beskjeftigelsene i liten grad har gitt reell kompetanse eller nyttige kvalifikasjoner. Først og fremst ved egen hjelp, men med oppfølgings-tjenesten som støttespiller, har han kommet inn i et arbeidsforhold som ivaretar både teori og praksis. Ønsket om økonomisk uavhengighet gjør at et rent skoletilbud ville være uaktuelt.

Her er Anita som har dukket under mange ganger, men har et ukuelig ønske om å klare seg. Har ikke alltid villet vise sin tilkortkomming til oppfølgings-tjenesten, og har lurt tjenesten til å tro at hun mestret da hun egentlig lå nede. Har evner til å klare skolen, og har to ganger kommet inn der hun ønsker, men ikke fullført. Fortiden innhenter henne, og både hjemmeforhold og vennemiljø har fungert som motkrefter til utdanning. Mangler mål knyttet til utdanning, har gitt opp skole, men ikke helt seg selv.

Karakteristikkene over viser tydelig at det er en uensartet gruppe ungdom som er blitt intervjuet. I hvilken grad vi har lykket med å fange opp spredningen i gruppa vet vi ikke med full sikkerhet. Likevel vil vi påpeke at en grov inndeling av disse 16 ungdommene etter deres prestasjonsnivå og aspirasjoner tyder på at de er forbausende representative sett i forhold til de funn Grøgaard (1997) gjorde i sin kvantitative studie. Vi vil imidlertid understreke at de 16 ungdommene i utgangspunktet ikke representerer andre enn seg selv. Men vi er sikre på at deres refleksjoner rundt egne erfaringer finner gjenklang hos flere.

3.3 Fire kategorier: Reformeleven, utfordreren, innsatseleven og på-tross-av-eleven

Kunne det, ville det, ønske det med... er et Peer Gynt-sitat som stadig dukket opp ved gjennomlesing av ungdomsintervjuene. To forståelser av egen skolegang var tilbakevendende. Enten hadde ungdommene en opplevelse av at de ikke *kunne eller klarte* skolen, som årsaken til at de hadde sluttet, eller de forklarte sitt avbrudd med at de ikke *ville*. Det ga derfor mening å bruke dimensjonen *klare* og *ville* i en videre kategorisering av intervjuene. Vi får da fire elevkategorier der aksene er å *klare/ikke klare* og å *ville/ikke ville*. Hva kjennetegner så den gruppa som både klarer og vil, de *skolemestrende*, i motsetning til de mest *skolefremmede*, de som verken klarer eller vil? Og hva med ungdom som klarer, men ikke vil gjennomføre skolen, og de som vil, men ikke klarer? Vi har valgt å betegne de fire elevkategoriene *reformelev*, *utfordreren*, *innsatseleven* og *på-tross-av-eleven* (figur 3.1).

Figur 3.1 Betegnelse på fire elevkategorier på grunnlag av om de opplever å klare/ikke klare og ville/ikke ville videregående skole

	Klarer	Klarer ikke
Vil	Reformelev	Innsatseleven
Vil ikke	Utfordreren	På-tross-av-eleven

I fortsettelsen har vi forsøkt å tenke oss hvilke individuelle holdninger og forutsetninger, hvilke sosiale rammer og hvilken familieforståelse det er rimelig å feste til de ulike kategoriene:

- Eleven som både *klarer* skolens krav og er *villig* til å innordne seg skolens struktur har vi kalt *reformelev*. Hun kjennetegnes ved sterk skoleidentitet, ser på utdanning som jobbkvalifiserende og tror at gode resultater på skolen fører til en trygg posisjon i samfunnet. Hun tar ansvar for egen læring, og skolen er både et sted å lære og et sted å være. Skolen er stedet for både vennskap, tilhørighet og trivsel. Hun bekrefter foreldrenes verdisett i forhold til utdanning, og får tilbake støtte for sine valg fra foreldre som ofte selv er utdannet. Det sosiale miljøet består stort sett av venner som alle går på skolen, og aktivitetene hun fyller fritiden med er kvalifiserende i videste forstand. Reformen stiller hun seg likegyldig til i den forstand at hun ville gjennomført videregående skole uavhengig av retten. Det er mer unntaket enn regelen

at hun kjenner ansatte i PPT, hennes behov for hjelp og støtte blir ivarettatt av klasseforstander eller andre lærere.

- Den gruppa elever som i utgangspunktet *klarer* skolens krav, men som *ikke vil* eller *ikke ønsker* å innordne seg skolens struktur har vi kalt *utfordrer*en. I denne gruppa finner vi de rastløse og opplevelsessøkende, de som mener skolen ikke byr på noen reelle utfordringer. Her er hun som trenger et større eller et annet rom enn hva skolen tradisjonelt tilbyr – et rom som kan fylles med originalitet, kreativitet og eget liv. Vi finner også han som opplever ubehaget i det konforme, strukturerte og rasjonelle, og protesterer mot det. Gruppa er sammensatt, og holdninger og forutsetninger varierer. Det gjør også deres tilknytning til skolen. Noen elever tar seg bare en «luftetur», men lar veska, i hvert fall billedlig sett, stå igjen på skolen. De forlater skolen for en tid, uten nødvendigvis å ha noen alternativer, og mange vender tilbake. Andre snur ryggen til videregående skole, uten intensjoner om å gå inn skoleporten igjen. I denne gruppa finner vi også han som tidlig påtar seg familieansvar, og hun som vil tjene sine penger og ikke ta ut mer fra et stramt foreldrefamiliebudsjett. Disse ungdommene har hovedtyngden av sitt sosiale miljø utenfor skolen. De er ikke redde for å tenke framover, men utdanning inkluderes ikke alltid som en forutsetning for å nå framtidsmål. Når det gjelder familien *kan* denne være opptatt av at ungdommene deres skal få utdanning, men kan også støtte initiativet og entreprenøren.
- Den tredje gruppa elever *vil gjerne* være innenfor utdanningssystemet, men av ulike grunner sliter de med å *klare* det. Her finner vi elever med ulike hjelpebehov – *innsats*eleven. Innsats eleven kan være han som trenger at det blir ytt en ekstra innsats på grunn av spesifikke eller generelle lærevansker. Det kan imidlertid like gjerne være psykiske problemer, en akutt vanskelig familiesituasjon eller andre dramatiske enkelthendelser som er grunnen til at skolehverdagen blir komplisert. De umodne, sårbare og uselvstendige, de som sliter sosialt og har problemer med å finne seg til rette, fyller også kategorien. På grunn av det sterke ønsket om å mestre kan drømmene bli mange og målene urealistiske. De har ofte problemer med å finne seg til rette sammen med jevnaldrende. Problemene kan ha vedvart over tid eller tatt en slik retning at slitasjen på familien har blitt stor. Familierelasjonene framstår ofte som tynnslette.
- Den siste gruppa kjennetegnes ved at de verken *klarer* skolens krav eller har nødvendig motivasjon til å *ville* skole og utdanning. Vi har valgt å kalle dem *på-tross-av-elever* fordi, i den grad vi finner dem innenfor skolesystemet, er

det på tross av og ikke på grunn av hva de tilbys og hva de mestrer. I denne gruppa finner vi ungdom som i liten grad har integrert kodene i skolehverdagen, og som heller ikke har noen egenmotivering knyttet til skole og skolearbeid. Meningsløsheten gir seg utslag i likegyldighet, og for enkelte kompenseres opplevelsen av tilkortkomming med uakseptabel adferd, sterk opposisjon og skulk. Disse ungdommene har få eller ingen mål å knytte utdanning til, og de får lite drahjelp i familien. Grunnen er ikke nødvendigvis at foreldrene er negative til at barna skal få utdanning, men at de selv kan være temmelig utslåtte og mangle mulighet for å identifisere kravene og hjelpen som er nødvendig for å utvikle barnas skoletilhørighet. I venneflokken er det flere som har definert seg «ut», og asosialitet, rus og kriminalitet er belastninger denne ungdomsgruppa sliter mer med enn ungdom i de tre andre gruppene vi har beskrevet.

Vi bruker beskrivelsene over til å supplere figur 3.1. Kategoriene slik de framstår er å forstå som idealtyper³. (Se figur 3.2 neste side).

³ Max Weber er opphavsmannen til begrepet idealtipe. Idealtyper er tankebilder som ikke gjenfinnes i virkeligheten, men er en måte å organisere enkeltfenomener inn i tenkte sammenhenger, som et redskap for analyse.

Figur 3.2 Figuren gjengir betegnelser på individuelle forutsetninger, omgivelsenes holdning, elevidentitet og utdanningsmål innenfor fire elevkategorier: Reformeleven, utfordreren, innsatseleven og på-tross-av-eleven

vil	Klarer Reformeleven Individet ser utdanning som veien til jobb tar ansvar for egen læring sidekompetanse som er skole- relevant mestrer det faglige Omgivelsene venner på skolen, tilhørighet og trivsel drahjelp i familiekulturen Utdanning er en selvfølge Positivt (selv-)forsterkende. Elevidentitet Klare mål – løpet er lagt	Klarer ikke Innsatseleven Individet lærevansker, generell/spesifikk psykiske blokkeringer/umoden usikker/sårbar/sta ensom/ubeskylt/mobbet Omgivelsene svakt vennenettverk slitne familierelasjoner Utdanning er noe man håper på/ønsker seg Avbrudd/avsporing Klientidentitet Urealistiske mål – i forhold til reell mestring
	Vil ikke Utfordreren Individet andre fagønsker/-behov opposisjon/protest utålmodig/rastløs opplevelsessøkende/entreprenør/ selvstendig/handlende søker økonomisk uavhengighet tidlig etablering av familie/barn Omgivelsene sosialt miljø utenfor skolen selvstendighet/løsrivelse fra familie Utdanning hvis det passer Alternativ, tilleggs- og/eller forsinket kvalifisering «Ikke som alle andre»-identitet Uklare mål for utdanning	På-tross-av-eleven Individet skolehverdagen er ikke integrert ingen motivasjon/nytteverdi knyttet til læring motsetter seg skolens normer Omgivelsene venner som definerer seg «ut» både i forhold til skolen og samfunnet manglende støtte i familien/ foreldre med egne problemer Utdanning er et fremmedord Risikoadferd, diskvalifisering Outsider-identitet Mangler mål å knytte utdanning til

Det viste seg at alle ungdommene hadde egenskaper og kjennetegn fra flere elevtyper, og vi fant ingen som bare plasserte seg innenfor én enkelt kategori. Alle hadde imidlertid et tyngdepunkt – vi gjenfant dem i hovedsak ett sted. Vårt anliggende var ikke å sortere ungdommene innenfor de enkelte kategoriene, men å se om det kom til syne nye sammenhenger og flertydighet gjennom hvordan de plasserte seg mellom kategoriene. Vårt håp var at det mønsteret som oppsto kunne tydeliggjøre hvorfor det for eksempel glapp for en ungdom med mange av reformelevens kjennetegn, eller hvorfor en på-tross-av-elev klarte seg uventet bra.

3.4 Mer ungdom enn ungdom flest

På grunnlag av tidligere funn vil vi forvente at ot-registrerte ungdommer vil gjenfinnes blant *på-tross-av-elevene* og *utfordrerne*. Reformeleven er det ut fra tidligere funn lite grunn til å lete etter blant de ot-registrerte og heller ikke innsatsleven. Grunnen til at innsatsleven ikke forventes å være ot-registrert er muligheten de har for å søke seg inn på særlige vilkår. Elever med spesielle behov skal få tilrettelagt og tilpasset opplæring.

Energilekkasje

For all ungdom gjelder det at de bruker energi på identitetsbygging og posisjonering i forhold til jevnaldrende i denne perioden av livet. For mange av våre ungdommer, uavhengig av hvilken hovedgruppe de tilhører, virker det som de bruker *all* energi på personlige problemer og prosjekter. Når vi legger til grunn det mønsteret som kommer fram i våre skjemaer, får vi et bilde av forbausende mange ungdommer som sliter med en eller annen form for personlige eller sosiale problemer. Når ungdommene beskriver problemene, kan de referere seg til alvorlige forhold som omsorgssvikt, misbruk og vold. Mer vanlig er imidlertid mindre dramatiske problemer som foreldrenes skilsmisse⁴, kjæresteforhold som brytes eller venner som svikter – forhold som for mange passerer uten at det påvirker dem synlig, men for disse ungdommene blir alvorlige hendelser. Konsekvensene kan være dramatiske. Enkelte ruser seg, gjør selvmordforsøk eller vagabonderer. Andre hengir seg til frenetisk aktivitet, tilsynelatende uten mål og mening. Det mest vanlige er likevel oppgitthet og apati.

⁴ I Grøgaards kvantitative studie (1997) var det også slik at særtrekk ved familiesituasjonen (fosterhjem, skilsmisse og annet) hadde sterkere forklaringskraft enn sosial bakgrunn når prestasjonsnivå ble holdt konstant.

Uansett hvilken form problemene tar, har det kostnader i forhold til læring. Det virker som det ikke blir energi tilbake. Vi har valgt å gi tilstanden fellesbetegnelsen *energilekkasje*. Dette er ungdommene som gjerne vil, men mangler energi til å klare det.

