



## Stedsløse slaur - Ungdom, skole og lokal forankring

**Elisabeth Gulløy<sup>1</sup>**

Ph.D. Candidate, University of Oslo and Assistant Professor, University of South-Eastern Norway

**Geir H Moshuus**

Associate Professor, University of South-Eastern Norway

Copyright the authors

Peer-reviewed article; received 26 March 2019; accepted 08 November 2019

### Abstract

The study investigates a common assumption from previous decades of educational sociology: Educational resistance seems to go hand in hand with strong local identity and belonging. In the early 1990s, the Norwegian sociologist Gunnar Jørgensen (1993) analysed how young people developed certain social roles in interactions with school and the local community. Based on school survey data from 2018, we present a quantitative analysis where we compared school rootedness and local community rootedness among students according to their educational resources. The study population consisted of students in upper secondary schools in Telemark, South-Eastern Norway (N=3510). Research questions: 1) Do students with less educational resources express less school rootedness and more local community rootedness compared to students with more educational resources? 2) Do students with less educational resources participate more in e-leisure, compared to students with more educational resources? The analysis showed that students with less educational resources expressed less school rootedness compared to students with more educational resources. Contrary to common assumptions as well as findings from Jørgensen's study, students with less educational resources expressed less local community rootedness compared to other students. Furthermore, such students had higher frequencies with heavy e-leisure participation compared to other students, and more of them had friends with whom they only stayed in touch through the Internet. We discuss results in relation to "*the schooled society*" thesis (Baker, 2014), youth culture, and place theory. Finally, we question whether the classic geographical term placelessness (Relph, 1976) is appropriate to describe young students in lack of educational resources.

**Keywords:** school rootedness, local community rootedness, local belonging, youth culture, leisure

### Innledning

Forfatteren Jan Kristoffer Dale har vunnet priser for novellesamlingen *Arbeidsnever* (2016). Boka handler om de som ikke fiksa skolen og droppa ut. De ufaglærte. De som aldri flytta. I novellen med samme navn som boka har Trygve gitt opp skolen og stabler tomflasker på det

---

<sup>1</sup> Corresponding author: [elisabeth.gulloy@usn.no](mailto:elisabeth.gulloy@usn.no)

lokale bryggeriet. Tidligere ville en slik jobb kanskje vært springbrett til ei framtid innenfor hjørnesteinsbedriften i lokalsamfunnet. Trygve jobber i stedet for et bemanningsbyrå som selger arbeidskraften videre til bryggeriet gjennom korttidskontrakter. Novellen om Trygve tar oss til en historie vi har hørt før og som samtidig er ny – om det å finne sin plass i skolen og å finne sin plass i lokalsamfunnet.

I 1993 skrev Gunnar Jørgensen om et lokalt landskap der ungdomsgruppene «slaur»<sup>2</sup> og «geni»<sup>3</sup> sloss om plassen (Jørgensen, 1993). Stedet ble kalt Bygdeby. I følge geniene var en slaur en som «driter i» skolen og bare interesserer seg for festing og å henge på gatehjørnet. Slaur skled tidlig ut av skolen og knyttet vennskapsbånd med eldre ungdom. I klasserommet rettet lærerne undervisningen mot geniene samtidig som de overvåket og kontrollerte slaur. Den måten slaur snakket på ble ikke verdsatt av lærerne, og dette bidro til å fremmedgjøre dem overfor skolekulturen (Jørgensen, 1993, s. 137-138). Prosessen mot å bli en slaur startet idet disse ungdommene oppdaget at skolen krevde disiplin og respekt uten å være i stand til å garantere motyttinger i form av gode karakterer eller lyse framtidsutsikter (Jørgensen, 1993, s. 139). Erkjennelsen førte til at de oppga elevrollen, definerte sine egne roller i lokalmiljøet og ryddet plass til en egen kultur i opposisjon til skolen. Slik fikk undervisningen en utilsiktet skjult læreplan som selekterte elevene til ulike voksenliv (Jørgensen, 1993, s. 138). Resultatet var en reproduksjon av en bofast, lavt utdannet bygdebefolkning.

Jørgensens studie regnes som en god tilpasning til norske forhold av Willis' (1977) klassiske studie av hvordan reproduksjon av manuelt industriarbeid fra generasjon til generasjon foregikk i britiske lokalsamfunn (Krange & Skogen, 2007). Willis viste hvordan offisiell kunnskap avvises av folk i sosialt underordnede posisjoner og hvordan avvisningen blir viktig for deres selvhverdelse (Valentine, Skelton & Chambers, 1998, s. 15; Krange & Skogen, 2007, s. 7).

Gjennom flere tiår har utdanningssosiologiske studier pekt på hvordan utdanning forbindes med storsamfunnets krav om formell kvalifisering for store ungdomsgrupper i periferien. I disse studiene beskrives lokale livsformer og kunnskapssyn som alternativer til det dominerende kunnskapsregimet (se eksempelvis Jørgensen, 1993; Corbett, 2007; MacDonald & Marsh, 2005; Paulgaard, 2017; Willis, 1977; Woodman & Wyn, 2015). Motstand mot skolen har gått hand i hand med sterk lokal forankring, som kan beskrives som det å ha materielle og praktiske, sosiale og emosjonelle band til bostedet<sup>4</sup>.

I Jørgensens (1993) studie utgjorde den lokale forankringen en slags motmakt både i skolehverdagen og på fritida. Slaurens sosiale fellesskap var bygget rundt motstand mot skolens idé-

---

<sup>2</sup> Nynorsk Wikipedia beskriver en «slaur» som «ein udugeleg lathans», og sier videre at ordet kan «ha tvisynte konnotasjonar». Det kan være en «karsleg og venskapeleg omtale av eigne (heller middelmådige) prestasjonar». Kilde: <https://nn.wikipedia.org/wiki/Slaur>

<sup>3</sup> Nynorsk Wikipedia beskriver et geni (eller «eit flogvit») som «ein person med spesielt gode mentale evner». Kilde: <https://nn.wikipedia.org/wiki/Geni>

<sup>4</sup> Forankring (eng. *rootedness*) defineres sjelden på en eksplisitt måte i sosiologi og samfunnsgeografi. Betydningen tas ofte for gitt, slik det også er med det nærliggende begrepet tilhørighet (eng. *belonging*) (Cresswell, 2004). Relph (1976) fremhever de psykologiske dimensjonene, samtidig som det materielle også er i fokus som «gjenstand» for erkjennelsesprosesser knyttet til sted. Materielle dimensjoner er også sentrale i studier av barn og unges velferd.

grunnlag, samtidig som ungdommene tok del i praksisfellesskap knyttet til tradisjonelle næringsveier i lokalmiljøet (1993, s. 140)<sup>5</sup>. For slauren i Bygdeby representerte lokalsamfunnet familie og nettverk, framtidsmuligheter og det gode liv, mens skolen representerte usikkerhet (Krange & Skogen, 2007).

Den flerdimensjonale sosiale kategorien som Jørgensen (1993) beskrev handlet i stor grad om bakgrunn, foreldre og oppvekstmiljø. Klassebakgrunn er fremdeles et avgjørende element i nyere forskning om ulikhet i skolen. Sosial klasse har stor betydning for en rekke utfall knyttet til skole og utdanning, som skoleresultater (Bakken & Elstad, 2013; Heggen, 2013; Markussen 2016), frafall og gjennomføring (Lillejord et al., 2015; Markussen, 2016). Samtidig er begreper som identifikasjon med skolen, engasjement for skolen og skolevegring sentrale for å forstå frafall og elever som sliter med skolen i dag (Lillejord et al., 2015; Havik, 2015; Markussen, 2016). Disse begrepene tar utgangspunkt i individuelle skolerelasjoner. I tråd med Jørgensens (1993) studie bruker vi begrepet skoleforankring i denne studien, for å dekke dimensjoner som fellesskap, tilhørighet og positive emosjoner knyttet til å gå på skolen. Skoleforankring har mye til felles med det engelske begrepet skoletilhørighet (school belonging), som defineres av Goodenow & Grady (1993, s. 60-61) som følelsen av å være akseptert, respektert, inkludert og støttet, og da særlig av lærerne og andre voksne på skolen. I tillegg omfatter skoleforankring at man vurderer skolen som viktig og nødvendig. Å studere skoleforankring er altså å sette fokus på individet som del av skolekollektivet, og et slikt fokus er viktig fordi mye av forskningen på skolegjennomføring og -frafall i dag har en individualisert forståelse av utdanning (Reegård & Rogstad, 2016).

