



Spørsmål om tid og sted: Mulighetsrom og kvalifiseringsbaner blant ungdom utenfor videregående opplæring i Finnmark

Berit Lødding¹

Forsker 2, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)

Gry Paulgaard

Professor, Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet

Copyright the authors

Peer-reviewed article; received 05 March 2019; accepted 22 October 2019

Abstract

Based on individual interviews with young people in Finnmark who have quit or taken a break from upper secondary education, this article addresses the relationship between attachment to place and perception of time. Finnmark is the largest and least populated county in Norway, located in the far North, with only 10 upper secondary schools. The article's theoretical basis is a criticism of two different forms of universalisms: i) the metrocentrism in youth research and ii) normative deadlines for completion of education. As globalisation creates inequalities and changes in access to work, the article argues that it is important to examine how such changes affect young people's perspectives and opportunities in different places. Access to localized capital, i.e. networks, embodied knowledge and reputation, can be a differentiating factor for young people's job opportunities and lack thereof. When norms for rapid completion of education that apply to university-oriented career paths are generalized, the existence of alternative learning arenas and qualification trajectories are overlooked. Sensitivity to the young people's material and embodied experiences, enables a richer analysis of how young people need to handle conflicting logics between attachment to place and completion of formal education elsewhere.

Keywords: metrocentrism, age norms, early school leaving, dropout, heterogeneity of trajectories

Introduksjon

I denne artikkelen undersøker vi hvordan stedstilknytning og oppfatninger av tid kan ha betydning for ungdom som har sluttet eller tatt en pause fra videregående opplæring. Det empiriske utgangspunktet er intervju med finnmarksungdom i alderen 17-20 år som på intervjuetidspunktet hadde avbrutt videregående skole. Bekymring for svak gjennomføring av videregående opplæring blant ungdom i Finnmark har vært stadig tilbakevendende i forskning og politikktutforming

¹ Corresponding author: berit.lodding@nifu.no

over flere tiår (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2018²; i Finnmark, 29.5.2018³). Vårt bidrag til feltet er å tydeliggjøre hvordan lokale erfaringer, kunnskaper, nettverk og verdier påvirker utkantungsdoms utdanningsvalg.

Artikkelens teoretiske utgangspunkt er kritikk av to ulike former for universalisme som begge gjør seg gjeldende i forskning, offentlig debatt og politikktutforming (Massey, 2005; Vogt, 2018a). Den ene gjelder stedsblindhet, her identifisert til ungdomsforskning. Den andre gjelder dominerende forventninger om raskest mulig gjennomføring av videregående opplæring, her identifisert til politikktutforming. Begge disse universalismene bidrar til å skjule hvordan sosiomaterielle strukturer og kulturelle betydningssystemer virker inn på ungdoms mulighetsrom og livsløpsorienteringer.

Gjennom den første kritikken viser vi hvordan oppmerksomhet om sted gir en bedre forståelse for variasjon i ungdoms mulighetsrom og for forskjeller i deres respons på overlokale strukturelle endringer, spesielt endrede vilkår for utdanning og arbeid. Gjennom den andre kritikken viser vi hvordan den dominerende diskursen om at tiden er knapp for gjennomføring av utdanning og overgang til arbeid, utfordres i ungdommenes verdsetting av lokale læringsarenaer. Ved hjelp av de to tilnærmingene utforsker vi hvordan ungdom manøvrerer i et felt preget av samtidige, men motstridende logikker: mellom utdanningsmuligheter som ofte finnes utenfor hjemstedet, og lokal stedstilknytning.

Ungdoms tro på at utdanning er avgjørende for fremtidige muligheter kan eksistere på tvers av sosiale skillelinjer, selv om de reelle sjansene ikke er jevnt fordelt (Furlong & Cartmel, 2007). Ideen kan forstås som dominerende i den forstand at den bidrar til å forme vilkårene for deltakelse i arbeidslivet. Vi oppfatter fremveksten av denne diskursen som en viktig endringsdynamikk – det Massey (2005) kaller *trajectory* (det vi kan kalle utviklingsbane) og *story* (fortelling). Med disse begrepene ønsker hun å vektlegge at endringsprosesser nødvendigvis gir seg stedlige utslag. Her er vi interessert i to typer utviklingsbaner, både overlokale strukturelle endringsdynamikker og individuelle stedsspesifikke kvalifiseringsbaner. Et vesentlig poeng for Massey er at én utviklingsbane blir dominerende i den forstand at den fortrenger eller skjuler alternative, lokale utviklingsbaner, det vil si endringer som utspiller seg, erfares og håndteres på mindre steder.

Tverrfaglig litteratur om betydningen av sted gjør det mulig å identifisere alternative utviklingsbaner. Til grunn ligger en erkjennelse av at ulike utviklingsbaner eksisterer samtidig og at de interagerer med hverandre (Massey, 2005). Vektleggingen av samtidighet og sameksistens av ulike utviklingsbaner, muliggjør en rikere forståelse av ungdoms vilkår der de bor (Farrugia, 2014). Vår intensjon med denne artikkelen er å synliggjøre hvordan ungdom på ulike steder må håndtere motstridende logikker og vise hvordan universalistiske tilnærminger til ungdoms utdanningsatferd skjuler stedsspesifikt mangfold av utdanningsløp og kvalifiseringsbaner.

² <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rekordmange-fullforer-videregaende/id2602606/> Lesedato 4.7.2019.

³ <https://www.ifinnmark.no/finnmark/videregaende-skole/politikk/i-norge-okker-antallet-som-fullforer-videregaende-opplaring-men-i-finnmark-gar-det-nedover/s/5-81-753201>

Våre forskningsspørsmål er: Hvilken rolle spiller stedlige erfaringer i utviklingen av beslutninger om å ta en pause fra videregående opplæring? Hvordan bidrar dominerende normer om effektiv tidsbruk til marginalisering av ungdom utenfor utdanning?

Metrosentrisme og stedsblindhet reduserer mangfold

Vi ønsker å klargjøre hvordan oppvekststed kan påvirke ungdoms utdanningsorienteringer. Ungdomsforskningen har blitt kritisert for skjult «metrosentrisme», at ungdom som befinner seg utenfor urbane sentra har blitt marginalisert i forskningssammenheng (Paulgaard, 2017; Rye, 2016; Woodman & Wyn, 2015; Farrugia, 2014; Cuervo & Wyn, 2012). Kritikken knyttes til at forskningen har operert med et universelt perspektiv på ungdom som er rent urbant: «Urban settings are seen as ubiquitous, globalised and undifferentiated, and so place often disappears from the analysis of young people's lives in general» (Cuervo & Wyn, 2012, s.1).