Energioverføring

Den tiden ungdom går på videregående skole er tiden for selvstendighet og løsrivelse. For flere av de elevene vi intervjuet slo det oss at de ikke oppfattet skolen som et naturlig sted å bli voksen. De ville ha andre rammer rundt seg og så på skolen mer som et hinder enn en hjelp til å utvikle identitet, selvstendighet og uavhengighet. Mange hadde tilstrekkelige ressurser og mange muligheter for å lykkes innenfor utdanningssystemet, men for dem var enten systemet for rigid, tilbudene uten interesse eller mentaliteten for barnslig. Elevrollen var vanskelig å kombinere med å flytte for seg selv, reise eller være økonomisk uavhengige. De mangler på ingen måte energi, men de bruker den på andre arenaer enn skolen. Vi har gitt det fellesbetegnelsen *enerioverføring*.

Ung og dum?

Det er i større grad tilstander enn kjennetegn vi har identifisert. Energilekkasje og energioverføring knytter seg på en særlig måte til det å være ung. Å gå fra barn til voksen handler om å utvikle selvstendighet og bygge identitet. Våre ungdommer er ikke noe unntak. De prøver «å finne seg sjæl», som Finn Kalvik en gang sang, og de prøver *mer* enn andre, enten fordi personlige og sosiale forhold vanskeliggjør «prosjekt voksen» eller fordi rammene som omgir dem oppleves for trange. De er på sett og vis mer ungdom enn ungdom flest. Ett sted på veien har et vanlig utviklingskjennetegn blitt transformert til et ungdomsproblem. De har fått en overdose av det typisk ungdommelige – for mye av det gode kan bli destruktivt for dem det gjelder. En gutt, som hadde mange år med «utstrakt» ungdommelighet bak seg, sa litt lakonisk og etterpåklokt: – *Jeg har roet meg ned. Jeg var villere før. Man er jo ung bare en gang. Man angreer godt på det!*

Det er interessant, men samtidig innlysende, at disse kjennetegnene ikke nødvendigvis knytter seg til sosial bakgrunn og skoleprestasjoner i ungdomsskolen. *Dette er kjennetegn ved det å være ung.* Selvsagt vil det ligge ulike ressurser i den enkelte ungdom og dennes miljø som vil være avgjørende for hvordan de håndterer sin situasjon. En ungdom fra et hjem med store omsorgsressurser vil antakelig ha større muligheter for å få hjelp til å komme gjennom en personlig krise enn en ungdom som har vokst opp i et hjem med lite overskudd. På samme måte vil en ungdom som ikke finner seg til rette i skolen og blir gitt anledning til å hente erfaringer og

kompetanse gjennom et utenlandsopphold ha andre framtidsmuligheter enn den ungdommen som går ut i en ikke-kvalifiserende og dårlig betalt jobb i ung alder.

Vårt poeng er imidlertid at ungdom, uansett bakgrunn, kan oppleve både at energien glipper og at skolen ikke er en arena for utvikling og modning. For en hjelpetjeneste er dette et utgangspunkt for å jobbe med disse ungdommene.

For å stoppe lekkasjen er det sannsynlig at noen trenger profesjonell hjelp over tid, behandling og kanskje også innleggelse, alt utenfor oppfølgingstjenestens kompetanseområde og mandat. Andre trenger at noen drar dem opp av sofaen, møter dem på den resten av selvtillit og mestring som man kan håpe er til stede, og holder oppe et framtidsmål. Som en av sofaliggerne, som hadde føyet nye nederlag til allerede lav selvtillit ved å bryte to grunnkurs, uttrykte det: – *Han (ot-koordinatoren) gjorde noe. Stressa meg til jobb og det ene med det andre. Søkte meg inn på nytt grunnkurs, to-årig. Tar lang tid, men må jo gjennom det. Kan ikke bare fortsette og fortsette til jeg er over 30. Nå er jeg lei av å ikke prøve, nå vil jeg klare det.*

Hvilken oppgave oppfølgingstjenesten får overfor de ungdommene som legger energien sin andre steder enn i utdanning er ikke entydig. Blir oppgaven å tilbakeføre dem til utdanning, eller å tilrettelegge for opplegg utenfor skolen? Disse ungdommene søker alternativer og trenger kvalifiserende tiltak i arbeidslivet, eller åpninger innenfor skolesystemet som kan tilfredsstille deres interesser og anlegg. I den grad ungdom reiser kritikk mot reformen er det sannsynlig at vi vil finne avsenderen blant ungdom i denne gruppa.

3.5 Oppsummering

Utgangspunktet for oppfølgingstjenesten er at tjenesten skal gjøre retten til videregående opplæring reell også for de som lett faller utenfor. Som vi tidligere har sett, rekrutterer utdanning skjevt, og muligheten for å velge bort utdanning er sosialt betinget. Det er ikke ny kunnskap at det er slik, og det er heller ikke overraskende at vi i ot-gruppa finner ungdom med disse kjennetegnene.

I dette kapittelet har vi imidlertid vært mer opptatt av å beskrive opplevelser og tilstander enn sosial bakgrunn og tidligere skoleerfaring, fordi også dette kan være med på å forklare hvorfor noen avviser eller forlater videregående skole for kortere eller lengre tid.

Metoden vi har benyttet er personlige, ustrukturerte intervjuer, og denne rapporten bygger på samtale med 16 ungdommer og deres kontaktpersoner. Kvalitativ metode vektlegger individets forståelse av egen situasjon mer enn årsakene, slik de kan spores i en fjern eller nær fortid. Det blir i noen grad mulig å etterspore ungdommenes hensikt og ikke bare resultatet av en handling. I hvilken grad

alle ungdommer som har fått hjelp fra oppfølgingstjenesten har kjennetegn som gjenfinnes i vårt utvalg, kan vi ikke garantere. Det vi imidlertid vet er at variasjonene er store på viktige områder som sosial bakgrunn, tidligere skoleerfaring, type tiltak, grad av oppfølging og aktuell situasjon ved intervju tidspunktet.

Det er tidligere omtalt to elevkategorier blant de ot-registrerte ungdommene: Den typiske drop-out-eleven og ungdom som vendte skolen ryggen ut fra styrke. Vi har brukt en annen inndeling som skiller på opplevelsen av å *klare* og å *ville*, og laget fire idealtyper:

- *Reformeleven* kjennetegnes ved at skolens krav er godt integrert, og hun er ikke i opposisjon til skolens struktur eller bærende verdigrunnlag. Vennene sine finner hun på skolen, og hun har felles med foreldrene et syn på utdanning som innebærer at den sikrer framtiden og er inngangsbilletten på jobbmarkedet.
- *Utfordreren* kommer i flere utgaver. Både han som tradisjonelt er utdanningsvillig, men opplever at skolens sosiale og faglige rammer er for trange, og derfor orienterer seg vekk. Vi finner også han som primært ønsker seg noe annet enn skole, entreprenøren, og hun som har et ønske om å komme tidlig hjemmefra og etablere et eget voksenliv.
- *Innsatseleven* kjennetegnes ved at han ønsker seg utdanning, men trenger hjelp for å få det til. Det spesielle med innsatseleven behøver ikke være generelle eller spesifikke læreproblemer. Vanskene kan i like stor grad være personlige problemer, og gi seg utslag i emosjonelle lærevansker.
- *På-tross-av-eleven* gjenfinnes i skolen på tross av og ikke på grunn av måten han fyller elevrollen. Det er vanskelig å finne personlige egenskaper, interesser eller aspirasjon som er skolefremmende. Vennekretsen finner han utenfor skolen, og det er liten eller ingen støtte å hente i familien.

Det mest interessante for oss var ikke hvordan ungdommene plasserte seg innenfor kategoriene, men hvordan de plasserte seg mellom kategoriene. De sammenhengene som kom til syne gjorde at to tilstander pekte seg ut. For det første fant vi et stort antall ungdommer som slet med ulike former for personlige problemer, lav selvtilitt eller opplevelse av sosial tilkortkomning. Disse forholdene var så energikrevende at læring og skoletilpasning ble skjøvet i bakgrunnen. Vi valgte å gi dem betegnelsen *energilekkasje*. Den andre tilstanden finnes blant en gruppe ungdom som ikke finner seg til rette i skolen, enten på grunn av skolens innhold og struktur, eller fordi det er ting utenfor skolen som trekker. Disse ungdommene har mye energi, men ønsker å bruke den på andre arenaer enn skolen. Vi har gitt det merkelappen *energi-overføring*.

En rimelig fortolkning av våre funn er at all ungdom kan oppleve både at energien brukes opp og at den overføres til andre områder. Dette er ikke nødvendigvis reservert ungdom med særlige sosiale eller utdanningsmessige kjennetegn. Våre data er ikke beregnet på å analysere sosiale nettverk og familiestrukturer, men det er en rimelig antakelse at disse forholdene er avgjørende for hvilke løsningsalternativer den enkelte ungdom har.

Det er nødvendig med spenn både i arbeidsmetoden og -innsatsen for å kunne hjelpe ungdom med så ulike behov. Det er også et ideologisk spørsmål i hvor stor grad det er riktig å gi hjelp og behandling, eller om man skal betrakte det hele som variasjon over temaet ungdommelighet. Vi skal ikke ta den ideologidebatten her, men høre hva ungdommene selv sier i neste kapittel.

Kapittel 4 Avbrudd og aspirasjon

Begrunnelsen for å velge samtaleintervjuer som metode i denne delen av evalueringen var å sikre at ungdommen ble hørt. Vi har derfor valgt å gjengi noen av deres synspunkter og uttalelser direkte. Søkelyset settes på bruddet – som er selve årsaken til at de rekrutteres til oppfølgingstjenesten – og hva det medfører av hjelp og nye tiltak. For å forstå hvorfor de slutter i videregående er det imidlertid også nødvendig å spole båndet noe tilbake, høre på deres erfaringer fra ungdomsskolen, hvordan de opplevde veiledningen i forbindelse med utdanningsvalg, og hvilke faktorer som til slutt ble utslagsgivende for hvilke kryss de satt på søkerskjemaet.

I dette kapittelet ser vi også på de ungdommene som opplevde at utviklingen i den perioden de hadde kontakt med oppfølgingstjenesten hadde vært positiv. Hva skiller disse ungdommene fra dem som ikke opplevde framgang? Det er to forhold vi særlig ser på om har betydning for opplevelsen av å lykkes: Oppfølgingstjenestens innsats og tilbudets innhold.

I vår definisjon av å lykkes har vi utvidet den vanlige suksessvariabelen (tilbake til utdanning), og inkludert alle som opplever at de er inn i en positiv utvikling. Grunnen til at vi har valgt denne utvidede definisjonen av vellykkethet er antakelsen om at ungdom med mange tidligere nederlag først og fremst trenger å bli styrket i troen på at de duger. Vårt utgangspunkt er at økt selvtillit bedrer muligheten til å ta vare på de tilbudene dagens utdanningssystem representerer.

4.1 Jeg velger meg ...

Tidligere undersøkelser av ot-registrert ungdom har vist at de har en mer negativ holdning til tidligere skolegang enn resten av kullet. Til tross for disse erfaringene søker de aller fleste videregående skole etter 9. klasse. Om det er av mangel på alternativer eller mangel på fantasi skal vi la ligge i denne omgangen. Det er imidlertid et faktum at det i hvert årskull er ungdom som ikke kan knytte noen positive erfaringer til tidligere skolegang, men som likevel tar stafettpinnen og begynner på et 2-årig eller 3-årig løp. Uten litt ekstra drahjelp er det kanskje ikke så rart at enkelte snubler i starten. Vi skal se på tre forhold. Erfaringer fra ungdomsskolen, rådgivning ved overgangen til videregående skole og vilkårene for å velge grunnkurs.

– Siste året hakka veldig, veldig...

Utsagnet over kommer fra en jente som hadde klart seg forholdsvis bra gjennom åtte år i grunnskolen, men som i 9. klasse begynte å skulke, sluttet å gjøre lekser og raste nedover karakterskalaen. Det var hun ikke alene om.

At ungdom skulker skolen er ikke oppsiktsvekkende, og isolert sett ikke så veldig interessant. Men hva opplever de at skolen gjør når skoletrøttheten melder seg. Vi lar to snakke for flere: – *De gjorde ikke noe særlig, og: – Rådgivingstjenesten oppdaget at jeg skulka, men sa aldri noe.*

Skulk og bråk er en måte å si fra at alt ikke er som det skal være. Men denne varslingsmetoden er sjelden adekvat, og skaper lett motkrefter og represalier framfor forståelse. Som en sa det: – *Jeg bråkte og ble kasta på gangen. Da likte ikke jeg læreren. Så da bråkte jeg enda mer. Da sluttet læreren å like meg.*

I mange klasser finnes det også elever som ikke eksponerer problemene sine, men viser et helt motsatt reaksjonsmønster: – Jeg var veldig stille, satt bare å så ned i pulten og turde ikke si et ord. Jeg var redd på skolen. Holdt det inni meg. Kunne ikke plage noen med mine små problemer. Et selvmordforsøk i 8. klasse måtte til for at jenta skulle få hjelp. Hun er et dramatisk eksempel på at innadvendte og usynlige jenter fortjener samme oppmerksomhet og bør skape samme bekymring som utagerende gutter.