Hvor gyldige er Willis' og Jørgensens analyser for å forstå dagens unges tilknytning til skole og lokalsamfunn? For å svare på dette operasjonaliserte vi en kategori for ungdom som har noen av de kjennetegnene Jørgensen (1993) la vekt på da han studerte datidens slaur, som ble beskrevet med lave karakterer og som jobbet lite med skolen. Samtidig kom de fra hjem hvor foreldrene ikke hadde noe større med utdanning og heller ikke var så opptatt av ungenes skolegang. I vår operasjonalisering utgjør kjennetegnene mangelen på ulike utdanningsressurser, som har mye til felles med kulturell kapital i Bourdieus teorier (1989, s. 243-248). Elevenes kulturelle kapital er særlig viktig i utdanningsfeltet fordi det kan omsettes i utdanningsresultater som gode vitnemål og adgang til høyere utdanning (1989, s. 247-248). Bourdieu beskriver tilværelsen av kulturell kapital som noe som i stor grad skjer i familien (1989, s. 246). Det handler ikke primært om kjennskap til eller tilgang til finkultur (Lareau & Weininger, 2003), men om kunnskaper, ferdigheter, væremåter og handlingsrepertoar som lærerne liker og gjenkjenner, og som på sikt belønnes i utdanningssystemet (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2003, s. 104). Gjennom fokuset på utdanningsressurser kommer vi tettere på sosial ulikhet i skolen i dag. Ressursene er viktige fordi de bidrar til seinere realisering av høyere utdanning (Markussen, 2016, s. 33-34). Samtidig vet vi at de er skjevt fordelt blant elevene i utgangspunktet (Bakken & Elstad, 2013, s. 211, 225; Bakken, Frøyland & Sletten, 2016, s. 63-64). Derfor stilte vi spørsmålet:

---

<sup>5</sup> Lignende praksisfellesskap beskrives også i Corbetts (2007) studie fra den kanadiske atlanterhavskysten og Paulgaards (2017, s. 39) studie fra Finnmark.

- Har ungdom med slaurkjennetegn svakere skoleforankring og sterkere lokal forankring enn ungdom uten slike kjennetegn?

For å svare sammenlignet vi ungdommenes skoleforankring og lokale forankring: det siste ved å se på deltakelse i lokale fellesskap gjennom uformelle fritidsaktiviteter, og forankring i form av å ha positive eller negative stedsfølelser overfor oppvekststedet. I avvisningen av skolen ble slaurens lokale tilhørighet understreket (Jørgensen, 1993, s. 142-143). I dag kan vi også forestille oss at unge som befinner seg i underordnede posisjoner i skolen avviser den samme skolen, men er selvheldelsen deres koblet til lokale fellesskap? Analyser av tidsnyttingsdata fra 1971-2010 viser at norske ungdommer i alderen 16-19 år fikk én time mer fritid på en gjennomsnittsdag i løpet av denne perioden. Denne tiden ble ikke brukt på mer sosialt samvær med jevnaldrende i lokalmiljøet, men til aktiviteter foran ulike skjermer (Vaage, 2013, s. 3-8). Basert på en analyse av Ungdata fra Telemark 2015 fant Gulløy (2017, s. 136) at jo mer aktive ungdomsskoleelevene var i skjermaktiviteter på fritida, jo mindre lokal tilhørighet hadde de. Derfor spurte vi også:

- Er ungdom med slaurkjennetegn mer aktive i skjermbaserte sosiale aktiviteter enn ungdom uten slike kjennetegn?

For å svare sammenlignet vi bruken av pc-spill og sosiale medier blant ungdommene. Dette er aktiviteter som i liten grad behøver å være lokalt forankret, selv om de kan være det. Analysen gjør det mulig å diskutere identifikasjon med lokale fellesskap.

Elementer fra utdannings sosiologi, ungdomsforskning og geografi danner et teoretisk utgangspunkt for diskusjonen og presenteres i neste kapittel. Deretter presenteres data hentet fra en spørreundersøkelse blant elever i den videregående skolen. Diskusjonen tar utgangspunkt i hva det å ha mange slaurkjennetegn kan bety for ungdoms forhold til skole og lokalsamfunn i dag.

## Teoretisk ramme

Utdanning har fått en viktigere rolle i alle unge menneskers liv (Heggen, 2013; Woodman & Wyn, 2015, Blundell, 2016; Moshuus, 2017). Unge i Norge bruker mer tid på skole og lekser enn før, og skoleliknende aktiviteter opptar en større del av oppvekstårene enn tidligere (Heggen, 2013; Vaage, 2013; Woodman & Wyn, 2015). Det stadig mer omfattende utdanningssystemet har skapt forestillingen om «*the schooled society*» (Baker, 2014), som innebærer at selve tenkemåten rundt utdanning og kunnskap også har endret samfunnets institusjoner (Baker, 2014; Blundell, 2016<sup>6</sup>). Kvalifisering gjennom utdanningsinstitusjonene får posisjon som den eneste gyldige veien fra barndom til voksenliv og deltakelse i arbeidslivet. Utdanning blir en absolutt kulturell standard for hvordan vi lever våre liv (Moshuus, 2017). Det er i skolen samfunnsdeltakelsen skjer, og skolen har definisjonsmakt til å fortelle oss hvem vi er og hva vi er verd. Samtidig er det vanskelig for ufaglærte unge å skaffe seg jobb (Hammer & Hyggen, 2013;

---

<sup>6</sup> Blundell beskriver prosessen som «scholarization» (2016, s. 67-70).

Woodman & Wyn, 2015). Hva betyr dette for mulighetene til å utvikle fellesskap som går på tvers av skolefellesskap?

Innenfor ungdomsforskning diskuteres hvordan uformelle fellesskap og særegne motstandsuttrykk oppstår og vedlikeholdes blant unge (se eksempelvis Shildrick & MacDonald, 2006; Griffin, 2011). En vanlig forestilling er at ungdom som sliter på skolen finner fram til andre i samme situasjon. Willis (1977) beskrev hvordan «the lads» omtalte de skoleflinke som «ear'oles», som kan oversettes med «ørehull». Kallenavnet reduserte de som mestret skolen til å være en gjeng med etterplaprerer. Navnet dro opp symbolske grenser mellom ungdomsgrupper og skapte uformelle fellesskap som en måte å møte utfordringene fra utdanningssamfunnet på. Forestillingen om hvordan symbolske fellesskap oppstår legger vekt på betydningen av lokale møteplasser, eller arenaer, der ungdom danner fellesskap med jevnaldrende. Jevnaldersfellesskap regnes som et viktig kjennetegn ved overgangsfasen (eng. *transition*) fra barn til voksen (Valentine et al., 1998). Shildrick & MacDonald (2006) argumenterer for at disse arenaene må analyseres også i lys av sosial ulikhet, ikke bare som symbolfellesskap. Vi tok utgangspunkt i en slik forståelse når vi så nærmere på forholdet mellom ungdoms sosiale og kulturelle ressurser i skolen og deltakelsen i uformelle fritidsaktiviteter. Samtidig er sosiale medier, pc-spill og andre skjermaktiviteter også en kilde til uformelle fellesskap, og deltakelse her ses ofte som en et alternativ til skolen så vel som de lokale fritidsarenaene (Sletten, Strandbu, & Gilje, 2015). Derfor inkluderte vi også denne typen aktiviteter i analysen.

Sted spiller en viktig rolle for utdanning, men er i stor grad usynlig i teorier om utdanning og samfunn (Corbett, 2007; Paulgaard, 2017), og studier som synliggjør hva skolekonteksten betyr for individuelle utdanningsresultater etterlyses (Reegård & Rogstad, 2016). Skolen er en av hverdagslivets arenaer for sosialisering (Krange & Øia, 2005) og utgjør et mektig institusjonelt rom rundt barn og unges oppvekst (Blundell, 2016). Skoler er altså betydningsfulle *steder* for ungdom. Begrepet sted (*place*) brukes på ulike måter innenfor samfunnsgeografi og andre samfunnsfag, men en vanlig definisjon er å si at et sted er rom fylt med mening (Cresswell, 2004, s. 7). Det er både et konkret sted på jordens overflate, en arena for aktivitet og en subjektiv følelse; det som kalles stedsfølelse (*sense of place*) (Agnew, 1987; Cresswell, 2004).

Vår tilnærming til å studere skolekontekst og utdanning er å se skole og lokalsamfunn som individuelle forankringspunkt ungdom i varierende grad bygger identitet og stedsfølelser rundt, slik sl Lauren og geniene i Bygdeby gjorde (Jørgensen 1993). Skole og lokalsamfunn er i tillegg både konkrete områder der ungdom møtes, og arenaer hvor fellesskap kan oppstå. Gjennom fokuset på elevenes utdanningsressurser undersøker vi sammenhengene mellom sosial ulikhet i skolen, bruk av de lokale arenaene og elevens stedsfølelser.