Teorier om globalisering, modernisering og sosial endring (Beck, 1992, Giddens, 1996, Ziehe & Stubenrauch, 1984) har hatt sentral betydning for teoriutvikling innenfor ungdomsforskning. Dette teoretiske grunnlaget kritiseres for å nedtone betydningen av geografiske forskjeller gjennom fremstilling av en homogen, universell, individualisert modernitet (Farrugia, 2014). Innenfor klassisk samfunnsvitenskapelig teori og nyere moderniseringsteori har sosial endring vært knyttet til økende urbanisering. Dette har gitt opphav til forståelser av det rurale og det urbane som adskilte stadier i en historisk utviklingsprosess (Massey, 2005). Beskrivelser av utkantsteder og de som bor der som ikke «helt på høyde med» utviklingen i moderne samfunn, kan leses inn i en slik fortolkningsramme. Ulike steder knyttes til ulike stadier i en og samme utvikling, en unilineær moderniseringsprosess. Dette har sosiale konsekvenser: «The long-hegemonic temporal convening of the geography of modernity entails the repression of the possibility of other trajectories» (Massey, 2005, s. 70).

Global modernisering er mer enn urbanisering, det handler om endringer som påvirker folks liv uansett bosted. Selv om slike endringer i en viss forstand har bidratt til å komprimere avstander, betyr det ikke nødvendigvis at forskjeller jevnes ut, snarere tvert imot. Økonomiske endringer internasjonalt, så vel som nasjonalt, har bidratt til geografiske ulikheter som har betydelige konsekvenser, også for unge utenfor urbane sentra. Teoretiske rammeverk basert på endimensjonale, homogene, avlokaliserte og individualiserte livsløpsmodeller skygger for slike ulikheter (Farrugia, 2014, Massey, 2005).

Massey påpeker at fremstillinger som gir rom for kun én fortelling, innebærer en systematisk undergraving av den fundamentale betydningen materialitet og kroppslig praksis har for sosialt liv. Oppmerksomhet om materialitet og kroppsliggjorte erfaringer tilfører et utvidende perspektiv på stedets betydning for læring. Det gis større plass til fysiske erfaringer, praksiser og samspill mellom det materielle og det menneskelige (Barad, 2003). For å fange opp hvordan ungdoms orienteringer påvirkes av sted vil vi anvende et sosiomaterielt perspektiv på erfaring og læring. Dette innebærer at handlinger «forstås som gjensidig betinget av de materielle og de sosiale sammenhenger handlingene inngår i» (Løken & Sørensen, 2018, s. 370). I en analyse av utdanningsvalg og kjønn viser Løken og Sørensen at utdanningsvalg ikke kun kan forstås som kognitive, rasjonelle prosesser. Materialitet forstått som påvirkning gjennom omgang med fysiske gjenstander og omgivelser, bidrar til sanselige erfaringer som inkluderer den situerte

kroppen og kroppen som levd erfaring (ibid.). En slik tilnærming ivaretar den form for materialitet og kroppslig praksis som forsvinner ut av fokus ved ulike former for universalisering, slik Massey påpeker.

Oppvekststed utgjør et viktig grunnlag for læring knyttet sosiomaterielle og sosiokulturelle prosesser i dagliglivet. Dette innebærer at sted ikke representerer bakgrunn for -, men influerer aktivt på og skaper sosialt liv (Woodman & Wyn, 2015; Massey, 2005; Gieryn, 2000).

Knapphet på tid og avbrudd som avvik

Bekymring for frafall har over flere år gjort seg gjeldende internasjonalt (OECD, 2016). Ross og Leathwood (2013) poengterer at oppmerksomheten om frafall tilslører det store spekteret av mulige veier til vellykket gjennomføring av utdanning. I tråd med Masseys terminologi kan en tenke at eksistensen av et større mangfold av kvalifiseringsbaner skjules ved at alternativer til en rettlinjet utdanningsbane får status som avvik og mistilpasninger. Dette er forenlig med Ross og Leathwoods poeng om at tidlig skoleslutning fungerer som markør for sosial eksklusjon og grunnlag for opprettholdelse av sosiale ulikheter i samfunn hvor økonomiske forskjeller blir stadig med markante (ibid., s. 415).

Vogt (2018a) viser hvordan nye former for avvik konstrueres gjennom oppmerksomheten om frafall i videregående opplæring i forskning, politikktutforming og offentlig debatt. Han anvender begrepet *kulturelle tidsfrister* fra studier av livsløp (Neugarten et al., 1965) om sosiale forventninger knyttet til alder. Tidlig skoleslutning innebærer brudd med normer for aldersadekvat atferd. Frafall som en historisk sett ny form for avvik, innvirker på ungdoms mulighetsstrukturer når de som ikke gjennomfører videregående opplæring innen forventet tid, lærer å se på seg selv som mislykkede.

Ungdom er ikke bare forventet å utdanne seg, de er også forventet å gjennomføre så raskt som mulig, uten avbrekk. Vogt (2018b) viser at et «pauseår» er et privilegium som er ulikt fordelt mellom ungdom. En rettlinjet vei gjennom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning før overgang til arbeidslivet, er blitt normgivende for all videregående opplæring. Etter gjennomført studiespesialisering er det sosialt legitimt å ta et års pause fra en konkurransepreget skolegang, blant annet for å tenke igjennom videre utdanningsvalg. Ungdom som ønsker høyere utdanning, tar viktige utdanningsvalg ved 19 års alder, mens valgene må tas i 15-16 års alder blant ungdom som starter i yrkesfaglige program. Sistnevnte program er i praksis preget av flere vekslinger og mer uklare overganger fra utdanning til arbeid. En pause fra yrkesfaglig skolegang knyttes til risiko for frafall. Her vil et pauseår nødvendigvis være *ubetimelig* i betydningen brudd med forventninger om effektiv bruk av tid frem til oppnådd yrkeskompetanse og påfølgende overgang til voksenliv som kvalifisert yrkesutøver. Forestillingen om at tiden er knapp tildekker mangfoldet av orienteringer. Forskjellene kan aksentuere på steder hvor progresjon i formell utdanning forutsetter flytting.

Øian (2004) finner også at avbrekk i form av utsettelse av høyere utdanning, kan inngå i en troverdig fortelling om vekst og personlig utvikling, mens avbrekk fra yrkesfaglig utdanning sanksjoneres negativt når det forstås som forsømmelse av egen fremtid. Øian forstår forskjellene som ulik mestring av en dominerende diskurs om at tiden er knapp, at investering av tid

og anstrengelser i nåtid vil bære frukt i fremtiden. Mestring av denne diskursen synes betinget i en privilegert klasseposisjon. Oppfatningen om at tiden er knapp og må brukes effektivt utgjør et dominerende, men ofte implisitt rasjonale for utdanningsvalg.