Også mer skolespesifikke problemer ser ut til å ha blitt oversett: – *Mamma merket i første klasse at jeg hadde dysleksi. Fikk ikke hjelp før i syvende klasse. Trodde jeg var dum. De laget opplegg i 8. og 9. Da gikk det bedre. Å ikke få det til på skolen, gjorde meg deppa.* Denne gutten hadde prøvd å henge med i sju år. Da hjelpen kom, var selvtiliten borte, og han hadde lite å møte kravende i videregående skole med.

Selv om det også blant våre ungdommer var de som både trivdes på ungdomsskolen og fikk god hjelp, kan det være en lærdom at den opphopingen av problemer som mange forteller om, kunne blitt identifisert og avhjulpet tidligere. Det hadde imidlertid krevd en årvåkenhet og bevissthet fra både lærere, rådgivere og sosiallærere som ikke ble disse ungdommene til del.

– På ungdomsskolen får man bare den katalogen. Så sier de sånn og sånn og går videre til neste klasse

Avslutningen av ungdomsskolen og overgangen til videregående oppleves av mange som ganske tøff. Én beskrev det som å gå fra å være en unge som ble passa på, til å bli betraktet som voksen som skulle ta vare på seg sjøl. I hvilken grad rådgiving i 9. klasse kan hjelpe dem til å foreta et bedre valg er det delte meninger om. Én vi intervjuet sa at han trodde ikke rådgiving i ungdomsskolen spilte noen avgjørende rolle. For som han la til med glimt i øyet: – *Det er som en litt omskrevet x-files reklame: Du vet det ikke, før du har prøvd det.*

De ungdommene som blir søkt inn særskilt vet vi får ekstra hjelp. Hvor mye av rådgivers tid som blir igjen til resten av kullet er nok svært varierende. Erfaringene med rådgivningen blant våre ungdommer var ganske laber til tross for at flere hadde hatt uttalte problemer i ungdomsskolen: – Var på videregående skole på besøk. Det var alt, ikke noe ekstra til de som sleit. Tror ikke det var så veldig godt innlagt i systemet. Et par var heller ikke nådige når det gjaldt brosjyrematerialet og informasjonsverdien i figurene som skal illustrere utdanningsmulighetene: – *De har de ringene. Når du går der og der, blir du det og det. Jeg vil bli ungdomsarbeider. Alt for liten informasjon om hva du skal gjøre for å bli det. Det er bare de ringene.*

Noen var overbevist om at det hadde hjulpet hvis de hadde fått mer direkte informasjon fra folk som jobbet innenfor ulike sektorer, mens andre var mer skeptiske til at folk skulle reklamere for egen jobb. En uttrykte denne skepsisen kort og godt ved å si at han trodde de bare ville «skryte ting på seg» – som i en valgkamp. Det er kanskje unødvendig å minne om at intervjuene ble foretatt valghøsten 97.

Når det gjelder troen på rådgiving i 9. klasse ser dette ut til å variere. Ingen av ungdommene vi har sitert over hadde fått ekstra hjelp. De som fikk ekstra veiledning opplevde det imidlertid entydig positivt. Det behøvde ikke nødvendigvis være rådgiveren på skolen som gjorde jobben. Enkelte hadde et godt forhold til faglærere som stilte opp: – *Likte meg på ungdomsskolen. Fikk hjelp til å søke videregående. Mopedlæreren hjalp meg med søknad.*

– Hadde jeg kunnet velge ville jeg valgt musikk...

Av våre informanter søkte alle, med unntak av to, videregående skole umiddelbart etter 9. klasse. På hvilket grunnlag tok de avgjørelsen? Vi vet ikke om våre ungdommer er ulike resten av kullet, men det var tre kriterier som var gjennomgående: Venner, vaner og muligheter. At venneforhold kan være ustabile i ungdomstiden er vel kjent. At det også kan få avgjørende betydning for utdanningsvalg er en jente vi snakket med et godt eksempel på, – *Skulle egentlig søkt helse og sosial, men var uvenner med venninnen min som søkte det. Derfor valgte jeg formingsfag. Vi ble venner, igjen. Men da hadde jeg alt kommet inn.*

Vanen er også en farlig ledsager når viktige valg skal gjøres. De som bare har kjennskap til noen få yrker og utdanninger gjennom foreldres jobb eller eldre søskens utdanningsvalg og ikke klarer å hente inn nok informasjon om andre muligheter, vil lett havne i samme situasjon som hun som sa: – *Visste ikke hva omsorgsfag eller mekaniske fag var, men visste hva allmennfag var – for der hadde jo broren min gått.*

Svært mange ungdommer kommer inn på sitt førstevalg når de søker videregående skole. Det gjaldt også for de ungdommene vi snakket med. I hvilken grad de søker grunnkurs de vet de kan komme inn på, eller om de lar interessen styre

prioriteringen, kan vi ikke si med sikkerhet. Trolig snakker han for flere gutten som sa at byggfag var det mest artige av det han kunne komme inn på. Musikk var hans virkelige interesse, men han så ingen mulighet for å komme inn på musikklinjen og søkte derfor heller ikke.

Framtidsutsikter med hensyn til lønn og arbeidsmarked så i liten grad ut til å telle med i valg av grunnkurs. Én lot seg imidlertid påvirke til å skifte mening etter et informasjonsmøte før VK1: – *Hadde egentlig tenkt konditor, men på sånn orientering på skolen var det en som fortalte om all drikkelsen han fikk. Det frista det, og så ble det servitør.* Det viste seg å ikke være noe lykkelig omvalg, og VK1 ble avbrutt etter kort tid.

Det er nødvendig å understreke at disse ungdommenes erfaringer sier noe om hva *de* har opplevd, og ikke hvordan oppfølging og rådgiving virker i det store og hele. For disse ungdommene ser effekten av de tre forholdene tidligere skoleerfaringer, rådgiving og grunnkursvalg ut til å være som i et dominospill. Den første brikken faller fordi problemene på folkeskolen ikke oppdages eller avhjelpes. Den tar med seg i fallet manglende rådgiving ved overgangen til videregående. Siste brikken går i bakken når ungdommene ender med å velge et grunnkurs som verken interesserer eller kvalifiserer. Det er med andre ord mye som kunne vært gjort *før* skoleklokka ringer inn til første time på videregående, og som kunne ha økt muligheten for at våre ungdommer kunne blitt i skolen.

– Begynte å skulke sammen med kamerater...

Svært mange av våre ungdommer slutter i løpet av første høsten, noen allerede etter noen dager eller få uker. Det er ingen i vårt utvalg som opplever en «styrt avvikling» i den forstand at de planla å slutte, gikk til rådgiver og diskuterte alternativer, for så å gå over i noe annet.

Tilstanden kan beskrives med motsatt fortegn; de lar det skure til de er fanget i selve situasjonene, til det ikke lenger er dem, men omstendighetene som styrer. Dette henger særlig sammen med at vurdering i videregående skole avhenger av et visst frammøte. Har eleven for stort udokumentert fravær blir det ikke gitt karakter. Fordi det her er «absolutte» grenser, blir det også absolutte brudd. Skolen velger for dem.

I sin vurdering av skolen og rådgiverne var ungdommene forbausende samstemte. De tre sitatene som følger skulle en tro var hentet fra tre elever på samme skole, men de er fra ulike skoler og fylker. – *Rådgiver grep inn når det var så mye fravær at jeg ikke kunne få karakterer. Da var det allerede gjort, ikke noe å tape.* – *Da jeg ble innkalt til rådgiver var jeg alt sluttet, da er det for sent.* – *Da de tok kontakt var det for å si at nå er det for sent.*

At dette ikke er en enkel situasjon å løse ved rådgiving tyder neste utsagn på, som samtidig formidler en rådløshet og håpløshet som nok er karakteristisk for mange i samme situasjon, – *De sa jeg måtte møte opp mer, «ellers blir du kasta ut.» De spurte hva de kunne gjøre, men det var ikke noe. Det var for seint. Lå hjemme, det var ikke stort jeg gjorde.*

Grunnene til at de slutter er vage. Det virker som de ikke helt vet selv – og bruker samlebetegnelser som lei, dårlig miljø og manglende interesse. – *Ingen interesse for faget, begynte å skulke. – Fagene var drit kjedelige. Trodde jeg skulle jobbe praktisk, og så var det bare teori. – Skole blir for kjedelig for meg, jeg er mer aktiv, liker å gjøre mer. Det var ikke noen fag som irriterte. Jeg bare orket ikke.*

Å «ikke orke» er en gjenganger. Flere sier at de trengte et hvileår. Det er påfallende at de elevene som har gjort minst i ungdomsskolen er de som er mest utslitt. Å ikke mestre ser ut til å være det mest energikrevende av alt. En gutt som verken hadde brukt tiden sin på lekser eller daglig frammøte sa, – *Ni år i barneskolen og ungdomsskolen og så rett over på videregående. Da blir man lei.* Denne forståelsen stemmer også godt med måten de slutter på. Tilsynelatende ligger det ingen protest, og heller ikke noe aktivt annet valg i avbruddet. De har valgt videregående – og de mislykkes. Imidlertid kan passivitet være en mer aktiv handling enn hva det i første omgang kan virke som: Enkelte velger skulk og passivitet for å komme ut av en låst skolesituasjon.

At ungdom slutter etter kort tid i videregående avhenger ikke bare av elevens evne til å tilpasse seg skolen, men like mye skolens evne til å innlemme eleven: – *Jeg gikk på grunnkurs, allmennfag til april. Ble hengende etter. Ble redd for å spørre. Lærere som snakker til deg, ikke med deg. Begynte å skulke.* Og han fortsetter: – *Problemet er at det oppdages for seint at du sklir ut av videregående. Det er lett for skolen når du først har sklidd ut at «vekk med deg». Da er de kvitt problemet.*

Hva betydde det så for den enkelte ungdom å gli ut av skole på denne måten og oppleve at de ikke fikk hjelp til å bli? Ett er i hvert fall sikkert, de mistet muligheten til å justere kursen med veiledning, linjeskift, pedagogisk støtte eller sam-ordning. Tenker vi oss en stige av hjelpetiltak ser det ut som om de laveste trinnene på stigen mangler. I hvert fall hadde ikke våre ungdommer opplevd at hjelpen var der før alle broer er brent. Da rådgivingstjenesten «oppdaget» dem opplevde de at det var for sent. Da overtok oppfølgingstjenesten.

4.2 – Det går bedre nå

Aspirasjon har tidligere vært referert til som den enkeltfaktoren som er mest utslags-givende for om ungdommene søker seg tilbake til skolen eller ikke. Aspirasjonen

peker framover – og forteller hvor man tenker seg. Men aspirasjonen har også røtter i fortiden – og peker bakover mot hvor og hva man kommer fra. Å kompensere for lav aspirasjon kan derfor forstås som oppfølgingstjenestens kjerneoppgave. Vi tar utgangspunkt i at gjentagende nederlag er ødeleggende for aspirasjonsnivået, mens opplevelsen av å lykkes, vil gi økt aspirasjon.

Vi deler ungdommene i tre grupper ut fra om de beskriver sin utvikling som positiv, negativ eller på «stedet hvil»: Ungdommene i den første gruppa oppgir at det går ganske bra. Om ikke alt er på plass, er aktivitetene de holder på med selvtillitsbyggende og kvalifiserende. I den andre gruppa finner vi de ungdommene som opplever at mulighetene er få, og at de befinner seg i en temmelig fastlåst situasjon. Ungdommene i den tredje gruppa får ikke helt til det de ønsker seg, og opplever at de står på stedet hvil.

For å kunne vurdere oppfølgingstjenestens arbeid har vi samlet utsagn om oppfølgingstjenestens *tilstedeværelse og innsats* og hva som kjennetegner *nåværende beskjeftigelse*. Vi inkluderer også ot-koordinatorenes betraktninger om hva som er viktige utfordringer i deres møte med ungdommene og utvikling av tiltak.

Oppfølgingstjenestens tilstedeværelse og innsats: – Først syntes jeg oppfølgingstjenesten var bare dritt ...

Enkelte av de ot-registrert ungdommene har erfaring med hjelpeapparatet fra tidligere, mens for andre er oppfølgingstjenesten den første møtet med en slik instans. For alle gjelder det at oppfølgingstjenesten, fordi det var en ny tjeneste, var lite kjent, og at det i utgangspunktet ikke lå en forventning om at noen skulle ta kontakt. Dette kan imidlertid endre seg. Vi mener vi allerede så tendenser, illustrert med følgende uttalelse: – *Jeg er lei skolen, systemet er så dårlig. Synes de burde kommet til meg. Kunne hjulpet meg å ta opp fag. Kunne gjort det selv også, men det er de som bør gjøre noe med det, for det er de som har laget reformen.*

Som vi har sett kan det ta tid før rådgivningstjenesten oppdager at ungdommen er på vei ut, og det ser også ut som om det er svært ulikt hva som skjer videre. Det er skolens oppgave å varsle oppfølgingstjenesten. Mange har nok opparbeidet gode rutiner etter hvert, men til å begynne med var det høyst varierende hvor raskt oppfølgingstjenesten fikk beskjed. Mange av våre ungdommer tilhører denne tidlige fasen. I fortsettelsen er også rutinene ulike. Noen sender et brev, andre tar personlig kontakt. Uansett er det uten unntak oppfølgingstjenesten som har initiativet. Ungdommenes tilsynelatende passive utgliding fra skolen møtes med en aktiv handling fra hjelpetjenesten. Og det er vel slik det må være. To av våre informanter satte ord på situasjonene: – *Du er ikke råmotivert når man slutter skolen, så det er godt noen kommer og sier, «Hei, du må ikke tro du kan slippe unna».* – *Hadde*

hun (ot-koordinator) ikke ringt, hadde jeg ligget på sofaen enda. Moren min sa det samme, men det hjalp ikke. Det måtte komme en utenfra.