Begrepet forankring gir assosiasjoner til sammenkoblinger, eller at en potensielt løs gjenstand er festet i noe annet og større som bidrar til stabilitet. En slik begrepsbruk leder tankene hen til at mennesker ideelt sett *bør* være forankret. Dette har også vært holdningen til mange geografer som har interessert seg for stedsfølelser og tilhørighet, slik som Edward Relph. Relph (1976) var opptatt av hvordan dagligliv og utvikling av genuine stedsfølelser henger sammen. Betydningsfulle opplevelser og sanseerfaringer som foregår i det ubevisste gir en form for tilhørighet til eller identifikasjon med sted. Motsatsen stedsløshet, «*placelessness*», er knyttet til at mennesker omgis av og beveger seg i rom som ikke angår dem (Relph, 1976). Et slikt «inderlig», eksistensielt perspektiv på stedsfølelser står i kontrast til et maktperspektiv på sted, der



stedene hele tiden skapes og gjenskapes gjennom sett av sosiale relasjoner, kryssende interesser og kamp om definisjonsmakt (Cresswell 2004).

Beskrivelsen av stedsløshet hos Relph (1976) minner om likegyldighet med sted, og begrepet ikke-steder (Cresswell, 2004), som ofte knyttes til teorier om hva økt mobilitet og informasjonsteknologi betyr for folks opplevelser av steder. Bak ligger en uro for manglende autentisitet og mer overflatiskhet i folks stedsopplevelser (Cresswell, 2004). For ungdom har hverdagslivets mobilitet og fysiske møter med jevnaldrende i noen grad blitt erstattet av skjermaktiviteter og hjemmebasert fritid (Vaage, 2013; Woodman & Wyn, 2015). Deltakelsen i fellesskap som springer ut av disse aktivitetene er interessante fordi de ikke (nødvendigvis) er lokale.

Nyere stedsteori har utfordret tankegangen om at menneskers «naturlige tilstand» er å ha røtter (eller forankringspunkt) med tanken om at mobilitet er det normale. Folk kan ha tilhørighet til flere steder og flere fellesskap samtidig, eller etter hverandre. En slik tankegang går kanskje lettere i hop med migrasjon og mobilitet enn forankring, selv om det også hevdes at forankring og mobilitet egentlig er to sider av samme sak (Cresswell 2004). Samtidig er psykologisk og sosial forankring grunnleggende elementer i barn og unges utvikling (Krange & Øia, 2005, s. 48-71). Vi holder derfor fast ved forankring som en god tilnærming i analysen av forholdet mellom det å ha slaurkjennetegn på den ene siden, og skole, fritidsaktiviteter og stedsfølelser på den andre siden.

## Data, statistisk metode og variabler

Studien var basert på data fra Ung i Telemark 2018<sup>7</sup>. Populasjonen besto av elever i 1. og 2. trinn i den videregående skolen og omfattet 3653 elever. Spørreundersøkelsen var frivillig og omfattet alle videregående skoler i fylket. Norsk senter for forskningsdata (NSD) gav tilrådning til gjennomføring. Det elektroniske spørreskjemaet ble besvart i skoletiden med ulike tiltak for å sikre elevenes konfidensialitet. Selv om indirekte personidentifiserende opplysninger er samlet inn, viser analysen kun hvordan ungdomsgruppa som helhet eller ulike undergrupper av elever har svart.

Undersøkelsen hadde en svarprosent på 79. Etter at useriøse kombinasjoner av svar på ulike skolerelaterte spørsmål ble fjernet var det endelige antallet på 3510 elever. Representativiteten er god når det gjelder fordeling etter klassetrinn, utdanningsprogram og kjønn.

Analysen foregikk ved at vi først sammenlignet skoleforankring og lokale forankringer blant elever som i ulik grad hadde slaurkjennetegn. Deretter så vi på hvordan skjermbruk varierte i de samme kategoriene. Vi benyttet bivariate analyseteknikker for å undersøke statistiske sammenhenger mellom variablene. Analysene presenteres som stolpediagram basert på krysstabeller med Pearson's  $\chi^2$ .

---

<sup>7</sup> Undersøkelsen er finansiert over Statsbudsjettet gjennom tilskudd fra Helsedirektoratet og ble gjennomført som et samarbeid mellom Velferdsforskningsinstituttet NOVA/OsloMet og det regionale kompetansesenteret innen rusfeltet: KoRus Sør. NOVA/OsloMet er ikke ansvarlig for analyser eller fortolkninger av resultatene i denne studien.

### Den uavhengige variabelen: å ha slaurkjennetegn

Med utgangspunkt i Jørgensens (1993) beskrivelser av slaur konstruerte vi et mål som reflekterer sosial ulikhet i skolen i dag. Vi valgte ut seks indikatorer fra Ung i Telemark som viser mangel på kulturelle, sosiale og økonomiske utdanningsressurser hos elevene. Det kumulative målet ble konstruert slik at det teller opp hvor mange slaurkjennetegn eller indikatorer elevene oppfyller. Jo flere kjennetegn, jo færre utdanningsressurser. En slik tilnærming er blant annet brukt i studier av risikooppbygging (Møller, 2015, s. 79-80). På denne måten kunne vi gruppere elevene etter i hvilke grad kjennetegnene hoper seg opp uten å ta stilling til hvilke kjennetegn som er mer eller mindre avgjørende. Å mangle én eller to utdanningsressurser er ikke avgjørende for å gjennomføre et utdanningsløp, men dersom man mangler flere, kan det utgjøre et hinder. Oppbygging av manglende utdanningsressurser kan føre til utenforskap eller marginalisering (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2003). Enkeltindikatorer og selve samlemålet er beskrevet i Tabell 1.

Svake skoleprestasjoner inngikk gjennom en variabel for lave karakterer i de teoretiske fagene norsk, engelsk og matematikk, der elever med en gjennomsnittskarakter på 2 eller lavere fikk kjennetegnet (13 prosent). Lav mestring og motivasjon ble operasjonalisert med en variabel for lekselesing: De som aldri/nesten aldri gjør lekser (21 prosent). Problemer med å beherske skolens språk og koder ble målt gjennom en sammensatt variabel basert på tre spørsmål: Om tilbakemeldingene eleven får fra lærerne vanligvis er forståelige (stemmer ganske (17 prosent) eller svært dårlig (3 prosent)), om de vanligvis godt skjønner hva lærerne mener når de forklarer noe i timene (stemmer ganske (17 prosent) eller svært dårlig (3 prosent)), og om lærerne ofte bruker ord og uttrykk som er vanskelige å forstå (stemmer svært (8 prosent) eller ganske godt (27 prosent)). De som bekrefter at de har problemer på to av disse tre spørsmålene ble inkludert i kategorien.

Manglende opplevd støtte fra foreldrene ble målt med en sammensatt variabel basert på fire spørsmål: Om foreldrene er svært interesserte i skolearbeidet (stemmer ganske (11 prosent) eller svært dårlig (3 prosent)), om de ofte hjelper med skolearbeidet (stemmer ganske (27 prosent) eller svært dårlig (15 prosent)), om foreldrene sjelden snakker til eleven om skolen (stemmer svært (6 prosent) eller ganske godt (16 prosent)), og om de oppmuntrer eleven til å satse på skolen (stemmer ganske (7 prosent) eller svært dårlig (3 prosent)). Dersom eleven svarte negativt på to eller flere av disse spørsmålene fikk eleven verdien 1 på den sammensatte variabelen (19 prosent).

For å måle elevenes tilgang på sosiale og økonomiske ressurser hjemmefra benyttet vi en indeks for sosioøkonomisk status utarbeidet av NOVA (Bakken et al., 2016) som dekker foreldrenes utdanningsnivå, familiens materielle goder (tilgang til bil, om ungdommene har eget soverom, hvor mange datamaskiner/nettbrett familien har, om familien reiser på ferie) og kulturelle kapital (hvor mange bøker de har hjemme). Å befinne seg i gruppen med lavest sosioøkonomisk status (nederste kvintil) ble regnet som en indikator for å være slaur i det sammensatte målet. Vi inkluderte også et alternativt mål for økonomiske vanskeligheter med en variabel konstruert på grunnlag av elevens vurdering av familiens økonomi de siste to årene. Dersom familien har hatt dårlig råd hele tida eller stort sett hele tida i denne perioden ble det regnet som å ha erfaring med subjektiv fattigdom (8 prosent).