Synet på utdanning som investering i fremtiden både for individets og for samfunnets konkurransevne er ifølge Clegg (2010), så allestedsnærværende at en knapt legger merke til det. Samtidig oppfattes verden å være i akselererende endring. Dermed kan fremtiden oppfattes som relativt uavhengig av både fortid og nåtid, den er åpen på den måten at den er en verden av rent potensial som kan formes gjennom menneskelig design (ibid., s. 350). Slike oppfatninger samsvarer med forestillinger om et grenseløst mulighetsmangfold, som om sted er uten betydning for livsløp. Samtidig som det i en dominerende diskurs nærmest postuleres en lineær forbindelse mellom utdanning og arbeid, identifiserer Brown (2003) en feilaktig forestilling om uendelige muligheter som gjør seg gjeldende på individuelt plan, for grupper og klasser så vel som for statlige myndigheter.

Lokalt spesifikk kapital og endringsdynamikker

Distriktssamfunn har blitt karakterisert som den siste rest av en verden hvor økonomisk aktivitet var synonymt med fysisk aktivitet, med hardt manuelt arbeid (Corbett, 2007). Forskere har vist hvordan deltakelse i hardt manuelt arbeid og omdømme som en dyktig arbeider har vært viktige manifestasjoner av maskulinitet (bl.a. Brandt & Haugen, 2005). Samtidig, fra et ruralt utgangspunkt, har formell utdanning i større grad vært en verdi for de som satset på å flytte, enn for de som var integrert i arbeidslivet på hjemstedet, og for jenter i større grad enn gutter (Dalström, 1996; Heggen mfl., 2003). I forskning fra et kanadisk kystområde er langvarig formell utdanning blitt beskrevet som et forsøk på «... lure [boys] into an uncertain future where [their] own cultural capital has limited value» (Corbett, 2005, s. 65).

Corbett (2007) anvender betegnelsen *localised social capital* for å analysere betydningen av lokal integrasjon og tilhørighet. For vårt formål forstår vi *lokal kapital* både som lokale *nettverk*: relasjoner og tilgang til sosiale og materielle ressurser, samt lokalt relevant *kunnskap*: kroppsliggjorte erfaringer og ferdigheter, opparbeidet gjennom interaksjon med sosiale og materielle omgivelser. Med dette vektlegger vi læring gjennom omgang med de materielle omgivelsene, ikke bare de sosiale. Samtidig vil vi understreke at lokal kapital utvikles i relasjon til læringsarenaer i lokalmiljøet, ikke til pensum i skolen. Lokal kapital har verdi innenfor en stedlig avgrenset virkelighet. Et eksempel kan være erfaring fra arbeid på fiskebåt. I tillegg til at sosiale relasjoner regulerer tilgangen til slikt arbeid, utgjør også kroppsliggjort erfaring med instrumenter og verktøy på fiskebåten, utøvelse av oppgaver under skiftende og noen ganger truende værforhold, viktig kroppsliggjort kunnskap. De aktuelle ferdighetene og egenskapene, inkludert mot, vurderingsevne og fysisk styrke, har verdi og gir status i lokalmiljøet. Slike maskuline verdier gis ikke samme verdi i skolen.

Når lokal kapital har verdi innenfor en stedlig avgrenset virkelighet, er det likevel ikke slik at denne virkeligheten eksisterer isolert fra endringsprosesser på makronivå. Globalisering påvirker samfunn over hele kloden, men endringene tar ulik form (Farrugia, 2014; Massey, 2005). For små lokalsamfunn bygget opp omkring primærnæringer som fiske, bergverk eller jordbruk, har endringene ført til at tradisjonelle arbeidsmuligheter er betydelig redusert over de siste generasjonene (Corbett, 2007; Heggen mfl., 2003). Når arbeidsmuligheter reduseres og det lokale

arbeidsmarkedet i økende grad globaliseres og krever høyere utdanning, kan dette innebære at tidsfristene som Vogt (2018a) identifiserer, også gjør seg gjeldende for ungdom i rurale områder. Tidlig skoleslutning kan således få mer dramatiske konsekvenser for tilgang til arbeid også for ungdom i Finnmark, enn det hadde før. Flytting fra steder hvor ungdom har sine nettverk og hvor lokalspesifikk kunnskap har vært relevant, fremstår som et imperativ, men vi skal se at flytting likevel ikke er den eneste mulige reaksjonen på disse endringsprosessene.

Geografisk lokalisering og nasjonal tilbudsstruktur

Finnmark er det nordligste og østligste fylket i Norge, grensende til Finland og Russland. I areal er det på størrelse med hele Danmark. Folketallet lavest i landet, med i underkant av 77000 innbyggere. Det finnes 10 videregående skoler, spredt over hele fylket. I tillegg finnes LOSA (Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet) som et desentralisert førsteårstilbud på mindre steder uten videregående skoler.

På landsbasis har Finnmark over lang tid vært fylket med lavest andel elever som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse målt etter fem år. I 2006-kullet var det knapt halvparten som fullførte i løpet av fem år, omtrent 20 prosentpoeng lavere enn for landet som helhet. Gjennomføringen er senere økt, særlig i Finnmark, men det er fortsatt betydelige forskjeller. Blant de som startet i 2013 hadde 68 prosent av kvinnene og 59 prosent av mennene i Finnmark fullført innen fem år, mens det samme gjaldt henholdsvis 81 og 70 prosent på landsbasis, ifølge SSB.⁴

Reform 94 vektla bred faglig orientering i første år av yrkesfaglig videregående opplæring, med tiltakende spesialisering i andre år, før to års læretid i bedrift fra og med det tredje året. Færre og bredere Vg1 og Vg2 (første og andre år av opplæringen) ble ytterligere styrket i Kunnskapsløftet fra 2006 med begrunnelse i at strukturen skulle «opprettholde et desentralisert opplæringstilbud, slik at flest mulig ungdommer får et utdanningstilbud på eller i nærheten av hjemstedet.» (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 105).

Den gjeldende tilbudsstrukturen for yrkesfagene ble utformet blant annet med tanke på å gi likeverdige opplæringstilbud nær ungdoms hjemsted og tilrettelegge for faglig progresjon med tiltakende spesialisering. På denne måten kan strukturen forstås å støtte opp under en logikk om lineær og kumulativ utvikling av kunnskaper og ferdigheter, samtidig som den forutsetter økende geografisk mobilitet. I dette ligger løfter om tidseffektiv fremgang og modning for overgang til arbeid og voksenliv. I lys av denne logikken blir både avbrudd og omvalg en form for sand i maskineriet

I det følgende vil vi undersøke hvordan ungdom i Finnmark som hadde avbrutt utdanningen, noen opptil flere ganger, selv opplevde sine valgmuligheter og hvordan deres tolkninger og handlinger kan forstås i lys av deres stedsspesifikke erfaringer.