Alle hjelpeinstanser står i fare for å se sitt ansvarsområde isolert, og glemme at noen av disse ungdommene trenger å få mange ting på plass for at de skal lykkes i et skole- eller utdanningsløp. For enkelte er hjelp «på ordentlig» å inkludere både bosituasjon, økonomi og sosial tilknytning: – *Først synes jeg oppfølgingstjenesten var bare dritt. De gjorde jo ingen ting bortsett fra å sende meg på en arbeidsplass og sånn. Gjøre noe på ordentlig er å skaffe leilighet, gjøre sånn at jeg får penger til å gå på skole – få meg en utdanning.* Det er ganske opplagt at mye av det denne gutten ba om ligger langt utenfor oppfølgingstjenestens ansvarsområde. Men for gutten som trengte både penger og hybel, er det uvesentlig hvem som sitter med det formelle ansvaret. Han visste at han verken ville lykkes med jobb eller utdanning før han hadde flyttet fra en kaotisk hjemmesituasjon. I dette tilfellet klarte de ulike hjelpeinstansene å få til gode rammer rundt ham, og oppfølgingstjenesten var motoren i dette samarbeidet. Nye rammer resulterte i at gutten for første gang i sitt liv trives på skolen.

En annen ungdom forteller også en historie der tett samarbeid er avgjørende for et godt resultat. Hennes problem var ikke at hun manglet bolig eller omsorg, men store personlige problemer hadde gjort det umulig for henne å følge opp skolen, og hun akselererte raskt inn i utnyttende og ødeleggende miljøer. For henne ble måten hjelpen ble gitt på den viktigste: – *Klarte å komme gjennom det på grunn av mye støtte og hjelp fra folk som kan støtte og hjelpe. Hadde ikke klart det alene.* Hun møtte en hjelpetjeneste som var samordnet i den forstand at hun ikke fikk mulighet til å manipulere og utnytte den, men at de ressursene som ble satt inn fikk virke i en retning. Disse to eksemplene viser tydelig det mange vet, men som er vanskelig å få til: Sammensatte problemer krever samordnet hjelp og samarbeidende systemer.

Ved å trekke fram svært kompliserte og sammensatte saker kan vi gi en forståelse om at all ot-jobbing nærmest handler om livredning. Slik er det ikke. Oppfølgingstjenesten kan også være støttespilleren som gjør en begrenset innsats, for eksempel følger på jobbintervju, hjelper til med å fylle ut skjemaer eller tar førstekontakten med en annen hjelpeinstans. Det er flere av ungdommene som har et avslappet og pragmatisk forhold til tjenesten: – *Hadde ikke oppfølgingstjenesten vært der, ville jeg tatt det gjennom arbeidskontoret. Og: – Hadde nok fått meg jobb uten oppfølgingstjenesten, men det hadde blitt tyngre og tatt dobbelt så lang tid.*

Tid er en viktig faktor i ungdomstiden. I vårt sammenheng interessant på to måter: På den ene siden har ungdommene en beklemmende følelse av at tiden går fra dem, og årene som rettselev brukes opp. En gutt som var i den situasjonene hadde tenkt lenge og vel gjennom problemet. Svært engasjert og snakkende både på innpust og utpust resonnererte han seg fram til følgende: – *Man kan si det sånn at det er tre år i løpet av fire år. Jeg tok det første året av de tre nå, det har jeg brukt opp,*

så nå har jeg tre år for å gjøre ferdig tre år. Men nå tar jeg det ene året, så når jeg er ferdig her har jeg bare to år som må tas på to år. Men hvis jeg da går på samme skole i to år så er kanskje sjansen for at jeg kommer inn på tredje året rimelig stor.... han trakk pusten og fortsatte: – Det burde være sånn at de som har begynt får fortsette uansett. Flere var inne på det samme: – Retten er grei, men fireårsperioden burde vært utvidet til 8 eller 10. For har du først havna på utsida er det vanskelig å komme inn igjen – og da blir du kassadame. En annen sa: – Det er et press. Fylte ut søknaden kvelden før. Og da tenkte jeg nå må jeg velge noe. Og hvis jeg ikke velger nå må jeg velge til neste år, og hvis jeg velger feil da, hva i all verden gjør jeg da? En jente hadde gitt opp utdanning og sa rett og slett: – Har ett år igjen, men. Er ikke fornøyd med reformen, det blir for liten tid. Men samma for meg – jeg skal ikke mer på skole.

Tidspresset oppleves ekstra belastende, fordi mange unge har selvinnsikt og forståelse av at de trenger mer tid enn de har. Vi har tidligere beskrevet to kjennetegn ved våre ungdommer: At energien lekker til andre felt enn læring, og at de søker alternative veier å bli voksne. Begge deler spiser tid, noe de innser og innfinner seg med: – Må ta tida til hjelp. Finne ut av det sjøl. Bli voksen.

Å trenge tid må ikke blir forvekslet med manglende motivasjon i all framtid. Å få nye muligheter ser ut til å være viktig: – Tid er viktig, tid er veldig viktig. Jeg fikk hjelp på riktig tidspunkt, når jeg kunne ta imot, var måten en jente uttrykte det på, mens en gutt reflekterte over samme situasjon ved å si: – Det er nå det er viktig med oppfølgingstjenesten, men for to år siden var det ingen ting de kunne gjøre. Lettelse over å oppleve at hun fikk en ny sjanse da hun var i stand til å ta imot, uttrykte en jente ved rett å slett å si: – Det var godt noen var der, når jeg var der. Men «riktig» tidspunkt kan også være umiddelbart: – Viktig med rask jobbing. Oppfølgingstjenesten har kommet inn med en gang jeg har sluttet med noe.

Med noen unntak opplever de fleste at de har fått hjelp – til dels mye hjelp. En jente begynte samtalen vår med å si: – Jeg vil gjerne stille opp for oppfølgings-tjenesten, for de har stilt opp så mye for meg! Den mest udiskutable hyllest kom imidlertid fra en gutt som uttrykte at han nærmest hadde resten av livet å takke oppfølgings-tjenesten for: – Hadde de (oppfølgings-tjenesten) ikke kommet inn ville jeg vel sett på video og spilt data hjemme jeg, da, så hadde det vel blitt sosialkontoret. Virra rundt og prøvd å få tak i en vanlig drittjobb, og etter det hadde jeg vel blitt uføretrygda og daua.

At hjelp i en kritisk livssituasjon kan oppleves som helt avgjørende uttrykte en gutt som satt hardt i det både i forhold til stoff og kriminalitet: – Jeg så alt som skjedde i miljøet og syntes det var helt for jævlig, men jeg måtte ha hjelp, jeg kom meg ikke ut av det sjøl. Og da jeg fikk den hjelpen tok jeg mer enn gjerne i mot den. Ville vært langt nede hvis jeg ikke hadde fått hjelp.

Flere andre ungdommer var også positive, selv om deres beretninger ikke var fullt så dramatiske: – Hun kom og spurte om jeg ville forbedre karakterene mine. Da

sa jeg selvfølgelig ja. Fått mye hjelp. Det er jo flott. Jeg har mye å takke dem for. Og: - Oppfølgingstjenesten har fulgt opp når jeg nesten har gitt opp. Det har vært hjelp. - Oppfølgingstjenesten har hørt på meg, det har vært bra. Hadde nok ikke klart meg uten oppfølgingstjenesten.

Men det var likevel ikke alle som hadde opplevelsen av oppfølgingstjenesten som en reell hjelpeinstans: *-Tok selv kontakt med oppfølgingstjenesten. De tok aldri kontakt med meg. Det var dårlig gjort. Og en annen som gjerne ville hatt hjelp sa: - Fikk brev fra oppfølgingstjenesten, gikk dit. Så aldri no' mer til dem. Tror du de gidder det? De kunne ha ringt og spurt: «Hvordan går det med deg, har du fått jobb.» Og at tjenesten ikke alltid lykkes ble kontant slått fast av en jente som sa: – Oppfølgings-tjenesten? Helt greit at de kom. Samme hva de gjør, det hjelper ikke likevel!*

Utfordringer, slik ot-koordinatorerne opplever dem:

I samtalen med ot-koordinatorerne, vektla de betydningen av *når* oppfølgings-tjenesten kom inn i bildet. Det er vanlig å tenke hjelpetiltak organisert som en tiltakskjede, der målet er å gi hjelp på lavest mulig nivå. Det kan virke som om mulighetene *innenfor* skoleverket i enkelte av disse sakene ikke er tilstrekkelig prøvd ut før bruddet er et faktum og «tyngre» tiltak iverksettes. Flere ot-koordinatorer var opptatt av at de også hadde en jobb å gjøre i *skolen* i den fasen ungdommene var i ferd med å slutte. I det minste burde de – som én uttrykte det – «ligge på været» og følge med på utviklingen.

«Riktig hjelp til rett tid» er en utfordring for alle typer hjelpetjenester. For oppfølgingstjenesten er den nesten uoverkommelig. Rett tid for denne ungdoms-gruppa er så mangt. Noen trenger tid fordi de sliter med problemer som må løses først, andre er bare utslitt av å ikke mestre, og atter andre trenger tid for å bygge opp ny motivasjon. Koordinatorerne innser dette, og en sa: – *Når det ikke er tid og sted for skole må vi hjelpe dem til noe annet. «Noe» annet kan være å ikke gjøre noe.*

Her er det mange grøfter å gå i for oppfølgingstjenesten. For mye hjelp for tidlig vil kunne frata ungdommene ansvar, og det kan være riktig å la dem gå «på frigang». For lang tid uten beskjeftigelse kan på den andre siden være akselererende for en negativ utvikling. Å være der på riktig tidspunkt fordrer at man har tett kontakt med ungdommen. En ot-koordinator satt ord på denne måten å jobbe på ved å si: – *Oppfølgingstjenesten må være mobil – ute på veien. Vi må være der ungdommen er – både fysisk og forståelsesmessig.*

Utvikling i perioden og oppfølgingstjenestens innsats:

I begynnelsen av dette avsnittet delte vi ungdommene inn i tre grupper etter hvordan de beskrev sin utvikling i den perioden de hadde vært i kontakt med oppfølgings-tjenesten. Noen beskriver sin utvikling som positiv, andre som negativ og andre igjen opplever at de «står på stedet hvil».

Oppfølgingstjenestens innsats var ett av de områdene vi ville se om hadde hatt innflytelse på utviklingen. Vi visste, ut fra utvelgelseskriteriene i utvalget at alle ungdommene hadde hatt kontakt med oppfølgingstjenesten. Det er deres *opplevelse* av hjelpen vi nå ser nærmere på.

Uttalelsene vi har referert forteller at ungdommene i hovedsak opplever at oppfølgingstjenesten var der når de trengte dem, og at tjenesten bærer sitt navn med rette – de har fulgt opp. En gutt som hadde gått en lang vei fra en trøstesløs og kaotisk tilværelse til å få orden på mye, ble spurt om hva som var det verste som kunne skje, med ungdom som ham. Svaret kom etter litt nøling: – *At de bare driter i oss. Lar det skure og gå.*

Siden nesten alle ungdommene mente de hadde fått omfattende hjelp, er ikke *oppfølgingstjenestens innsats* det kriteriet som skiller ungdommene i de tre gruppene fra hverandre. Men vi har fått stadfestet at ungdommene opplevde den hjelpen de fikk som betydningsfull, og at særlig to forhold er viktige: Evnen til samarbeid og riktig tidspunkt for hjelp.

Vissheten om at mange av ungdommene trenger tid kan imidlertid også bli en unnskyldning for oppfølgingstjenesten til å la tiden gå når man skulle handlet. En svært bitter kommentar kom fra en gutt som mente han ikke hadde fått hjelp. Han sa med mye sinne: – *Nå er det for sent, uansett hva oppfølgingstjenesten hadde kommet med av tilbud.* For denne gutten var oppfølgingstjenesten blitt en hjelpe-tjeneste som sviktet. Men, som vi skal se i fortsettelsen, like viktig som *når* tiltak settes i gang er *hva slags* tilbud som tilbys.

Nåværende beskjeftigelse: Det handler om å finne interessen...