Det sammensatte målet ble så konstruert med fire verdier på grunnlag av hvor mange slaurkjennetegn elevene hadde. Den første kategorien besto av elevene som ikke slo ut på noen av

indikatorerne (41 prosent). Kategori 2 besto av elevene som hadde ett kjennetegn (34 prosent), kategori 3 hadde to (17 prosent). Den siste kategorien hadde tre til seks kjennetegn (8 prosent). Disse elevene har altså visse likheter med slauren i Bygdeby på begynnelsen av 1990-tallet, men det er viktig å presisere at ikke de *er* slaur, slik vi gjorde rede for innledningsvis.

En del elever unnlot å svare på mange av spørsmålene som indikatorerne bygger på; over 10 prosent flere steder. Disse elevene ble inkludert i beregningene av enkeltindikatorerne med verdien 0 for å unngå at antallet reduseres for mye. Fremgangsmåten kan potensielt introdusere skjevhet i resultatene fordi elevene som ikke svarer kanskje er systematisk ulike dem som svarer på de områdene vi studerer. Derfor har vi gjort egne analyser av denne gruppen. Det varierte i hvilke grad elevene med manglende svar på enkeltspørsmål skilte seg fra resten av elevene (17 prosent har missing på ett eller flere av enkeltspørsmålene). Når det gjelder å ha tanker om å slutte på skolen, å ikke trives på skolen, å være fornøyd med lokalmiljøet og deltakelsen i skjermaktiviteter svarte missing-gruppen i stor grad slik som elevene med to slaurkjennetegn (kategori 3). Dersom alle elevene med missing på enkeltspørsmål fjernes fra datafila gir det likevel ingen nevneverdige endringer av estimatene.

*Tabell 1 Beskrivelse av det kumulative målet for å ha slaurkjennetegn. Elever i videregående skoler i Telemark (VG1 og VG2). N=3510. Prosent.*

<b>Indikatorer som inngår i målet</b>	n	(%)
Karakternivå		
Sammenlagt karakter i norsk, engelsk og matematikk, gjennomsnitt 2 eller lavere	437	13
Lekser		
Gjør aldri/nesten aldri lekser	718	21
Sammensatt variabel for skoleforståelse (tre spørsmål)		
Bekrefter problemer med å forstå undervisningen på to av tre spørsmål	564	16
Sammensatt variabel for foreldrenes skoleinteresse (fire spørsmål)		
Bekrefter manglende opplevd støtte fra foreldrene på to eller flere spørsmål	658	19
Indeks med fem verdier (kvintiler) for sosioøkonomisk status basert på foreldrenes utdanningsnivå, familiens materielle ressurser og kulturelle kapital		
Har lav sosioøkonomisk status	719	20
Subjektiv fattigdom		
Familien har hatt dårlig råd hele tida/stort sett hele tida de siste to år	266	8
<b>Det kumulative målet for å ha slaurkjennetegn</b>		
Ingen indikatorer	1433	41
En indikator	1191	34
To indikatorer	588	17
3-6 indikatorer	298	8



Kilde: Ung i Telemark 2018

## **Avhengige variabler**

### ***Skoleforankring***

Gitt studiens fokus inkluderte vi fire variabler som representerer svakere skoleforankring i analysen. Ungdom med sviktende tilhørighet til skolefelleskapet utgjøres av de som er litt (11 prosent) eller helt uenige (4 prosent) i en påstand om at de føler at de passer inn blant de andre elevene på skolen. Ungdom som ikke føler seg ivaretatt av læreren ble omfattet av dem som svarer at de er litt (11 prosent) eller helt uenige (3 prosent) i en påstand om at de føler at læreren bryr seg om dem. Tilsvarende ble ungdom med lav skolemotivasjon definert som de som svarer at de ofte (4 prosent) eller av og til (7 prosent) tenker på å slutte på skolen. Ungdom som mis-trives i skolen ble de som svarer at de er litt (5 prosent) eller helt uenige (2 prosent) i påstanden om at de trives på skolen.

### ***Lokal forankring i form av fritidsaktiviteter***

Deltakelse i uformelle aktiviteter med venner på fritida ble målt ved hjelp av tre variabler som også handler om aktivitet i lokalmiljøet. Ungdom som har brukt størstedelen av kvelden ute med venner/kamerater to ganger eller mer i løpet av de siste 7 dagene utgjør 38 prosent. Å spille fotball, stå på snowboard eller drive med annen fysisk aktivitet med venner utenom det som skjer i idrettslagene er det 28 prosent av ungdommene som sier de har gjort to ganger eller mer. Uformelt vennsamvær hjemme hos hverandre er målt med en sammensatt variabel basert på to spørsmål: om de har hatt med venner hjem, eller vært hjemme hos vennene på besøk minst to ganger siste syv dager (47 prosent).

### ***Lokal forankring som stedsfølelser***

Både affektive og kognitive dimensjoner ved stedsfølelser er inkludert. Trivsel på stedet er målt gjennom ungdom som svarer svært godt (39 prosent) eller godt (35 prosent) på spørsmålet om hvor godt de trives i nrområdet der de bor. Ungdom som er tilfredse med lokalmiljøet der de bor ble definert som de som svarer at de er litt (31 prosent) eller svært (32 prosent) fornøyde med denne siden av livet sitt.

Bostedspreferanser reflekterer hvordan ungdom tenker seg at voksenlivet kan arte seg, og vi må regne med at elevene vurderer ulike scenarier for utdanning og arbeide når de svarer på slike spørsmål. Bostedspreferanse ble først målt gjennom andelen som svarer ja (38 prosent) på spørsmålet om de kan tenke seg å bo i kommunen som voksen. En annen indikator som også forteller noe om lokal forankring ble definert på basis av ungdom som svarer at de svært gjerne (26 prosent) eller gjerne (30 prosent) ønsker at egne barn skal vokse opp i nrområdet der de selv bor.

### ***Skjermbaserte aktiviteter***

Ungdom som bruker svært mye tid på skjermbaserte aktiviteter ble definert som de som svarer at de vanligvis bruker mer enn 6 timer pr dag utenom skolen på aktiviteter foran en skjerm (TV, data, nettbrett, mobil) (14 prosent). Ungdom som driver mye med dataspill utgjøres

av de som bruker 3 timer eller mer på dataspill eller tv-spill på en gjennomsnittsdag (14 prosent). Tilsvarende ble ungdom som bruker mye tid på sosiale medier definert som de som svarer at de bruker 3 timer eller mer på Facebook, Instagram eller lignende en gjennomsnittsdag (31 prosent). Til sist ble ungdom med nettbaserte vennefellesskap bestemt som de som svarer Ja, helt sikkert (27 prosent) eller Ja, det tror jeg (18 prosent) på hvorvidt man har minst én nær venn som man bare har kontakt med gjennom nettet.