⁴ Gjennomføring i videregående opplæring. <https://www.ssb.no/vgogjen> og <https://www.ssb.no/statbank/table/11576/tableViewLayout1/>

Metode

Førsteforfatter gjennomførte intervjuer med ungdom i Finnmark utenfor videregående opplæring i mai og i desember 2011. Dette inngikk i et større forskningsprosjekt finansiert av Finnmark fylkeskommune om årsaker til frafall (Markussen m.fl., 2012; Lødding, 2012). Intervjuene ble gjennomført individuelt med i alt 40 ungdommer i alderen 17-20 år, som hadde vært elever ved de ti videregående skolene i fylket. Kontakt med ungdommene kom i stand etter at OT-leder eller rådgiver ved den enkelte skolen hadde formidlet et informasjonsbrev til aktuelle ungdommer og disse hadde samtykket. Intervjuguiden var semistrukturert og tematisk omfattende for å muliggjøre utdypninger av temaer som kom frem i det enkelte intervjuet. Sentralt i samtalen stod beslutningen om å ta en pause fra skolegangen, kontekstualisert ved hjelp av andre innfallsvinkler, som nåværende aktiviteter, informasjon om og utprøving av ulike utdanningsprogram, erfaringer fra tidligere skolegang og videregående skole som læringsarenaer, forholdet til lærere og medelever, forekomst av mobbing, tanker om fremtiden med eller uten utdanning, og hvorvidt de trodde de ville bli boende i Finnmark.

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, eller over telefon på grunn av reiseavstander, ungdommenes arbeidsforpliktelser eller fritidsaktiviteter. Med samtykke fra ungdommene ble det gjort lydopptak, og intervjuene ble transkribert og analysert ved hjelp av NVivo. Analysen foregikk gjennom en fase med koding av emiske og analytiske begreper, men også gjennom analyser av hvordan enkeltutsagn inngår i en helhet av hva ungdommen ellers formidlet om seg selv (Hollway & Jefferson, 2000). Hensikten med dette var å søke innsikt i den enkelte ungdommens forståelser av årsaker til at han eller hun tok en pause fra skolen, deres kausale narrativer (Riessman, 2008). Ønsket var altså å utforske de subjektive og erfarte årsakssammenhengene som førte frem til sluttingen. Til grunn for analysen ligger likevel en erkjennelse av at narrativer ikke er noe intervjueren «finner», men at intervjueren deltar aktivt i å konstruere fortellinger og mening (Riessman, 2008). For eksempel kan ungdommene ha respondert ut fra forestillinger om intervjuers forventninger i et asymmetrisk maktforhold (Brinkmann & Kvale, 2005). I forløpet av analysen stilte vi også kritiske spørsmål til egne slutninger. Selvrefleksjon og flere gangers lesing av materialet foregikk også under reanalysen, basert på de teoretiske inngangene med kritikk av steds- og tidsorienterte universaliseringer. På den måten har analysen vært en vedvarende forståelsesprosess som skjerpet oppmerksomheten om kompleksiteten og de motstridende logikkene ungdommene stod oppe i.

Ungdommene vi omtaler i det følgende, er valgt ut for å illustrere forskjeller i tilpasning og vilkår for livsmestring innenfor ulike byer og tettsteder i Finnmark. Selv om det er flere år siden intervjuene ble gjort, mener vi ungdommenes perspektiv fortsatt er relevante i forskningen og den offentlige debatten om vilkår for kvalifisering.

Om å slutte før fullført videregående – hva sier ungdommer selv?

Av de 40 intervjuede ungdommene var det 26 som hadde sluttet en gang, mens 14 hadde minst en historie om tidligere slutting. Vi har valgt å konsentrere presentasjonen av empiri til ni informanter som alle var utenfor utdanning på intervjutidspunktet. Disse kaller vi Anja,

Britt, Claus, David, Even, Fred, Georg, Hanne og Ivar. I diskusjonen trekker vi også inn materiale fra andre prosjekter, inkludert nasjonale og internasjonale samarbeidsprosjekter i nord-områdene (Heggen mfl., 2003; Paulgaard, 2015; 2017).

Hjemsted foran karriere

En jente som vi kaller Anja, ga et kontant svar da hun ble spurt om hva hun trodde var årsaker til at ganske mange ungdommer i Finnmark avbryter utdanningen: «At dem e lat». Vi kan tolke det slik at hun dermed bekreftet en gjengs og stigmatiserende oppfatning om at skolesluttere kan skylde seg selv, ettersom hun knyttet handlingen til negative personlige egenskaper.

Anja hadde startet på den lokale videregående skolen rett etter ungdomsskolen, sammen med nesten alle elevene fra ungdomsskolen. Etter å ha gjennomført det første året (Vg1), startet hun på et nytt Vg1 i et annet program. Om hun skulle ha fortsatt med Vg2 i dette siste programmet, måtte hun ha flyttet. Hun ville heller bli boende og startet i Vg2 innenfor det første programmet. Hun valgte altså å fortsette innenfor det lokale utdanningstilbudet fremfor å flytte for å spesialisere seg og eventuelt gjennomføre opplæringen. Hun fortalte at en grunn til at hun sluttet, var at hun ventet barn. I tillegg var hun kommet til at hun ikke egentlig interesserte seg så mye for det aktuelle fagområdet. Foreldrene, som hun bodde sammen med, hjalp henne med barnet. På dagtid traff hun ofte andre jenter som også hadde barn: «Ja, vi bruke å fære å spise lunsj i lag. Dem har også slutta på skolen.» Hun fikk spørsmål om det kanskje var slik at hun ikke syntes hun hadde det så travelt. Til dette lo hun litt og svarte:

Nei. Her [hvor jeg bor] er det ikke sånn press, egentlig. Som det er andre plasser. Der kor dem vet ka dem vil, og så går dem det, og så er dem ferdig til dem er 19, 20. Her, liksom så går vi de fleste linjan. Jeg vet ikke koffer, om det er for at man ikke vil fløtte, eller ka det e. Det er akkurat som vi ikke vet ka vi vil, eller at det er for tidlig å velge fra ungdomsskolen.

Anja har foretatt utdanningsvalg som innebærer horisontal vandring, ut fra den tanken at det viktigste er å få bli boende på hjemmeplassen. Sosial tilhørighet kommer til uttrykk som fellesskap og samhandling med de andre unge mødre. For Anja og venninnene hun omtaler kan det at de er blitt mødre, ha gitt dem innpass blant voksne uavhengig av avbrutt skolegang. I omtalen av hvordan ungdom på stedet er annerledes enn ungdom andre steder, synes det å ligge en identifikasjon med stedet og det sosiale nærmiljøet. Anja har deltatt i utdanning, slik det er forventet av ungdom, men hun har ikke adoptert forståelsen av at tiden er knapp. Som vi straks skal se, er hun ikke alene om dette.

Skole er ikke det som haster mest

Det å bevege seg horisontalt mellom ulike utdanningsprogram beskrives også av andre. Britt hadde bestått Vg1 i to ulike yrkesfaglige utdanningsprogram på samme sted. For å komme til skolen måtte hun ta buss, men hun slapp å flytte på hybel. Britts store interesse var hundekjøring; hun hadde egne hunder og kunne drive på med hundekjøring på hjemstedet.

