

## 10.

### REFLEKSJONER OM NORDNORSKE UTDANNINGSVALG

*Unn-Doris Karlsen Bæck*

I dette kapitlet drøftes problemstillinger knyttet til nordnorsk ungdoms forhold til utdanningssystemet, og der gjennom både til arbeidsmarkedet og til hjemsted/bosted. Utgangspunktet er empiriske påvisninger av at nordnorsk ungdom forholder seg annerledes til utdanningssystemet enn ungdom de fleste andre steder i landet, og drøftingene er sentrert rundt å søke å forstå hva som kan bidra til forståelse av disse prosessene. Det diskuteres hvorvidt sted er en relevant kategori for å forstå de valg nordnorsk ungdom foretar, og over-lokale påvirkninger trekkes fram. En forståelse av sted som mulighetsstruktur løftes fram som et fruktbart inntak til en forståelse av geografiske forskjeller i utdanningsatferd.

#### INNLEDNING

For 10 år siden skrev jeg en doktorgradsavhandling om ungdom i Norge-Norge, om deres preferanser knyttet til valg av utdanning, yrke og bosted (se Karlsen, 2002). «Ung i spenningens land» kalte jeg den, og et av hovedpoengene i avhandlingen var å rette oppmerksomhet mot unge i nord som skal gjøre sine valg og hvis preferanser formes i tilstander som kan karakteriseres som spenningsforhold mellom det tradisjonelle og det moderne, eller mellom fiskebåten og utdanningssystemet, om man vil. På et empirisk nivå dokumenterte avhandlingen tilstedeværelsen av såkalt postmaterielle verdier når det gjelder nordnorsk ungdoms yrkespreferanser, det vil si verdier knyttet til for eksempel selvrealisering. Samtidig viste analysene at det er grupper av unge som framviser mer «tradisjonelle» preferanser, og

noen av forskjellene kan forklares gjennom kjønn og foreldres utdanningsbakgrunn. De empiriske analysene viste også at ungdom uavhengig av om de bor i rurale eller i mer urbane områder i Nord-Norge, uttrykker samme type hjemstedspreferanser, som igjen er knyttet til det vi forbinder med livet i urbane settinger. Dette resulterer i at rural ungdom gir en negativ vurdering av sine hjemsteder. Et hovedpoeng i avhandlingen ble derfor tilstedeværelsen av det jeg kalte et urbant ethos.

Som samfunnsanalytisk bidrag var jeg opptatt av å drøfte hvorvidt de tradisjonelle forhold som tidligere ble forstått som strukturerende for ungdoms livssjanser og erfaringer, fremdeles er relevante. I dette ligger en drøfting av forholdet mellom begreper knyttet til tradisjoner, lokale bindinger og normer på den ene siden og begreper som modernisering og kulturell frisetting, det vil si frisetting

fra lokale tradisjoner og bindinger, på den andre. Hva er viktig og relevant for å forstå unge nordlendingers valg og preferanser? Jeg argumenterte for at en forståelse av situasjonen og preferansene til ungdom i Nord-Norge må inkludere teorier som tar høyde for overlokale kulturelle strømninger, påvirkninger og endringer – men også at strukturelle føringer og bindinger fremdeles er avgjørende for å forstå individuelle valg i den senmoderne tid. Disse strukturelle føringene og bindingene er imidlertid knyttet mindre til det tradisjonelt nordnorske og mer til mer allmenne strukturer knyttet til arbeidsdeling og sosial lagdeling i samfunnet – altså ikke spesifikt nordnorsk.

I dette kapitlet tar jeg på ny opp problemstillinger knyttet til nordnorsk ungdoms forhold til utdanningssystemet og derigjennom både til arbeidsmarkedet og til hjemsted/bosted. Denne gangen aktualiseres problemstillingene gjennom påvisninger av at nordnorsk ungdom forholder seg noe annerledes til utdanningssystemet enn ungdom de fleste andre steder i landet. I den senere tid har dette blitt tydelig gjennom fokuset på frafall fra videregående utdanning – noe som i sin tur påvirker tilbøyeligheten til å velge høyere utdanning. Utdanningsarenaen er av sentral betydning for samfunnet og for den enkelte; blant annet fungerer den som sorteringsmekanisme når det gjelder samfunnets ulike posisjoner og som arena for identitetskonstruksjoner.