### **Metodiske begrensninger**

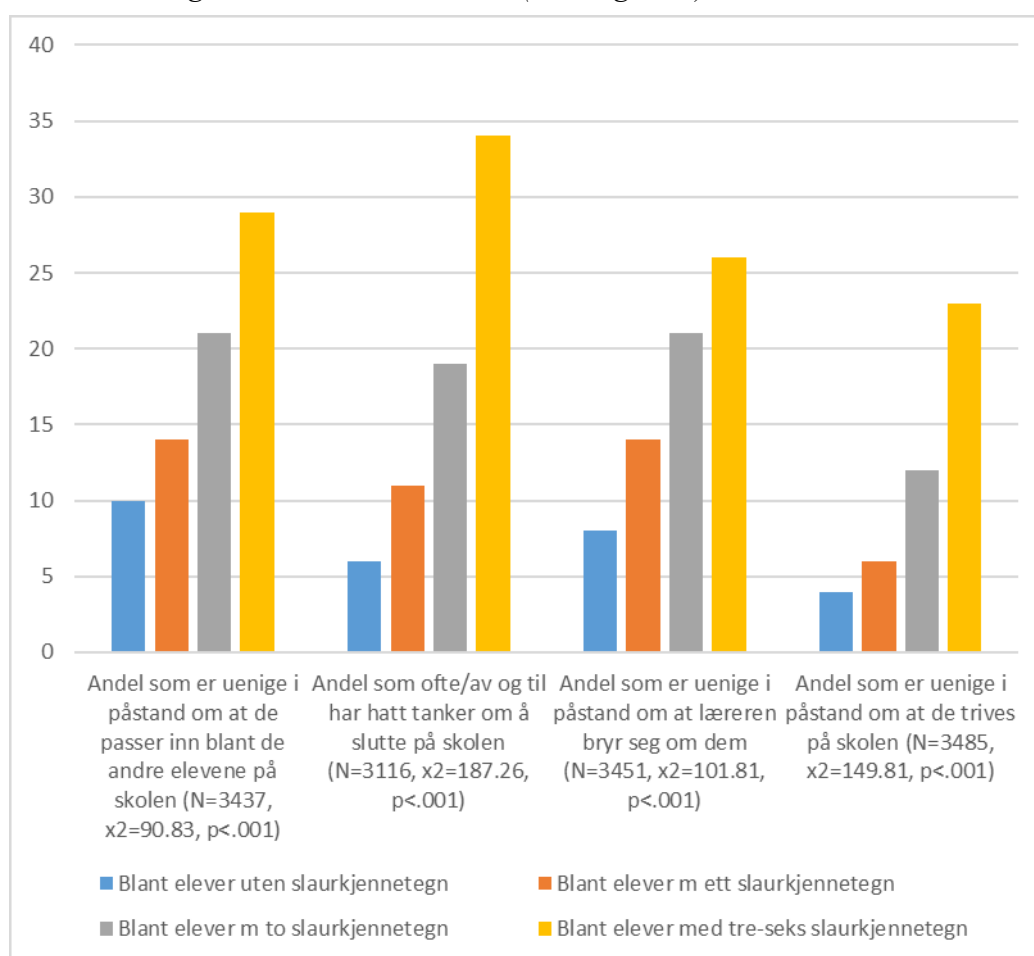
Ved å velge bivariate analyser basert på historiske eller teoretiske modeller undersøkte vi sammenhenger eller korrelasjonsmønstre som kan danne grunnlag for nye beskrivelser, og dermed også diskusjoner, av velkjente mønstre (Gerring, 2012, s. 743-746). Samtidig har tilnærmingen også velkjente begrensninger. Vi får ikke undersøkt om eventuelle statistiske sammenhenger skyldtes bakenforliggende forhold eller spuriøsitet. Mulige samspill mellom faktorene er også relevante å undersøke i senere studier, som forholdet mellom elevenes kjønn, sosiale bakgrunn og forankring. Willis' (1977) studie har blant annet vært kritisert for dens ensidige fokus på guttenes liv (Höpfl, Hamilton & Brannan, 2017). Det samme gjelder betydningen av migrasjonserfaringer og oppvekststed for skole- og lokal forankring.

## **Resultater**

### **Skoleforankringer**

Den første problemstillingen vi undersøkte var om ungdom med slaurkjennetegn har svakere skoleforankring og sterkere lokal forankring enn ungdom uten slike kjennetegn. Andelen som har svakere skoleforankring var høyere jo flere slaurkjennetegn elevene hadde (Figur 1). Mønsteret var entydig for alle indikatorene. Andelen som er uenige i påstandene om at de trives på skolen, at de passer inn, eller at lærerne bryr seg om dem, er svært mye høyere blant ungdom med mange slaurkjennetegn enn blant ungdom uten. Resultatene viste at sammenhengene mellom svakere skoleforankring og det å ha slaurkjennetegn er sterk og i tråd med det tradisjonelle bildet som Willis (1977) og Jørgensen (1993) la fram, av dårlig skoleforankring blant «the lads» og slauren.

Figur 1 Andel med svake skoleforankringer etter antall slaurkjennetegn blant elever i videregående skoler i Telemark (VG1 og VG2). Prosent.

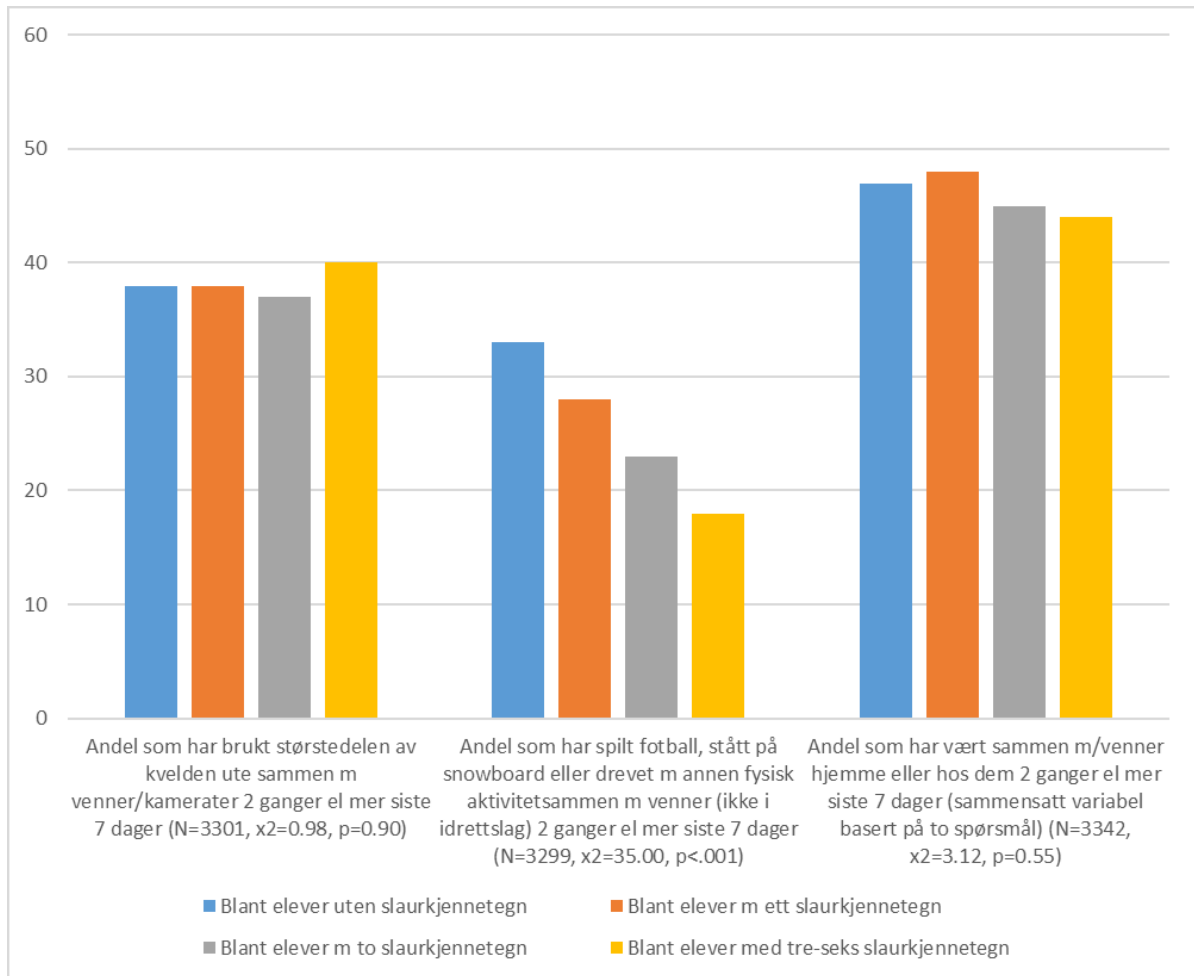


Kilde: Ung i Telemark 2018.

### Lokale forankringer i form av deltakelse i uformelle vennefellesskap

Elever med flere slaurkjennetegn skilte seg i liten grad fra andre når det gjaldt det å «henge mye ute» på kveldene eller å være sammen med venner innendørs i hjemmene (Figur 2). Å drive mye med uformell «løkkefotball» eller annen fysisk aktivitet utenom idrettslagene var mest utbredt blant elever helt uten slaurkjennetegn, og jo flere slaurkjennetegn, jo færre hadde vært aktive på denne måten. Dette reflekterer kanskje også forskjeller i treningsinteresse. Vi sjekket derfor aktivitetsnivået på andre treningsformer. Ungdom med flere slaurkjennetegn trener også sjeldnere i idrettslag, på treningssenter eller på egen hånd enn ungdom med færre eller ingen slaurkjennetegn. Det betyr også at de i mindre grad enn andre tar i bruk uteområder for treningsformål. Den historiske sammenhengen som Jørgensen (1993) presenterte gikk ut på at sl Lauren hadde sterkere lokal forankring på den måten at de hang mer ute med venner, og gjerne i sentrum av bygda, men samtidig var de mindre aktive i organiserte fritidsorganisasjoner enn genia (1993, s. 136). Våre resultater er noe annerledes. Ungdom med flere slaurkjennetegn i Telemark skiller seg lite fra andre når det gjelder deltakelse i uformelle vennefellesskap. De trener mindre i lokalmiljøet, enten det gjelder uformell eller organisert trening.