Etter å ha gjennomført Vg1 to ganger, kom hun til at hun trengte sertifikat, fordi det var tungvint å ta buss. Foreldrene kunne ikke alltid kjøre henne, og de var mange søsken. For å ta kjøretimer, måtte hun jobbe for å skaffe pengene. Hun hadde vært litt lei av skolen, men mente at hun hadde fortsatt hvis det ikke var for at hun trengte «billappen». Om fremtiden forteller hun at hun har lyst til å bli boende:

Æ har jo lyst til å bo her, på hjemplassen min sammen med mamma og pappa, og at når dem blir eldre at æ kan hjelpe dem og sånn, det har æ veldig lyst til.

I tillegg hadde hun lyst til å drive hundekjøring med turister for å skaffe en liten inntekt. For Britt ser det ut til at kortsiktige og langsiktige planer ikke står i et konkurranseforhold til hverandre. Men to kortsiktige planer, skolegang og sertifikat, står i et konkurranseforhold av økonomiske årsaker. På spørsmål om hun trodde hun ville «gjøre ferdig» skolen, svarte hun:

Kanskje. Ikke helt sikker enda. Æ pleier å ta det som det kommer. År for år. Æ pleier å planlegge lite grann, men tenke at det er en mulighet for at det ikke skjer, men at det er sånn æ har lyst til at det skal være.

En slik, litt forsiktig planlegging med åpenhet for at det ikke nødvendigvis blir slik en selv foretrekker, var gjennomgående i intervjumaterialet. Å ta det som det kommer, fremstår på sett og vis som en dyd. Om hun skulle ha innrettet seg etter ideen om at utdanningen må gjennomføres så fort som mulig, måtte hun ha ventet med sertifikatet, all den tid foreldrene ikke kunne spandere kjøretimene.

Arbeid som pause fra utdanning

Alle ungdommene fikk spørsmålet om det er lett å få jobb der de bor, hvis en har mer lyst til å jobbe enn å gå på skolen. Mange mente at det kunne være vanskelig, at det er begrenset hvilke jobber en kan få uten utdanning, og at en ikke kan være veldig kresen.

Claus var heldigere, han hadde jobb som fisker. Dette var hardt arbeid, men han tjente mye penger. At det også var «hemningsløst mye fisk» var en del av bildet. Han mente at det er helt avgjørende å ha nære familiemedlemmer med båt som trenger mannskap, og at en har bygd seg opp kompetanse over tid med forskjellige oppgaver om bord og i tilknytning til fisket. Både nettverk og kunnskaper fremheves i Claus forståelse, slik vi poengterte i omtalen av lokal kapital. Likevel var Claus også opptatt av at det er høy risiko for skade i dette yrket. Derfor mente han det kunne være greit å skaffe seg mer utdanning:

Æ vurderer å ta det opp igjen om et par år, for da e æ liksom litt eldre og kan kanskje klare å bestå med veldig gode karakterer. For som fisker e det stor risiko for at du kan skade deg. Så det hadde vært godt å ha en liten utdanning i bakgrunn som du kunne ha falt tilbake på.

Claus vurderte det som mulig at han ville klare seg godt i videregående, når han bare ble litt eldre. David var også inne på dette:

Det æ tenkte da æ slutta var at æ kan ta opp skolen etter hvert, det er ikke sånn stress. Hvis man plutselig får skikkelig lyst til å gå skole, så gjør æ sikkert det. Æ må bare se ka æ får lyst til.

Etter at David var kommet i arbeid, hadde han imidlertid oppdaget muligheten for å gå opp til fagprøve etter praksiskandidatordningen. Det innebar at han ikke trengte mer skolegang hvis

han fortsatte å jobbe på det bilopprettingsverkstedet hvor han nå hadde fått innpass. Dette hadde skjedd ved hjelp av støtte fra NAV og gjennom at faren, som kjente sjefen på verkstedet, hadde talt hans sak. Selv om de ikke trengte flere folk akkurat da, hadde sjefen fått «pressa han inn», og snart ble det mer å gjøre. David hadde allerede betydelig erfaring med å kjøpe biler og skutere rimelig, med økonomisk hjelp fra faren, for å sette dem i stand og «polere dem opp» før salg, og ga mange eksempler på dette. Han fortalte om en oppvekst med mange motorkjøretøy og skuterkjøring fra ganske ung alder.

Begge guttene holdt med andre ord en dør på gløtt for å gjenoppta videregående opplæring. Fremtiden fremstod således som rik på muligheter, kanskje også utdanning, om de tok tiden til hjelp. Både Claus og David tilkjennevir at de har meningsfullt arbeid. Arbeidet er et avbrekk fra videregående opplæring, men ikke relatert til overganger mellom trinn som gjør «pauseår» til et meningsfullt begrep. Snarere kan vi identifisere en kontinuitet i disse guttenes interesser og involvering i konkrete faglige arbeidsoppgaver. Claus fortalte at han over mange år hadde lært ulike oppgaver knyttet til fisket. David trakk en forbindelse mellom erfaring med motorkjøretøyer i oppvekst og fritid og hans interesse for biloppretting som fag. Lokale læringsarenaer er fremtredende i guttenes pågående kvalifisering, og disse er i liten grad sammenfallende med den videregående skolegangen. Det handler i større grad om læring gjennom kroppslig praksis. For å få tilgang til disse læringsarenaene har lokale sosiale nettverk hatt avgjørende betydning.

Betydningen av lokale nettverk og familiens omdømme

Claus og David hadde begge fordeler av lokale nettverk. Det samme gjaldt Even, som sluttet i den maritime utdanningen han hadde begynt på, ettersom han oppdaget at det likevel ikke interesserte ham så mye. Derfor ville han heller jobbe enn å «sløse hele året». Broren, som var sjef på fiskebruket på hjemstedet, hadde skaffet ham jobb: «Jeg slutta på en fredag og kom hjem på mandag, og da hadde jeg jobb. Det var jo greit.» Oppgaven var å ta imot båtene og sende fisken videre til filetering. Han bekreftet at arbeidet var fysisk tungt: «Ja, det liker jeg. Det er godt å kjenne at man lever».

Fred derimot, beskrev klare skillelinjer med hensyn til sjanser på jobb:

Det kommer egentlig helt an på kæm du e. Generelt så e det dem som har mye kontakta som får sæ jobb. Og i hvertfall hvis du har en familiebedrift eller noe sånt. Men hvis du e en helt vanlig tilfløttingsperson som ikke kjenne noen, så e det veldig ondt. For det e sånn at dem må vite nokka om dæ før dem ansett dæ. Helst kæm foreldrane dine e eller at dem kjenne noen i familien eller dem kjenne noen som kjenne dæ godt. At dem vet at det ikke e en slaskefamilie.

At tilflytningspersoner oppfattes å ha færre sjanser for å skaffe seg jobb, tydeliggjør hvordan lokale nettverk og omdømme utgjør en differensierende faktor for hvilke muligheter ungdom har på stedet. Det samme gjelder ungdom som opplever at de og deres familie har fått et negativt stempel.