Etter at vi nå har sett på ungdommenes vurdering av oppfølgingstjenestens tilstedeværelse og innsats generelt, skal vi i det følgende se hvordan de vurderer tilretteleggingen av tiltakene. På det tidspunktet oppfølgingstjenesten kom inn første gangen var alle ungdommene svært i villrede når det gjaldt hva de skulle gjøre, hvis de i det hele tatt var interessert i å gjøre noe som helst. Noen gikk tilbake til det som var kjent, uten at de dermed var garantert å lykkes: – *Søkte meg inn på samme grunnkurs, samme sted. Gikk til jul.*

Regelen, mer enn unntaket, for mange av våre ungdommer, er at de ved bruddet ikke vet hva de ønsker. Flere sier at oppfølgingstjenesten spurte om hva de ville, men de hadde ingen svar. En gutt snakket for flere da han blir spurt om hva han ville: – *Vet ikke, orket er ikke der, er helt giddesløs. Ingen kan gjøre noe med det.* Men så la han ut en veiviser ved å si: – *Det handler om at de finner interessen, lete seg fram til den.* For å gjøre reformen reell for denne gruppa ser det ut som det er viktig å forfølge den enkeltes interesse, for det er der mestringspotensialet ligger.

Alle de ungdommene vi intervjuet hadde en interesse og et talent. Noen ganger måtte vi bruke forstørrelsesglass for å oppdage det. Problemet var at de færreste så muligheten til å forfølge interessen sin inn i utdanningssystemet. Vi snakket med gutten som bruker all tid foran dataskjermen, jenta som drømte om å danse på Broadway, bandmedlemmet som komponerte, sportsidioten som var sparka ut av fotballaget, og måtte ta til takke med andres prestasjoner på tv-skjermen og jenta som oppdaget at hennes interesse for sminke og klær kunne omsettes til teatermasker og kostymer. Treffer man interessen, følger energien ofte med på kjøpet. Utfordringen er å ha et tilbud som kan møte den.

Ungdommene som ikke finner seg til rette i skole og søker alternative veier til en voksenidentitet, må ikke glemmes når tiltak diskuteres. Noen ønsker primært jobb: – *Ønsker å jobbe, fordi skolen er vanskelig for meg – hele tida.* En annen sa: – *Det er ok å ha rett til utdanning, men hadde jeg fått en skikkelig jobb uten utdanning hadde jeg gjort det. Alt for mye teori.*

Det er ikke gitt at de som snur ryggen til skolen, vender ansiktet mot arbeidsmarkedet og er i stand til å fylle en ordinær jobb. Å utvikle tilbud som er kvalifiserende for denne gruppa er vanskelig, men ikke umulig. En ungdom i vårt utvalg hadde opplæring i bedrift med spesielt tilrettelagt oppfølging. Teorien var direkte knyttet til det han holdt på med til daglig. Han var svært fornøyd fordi han opplevde seg frikoblet fra skolen, møtte begrensede jobbkrav, men fikk likevel kvalifiserende utdanning.

For andre er hovedproblemet at de er misfornøyd med skolens pedagogikk og rammer. Noen mener at kunnskap kan hentes andre steder enn i klasserommet: – *Lærer best av meg sjøl. Skulle vært litt mer frivillige opplegg. Ta ut litt av Internett. Jeg er ferdig med skole. Jeg skal gå noen kurs og reise for å jobbe, oppleve ting og lære språk.* En gutt, som på intervjutidspunktet var uten noen form for beskjeftigelse og hadde erfaringer med en skolesituasjon han betegnet som lite generøs og fleksibel: – *Har gitt opp på en måte. Tenker av og til at skole kunne vært noe, bare 1/100 sekund, og så er det borte. Tror jeg klarer meg uten utdanning, men kan jo hende når jeg har jobbet to år at jeg får lyst på skole. Kan ta noe privat.* Begge disse ungdommene hadde lyst på mer utdanning, men fant seg ikke til rette i skolen.

Feilslåtte tilbud medfører ikke bare at ungdommene kaster bort tid. Det kan også medføre at den skoleinteressen som tross alt ligger der blir ødelagt. En gutt som hadde vært i et skoleforberedende opplegg gav følgende karakteristikk av tiltaket: – *Det var ok til å begynne med, men man lærte jo ikke noe. Læreren var like giddaløs som oss. Skole var det ikke. Det hjalp meg mer til å skite i skolen. Fikk mindre interesse for skolen. Men hadde det ok.*

APO (Arbeid, Produksjon og Opplæring) er et kombinert tilbud, og tidligere funn har vist at nettopp de kombinerte tilbudene har vært vellykkede med hensyn til å få ungdommene tilbake i utdanningen (Markussen 1997). Vi regnet derfor med

at APO-tilbudene ville oppleves som meningsfulle. Flere hadde erfaringer med APO, men til vår overraskelse var misnøyen stor. Av seks elever som hadde fått tilbud om APO var faktisk bare én fornøyd. De fem andre hadde følgende kommentarer: - *APO er ikke på ordentlig. Det er bare et sted å være. Der samler de alle. Dårlig miljø.* Og: - *Fikk tilbud fra skolesjefen om APO. De har plikt til å gjøre noe. Du får ikke noe ut av det. Opplegget var helt tåpelig. Vi spurte hva er vitsen? Så sa de: Nei, dette er bare for at dere skal ha noe å gjøre i fritida. Så dere holder døgnrytmen.* Og: - *Jeg fikk tilbud om APO, det var ikke så veldig interessant. Det var så useriøst. De andre elevene spurte om friminutt hvert 5. minutt.* Og: - *Var på APO en uke, det var bare for å prøve.* Og: - *APO-klassen har ikke fagene du trenger, det er bare noe du gjør. Det er bare for at du skal komme deg opp om morran.*

Den svært negative opplevelsen av APO er slående når vi kjenner tilbudets innhold og intensjon. At våre ungdommer har en annen oppfatning av APO-tilbudet enn det som tidligere har vært antatt, kan skyldes ulikt startgrunnlag. De som velger APO ved skolestart, slik de fleste APO-elevene gjør, kan finne tilbudet både attraktivt og tilpasset deres egne ønsker, mens de som blir plassert på APO midt i skoleåret, slik våre ungdommer ble, i mindre grad føler at tilbudet treffer deres egne behov.

Men det var andre tilbud som traff blink. En jente hadde et jobbtilbud der ot-koordinatoren hadde arbeidet veldig bevisst med å skaffe arbeid som ville være kvalifiserende for videre utdanning. Jenta som fikk jobben kvitterte med å si: - *Oppfølgingstjenesten skaffet meg jobb. Den var kjempeflott. En jobb skal man respektere. Når man er så heldig å få en så fin jobb som jeg fikk – det skal man ikke misbruke.* Eller som en jente som satt igjen med et miserabelt vitnesbyrd fra 9. klasse uttrykte det: - *Det skjedde ikke noe første året. Fikk brev 2. året. Da fikk jeg hjelp til å forbedre karakterene mine. Det er jeg kjempeglad for. De var ganske flaua de karakterene jeg hadde. Gikk opp seks karakterer til sammen, og kom inn på det grunnkurset jeg ville.* En gutt som to ganger, bokstavelig talt, hadde slåss seg ut av videregående, kommenterte sin nåværende situasjon: - *Nå har de fått til et opplegg med to dager teori, og tre dager praksis. Det er det jeg har villet hele tiden. Tror jeg skal klare det nå. Får tatt de modulene, skjønner du.*

De tre eksemplene over referer seg til tre svært ulike tilbud. Felles for dem er imidlertid at ungdommene opplever at de var *kvalifiserende*, hver på sin måte. Én fikk et jobbtilbud innenfor det området hun ønsket å utdanne seg. Den andre fikk forbedret karakterene sine slik at hun kunne begynne på ønsket grunnkurs. Den tredje bygget ut sin kompetanse ved å bygge opp moduler.

Disse tre skiller seg fra de som hadde blitt plassert på et APO-tilbud, slik det ble referert over. Det er ting i vårt materiale som tyder på at et kombinert tilbud ikke er vellykket i kraft av å være kombinert, men i kraft av om det har et meningsbærende innhold eller ikke. Ungdommenes forståelse av hva som er et meningsfylt

tilbud bunner ikke bare i om det er kvalifiserende, men like mye i om det bidrar til å virkeliggjøre framtidige mål.

Utfordringer, slik ot-koordinatorene opplever dem:

I samtalene med ot-koordinatene vektla de at tjenesten måtte ha en stor bredde i sine tilbud, fra muligheten til å foreta en liten justering av allerede valgte kurs, til å kunne tilby omfattende og skreddersydde alternativer.

– *Det kan ikke løses med ett gullegg*, sa en av koordinatorene vi var i kontakt med, og mente med det at en differensiert tilbudspakke er nødvendig for å møte ungdommene. Igjen er det viktig å tenke hjelpetiltak på lavest mulig nivå.

Å tilpasse et tilbud handler om å tilpasse på flere nivåer. Det er en selvfølge at man bygger på ungdommens ressurser og intellektuelle muligheter. Men også ungdommens *mentalitet eller orientering* må trekkes inn. For en skoletrøtt ungdom kan et to-årig grunnkurs oppleves som en straff – han får mer av det han *ikke* ønsker seg, mens opplæring i bedrift kan oppleves som en belønning, fordi opplæringen ikke er «skolsk».

Oppfølgingstjenesten har ingen egne tilbud som de administrerer. Deres oppgave er å motivere, plassere og følge opp. Det er i denne delen av arbeidet oppfølgingstjenesten som samarbeidende instans blir tydeliggjort. Oppfølgingstjenestens oppgave blir ikke bare å tilpasse tilbudet til ungdommene, men også å ta utfordringen med å tilpasse tilbudet til strukturen. De som har jobbet innenfor tjenesten en stund «velger» seg skoler og tiltak. Enkelte skoler og tiltak er inkluderende, andre har sterke utstøtingsmekanismer. De strukturelle hindringene skal ikke undervurderes. Det viktigste er å oppdage dem, slik at ikke skjulte strukturelle hinder kommer til syne som individuelle nederlag.

Noen ungdommer vet verken hva de ønsker, kan eller vil, og trenger et tiltak som ikke *låser* dem i et valg, men *setter dem i stand* til å velge. Mange ot-koordinatorer syntes de manglet tilbud som kan være en arena for nyorientering, motivasjonsbygging og valg.

I samtalene med ot-koordinatorene ble det også lagt vekt på at ungdommene måtte hjelpes til å ta meningsfulle valg. Disse ungdommene har avbrutt tidligere tilbud som de ofte ikke har sett noen mening i. Det er viktig at meningsløsheten ikke repeteres. Å gi rom for deltakelse er et vern mot likegyldighet. Å ta ungdom med, i stedet for å ordne opp, gir ansvar og sikrer innholdet. Men mange ungdommer er redde for å gjøre aktive valg. Å *tørre* å ta valg kan for enkelte være et steg på veien til å kunne finne retning og definere et mål. For andre står drømmer og urealistiske forestillinger i veien for oppnåelige mål. Oppfølgingstjenestens oppgave kan være å tilrettelegge slik at en valgsituasjon blir reell, eller justere forhåpningene slik at grunnlaget blir realistisk.

I hvilken grad et tilbud oppleves som meningsfylt vil i noen sammenhenger være bundet til om det gir reell kompetanse. Å kunne oppnå delkompetanse både innenfor teorifagene og i forhold til praksis vil kunne øke statusen og meningsinnholdet i enkelte tilbud.

Utvikling i perioden og tiltakets tilretteleggingsgrad

I vurderingen av oppfølgingstjenestens arbeid fokuserte vi på i hvilken grad den beskjeftigelsen ungdommene holder på med på intervjudtidspunktet er tilpasset deres behov, interesser og ønsker, eller om de opplever seg mer eller mindre tilfeldig plassert. Et tilpasset tilbud betyr ikke nødvendigvis at det er skreddersydd. Det kan like gjerne være et ordinært grunnkurs – men det må være det *riktige* grunnkurset.

Av de ungdommene som hadde opplevd en positiv utvikling var de aller fleste i et tiltak som han eller hun opplevde som tilrettelagt og kvalifiserende. Blant ungdommene som enten mente de «sto på stedet hvil» eller hadde opplevd en negativ utvikling, var det *ingen* som vurderte tiltaket som både tilrettelagt og kvalifiserende.

En oversikt

For oversiktens skyld har vi systematisert ungdommenes vurderinger av oppfølgingstjenestens innsats, tiltakets tilrettelegging, samt om de nå opplever å ha retning og mål i tilværelsen. Ungdommenes opplevelse av oppfølgingstjenestens innsats er gitt tre karakteristika *mye*, *lite* eller *ingen*. Når det gjaldt nåværende beskjeftigelse vurderte vi denne ut fra om tilbudet var tilrettelagt og kvalifiserende eller ikke. Vi delte inn ungdommenes vurderinger etter om de vurderte tilbudet som *både* tilrettelagt og kvalifiserende, *enten* tilrettelagt eller kvalifiserende eller *verken* tilrettelagt eller kvalifiserende.

Det er igjen nødvendig å minne om at metoden vi har valgt ikke gir grunnlag for å tolke skjemaet kvantitativt, fordi vi nettopp har vært ute etter å få et bredt sammensatt utvalg der representativitet ikke var en forutsetning. Det gir derfor ingen mening i å telle opp og prosentuerer. Oversikten er kun ment for lettere å se individuelle sammenhenger.