Unge i Nord-Norge står overfor en del utfordringer som er resultat av prosesser knyttet til strukturelle, økonomiske og kulturelle endringer i landsdelen. Som beskrevet av Bæck & Paulgaard (2012) har det vært et skifte fra en primært ressursbasert økonomi til en situasjon hvor lokale næringer er truet, og hvor spesielt rurale områder møter utfordringer når det gjelder næringsstruktur og arbeidsmarked. Ungdoms valg og preferanser må blant annet forstås i forhold til disse. I lys av disse endringsprosessene må også forholdet mellom ungdom, utdanning og

det rurale problematiseres. Dette er viktig i en tid der faktorer som utfordrer de rurale levemåtene og det rurale livet er sterkt tilstedeværende, om disse kommer fra strukturelle endringer relatert til globale næringer og økonomisk tilpasning, som påvirker lokale arbeidsmarkeder og jobbmuligheter, eller fra urbane stemmer som insisterer på at alt som er urbant er overlegent, eller fra institusjoner som utdanningssystemet, som promoterer andre levemåter enn de som finnes i rurale lokalsamfunn.

Det er likevel slik at selv om ungdom i nord står overfor en del spesielle utfordringer, blant annet knyttet til geografiske og strukturelle elementer som utgjør rammene for livet i denne landsdelen og endringer av disse, så gjenfinnes disse utfordringene også i *andre* geografiske virkeligheter og har således en mer allmenn karakter. Dette gjør det relevant å bringe perspektiver og begreper som griper den allmenne karakteren ved sosiale tilstander og sosiale endringsprosesser inn i diskusjonene og analysene av det å være ung i nord.

#### FRAFALLSPROBLEMATIKK I NORD

Frafall fra videregående utdanning er ikke noe nytt fenomen, men det får stadig stor nasjonal oppmerksomhet all den tid man oppfatter frafallsratene som uakseptabelt høye. Problematikken har dessuten spesiell relevans når vi ser på nordnorsk ungdoms forhold til utdanningssystemet fordi det er regionale forskjeller når det gjelder frafallsrater i Norge, og fordi statistikkene viser at de nordnorske fylkene har høy frafallsrate sammenlignet med de fleste andre områder i Norge.

Når det gjelder faktorer som forklarer frafall, og problemet er absolutt størst på yrkesfaglige utdanningsprogram, så har empirisk forskning nasjonalt og internasjonalt primært fokusert på individuelle elev og/eller familiekarakteristika. Studier viser at

ved siden av grunnskolekarakterer er familiebakgrunn en av de viktigste predikatorene for dropout; elever fra lavere sosial bakgrunn, elever som har foreldre med lav formell utdanning og elever som bor sammen med kun en av foreldrene er mer tilbøyelige til å droppe ut av skolen (Byrhagen et al., 2006). Frafallet er, som nevnt, markant høyere i det tre nordligste fylkene sammenlignet med de fleste andre fylker i landet (for tall se for eksempel Byrhagen et al., 2006; Lie et al., 2009). I Finnmark fylke finner vi for eksempel at i 2009 var det kun 31 prosent av elevene på yrkesfag som avsluttet med formelle kvalifikasjoner fem år etter at de startet sin utdanning, sammenlignet med 58 prosent i fylket med best resultat, Sogn og Fjordane. Studier viser at selv om man kontrollerer for variabler som grunnskolekarakterer og sosial bakgrunn, som ellers har vist seg å være viktige predikatorer for frafall, så har den geografiske variabelen en selvstendig effekt på dropout (Byrhagen et al., 2006). Dette betyr at om vi sammenligner elever bosatt i de nordligste fylkene med elever bosatt andre steder i landet med samme grunnskolekarakterer og foreldre med samme utdanningsnivå, så vil elevene fra de nordligste fylkene ha en større tilbøyelighet til å avslutte videregående utdanning uten formelle kvalifikasjoner. Vi har imidlertid ikke tilstrekkelig kunnskap om hvilke prosesser som ligger bak disse regionale variasjonene til å kunne forklare forskjellene.

Kostnadene knyttet til høye frafallsrater, både på individuelt og samfunnsmessig nivå, er veldokumentert. Negative velferdskonsekvenser av det å droppe ut, operasjonalisert gjennom velferdsindikatorer som arbeidsmarkedsrelasjoner, arbeidsledighet og bruk av sosiale ytelser har vært dokumentert i et 1-3 års tidsspenn etter normert studietid (Grøgaard, 2006) og opp til 14 år etter fullført grunnskole (Falch, 2009; Falch & Nyhus, 2009; Pedersen, 2010). På et samfunnsmessig nivå skaper

høye frafallsrater utfordringer fordi dette kan true eksistensen av høykompetent og velutdannet regional arbeidskraft, noe som er en avgjørende forutsetning for å opprettholde vitale arbeidsmarkeder og næringsstrukturer i regionene.