Georg mente det var vanskelig for ham å skaffe seg jobb, fordi han var kjent som «pøbel» fra han var yngre. Hanne var inne på det samme. Hun ønsket å flytte til slektninger i en annen by for å få det hun omtalte som en ny start:

For her vet de jo alt, ka som har skjedd i fortiden, og det er veldig mange her som blir i fortida. Dem ser ikke framover. Så dem tar opp ting som har skjedd før. Hvis jeg var veldig bæsete i barnehagen, så bruker dem fortsatt å si at jeg er bæsete.

Lokalt betyr «bæsete» at man gråter uten grunn, forklarte hun. Slektingene bosatt i en annen by åpnet muligheter for å få spille med nye kort. Både for Georg og Hanne synes et negativt personlig omdømme å virke begrensende for livsutfoldelse og arbeid på hjemstedet.

Vi ser spor av sosiomateriell læring i de beretningene vi har gjengitt om håndtering av fisk og motorkjøretøy. Denne læringen er betinget av nettverk, men ikke desto mindre en ekstra dimensjon når vi ønsker å forstå hvordan utdanningsvalg utspiller seg i den lokale konteksten. Dette blir tydeligst gjennom kontrastering til skolen som læringsarena, som er neste tema.

Å være skoletrøtt

David er en av de ungdommene som ga klarest og mest ordrike beskrivelser av hva det innebærer å være skoletrøtt. Da han ble bedt om å beskrive en vanlig time i matematikk, svarte han:

Ufattelig kjedelig. Og det er helt annerledes [enn] verkstedet, det blir ikke litt det samme en gang. Æ klarer ikke sånn der matte og sånne ting, klarer ikke å tenke på det en gang, så det. Æ vet jo at man trenger det, da. Men huff, æ e så lei at det ... Sitte på skolen og klemme på blyanten og skrive, uff. Det var derfor æ hoppa over så mange timer og fór til byen og sånn.

Beskrivelsen av å sitte på skolen og klemme på blyanten står i kontrast til beskrivelsen av arbeidsoppgavene på biloppsettingsverkstedet, som vi før har nevnt. David bekreftet at arbeidet var noe han mestret og at det var gøy å se hvor fint resultatet kunne bli: «Ja, helt strøkent. Det er om å få det som det var før, det ble kræsja eller før skaden, å få det helt 100 prosent.»

«Skolelei» var også en veldig mye brukt begrunnelse blant ungdommene når de snakket om hvorfor de hadde sluttet på skolen. De ble utfordret til å sette ord på hva denne erfaringen består i. Noen kunne da henvise til tidligere skolegang: «*Man har jo allerede gådd ti år, og det er klart at man blir jo lei*». Monotoni var et gjennomgangstema når ungdommene forklarte hvordan det oppleves å være skolelei, som Ivar med erfaring fra studiespesialisering:

Ja, altså så klart hvis du gjør omtrent det samme hver eneste dag, og så skal du gjøre det i ti år, bortsett fra sommeren og småferian, det er en rutine, og for dem som ikke liker rutiner, sånn som æ, så blir det gørr kjedelig til slutt. Æ gikk vel lei skolen allerede i 2. klasse, for det har vært så kjedelig. Det var det samme om og om og om igjen.

Noen avgrenset det å være skolelei til undervisningssituasjonen, mens det å være på skolen var greit nok. For flere av ungdommene synes det som skolen var viktig som sosial arena. Andre formidler at skolearbeid var strevsomt, for eksempel høytlesing i klassen. Å sitte og klemme på blyanten, slik David beskrev det, fremstiller skolearbeidet som meningsløst og fremmedgjørende.

Andre informantutsagn viser at det er i kontrast til en slik utmattende ensformighet innendørs at det å bruke krefter, enten på fiskemottaket, på fiskebåten eller på vidda med hundespennet eller reinflokken oppleves som en befrielse. Her er det luft, lys, bevegelse og variasjon i motsetning til monotonien i klasserommet.

I omtalene av fysiske anstrengelser, mestring av et hundespenn i fart, av «sinnsykt mye fisk» eller av et «helt strøket resultat» av biloppretting og -lakkering, fornemmer vi emosjonell involvering i oppgaver og omgang med de fysiske omgivelsene. Slike kvaliteter og kroppsliggjorte erfaringer bidrar til læring som verdsettes sterkt. Kontrasten: blyantklemming i et stillestående klasserom, fremstår ikke bare som meningsløst, men vekker negative følelser og aversjon.

Feiring av maskulinitet kommer til uttrykk hos Even som knyttet fysiske anstrengelser eksplisitt til livsglede. Mer innforstått kommer den også frem i Claus sin beskrivelse av et tungt og risikofyllt arbeid på havet.

Diskusjon

Repetisjon av trinn og omvalg av utdanningsprogram fremstår i ungdommenes fortellinger som konsekvenser av at de foretrekker å bli boende fremfor å flytte. Utsettelse av skolegangen kan også være et resultat av knappe økonomiske ressurser som gjør det nødvendig å jobbe. I disse eksemplene synes en avventende holdning til fremtiden å være en større dyd enn å handle som om tiden er knapp. Vi har sett at nettverk kan være avgjørende for tilgang til arbeid. Ungdommenes forståelse er at ens eget, men også familiens omdømme avgjør hvilke muligheter en har på stedet. De kvalifiseringsbanene ungdommene følger er ikke rettlinjede, de omfatter ikke alltid skolegang, men de fremstår likevel som kontinuerlige når erfaringer fra barndom og tidlig ungdom bygger opp under fortellinger om mestring. Positive følelser knyttet til håndtering av krevende oppgaver på havet, på vidda, i verkstedet eller på kaia står i kontrast til det monotone og uutholdelig kjedelige klasserommet. På denne måten gir oppmerksomhet om ungdommenes stedsspesifikke og kroppsliggjorte kunnskap og erfaringer et grunnlag for utvidet forståelse av tidlig skoleslutning. Denne innsikten går en glipp av dersom en lar dominerende og lite diskuterte universalismer utgjøre tolkningsrammene.

Sted gir rom for variasjon i utviklingsløp

Intervjuene viser hvordan lokale læringsarenaer tar form og skaper mulighetsrom og utviklingsløp. Deltagelse i lokale, sosiale nettverk, omgang med både folk, gjenstander (som biler og blyanter) og naturomgivelser bidrar til å forme langt mer varierte utviklingsbaner, enn hva som kan oppdages gjennom et metrosentrisk blikk. De kvalitetene ungdommene har lært å verdsette, gjennom praktisk og kroppslig omgang med fysiske omgivelser, har ikke den samme verdi i lys av den hegemoniske og normative diskursen innenfor utdanningsfeltet. Selv om mulighetene for arbeid og deltagelse i praksisfellesskap i arbeidslivet er betydelig redusert i mange småsamfunn i løpet av de siste generasjonene, betyr det ikke nødvendigvis at læring innenfor lokale fellesskap ikke lenger foregår. Endringsdynamikkene på samfunnsnivå (som angår forholdet

mellom utdanning og arbeid) skaper ikke en universell respons blant ungdom. Endringene skaper et større mangfold enn man kan få inntrykk av gjennom universalistiske beskrivelser. Dette har både å gjøre med at sted influerer aktivt på og skaper sosialt liv og holdninger til tid.