Figur 4.1 Ungdommene inndelt etter egenopplevelse av framgang, og hvordan de enkeltvis vurderer oppfølgingstjenestens innsats og tiltaket

	Oppfølgingstjenestens innsats			Tiltakets innhold		
	Mye	Lite	Ingen	Tilrettelagt og kvalif	Tilrettelagt eller kvalif	Verken tilrettelagt eller kvalif
Gruppe 1 Positiv utvikling						
1	X			x		
2	X			x		
3	X			x		
4		X				x
5	X			x		
6		X			x	
7	X			x		
8	X			x		
9	X			x		
Gruppe 2 Negativ utvikling						
10	X					x
11	X				x	
12		X				x
Gruppe 3 Status quo						
13	X				x	
14	X					x
15		X			x	
16			X		x	

I denne skjematiske oppstillingen tar vi utgangspunkt i hvordan den enkelte ungdom har vurdert sin egen utvikling i perioden, og ser i hvilken grad dette er sammenfallende med hvordan han eller hun vurderer oppfølgingstjenestens innsats og tilbud.

Figuren viser at svært mange av våre informanter opplevde at innsatsen fra oppfølgings-tjenesten hadde vært omfattende og ble opplevd positivt. Vi vil minne om at tidspunktet for hjelp var like viktig som hvor mye hjelp de fikk.

Hovedbudskapet vi kan lese ut av figuren er at ungdom som opplever at tilbudet de har fått *ikke* har vært både tilrettelagt og kvalifiserende, heller ikke opplever å ha hatt en positiv utvikling. Med andre ord: Hadde ungdommene daglige gjøremål som de var positivt opp-tatt av og opplevde som kvalifiserende, virket det også som om de opplevde at det gikk fram-over. De hadde funnet en retning å orientere seg etter.

4.3 Oppsummering

Felles for våre ungdommer er at de ikke har lyktes i sitt første utdanningsvalg. De søkte videregående, kom inn, men sluttet. Vi har prøvd å finne mulige årsaker til feilvalget i tre forhold: Erfaringer fra ungdomsskolen, rådgiving i 9. klasse og valg av grunnkurs. I utvalget er det mange som har med seg nederlag fra ungdomsskolen. Vi vet at enkelte av disse elevene har hatt et dårlig forhold til skolen med skulk og bråk som kjennetegn, men nederlagsfølelsen kan også bunne i at skolen ikke har oppdaget hvilke problemer de har slitt med eller ikke vært i stand til å gjøre noe med dem.

Når det gjelder rådgiving i 9. klasse har mange opplevd den som sporadisk og overfladisk, og valg av grunnkurs har ingen av de ingrediensene vi forbinder med en reell valgsituasjon med ulike og gjennomarbeidede alternativer som veies mot hverandre.

Møtet med videregående skole oppleves brutalt for mange. Hvis selvtilliten knyttet til skolegang i tillegg er lav, og grunnkurset er mer eller mindre tilfeldig valgt, er det vanskelig å forestille seg at disse elevens skolegang skal bli langvarig. Det blir den heller ikke. Bruddet med skolen kjennetegnes ved at det ikke er styrt eller aktivt villet. En dag er bare fraværet så stort at grunnlaget for evalueringen er falt bort. Da er det bare å slutte.

En passiv handling fra ungdommen møtes med en aktiv handling fra hjelpe-tjenesten. Oppfølgingstjenesten har et klart mandat om å være aktiv og oppsøkende. Hvordan ungdommene opplever oppfølgingstjenesten avhenger ikke minst av tidligere erfaringer. Ungdom som for eksempel har hatt mye kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste vil sannsynligvis forbinde oppfølgingstjenesten nært til denne, mens ungdom som har erfaringer fra sosialkontor, arbeidskontoret eller andre hjelpeinstanser vil være farget av det i sitt møte med oppfølgingstjenesten. Noen vil ha erfaringer som gjør at hjelpetjenesten vanskelig får innpass, mens andre sitter med positiv erfaring som smitter over. I forhold til forventninger til tjenesten mener vi å kunne se en endring som innebærer at ungdommene til å begynne med ble overrasket over at oppfølgingstjenesten tok kontakt, til en holdning i retning av å ha «krav på» tilbud og hjelp.

Det er, i vårt materiale, en gjennomgående positiv holdning til oppfølgings-tjenesten hos ungdommen. Det er sannsynlig at det i noen grad har med utvalgs-metoden å gjøre, alle våre ungdommer hadde på et tidspunkt ønsket hjelp.

Den største utfordringen for oppfølgingstjenesten er om de klarer å høyne aspirasjonen hos de ungdommene de jobber med. Det er ingen enkel jobb, for aspirasjonsnivået har sin opprinnelse i sosiale og kulturelle strukturer. Oppfølgings-tjenestens oppgave blir å beherske metoder som hjelper ungdommene til å forsere

hindre gjemt i fortiden og samtidig peke ut en retning framover. Med andre ord kartlegge behov og finne veien til et mål. Å tenke i store linjer, samtidig som den daglige jobbingen må ha begrensede målsettinger, er krevende. Vi har vist at tidspunktet for når oppfølgingstjenesten kommer inn, grad av tilrettelegging og hvor kvalifiserende tiltaket oppleves å være, er avgjørende for om ungdommen opplever å ha hatt en positiv utvikling.

Ungdommenes beskjed er ganske klar: *Får de tid, bli de sett og pekes det ut en retning*, går det bra. Besnærende enkelt og ekstremt utfordrende.

Kapittel 5 Erfaringer og erkjennelser

Begrunnelsen for at ot-koordinatorer og andre som kjente ungdommens situasjon ble intervjuet, var ønsket om at de skulle supplere informantintervjuene. I forrige kapittel gjenga vi hvilke utfordringer de opplevde i arbeidet med ungdommene.

Det viste seg imidlertid at samtalen med ot-koordinatorene i flere tilfeller utviklet seg til å inkludere temaer som omhandlet mer prinsipielle sider ved oppfølgingstjenesten og Reform 94. Siden denne vinklingen ikke var inkludert fra begynnelsen, ligger det ingen systematikk i måten opplysningene er hentet inn på. Mange av synspunktene var imidlertid av en sånn art at de fortjener å bli delt med flere. Vi gjengir derfor i dette kapittelet noen av ot-koordinatorenes refleksjoner over ungdomsgruppa, tjenestens ideologi og metode.

Avslutningsvis i kapittelet ser vi om denne undersøkelsen har frambragt kunnskap som strekker seg ut over oppfølgingstjenesten og kan gjøres gjeldene for Reform 94 som sådan, før vi helt til slutt trekker noen tråder til teorien i innledningskapittelet.

5.1 Ot-koordinatorenes erfaringer

Ut fra de svært vide kriteriene det er for å bli ot-registrert, er det helt innlysende at variasjonen i gruppa må bli stor. Selv når vi konsentrerer oss om de ungdommene oppfølgingstjenesten oppfatter som tilhørende sin kjernegruppe – de som trenger ekstra støtte og hjelp – var den gjennomgående forståelsen blant ot-koordinatorene at det var mer tilslørende enn opplysende å omtale dem som en ensartet gruppe. Som én sa: – *Mange med få skoleproblemer kommer ut for andre problemer, og mange med dårlige karakterer har ikke nødvendigvis store faglige vansker.*

Vi har tidligere vært inne på at oppfølgingstjenesten er pålagt å kontakte ungdommene, men at det er opp til ungdommene om de tar imot tilbudet eller ikke. Hvis ungdommen ønsker hjelp, er det langt på vei den enkelte medarbeider som avgjør hvordan arbeidet skal prioriteres. Det er ikke lovhjemlet når og på hvilken måte hjelpen skal gis. En koordinator la opp arbeidet etter hvordan hun vurderte ungdommens situasjon og tilstand og hadde tre prioriteringer: De som *ikke tålte* å

gå ledige, de som *trengte* å gå ledige, og de som trengte *struktur*. Vi kjenner igjen alle disse tre tilstandene hos ungdom vi snakket med.

Det virket som oppfølgingstjenesten hadde lite kontakt med ungdom med svært store atferdsproblemer, med mindre de bodde i institusjon og ble rekruttert gjennom barnevernet. Derimot var det en annen gruppe ungdom som skapte bekymring. De gjorde ikke spesielt mye «galt», men de gjorde ikke noe annet heller, bortsett fra å vente på å bli 18 år, så de kunne begynne å motta sosialhjelp. I forhold til disse ungdommene ser oppfølgingstjenesten sin oppgave først og fremst som *igangsetter*. Å få ungdommen aktivisert ble ansett som langt viktigere enn å få dem tilbake i utdanning.

Vi har i liten grad vært inne på eventuelle forskjeller mellom jenter og gutter blant de ot-registrerte ungdommene. Én av ot-koordinatorene hadde imidlertid en betraktning når det gjaldt gutters og jenters ulike rekrutteringsmønstre til oppfølgingstjenesten som var interessant. Hun mente å ha observert at jenter rekrutteres gjennom personlige problemer, mens gutter rekrutteres gjennom kultur. Forklaringen lå i at jenter i større grad enn gutter har personlige ting å stri med. Tidligere var det lettere for jenter å «gjemme seg» og problemene ble usynliggjort. Nå er de blitt en del av oppfølgingstjenestens registreringssystem, og problemene blir registrert som avbrudd. Når det gjaldt guttene syntes mønsteret å være at særlig i områdene hvor det hadde vært mye industri og en sterk arbeiderkultur, men hvor næringsgrunnlaget var endret, ble mange gutter overlatt i et arbeids- og utdanningsmessig vakuum. Reform 94 ble for teoretisk, og jobber for ufaglærte fantes ikke lengre. Det var ikke nødvendigvis skoleflinkheten det skortet på, men de hadde fått det inn med morsmelken at 16–17-åringer ikke gikk på skole, men jobbet.

Vi finner igjen både disse jentene og guttene blant våre intervjuede ungdommer, men vi har ikke hatt data til å forfølge disse observasjonene mer systematisk.

Enkelte skoler var større «leverandører» av ungdom til oppfølgingstjenesten enn andre, uten at dette kunne forklares i elevpopulasjonen. Et naturlig tema for koordinatorene var i hvilken grad rekruttering til oppfølgingstjenesten først og fremst handlet om ungdommenes evne til å tilpasse seg, eller om det i like stor grad handlet om skolenes tilretteleggingsvilje. Å motivere utdanningssystemet til å skape et større rom for disse ungdommene, ble en oppgave oppfølgingstjenesten i enkelte tilfeller måtte bruke mye energi og krefter på.

Oppfølgingsjenesten – en tjeneste ulik alle andre

Det som skiller oppfølgingstjenesten fra andre hjelpetjenester er at ungdom rekrutteres til tjenesten og blir en del av dennes ansvarsområde, ikke gjennom noe de gjør, men gjennom noe de *ikke* gjør – lar være å benytte retten til videregående opplæring. I denne forståelsen er oppfølgingstjenesten som hjelpeinstans unik.

Oppfølgingstjenesten skal kontakte alle og gi tilbud til og følge opp de som ønsker det. Hvis vi konsentrerer oss om de ungdommene som avbryter, kan oppfølgings-tjenesten i utgangspunktet ikke hindre bruddet, og har sånn sett ingen forebyggende effekt. Mange mente imidlertid at tjenesten fungerte forebyggende i forhold til å hindre utvikling av asosialitet og avvikende adferd ved å gi ungdommen selvtillit gjennom tilpassede tilbud, og hjelpe dem til å etablere framtidsmål. Det ligger mye godt forebyggende sosial- og helsearbeid i å gi folk egenverd.

Oppfølgingstjenesten møter ungdommene i en fase som for de fleste oppleves som et nederlag, og skal følge dem opp, tilbake til skolen eller inn i arbeidslivet. Lykkes det, er deres oppgave avsluttet. Hvor lenge ungdommen forblir ot-registrerte vil variere, men det er mulig å være registrert gjennom alle fire år som rettselev. Selv om ungdommene gjennom hele perioden gir uttrykk for at de ikke ønsker hjelp fra oppfølgingstjenesten, vil de bli kontaktet minst en gang i året. Denne praksisen har gitt enkelte av ot-koordinatorerne en opplevelse av å forfølge, framfor å oppfølge, enkelte ungdommer. Én fortalte lett ironisk at hun presenterte seg som *forfølgings-tjeneten* når hun kontaktet en ungdom på tredje året.

Oppfølgingstjenesten rekrutterer medarbeidere med spredning i utdannelsesbakgrunn og ulik jobberfaring. Mange kommer fra skoleverket og pedagogisk-psykologisk tjeneste, noen fra helse- og sosialsektoren og noen fra arbeidsetaten. Det er med andre ord få formelle felles kjennetegn. De vi snakket med hadde på tross av dette, en temmelig sammenfallende *innstilling* til sitt arbeid. Denne innstillingen kan best karakteriseres ved betegnelsen «realistisk idealisme». De ser begrensninger, men er villig til å prøve mulighetene. Typisk for deres holdning er overbevisningen om et man *ikke* kan møte nye problemer med gamle løsninger, og handle som om videregående skole etter reformen er en forlengelse av det gamle gymnaset. Reformen gir alle en rett, derfor er det viktig å forstå alle sider ved ungdommens situasjon, ikke bare den pedagogiske. De innser at mange ungdommer har vansker med å fungere godt fordi de «strever med ettermiddagen» – som én uttrykte det. Med andre ord, slik det også gikk fram i våre intervjuer, er det mange i denne gruppa som sliter med personlige forhold like mye som selve læresituasjonen. Denne forståelsen er med på å gi retning til ot-koordinatorenes arbeid. Det oppleves imidlertid som et problem at de ikke alltid finner gjenklang for denne type forståelse i skoleverket eller arbeidslivet.