Figur 2 Andel med høy deltakelse i uformelle vennefellesskap etter antall slaurkjennetegn blant elever i videregående skoler i Telemark (VG1 og VG2). Prosent.

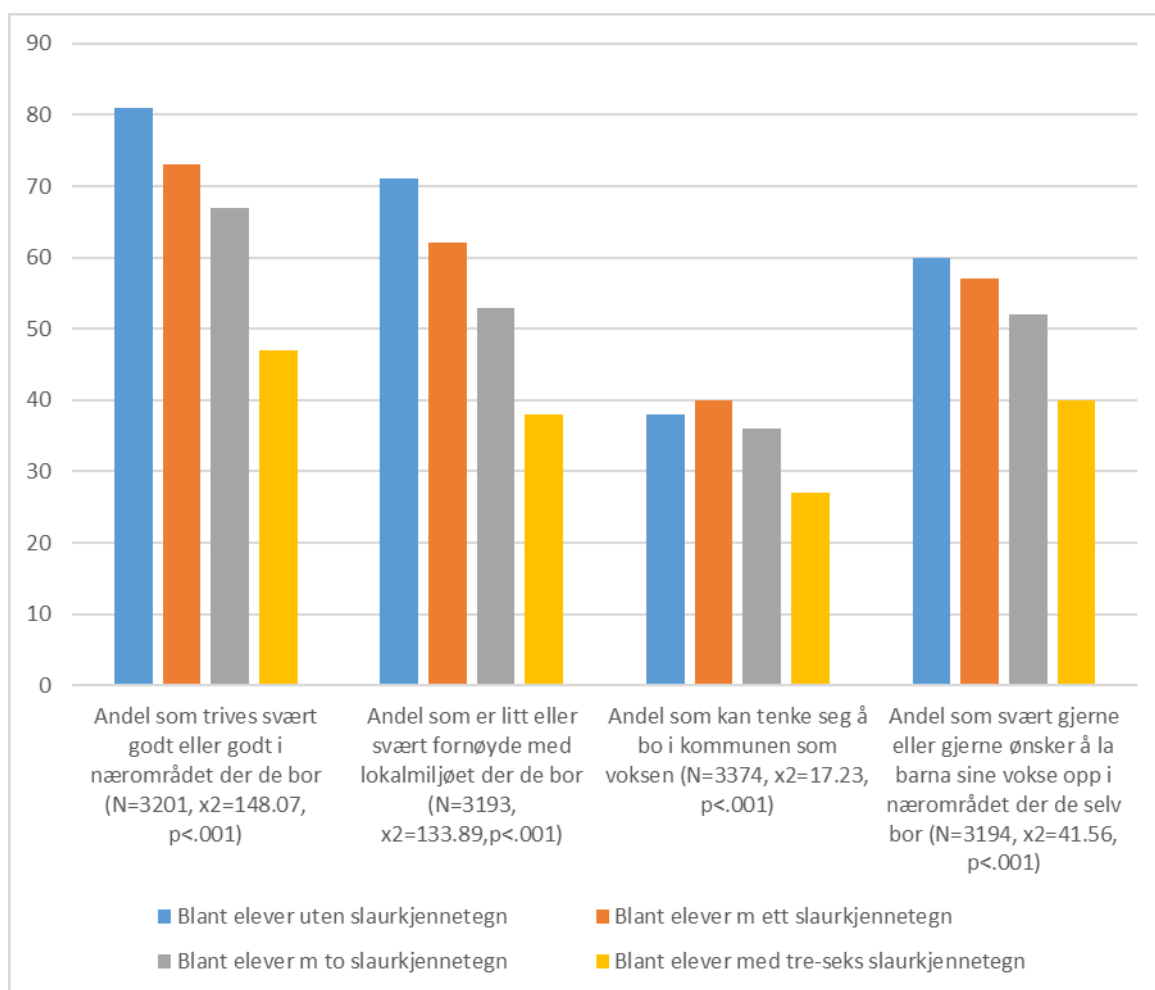


Kilde: Ung i Telemark 2018.

### Lokale forankringer i form av positive stedsfølelser

Resultatene i Figur 3 viser at elevene som hadde ett eller flere slaurkjennetegn i mindre grad gir positive svar på spørsmål om de trives i nrområdet eller er fornøyde med lokalmiljøet der de bor. Andelen med positive svar sank med antall kjennetegn. Forskjellene var også betydelige i spørsmålene som gjelder bostedspreferanser. Elever med mange slaurkjennetegn ønsket i minst utstrekning å bo i kommunen som voksen eller å la barna sine vokse opp i det nrområdet der de selv bor. Resultatene gikk altså i motsatt retning av den historiske sammenhengen vi refererer over, der slaura hadde en tydelig lokal identitet (Jørgensen, 1993).

Figur 3 Andel med positive stedsfølelser etter antall slaurkjennetegn blant elever i videregående skoler i Telemark (VG1 og VG2). Prosent.

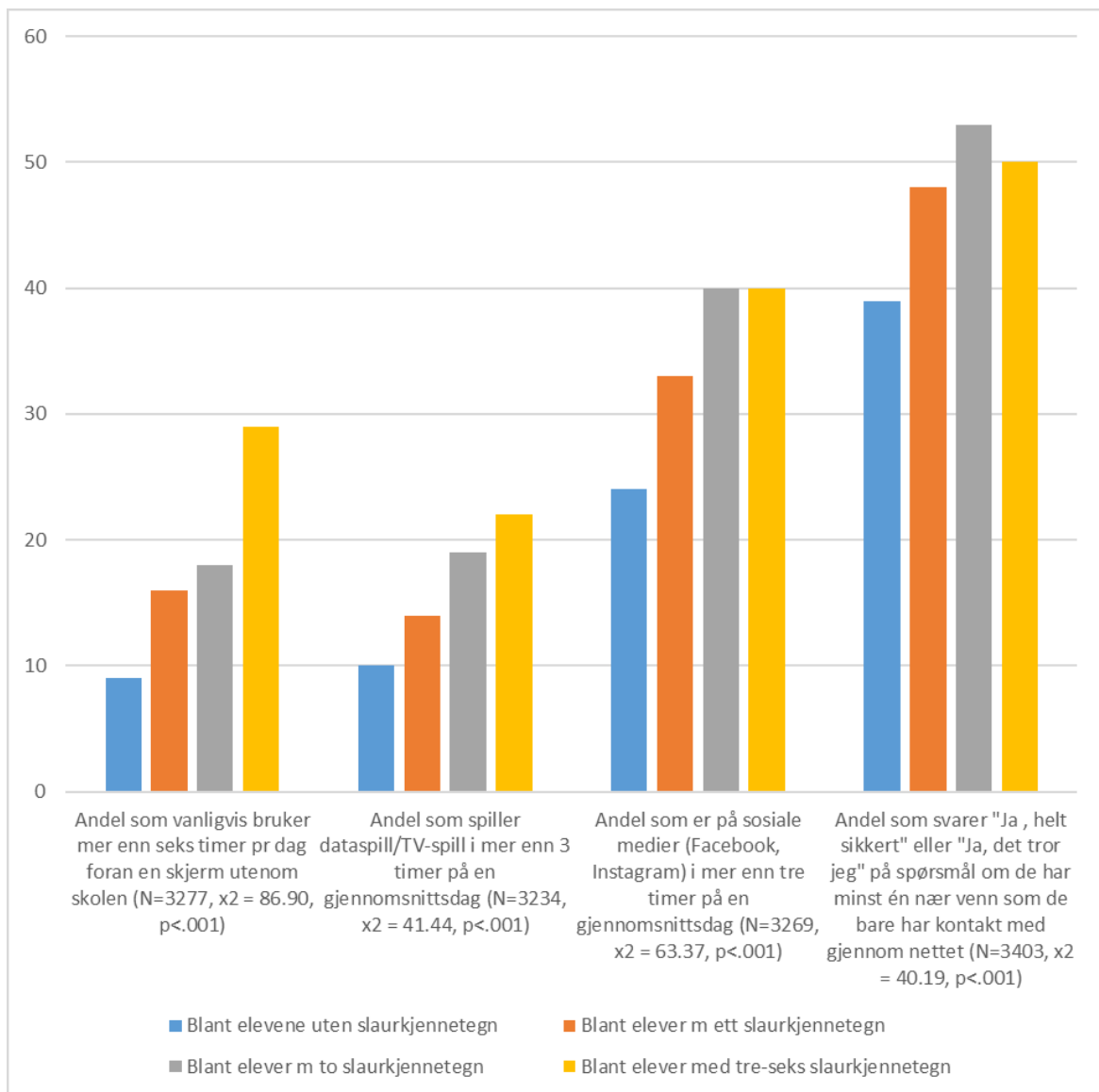


Kilde: Ung i Telemark 2018.