I noen tilfeller vil læring gjennom deltagelse i dagliglivet, ved å inngå i sosiale nettverk, lede inn i lovende kvalifiseringsbaner. Gutten vi har kalt Claus tydeliggjør at jobb om bord i fiske-skøyte kan være mer attraktivt enn skolegang. Arbeidet virker meningsfullt, gir status, krever styrke og mot, og gir meget god avkastning når fisket er godt. Maskuline verdier som har hatt gyldighet i generasjoner videreføres. Noen, som Claus, har mulighet til å realisere disse verdiene og få dem bekreftet, andre har ikke samme mulighet blant annet på grunn av dårlig omdømme eller mangel på lokalt nettverk.

Lokalt spesifikke nettverk og omdømme – ressurs og hindring

Arbeid kan være en arena for kvalifisering utenfor skolen, men tilgangen er ifølge ungdommene avhengig av nettverk, det vi har kalt lokal kapital. En studie av ungdom i ulike kystsamfunn i Norge på slutten av nittitallet, viste også at sosiale nettverk var ganske avgjørende for innpass på det lokale arbeidsmarkedet for ungdom uten fullført videregående utdanning (Heggen mfl., 2003).

«En ganske vanlig tilflyttingsperson», som Fred refererer til, vil begrenses av mangel på nettverk, i tillegg til at lokalmiljøet mangler kunnskap om hvem en er og ikke minst hvem en er i familie med. Kunnskap om personer vil være mer offentlig og delt blant innbyggerne i små samfunn enn på større og mer uoversiktlige steder. Slik kunnskap fremstår som en differensierende faktor i spørsmål om å lykkes lokalt. Vi har sett at enkelte ungdommer mener at de er stemplet i lokalsamfunnet, noe vi kan forstå som begrensende for deres mulighetsrom på stedet; de besitter ikke den lokalt spesifikke kapitalen. En ung mann som ble intervjuet i prosjektet om ungdom i kystsamfunn nevnt over, gav uttrykk for å ha «arvet» familiens dårlige rykte, noe det var nærmest umulig å kvitte seg med: *klare du det, så e det en prestasjon*, mente han (Heggen mfl., 2003, s. 97).

Studier av ungdom som vokser opp på steder med stor arbeidsledighet har vist at det ikke nødvendigvis er arbeidsmarkedet i seg selv som er avgjørende for den enkeltes muligheter. I noen tilfeller kan integrasjon i sosiale nettverk fungere som et hinder i stedet for et springbrett for sosial mobilitet (Pinkster, 2007). Selv om lokalt forankrede sosiale nettverk kan bidra med viktig sosial støtte og lede ut av arbeidsledighet, kan et «arvet rykte» begrense personers muligheter. Lokal spesifikk kapital består følgelig ikke bare av nettverk og kroppsliggjort kunnskap, men også av eget og familiens omdømme. Ungdoms utviklings- og kvalifiseringsbaner i utkantstrøk kan derfor være betinget av forhold som den metrosentriske teoriutviklingen ikke evner å fange opp

Hierarkisering av mangfold

I områder med spredt bosetting som i Finnmark, kan det være langt mellom videregående skoler og enda lenger mellom utdanningsprogram og spesialiseringer innenfor disse. Fravær av skoletilbud på hjemstedet kan bety flytting eller at kvalifisering fortsetter på hjemstedet. Når mangfoldet av kvalifiseringsbaner som utvikles i skjæringspunktet mellom sted og tilbudsstruktur, tolkes i lys av normer for aldersadekvat atferd, innebærer dette en hierarkisering av ungdoms

ulike mulighetsrom alt etter hvor de vokser opp. Hierarkiseringen tydeliggjøres også gjennom henvisning til negative personlige egenskaper som latskap, slik en av informantene er inne på, eller de lærer å klandre seg selv (Paulgaard, 2017).

Når ungdommene forteller om hvor skoletrøtte de er, kan det også forstås som selvkritikk. De peker på ensformigheten i skolen i kontrast til livet utenfor, som årsak til at en blir lei. Selvkritikk tilsier at den hegemoniske diskursen om utdanning er internalisert, selv om ungdommene følger andre kvalifiseringsbaner. Det å ikke følge et rettlinjert utdanningsløp defineres som avvik og tilskrives individuelle personlighetstrekk. Med dette vendes blikket bort fra at ungdom må håndtere motstridende logikker mellom tilknytning til hjemsted og gjennomføring av formell utdanning utenfor hjemstedet. Horisontal vandring, som vi har sett eksempler på, kan tolkes som mistilpasning, men også som en form for lydighet overfor forventninger om at skolegang skal være hovedaktivitet for ungdom i den aktuelle aldersgruppen. Man går på skolen, om det så innebærer å ta alle programmene som tilbys på hjemstedet. Dette er én løsning i manøvreringen av de motstridende logikkene ungdommene lever med.

Ny tilbudsstruktur som implementeres fra høsten 2020 skal gi rom for tidligere spesialiseringer sammenlignet med dagens modell. Gjennom dette ønsker myndighetene å øke elevens motivasjon og redusere frafall og omvalg.⁵ Under tilretteleggingen for den nye tilbudsstrukturen tyder synspunkter fra Nordland på at det kan bli enda mer krevende å opprettholde et desentralisert utdanningstilbud når viften av tilbud skal gjøres bredere (Høst & Reegård, 2019). Dersom resultatet blir færre og større videregående skoler, er det vanskelig å se hvordan ny tilbudsstruktur vil styrke gjennomføringen på steder hvor utdanning forutsetter flytting.

Brudd med sosiale forventninger knyttet til alder

Horisontal vandring med repetisjon av trinn og omvalg av utdanningsprogram er brudd med den dominerende logikken om at tiden er knapp og må brukes effektivt for gjennomføring av videregående opplæring. Å ikke planlegge mer enn ett år av gangen kan også forstås som en avvisning av den samme tidsknapphetslogikken. Dette kan også sies om det å ta tiden til hjelp for å se hva en kan komme til å få lyst til. Et viktig funn er at ungdommer kan foretrekke omvalg eller pause når fullføring forutsetter flytting fra hjemstedet. Å ikke ville sløse hele året, som Even var inne på, tilsier at ikke alle ungdommene avviser tidsknapphetslogikken. Det var likevel skolegang og ikke arbeid Even betraktet som bortkastet tid.