Oppgaver og metoder

Siden tjenesten ikke har egne tiltak men «bare» skal framskaffe dem, sier det seg selv at koordinering blir en av tjenestens viktigste oppgaver. På samme måte som lenken ikke er sterkere enn sitt svakeste ledd, vil det av og til oppleves som om tjenesten ikke er bedre enn sin dårligste samarbeidspartner.

Ot-koordinatorene hadde et pragmatisk forhold til *hvem* de samarbeidet med. Utekontakten kunne være en viktige samarbeidspartner i enkelte saker, mens pedagogisk-psykologisk tjeneste, arbeidskontoret eller barnevern var involvert i andre saker. Foreldrene var god støtte og til stor hjelp for enkelte ungdommer, og kunne i enkelte tilfeller være en viktig alliert.

Det understrekes at nettverket må ha de strukturelle og formaliserte rammene for samarbeid, men at dette aldri må hindre de uformelle og personlige kontaktpunktene. Meningsfull jobbing er avhengig av begge deler, for det gjør handlingsrommet større. Som en koordinator uttrykte det: – *Noen ganger haster det, og straks-tiltak må igangsettes, samtidig som vanlige strakstiltak ikke kan brukes. Når man må skreddersy et tiltak på en, to, tre, tar jeg kontakt med de jeg vet gjør noe – uansett etat.*

Nettopp den samarbeidende og koordinerende oppgaven kan medføre at oppfølgingstjenesten, lettere enn andre, ser «hele» ungdommen. Som én sa: – *Verstinger i skolesystemet er ikke verstinger på mitt kontor eller på arbeidsplassen.* Koordinatorne tar (og får) derfor ofte rollen som *ungdommenes advokat* i forhold til de andre hjelpetjenestene, utdanningssystemet eller arbeidskontoret. «Advokatrollen» kunne gjøre det vanskelig å begrense eget arbeidsfelt. En koordinator som hadde brent seg i tidligere saker ønsket å understreke viktigheten av at oppfølgingstjenesten måtte – uavhengig av ungdommenes problemer – konsentrere seg om *sin* primæroppgave: Først og fremst å hjelpe dem til en meningsfylt beskjeftigelse. Både ungdommene og tjenesten ser ut til å være tjent med at normalitet og fellesskap er overordnede målsettinger, ikke særomsorg og segregering.

Noen koordinatorene mente det var nødvendig for tjenesten å få tiltaksmidler. Dette gjaldt særlig i de tilfellene hvor tiltakene måtte bygges opp fra bunnen. Uenighet om hvilken etat som hadde hovedansvaret kunne medføre at både tid og krefter gikk til spille uten at ungdommen fikk hjelp. I slike tilfeller kunne løsningen vært et ot-tiltak. Andre så det som en fordel å *ikke* ha egne midler, fordi det lett kunne føre til en ansvarsfraskrivning fra de andre instansene.

Selv ungdom som *ber* om hjelp kan være lite adekvate i sine måter å *motta* hjelp på. Noen er «pleasing» og unnvikende og kan forføre systemet til å tro at alt går bra, også når det ikke gjør det. Andre er det så mye «støy» rundt at det er vanskelig å oppdage hva deres egentlige hjelpebehov er. De kan være standhaftige og aktive i å motsette seg all form for hjelp, og hjelpeapparatet kan oppleve seg som manipulert. Disse ungdommene er avhengige av et hjelpeapparat som tåler mye motstand og som har tålmodighet. Mange var opptatt av at alle involverte instanser måtte ha forståelsen av at tilnærmingen måtte veksle mellom raushet og grensetting, og at ungdommene mange ganger trengte flere sjanser.

Det nærmeste vi kom i leting etter en presis beskrivelsen av en ot-metode, var *forskjellighet*. Budskapet var at ulikhet i tilnærming, var tjenestens styrke. Å drive ot-arbeid ut fra standardiserte opplegg synes meningsløst, fordi det er ulike grunner

som har ført til at ungdommene ikke har søkt eller avsluttet utdanning. Å jobbe kompensatorisk kan i enkelte saker bety å bygge opp manglende struktur, i andre saker er det ungdommens opplevelse av nederlag det har gått hardest ut over, og i atter andre er det først og fremst et mislykket tiltak som må erstattes.

I møtet mellom ungdom med problemer og kompetente og mestrende voksne, har voksne lett for å ta over både problemet, forståelsen og motivasjonen. Denne faren så de ansatte i oppfølgingstjenesten ut til å være klar over. Ideelt sett så de sin oppgave som noen som fylte på, men ikke tok over, ga slakk og lot dem i fred, men ikke for lenge og møtte dem på muligheter i stedet for å fokusere på problemer. Men det kunne av og til holde hardt. En koordinator sa med et sukk: - *Av og til blir vi så opptatt av å finne årsaker. Derfor finner vi ingen løsninger.*

5.2 Erkjennelser i forhold til Reform 94

Ot-registrert ungdom er på mange måter de som viser oss spennet i Reform 94. På den ene siden tydeliggjøres reformens styrke gjennom disse ungdommenes rett. På den andre siden er det rammene og innholdet, mer enn selve rettigheten, som avgjør realiteten i reformen for mange av de ot-registrerte ungdommene.

Vi har definert oppfølgingstjenestens oppgave til å skulle være kompensatorisk i forhold til den enkelte ungdommen. På samme måte kan opprettelsen av oppfølgingstjenesten betraktes som kompensatorisk i forhold til Reform 94s strukturelle og innholdsmessige begrensninger.

Reformens mangel på fleksibilitet rammer først og fremst den ungdomsgruppa som trenger tilrettelegging. Ot-registrert ungdom rammes også i større grad enn andre av høye teorikrav, begrenset tid som rettslev og manglende mulighet for å kombinere moduler fra ulike grunnkurs.

- De skulle gjort no' med den reformen...

I samtale med ungdommene og ot-koordinatorene er det kommet forslag, som hvis de ble gjennomført, ville gjøre utdanningstilbudet rausere og mer tilgjengelig for all ungdom.

- Den første innsigelsen er kjent, og har vært omtalt i mange sammenhenger: Teorikravet på yrkesfaglig studieretning. Argumentasjonen for å øke det teoretiske tilfanget er begrunnet i nødvendighet av høyere krav til både allmennfag og spesifikk yrkeskompetanse på arbeidsmarkedet. Vi tror denne argumentasjonen er riktig når det gjelder reformens hovedstruktur.

Innvendingen knytter seg til manglende alternativer. Slik det nå er, kan alternative veier til fagbrev bare la seg gjennomføre i helt spesielle tilfeller. Å la opplæring i bedrift være alternativ utdanningsvei innenfor normalstrukturen, i både handelsfag og yrkesfag, ville gjort utdanningsretten mer reell for flere.

- En annen elevgruppe som har få utdanningsvalg innenfor reformen er de teorisvake elevene med ulike kreative talenter og interesser. Fag som musikk, dans og drama er pakket inn i allmennfag. Det samme gjelder idrettsfag. Enkelte koordinatorene har forsøkt å sy sammen egne opplegg for ungdom med disse interessene. En mulig modell kan være en kreativ linje etter mønster av yrkesfagene. Hovedstrukturen, to pluss to, kunne inkludere praksisplasser som treningsassistent i idrettslag, hjelpelærer på musikkskoler, scenearbeider på teater eller tilrettelegger i museer. Elevens kompetansebevis kunne utformes som fagbrev innenfor kunst-, idretts- eller kulturfag.
- Det tredje forslaget ble lansert av en ungdom som sa at det burde være et grunnkurs for dem som ikke visste hva de skulle velge. Han hadde selv erfaring med arbeidsinstituttet, og opplevde det som et sted som ga mulighet til nyorientering. Han hadde ønsket at et tilsvarende tilbud hadde vært ett alternativ allerede ved valget i 9. klasse. En annen hadde «10. klasse-behov». Han manglet et tilbud der han kunne forbedre karakterene sine og øke sjansen for å komme inn på det grunnkurset han ønsket seg mest.

Foruten disse tre innsigelsene som omhandler faglig innhold, var mange opptatt av at tidsrammen på fire år som rettselev var for knapp. Et romsligere system ville virke stressreducerende, og utvidede tidsrammer kunne til og med tenkes å ha en positiv innvirkning på gjennomstrømningen. En koordinator foreslo at det burde innføres «tidskonto» i videregående skole på samme måte som for småbarnsforeldre. Vi har tidligere referert gutten som kunne ramse opp på fingrene hvor mye tid han hadde brukt, hvor mye han hadde igjen og hvor mye han trengte. En jente som hadde gjort mange feilvalg og funnet seg dårlig til rette både innenfor utdanningen og i praksis, var pinlig klar over at tiden som rettselev var i ferd med å løpe fra henne og sukket: – *Jeg makter ikke dette utdanningspresset. Tror jeg skal bli gravid og slappe d' med en unge!*

Det ser ut til å være en oppfatning blant både ungdommene og ansatte i oppfølgingstjenesten at Reform 94 i sin nåværende form er for lite generøs og dermed har innebygde utstøtingsmekanismer i forhold til mange av de ungdommene oppfølgingstjenesten er i kontakt med. Det paradoksale er imidlertid at så lenge oppfølgingstjenesten gjør en god kompensatorisk jobb, vil manglene ved reformen ikke tydeliggjøres. Oppfølgingstjenesten kan dermed bli reformens sterkeste kritiker og beste allierte.

5.3 Tilbake til start

Vi skal helt avslutningsvis knytte noen bånd til teorikapittelet vi startet opp med. I en erkjennelse av at Norge er fattig på kvalifiserende arenaer for ungdom, satte vi to krav til skolen som oppvekstarena. For det første skulle den fylle oppgaven det er å kvalifisere til et voksenliv, gjennom utvikling av ansvar, medansvar, selvstendighet, faglighet og framtidig kompetanse. Dernest skulle den være et godt sted å være *ungdom* – et sted for valg, protest og risikoutprøving.

De ungdommene vi har intervjuet har i utgangspunktet *ikke* opplevd at skolen har innfridd disse kravene, og valgt seg bort. Oppfølgingstjenestens hovedoppgave kan vurderes til å være at skolen skal reetableres som et tilbud for disse ungdommene. Vi har sett at dette ikke alltid har vært mulig, og at det har vært nødvendig å lete etter *flere oppvekstarenaer* enn utdanningssystemet, først og fremst arbeidslivet.

Av de ulike teoretiske retninger vi gjennomgikk innledningsvis synes Reform 94 å ligge nærmest opp til *human capital teori*. I human capital teori regnes ikke utdanning som konsum, men sees på som en investering, både på individnivå og samfunnsnivå. Ved å investere i utdanning øker den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet, og på samfunnsnivå legger utdanningsveksten grunnlaget for en mer produktiv arbeidsstyrke som bidrar til rask økonomisk vekst. Investering i utdanning ses på som udelt positivt, både som middel for økonomisk vekst og sosial mobilitet. Noe avhengig av den enkeltes evner kan med andre ord alle, ifølge human capital-teoretikerne, investere i utdanning og senere nærmest «veksle inn» denne med sosial status.

I vår sammenheng, der fokus er på den gruppa som tilsynelatende *ikke* ser verdien i utdanning, er Trows analyse av hva som skjer når stadig flere får mer utdanning interessant. Trow vurderer utdanning etter hvor utbredt og tilgjengelig den er, og mener samfunnsutviklingen har endret synet på utdanning fra å bli betraktet som et privilegium til å bli en rettighet, for nå nærmest å framstå som en nødvendighet.

Det er, som vi allerede har vært inne på, annerledes å være uten videregående 3-årig utdanning når dette gjelder flertallet av et kull, sammenliknet med å stå uten tilsvarende utdanning når 90 prosent gjennomfører. Det må derfor kunne stilles som et berettiget krav til reformen at den er fleksibel i sin struktur og har tilstrekkelige valgmuligheter til at den blir et reelt tilbud til hele ungdomskullet. Lik rett til utdanning innebærer at alle som ønsker det skal kunne ta utdanning, uavhengig av evner, kjønn, sosial og geografisk bakgrunn.

Om Reform 94 bidrar til en jevnere sosial rekruttering til høyere utdanning er det for tidlig å si noe om. Skjersli & Aamodt (1997) finner at spesielt jenters valg av henholdsvis yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning på videregående skole i

større grad preges av fedrenes utdanningsnivå etter reformen enn før reformen. En sentral forklaring er at tilbudet av tradisjonelle kvinnefag knyttet til omsorgs- og helse-sektoren er bedre utbygget som følge av reformen. I og med at også yrkesfaglig studieretning kan gi studiekompetanse, er det foreløpig for tidlig å avgjøre om dette også, utilsiktet, bidrar til skjeve rekruttering til høyere utdanning.