### Skjermaktiviteter

Den andre problemstillingen vi undersøkte var om ungdom med slaurkjennetegn er mer aktive i skjermbaserte sosiale aktiviteter enn ungdom uten slike kjennetegn. Både når det gjaldt skjermbruk utenom skoletid, data- og TV-spill og sosiale medier var det slik at ungdom med ett eller flere slaurkjennetegn hadde høyere andeler som brukte mye tid på skjermaktiviteter enn ungdom uten slaurkjennetegn. Vi fant altså en tydelig tendens til at ungdom med slaurkjennetegn var mer aktive i skjermbaserte sosiale aktiviteter enn ungdom uten slaurkjennetegn. Når det gjelder vennskap med venner som man bare er i kontakt med på nettet, er andelen som bekrefter at de har slike relasjoner høyere blant ungdom med ett eller flere slaurkjennetegn enn blant ungdom uten kjennetegn.

Figur 4 Andel som brukte mye tid på skjermaktiviteter etter antall slaurkjennetegn blant elever i videregående skoler i Telemark (VG1 og VG2). Prosent.



Kilde: Ung i Telemark 2018.

### Oppsummering

I den første problemstillingen spurte vi om ungdom med slaurkjennetegn hadde svakere skoleforankring og sterkere lokal forankring enn andre. Resultatene viser at ungdom med slaurkjennetegn hadde svakere skoleforankring, men ikke sterkere lokal forankring. Flere var uenige i de positive påstandene, og andelen som ofte tenker på å slutte var mye høyere, blant ungdom med mange slaurkjennetegn.

Når det gjaldt lokal forankring, var resultatene helt annerledes. Vi fant ingen signifikante forskjeller i deltakelsen i uformelle vennfellesskap, det som kalles «å henge med venner», mellom ungdom med og uten slaurkjennetegn. Samtidig fant vi at jo flere slaurkjennetegn ungdommene hadde, jo færre var det som hadde deltatt mye i uformell trening som løkkefotball. Ungdom med mange slaurkjennetegn har en høyere andel inaktive når det gjelder alle former



for trening. Andelen med positive stedsfølelser var mye lavere. Dette gjaldt både trivsel og tilfredshet, bostedspreferanser og stedstilhørighet.

I den andre problemstillingen spurte vi om ungdom med slaurkjennetegn var mer aktive i skjermbaserte sosiale aktiviteter enn andre. Resultatene viste at andelen som bruker mye tid på disse arenaene var høyere blant ungdom med slaurkjennetegn, og relativt flere svarte også at de hadde gode venner som bare befinner seg på nettet og ikke i lokalmiljøet.

## Diskusjon

Resultatene viste statistiske sammenhenger mellom mengden utdanningsressurser og ungdoms forankringer til skole og lokalsamfunn slik vi har operasjonalisert disse begrepene. De tydeligste sammenhengene fant vi for de subjektive variablene. Dette understreker behovet for å rette oppmerksomhet mot, og forske videre på, betydningen av manglende utdanningsressurser for barn og unges umiddelbare livskvalitet. Samtidig er det relevant å se resultatene i sammenheng med den dypere samfunnsdeltakelsen til bestemte ungdomsgrupper.

Jørgensen (1993) beskrev en prosess hvor unge med bestemte kjennetegn utviklet en tydelig identitet i møte med skole og lokalsamfunn. Slauridentiteten var også en lokal identitet (Jørgensen, 1993, s. 142-143). Vår statistiske analyse av ungdom med slaurkjennetegn var basert på opptellinger av surveysvar. Vi har ikke grunnlag for å tilskrive ungdom roller eller identiteter, men resultatene kan benyttes til å diskutere mulighetene for at roller eller identiteter oppstår.

I Bygdeby var det noen som venta utenfor porten; først kompisene, siden familie og lokalsamfunn som «hadde noe å tilby». Der kunne unge gutter (og i noen grad jentene) få hjelp til å etablere et yrkesliv som la grunnlag for overgangen til voksenliv på egne bein, og det fantes ledige jobber for ufaglært ungdom. Du var ikke rar, selv om du var slaur. I tiden etter Jørgensens feltarbeid har videregående utdanning gått fra å være en mulighet til å bli en rettighet. Knappt noen avslutter sine utdanningsløp etter gjennomført ungdomsskole, og livslang læring er i ferd med å bli en selvfølgelighet (Markussen, 2016). De forskjellige utdanningsvalgene er samtidig blitt mer ensartede. Yrkesfagene er etter Reform-94 og Kunnskapsløftet i 2006 i større grad formet etter de akademiske fagene (Vogt, 2017). Frafall fra videregående skole har blitt til en alvorlig hendelse som genererer tiltak og engasjement fra omverdenen (Vogt, 2017), og svak skoleforankring er et varsel om frafallsrisiko (Markussen, 2016, s. 25).

Svak skoleforankring er dessuten mer alvorlig i dag fordi skolefelleskapet ser ut til å strekke seg ut over skolearenaen og inn i de lokale fritidsarenaene. Når ungdom uten slaurkjennetegn dominerer løkkefotballen forteller det noe om hvem som dominerer det lokale ungdomsfelleskapet. Samtidig går det også andre veien: fra fritidsarenaen til skolearenaen. Kvalitative studier viser at unge deltakere i organisert idrett trekker med seg fellesskapet de opplever på trening inn i skolehverdagen. De positive konsekvensene av å drive med idrett smitter over til ungdommenes skolehverdag (Smette, 2015; Strandbu, Stefansen & Smette, 2016). Dessuten er ungdom fra lavere sosiale lag sjeldnere med i fritidsorganisasjoner (Bakken et al., 2016, s. 68). Ungdom som står helt utenfor den organiserte fritida går glipp av mer enn de timene med moro. De mister også en viktig kilde til jevnalderssosialisering. Utenfor skolen er det få tilfluktssteder, og ulikheten forsterkes av at skolearenaen og fritidsarenaene glir over i hverandre.

Konflikten mellom slaur og geni i Bygdeby ble av Jørgensen karakterisert som en kulturkamp der slaurer forsvarte en arbeidets livsstil og bygdas sjel (Jørgensen, 1993, s. 141-144).

Vår studie viser at ungdom med slaurkjennetegn ikke har samme grad av positive stedsfølelser som andre ungdommer i Telemark. Willis viste til hvordan skolemotstanden ble transformert til «a work culture» (1977, s. 110-113). Ungdomsfellesskapet blant «the lads» var et skjebnefellesskap med klar bevissthet om livets og kapitalens uavvendelighet. Selv om arbeidet adler mannen, lurte arbeidets monotoni bak svingen, så det gjaldt å more seg sammen mens en kunne. Uformelle ungdomsfellesskap som oppstår på fritida har tradisjonelt vært alternative arenaer for å etablere lokal identitet og gjøre hevd på stedet, men resultatene her viser at ungdom med mange slaurkjennetegn ikke er mer aktive på disse arenaene enn annen ungdom.

Resultatene peker også i en annen retning enn de klassebaserte analysene av lokale ungdomsfellesskap som Shildrick & MacDonald (2006) og Griffin (2011) finner i Storbritannia. Smette (2015) kritiserer utdanningsstudier i tradisjonen etter Willis (1977) og Birminghamskolen for å legge for stor vekt på klassesamfunnets polarisering av kulturelle forskjeller. Hun flytter i stedet fokuset til relasjonene i skolesituasjonen og den rollen lærere – og andre voksenpersoner, inkludert foreldrene – får som utøvere av «snill makt» i Foucault's forstand. Den «snille makta» brukes til å forme den enkelte elevs utvikling. Betydningen av det relasjonelle var også poenget i en longitudinell studie av livshistoriene til ungdom som returnerte til ny utdanning etter å ha opplevd skoleavbrudd: de som så ut til å lykkes best hadde også best relasjoner til de rundt seg (Bunting, Halvorsen & Moshuus, 2017).

Vi kan tenke oss at betydningen av det relasjonelle også strekker seg til stedsopplevelser og –erfaringer. I motsetning til i Bygdeby gir avvissningen i skolen og den påfølgende skolemotstanden nå kanskje næring til negative stedsfølelser. Dataene røper ikke om dette skyldes at lokalmiljøet er «overtatt» av andre ungdomsgrupper slik at de med slaurkjennetegn er «out of place», eller om det handler om likegyldighet/stedsløshet fordi disse unge rett og slett ikke bruker stedet og ikke har noen genuine stedsopplevelser herfra. Kanskje begge forklaringene er gyldige.