En relativt enkel, lineær og utsatt overgang mellom utdanning og arbeid som kjennetegner universitetsbaserte karriereløp danner den ideologiske modellen for bedømming av yrkesfaglige overganger, som tradisjonelt er langt mer komplekse (Vogt, 2018b). «Time out» på veien mot høyere utdanning innenfor en privilegert klasseposisjon kan fremstilles i lys av en større fortelling om fremgang og personlig vekst, som gjør at pausen ikke fortøner seg som et brudd (Øian, 2004). For de informantene vi har kalt Claus og David kan deres arbeidstilknytning fortolkes som en del av kontinuerlige kvalifiseringsbaner utenfor skolen. Det er her deres

⁵Yrkesfagelever får tidligere spesialisering. Pressemelding 5.3.2018. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/yrkesfagelever-far-tidligere-spesialisering/id2592683/>

kroppsliggjorte kunnskaper kommer til nytte og utvikles, takket være de gode kontaktene og nettverkene de inngår i. Ikke desto mindre vil deres valg være stigmatiserende fra et ståsted hvor avbrudd tolkes som avvik.

Når noen av ungdommene uttrykker hvordan de kan komme til å bli motivert for skole senere og kanskje oppnå veldig gode karakterer, minner det om diskursen om uendelige muligheter (Brown, 2003; Clegg, 2010). Samtidig viser analysen betydningen av kroppsliggjort kunnskap tilegnet gjennom oppveksten på stedet. Dette eksemplifiserer hvordan endringsbaner har forskjellig fart og utforming, og ikke minst at disse dynamikkene eksisterer samtidig. Vektlegging av sted fremfor en metrosentrisk tilnærming gjør det mulig å oppdage dette.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi fremhevet hvordan stedlige erfaringer fra små samfunn i Finnmark, gir viktige inntak til å forstå ungdoms beslutninger om å ta en pause eller utsette skolegang. Lokalspesifikk kunnskap som er kroppsliggjort gjennom omgang med materielle gjenstander og omgivelser åpner for kvalifiseringsbaner utenfor skoleporten. Lokale nettverk og et godt omdømme er avgjørende for ungdoms mulighetsrom og tilgang til arbeid lokalt. Å få barn eller å delta i arbeid på fiskebåt åpner for kvalifiseringsbaner mot et voksenliv, som lett unnslipper det metrosentriske og universaliserende blikket.

Forskjellene i ungdoms reaksjoner og tilpasninger i spenningen mellom stedstilknytning og storsamfunnets forventninger om formell utdanning, synliggjør et mangfold av utviklings- og kvalifiseringsbaner. Dette mangfoldet transformeres til et hierarki av mer eller mindre vellykkede tilpasninger bedømt ut fra en ideologi om aldersadekvat atferd og tidsfrister for gjennomføring av skolegang. Når det å ta tiden til hjelp fremstår som en mistilpasning, er det også fare for marginalisering av ungdom som forfølger verdier de har lært å verdsette gjennom oppvekst og deltakelse, men som gir liten uttelling i utdanningsfeltet.

Takk

Forfatterne ønsker å takke redaksjonen og to anonyme fagfeller for verdifulle kommentarer til første versjon av artikkelen. Takk også til Nettverket for forskning på lokale frafallskontekster for gode diskusjoner.

Referanser

- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Towards an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3) 801–831. DOI: <https://doi.org/10.1086/345321>.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Brandt, B. & Haugen, M.S. (2005) Doing rural masculinity - from logging to outfield tourism. *Journal of Gender Studies*, 14(1), 13–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/0958923042000331452>.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the Ethics of Qualitative Research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157–181. DOI: <https://doi.org/10.1080/10720530590914789>.
- Brown, P. (2003). The Opportunity Trap: education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141–179. DOI: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.1.4>
- Clegg, S. (2010). Time future – the dominant discourse of higher education. *Time & Society*, 19(3), 345–364.
- Corbett, M. (2005). Rural education and out-migration. The case of a coastal community. *Canadian Journal of Education*, 28(1/2), 52–72. DOI: <https://doi.org/10.2307/1602153>

- Corbett, M. (2007). *Learning to Leave. The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Black Point: Fernwood Publishing Company.
- Cuervo, H. & Wyn, J. (2012). *Young People Making it Work. Continuity and Change in Rural Places*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Dahlström, M. (1996). Young women in a male periphery – experiences from the Scandinavian North, Bristol, UK: *Journal of Rural Studies*, 12(3), 259–271.
- Farrugia, D. (2014). Towards a spatialized youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 293–307. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830700>
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change: New Perspectives*. Second edition. Maidenhead: McGraw-Hill/Open university press.
- Giddens, A. (1996). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gieryn, T. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 463–496.
- Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard, G. (2003). *De andre. Ungdom, risikoser og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing qualitative research differently*. London: Sage.
- Høst, H. & Reegård, K. (2019). Dimensjonering av videregående opplæring. Fylkeskommunenes politikk og prioriteringer. Oslo: NIFU, under publisering.
- Lødding, B. (2012). Fortellinger om slutting, i: Markussen mfl. *De' hær e'kke nokka for mæ*. Oslo: NIFU Rapport 10/2012.
- Løken, M. og Sørensen, S.Ø. (2018). Materielle praksiser og erfaringer «kick back». En sosiomateriell analyse av beretninger om utdanningsvalg. *NorDiNa*, 14(4), 368–380.
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppbåelse i Finnmark skolerået 2010-2011*. Oslo: NIFU Rapport 10/2012.
- Massey, D. (2005). *For space*. Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Neugarten, B.L., Moore, J.W & Lowe, J.C. (1965). Age norms, age constraints, and adult socialization, *American Journal of Sociology*, 70(6), 710–717.
- OECD (2016). *Society at a Glance*. Paris: OECD.
- Paulgaard, G. (2015). Oppvekst i tid og rom. Om betydningen av sted i studiet av ungdom. I: Aure, M., Berg, N. G., Cruickshank & Dale, B. (red.) *Med sans for sted. Nyere teorier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulgaard, G. (2017). Geographies of inequalities in an area of opportunities: ambiguous experiences among young men in the Norwegian High North. *Geographical research*, 55(1), 38–46. DOI: <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12198>
- Pinkster, F. M. (2007). Localised Social Networks, Socialisation and Social Mobility in Low income Neighbourhoods in the Netherlands. *Urban studies*, 44(13), 2587–2603.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- Ross, A. & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405–418.
- Rye, F. (2016). Transnasjonale hverdagsliv. Østeuropeisk ungdom i distrikts-Norge. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 16(1), 3–39.
- Vogt, K.C. (2018a). Age norms and early school leaving. *European Societies*, 20(2), 281–300. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1358391>
- Vogt, K.C. (2018b). The timing of a time out: the gap year in life course context. *Journal of Education and Work*, 31(1), 47–58. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1407493>
- Woodman, D. & Wyn, J. (2015). *Youth and Generation. Rethinking change and inequality in the lives of young people*. Los Angeles: Sage.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1984). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København: Politisk Revy.
- Øian, H. (2004) Time Out and Drop Out. On the relation between linear time and individualism. *Time & Society*, 13(2/3), 173–195.