Ett av de andre målene ved Reform 94 er å gjøre innholdet i ungdoms utdanning likere. De yrkesfaglige linjene har fått økt innslag av teorifag som tidligere var forbeholdt allmennfaglig studieretning. I utgangspunktet vil dette heve det allmennfaglige kompetansenivået blant elevene på yrkesfaglige studieretninger, og det vil gjøre det enklere å endre utdanningsplaner for de som har påbegynt en yrkesfaglig studieretning, men senere likevel ønsker å ta en høyere utdanning. Som vi har sett er det de elevene som får problemer med å oppfylle de økte kravene til teoretisk kunnskap som betaler prisen for en slik endring.

Grunnen til den sterke satsingen på å kvalifisere *all* ungdom kan nettopp være erkjennelsen av den nære sammenhengen mellom utdanning og den enkeltes senere posisjon i samfunnet. Hernes og Knudsen sier i *Utdanning og ulikhet*:

«Den utdanning en besitter, har klare fordelingsvirkninger med hensyn til det en får av andre goder i livet. Utdanning betinger den inntekt en mottar, de forhold en arbeider under og den yrkesstatus en oppnår.» (Hernes og Knudsen 1996:VII).

Når utdanning framstår som en nødvendighet, blir det enda viktigere enn før å lykkes i elevrollen, og eventuelt senere i studentrollen. I tillegg til at elev- eller studentrollen har helt spesielle kjennetegn når man er i institusjonen, bærer ungdommen med seg elevens status også *utenfor* skolen, med mindre de lykkes i å etablere et uavhengig og økonomisk selvstendig liv mens de fortsatt er elever. Det vet vi gjelder et fåtall.

De fleste vil si seg enige i at velferdsstaten avhenger av et godt fungerende utdanningssystem som sørger for et høyt utdanningsnivå i befolkningen. Men når mange tar mye utdanning, blir det en ekstra utfordring å sørge for at det også finnes muligheter for de som ikke kan, eller vil, tilpasse seg kravene i den vanlige skolen, og at ungdommene mange ganger trenger flere sjanser.

Vi har vært opptatt av oppfølgingstjenesten som en hjelpetjeneste rettet inn mot den enkelte ungdom, der ungdommenes opplevelser har stått i fokus. Vi har sett at det har vært nødvendig for enkelte å finne arenaer *utenom* skolen for å oppleve at de lykkes. Hvis oppfølgingstjenestens vellykkethet bare måles i forhold til i hvilken grad de bidrar til å få ungdom *inn i skolen*, kan resultatet på sikt bli at tjenesten styres i en retning som gjør at Reform 94 ikke bare ivaretar den enkeltes *rett* til utdanning, men gjør utdanning til en *plikt*.

Litteratur

Aamodt, P.O (1994), «Valg og gjennomstrømning i utdanningssystemet». I: J. Lauglo (red), *Norsk forskning om utdanning; perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad. Notam Gyldendal

Andersson, B.E. (1992), *Generasjon efter generasjon*. Stockholm

Befring, E. (1973), *Ungdom i et bysamfunn*. Oslo

Bernstein, Basil (1974), *Basil Bernsteins Kodeteori*. København: Christian Ejlers' Forlag

Bernstein, Basil (1975), *Class, code and control*. Vol.3: Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul

Berg, L. (1995), *Examen philosophicum; studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. (Rapport 2/95.)

Berg, L (1997), *Studieløpet*. Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg. Rapport 3/97, NIFU. Oslo

Bogen, H. (1994), *På rett vei*. Evaluering av oppfølgingstjenesten i sju fylker høsten 1994. Evaluering av reform 94. Delrapport 1 om oppfølgingstjenesten. Fafo-notat 1994:13. Oslo: Fafo

Bourdieu, P. (1977), «Cultural reproduction and social reproduction». I: J. Karabel & A.H. Halsey (eds), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press

Bowles S. & H. Gintis (1977), «I.Q in the U.S. Class Structure. I: Karabel & Halsey (eds.), *Power and Ideology in education*. New York: Oxford University Press

Brandt, E. (1992), «Tolv års skole for alle – og studier for halvparten av de unge?». I: C.Å. Arnesen & M. Egge (red), *Utdanning og arbeidsmarked 1992*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt

Båtevik, F.O., R. Kvalsund & J.O. Myklebust (1997), *På særvilkår*. Om gråsoner, overganger og kanalisering i videregående opplæring. Forskningsrapport nr. 24, Høgskolen i Volda/Møre-forskning Volda

Christie, N. (1971), *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo

Clark, B. R. (1962), *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler

- Coleman, J. S.(1962), *The Adolescent Society*. New York
- Coleman, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C., Department of Health, Education and Welfare
- Collins, R.(1971/reprinted 1977), «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification». I: Karabel & Halsey (eds.)*Power and Ideology in education*. New York: Oxford University Press
- Collins, R. (1988), *Theoretical Sociology*. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, New York, Sydney, Tokyo
- Edvardsen, R.(1991), *Valg av utdanning og yrke; betydningen av kjønn, sosial og geografisk bakgrunn ved utdannings- og yrkesvalg*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt. (Rapport 12/91.)
- Edvardsen, R. (1993), *Ungdoms utdannings- og yrkesplaner*.
Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. (Rapport 13/93.)
- EGGE, M. (1990), *Ungdomsbildet – lagd eller levd?* Hovedoppgave i sosiologi våren 1990. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo
- EGGE, M. (1991), *Avviste søkere i videregående skole*. Oslo: NAVs utredningsinstitutt
- Erikson, E.H. (1968/1950), *Barndommen og samfunnet*. Oslo.
- Erikson, R. & J.O. Jonsson (1993), *Ursprung och utbildning – social snedrekrytering til högre studier*. Stockholm, Fritze. (Statens offentliga utredningar 1993:85.)
- Freire, P. (1968), *De undertryktes pædagogik*. København
- Frønes, I. (1984), *Ungdomskultur, generasjonsmotstand og sosial endring*. Institutt for sosiologi. Universitetet i Oslo
- Grøgaard, J. B. (1992), *Skomaker bli ved din lest?*. Fafo rapport 146. Oslo: Fafo
- Grøgaard, J. B. (1997), «En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår». I: Lødding, B. & Tørnes, K.(1997), *Idealer og paradokser*. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94. Oslo: Tano Aschehoug
- Hernes G. & K. Knudsen (1976), *Utdanning og ulikhet*. Levekårsundersøkelsen. NOU 1976:46
- Hollingshead, A. B. (1949), *Elmtown's Youth*. New York 1949
- Holter, H. & R. Kalleberg (red.) (1982), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hylland Eriksen, T. (1997), Artikkel i VG 18.12.97

- Illich, I. (1976), *Det skoleløse samfunn: om å flytte læring fra skolestua ut i dagliglivet*. Oslo
- Jones, M. (1971/1968), *Det terapeutiske samfunn*. Oslo.
- Karebel, J. & A.H. Halsey (1977), Educational Research. A Review and an Interpretation. I: Karabel & Halsey (eds.), *Power and Ideology in education*. New York: Oxford University Press
- Knudsen, K. (1980), *Ulikhet i grunnskolen*. Bergen: Universitetsforlaget
- Knudsen, K., AA. B. Sørensen & P.O. Aamodt, (1993), *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. Arbeidsnotat
- Krag Møller, C. C. (1972) *I morgen er det for sent*. Oslo
- Lindbekk, T. (1993), School Reforms in Norway and Sweden and the Redistribution of Educational Attainments. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(2),129-149
- Løchen, Y. (1965), *Idealer og realiteter i et psykiatrisk sykehus*. Oslo
- Lødning, B. & Tornes, K.(1997), *Idealer og paradokser*. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94. Oslo: Tano Aschehoug
- Mannheim, K. (1952), The problems of generations (1928). I: Keckemet (ed), *Essays in the Sociology of Knowledge*. London
- Markussen, E. (1994), *Reell rett?* Om retten til primært valgt grunnkurs og om tilbud, søkning og inntak til særskilt tilrettelagt opplæring i seks fylker høsten 1994. Evaluering av reform 94. Delrapport 1 om særskilt tilrettelagt opplæring. Fafo-notat 1994:12. Oslo: Fafo
- Markussen, E. & A.K. Høydal (1995), *Fra første til andre. Om overgangen fra første til andre år for elever som har særskilt tilrettelagt videregående opplæring*. Fafo-notat 1995:14. Oslo: Fafo
- Markussen, E. (1997), «Inn og ut, tvers gjennom eller helt på sida». I: M. Egge & T. Midtsundstad (red), *Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-notat 1997:2. Oslo: Fafo
- Markussen, E. (1997), *Kompetanse eller oppbevaring?* Foredrag NFPFs kongress, Göteborg 8.mars. 1997
- Mead, M. (1971), *Broen over generasjonskløyten*. Oslo.
- Midtsundstad, T. (1995), *Underveis – men mot hva?* En første oversikt over oppfølgings-tjenestens målgruppe, tilgjengelig tilbud og organisering av oppfølgingsarbeidet i syv fylker våren 1995. Fafo-notat 1995:7. Oslo: Fafo
- Mørch, S. (1985), *At forske i ungdom*. Et sosialpsykologisk essay. Rubikon. København
- Neill, A. S. (1971), *Hjerter ikke hjerner i skolen*. Oslo

NOU 1976:46 *Utdanning og ulikhet*. Levekårsundersøkelsen.

NOU 1988:28 *Med viten og vilje*

NOU 1991:4 *Veien videre, til studie- og yrkeskompetanse for alle*

Nordland, E. (1973), *Ungdom i et teknokratisk samfunn*. Oslo

Nordland, E. (1974), *Ungdom og fritid*, Oslo

Parsons, T. (1977), *The Evolution of Societies*. Prentice-Hall, Inc., Englewoods Cliffs, NY

Sandberg, N. (1996), *Midt i eksplosjonen*. Søking og opptak til høyere utdanning i 1993. Oslo: NIFU. (Rapport 5/96)

Schultz, T.W. (1961/reprinted 1977), Investment in Human Capital. I: American Economic Review no 51 (March 1961), reprinted in Karabel & Halsey (eds.), *Power and Ideology in education*. New York: Oxford University Press

Skard, T. (1966/67), *Ungdom og fritidsklubb*. Oslo

Skard, T. (1973), *Verksted for selvtillit*. Oslo

Skjersli, S. & P.O. Aamodt (1997), «Effekten av Reform 94 på sosiale skjevheter i valg mellom allmennfag og yrkesfag». I: B. Lødding & K. Tornes (red.): *Idealer og paradokser*. Aspekter ved gjennomføring av Reform 94. Oslo: Tano

St.meld.nr.83 (1984-85), *Langtidsprogrammet 1986-1989*

St.meld.nr.33 (1991-92), *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*

Trow, Martin (1974), «Problems in the transition from elite to mass higher education». I: *Policies for Higher Education*, (from the General Report on the Conference on Future Structures of Post Secondary Education). Paris, OECD

Trow, M. (1977), The Second Transformation of American Secondary Education. I: Karabel & Halsey (eds.), *Power and Ideology in education*. New York: Oxford University Press

UNGforsk (1991), *Ungdom og arbeidsløshet*. Konferanserapport. NAVF/RSFs Program for ungdomsforskning/ISF. Oslo

Vibe, Nils (1994), «Veien fram til høyere utdanning». I: N. Vibe & T. Nygaard (red.), *Utdanning og arbeidsmarked 1994*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning

Weber, M. (1971), *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Ziehe, & Sturbenrauch (1983), *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Politisk revy. Special-Trykkeriet Viborg a-s. Danmark

Øia, T. ((1993), *Mellom moské og McDonald's*. Ung og innvandrere i Oslo. UNGforsk. Rapport 1/93. Oslo

Øia, T. (1996), *Ung på 90-tallet*. En Antologi. Oslo: UNGforsk/Cappelen Akademiske Forlag

Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten ...

Denne rapporten bygger på samtaleintervjuer med 16 ungdommer. Felles for ungdommene var at de hadde søkt videregående skole, kommet inn, men sluttet. Som et resultat av avbruddet fikk de tilbud om hjelp fra oppfølgingstjenesten.

Rapporten ønsker å belyse i hvilken grad oppfølgingstjenestens arbeid bidrar til at ungdommene kommer tilbake til skolen eller i annen meningsfylt beskjeftigelse. - Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten, ville jeg ligget hjemme på sofaen enda, sier en av ungdommene. Når vi har valgt å låne hans ord som tittel på rapporten, er det for å signalisere at mange av «våre» ungdommer var positive til tjenesten og opplevde at de fikk hjelp.

Det er først og fremst ungdommene som skal høres i rapporten , men fagfolk som ungdommene oppfattet som viktige støttepersoner, de fleste tilknyttet oppfølgingstjenesten, er også intervjuet.

Ungdommenes erfaringer gir oss kunnskap om utdanningstilbudet og hjelpetjenesten. I tillegg bidrar de til å reise viktige spørsmål som angår opplæring i videregående skole mer generelt.



Fafo

Forskningsstiftelsen Fafo
Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
[HTTP://www.fafo.no](http://www.fafo.no)

Fafo-rapport 241
ISBN 82-7422-206-7