Striden mellom slaur og geni i Bygdeby hadde en territoriell dimensjon: ungdomsgruppene slåss (noen ganger åpenlyst) om det symbolske herredømmet over stedet, enten dette var sentrumsgatene, snackbaren eller diskoteket (Jørgensen, 1993). Handlingene understreket og vedlikeholdt det sosiale fellesskapet innad og grensene for fellesskapet utad, jamfør Cohen (1985, s. 11-15) og Smette (2015). Slike vurderinger er viktige også i nyere litteratur om sted og tilhørighet, makt og konflikter over «hvem stedet tilhører» (Cresswell, 2004). I dag har ungdom med slaurkjennetegn kanskje tapt alle kamper om hvem som eier de ulike lokale fritidsarenaene. De har oftest negative vurderinger av lokalsamfunnet, og de har sjeldnere oppvekststedet som det foretrukne bostedet seinere i livet.

Dermed bryter resultatene også med velkjente forestillinger fra dagens debatt. Både i politikk og forskning hevdes det at skolevinnerne og jobbvinnerne i det globale og individualiserte kunnskapssamfunnet er å forstå som flytende individer, frakoblet sted (jmf debatten om Anywheres and Somewheres (se Goodhart, 2017)). Globaliseringens vinnere framstår som stedsløse på den måten at de er fleksible, frie og kan føle seg hjemme mange steder. Lokal forankring forstått som stedstilknytning ses som uttrykk for opposisjon mot globaliseringens tilsynelatende utradering av lokale livsformer og identiteter (Corbett, 2007; Krangle & Øia, 2005). Våre resultater snur opp ned på forestillingene om hvem som «flyter» og hvem som er godt forankret i sitt lokalmiljø.

Kanskje er det dette vi ser konsekvensene av når ungdom med slaurkjennetegn er mer aktive i skjermbaserte aktiviteter enn andre. Det kan forstås som at de trekker seg ut, vekk. Motkulturen holder seg bak stengte dører og deltar ikke i kampen om herredømmet over møteplassene eller de symbolske stedene i lokalsamfunnet. Uten alternative fellesskap å delta i er det også vanskelig å avvise skolens krav. De fellesskapene som finnes foregår i rom som med en omskriving av Relph (1976) ikke leder noe sted. Det er som bryggerjobben Trygve fikk i Dales novelle (2016). I novellen griper moren handa hans og sier stolt at han har fått samme arbeidsnever som faren, men likheten er bare tilsynelatende. Arbeidet som har formet hendene hans bygger på en korttidskontrakt som ikke tar ham noe sted.

Jørgensen skrev at skolen hadde en skjult læreplan som selekterte ungdommene i Bygdeby til ulike voksenliv (Jørgensen, 1993, s. 137-139). Vi kan stille spørsmål om ikke «*the schooled society*» har en skjult læreplan som innpoder i ungdommene at det som skjer i klasserommet også omfatter, eller smitter over på, alle andre aktiviteter de deltar i. Om det er slik, hvor finner de sin plass, de som ikke får det til på skolen?

Gjennom å følge ungdom med og uten slaurkjennetegn synliggjør undersøkelsen hvordan disse ungdommenes tilstedeværelse i lokalmiljøet er redusert. Fraværet av lokale symbolske fellesskap som kan oppheve eller omdefinere det som skjer på skolen gjør at disse ungdommene trer fram for vårt indre øye som én og én. Dagens slaur i Telemark bærer sin rolle alene, lokalmiljøet er ikke interessert, og de er ikke interessert i lokalmiljøet. Det angår ikke dem.

## Referanser

- Agnew, J. A. (1987). *Place and Politics: the geographical mediation of state and society*. Boston: Allen & Unwin. [https://search.proquest.com/docview/60316177?rfr\\_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo](https://search.proquest.com/docview/60316177?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo) Dato lest: 26.03.2019
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford: Stanford University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=1728037> Dato lest: 26.03.2019
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2013). Kunnskapsløftet og sosioøkonomiske forskjeller i skoleresultater. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 211-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdataundersøkelsene? NOVA-rapport 3/16*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Blundell, D. (2016). *Rethinking Children's Spaces and Places*. London: Bloomsbury Academic.
- Bourdieu, P. (1989). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bunting, M., Halvorsen, T. A., & Moshuus, G. H. (2017). Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process, *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 1-35.
- Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Routledge.
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave. The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Black Point/Winnipeg: Fernwood Publishing.
- Cresswell, T. (2004). *Place. A short introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dale, J. K. (2016). *Arbeidsnever. Noveller*. Oslo: Kolon forlag.
- Gerring, J. (2012). Mere Description. *British Journal of Political Science*, 42(4), 721-746. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0007123412000130>.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/20152398>.
- Goodhart, D. (2017). *The road to somewhere. The populist revolt and the future of politics*. London: Hurst & Company.
- Griffin, C. E. (2011). The trouble with class: researching youth, class and culture beyond the "Birmingham School". *Journal of Youth Studies*, 14(3), 245-259. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.533757>.

- Gulløy, E. (2017). Skole + tilhørighet = lokal tilhørighet? I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap* (s. 124-153). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hammer, T. & Hyggen, C. (2013). Ung voksen - risiko for marginalisering. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (2015). School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal. Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Heggen, K. (2013). Nytt landskap og nye rammer for utdanning. I K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (Red.), *Utdannings sosiologi* (s. 13-28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard, G. (2003). *De andre. Ungdom, risikoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Höpfl, H., Hamilton, L. & Brannan, M. (2017). A gendered perspective on Learning to Labour. *Culture and Organization*, 23(2), 85-94. DOI: <https://doi.org/10.1080/14759551.2016.1151426>.
- Jørgensen, G. (1993). "Slaur" og "geni" - om vedlikehold av sosiale og kulturelle ulikskapar i Bygdeby. I K. Heggen, J. O. Myklebust & T. Øia (Red.), *Ungdom i lokalmiljø. Perspektiv frå pedagogikk, sosiologi, antropologi og demografi* (s. 133-147). Oslo: Samlaget.
- Krange, O., & Øia, T. (2005). Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Krange, O. & Skogen, K. (2007). Kodebok for den intellektuelle middelklassen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3, 227-242. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-18568>
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567-606. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0>.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., ... Manger, T. (2015). Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- MacDonald, R., & Marsh, J. (2005). *Disconnected Youth? Growing up in Britain's Poor Neighbourhoods*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring* (s. 22-61). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moshuus, G. H. (2017). Skolesamfunnet - unges fortellinger om sin oppvekst i dag. I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap* (s. 34-54). Oslo: Cappelen Damm.
- Møller, G. (2015). Risikooppheving blant ungdom i Telemark. I K. N. Aase, A. Bentsen & G. Møller (Red.), *Ung i Telemark 2015* (s. 79-94). Skien: Telemark fylkeskommune & Kompetansesenter rus - region sør. Hentet fra <https://www.telemark.no/Media/Files/Folkehelse/Ung-i-Telemark/2015/Rapport-Ung-i-Telemark-2015>.
- 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>.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Avsluttende randbemerkninger. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring* (s. 199-207). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness* (Vol. 1). London: Pion.
- Shildrick, T., & MacDonald, R. (2006). In Defence of Subculture: Young People, Leisure and Social Divisions. *Journal of Youth Studies*, 9(2), 125-140. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676260600635599>.
- Sletten, M. A., Strandbu, Å., & Gilje, Ø. (2015). Idrett, dataspilling og skole - konkurrerende eller "på lag"? *Pedagogisk Tidsskrift*, 99(5), 334-350.
- Smette, I. (2015). The Final Year. An Anthropological Study of Community in Two Secondary Schools in Oslo, Norway. Doktoravhandling. Universitetet I Oslo, Oslo.
- Strandbu, Å., Stefansen, K. & Smette, I. (2016). En plass i jevnalderfelleskapet. Idrettens betydning i ungdomstida IØ. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 113-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vaage, O. F. (2013). Unges dagligliv 1971-2010. Unge har mer fritid - men savner samvær. *Samfunnsspeilet*, 2, 2-8.
- Valentine, G., Skelton, T. & Chambers, D. (1998). Cool places. An introduction to youth and youth cultures. I T. Skelton & G. Valentine (Red.), *Cool places. Geographies of youth cultures* (s. 1-34). London: Routledge.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(01), 105-119. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291x-2017-01-05>.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.
- Woodman, D., & Wyn, J. (2015). *Youth and Generation. Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*. London: Sage.