Som allerede nevnt er problemet med tidlig skoleavbrudd størst for dem som velger yrkesfag. Halvparten av elevene på yrkesfag er inne på den såkalte 2+2-modellen hvor de fullfører to år med skolebasert utdanning etterfulgt av to års lærlingetid. Mange lærlinger dropper ut før de oppnår sitt fagbrev, og igjen er gjennomføringsraten lavere i nord. I følge Falch et al. (2009), er frafallsproblemet størst mot slutten av studieårene på yrkesfag, og er blant annet relatert til situasjonen for lærlingene med problemer med å sikre lærlingeplasser som en viktig faktor. Halvparten av de som ikke fullfører har allerede startet på siste del av sitt yrkesfaglige løp (Vg2 eller lærlingetid) (ibid.).

Vi kan altså gjennom å fokusere på frafall slå fast at nordnorsk ungdom ser ut til å ha et annet forhold til utdanningssystemet enn ungdom de fleste andre steder. En privilegert bakgrunn med velutdannede foreldre og et lovende utgangspunkt med gode grunnskolekarakterer beskytter altså dårligere mot å havne i en frafallssituasjon på videregående skole i nord enn det samme utgangspunktet vil gjøre andre steder. Det er likevel viktig å merke seg at elever i nord *ikke* presterer markant dårligere i grunnskolen enn elever andre steder i landet. SSBs tall fra 2011 viser at grunnskolekarakterene for de tre nordligste fylkene ligger på (Nordland), over (Troms) og rett under (Finnmark) landsgjennomsnittet. Frem til og med grunnskolen ser altså nordnorske barn ut til å mestre skolen like bra – og bedre – enn barn andre steder. Dette enkle empiriske faktumet sier ikke noe direkte om barnas trivsel i skolen eller hvorvidt de «føler seg hjemme» i skolen, men likevel indikerer dette at nordnorske barn ikke møter større utfordringer i skolen enn barn andre steder.

Hvorfor slår så den geografiske faktoren så sterkt inn når vi kommer over i videregående utdanning?

#### BETYDNINGEN AV STED

Regionale forskjeller i utdanningsvalg aktualiserer spørsmålet om og på hvilken måte sted og rom er relevante kategorier for å forstå de valg nordnorsk ungdom foretar og for å forstå de preferanser nordnorsk ungdom har. Et fokus på regionale forskjeller, eller en påpekning av at unge i nord foretar andre valg og fremviser andre typer av preferanser enn ungdom andre steder, gjør at sted blir en relevant analytisk enhet. Hvordan kan vi forklare geografiske eller romlige forskjeller i utdanningsløp? Hvorfor varierer sosial handling etter hvor handlingen finner sted? En forståelse av det faktum at nordnorsk ungdom forholder seg annerledes til utdanningssystemet enn ungdom de fleste andre steder i landet, må ta høyde for, eller i alle fall prøve ut, en lang rekke faktorer og forhold som kan være av betydning.

Gjennom analyser av registerdata har forskere slått fast at de regionale variasjonene referert til ovenfor har å gjøre med noe mer enn forskjeller i karakteristika hos de som bor der, for eksempel i form av sosial klasse og foreldres utdanningsnivå eller foreldrenes utdanningsbakgrunn. Dersom det ikke var slik, ville vi på steder karakterisert ved lignende sammensetninger av befolkningens utdanningsnivå og/eller sosial klasse, finne lignende eller identiske distribusjoner blant elevene hva angår utdanningsprestasjoner eller utdanningsløp. Dataanalyser har vist at dette *ikke* er tilfelle, og vi må derfor konkludere med at karakteristika ved hvert enkelt sted har betydning. På hvilken måte stedet har betydning er imidlertid ikke åpenbart. Sted kan forstås som struktur, som et geografisk sted for industrielle installasjoner som genererer en bestemt

type arbeidsmarked, struktur som gir spesifikke muligheter og begrensninger som for eksempel et resultat av geografiske avstander, og som kultur; som et sted for læring, aktivitet og meningsutvikling. Dette siste har vært et kraftfullt perspektiv i mye av forskningen omkring det rurale og det nordnorske.

#### LOKALSAMFUNNET SOM LÆRINGSARENA

I analyser av det rurale og av Nord-Norge har lokalsamfunnet som læringsarena vært et fremtredende perspektiv. Som jeg også tidligere har beskrevet (se for eksempel Bæck (2004)) har stedet utgjort en sentral referanseramme for identitetsforming. Man har for eksempel antatt at barn i det rurale Nord-Norge har orienteringer og holdninger – kultur – som skiller dem fra barn i mer urbane områder, og at dette har å gjøre med spesifikke kjennetegn ved de nordnorske samfunnene, basert på geografiske karakteristika, næringsstruktur og avhengighet av fiskeri. Som en konsekvens av dette har det vært antatt at geografisk tilhørighet er avgjørende for identitetsforming, for normer og verdier. Hoëm (1976) og Edvardsen (1989) hevdet for eksempel i sine tidlige arbeider at sosialisering inn i institusjonene som var til stede i nordnorske barns oppvekstmiljø, og deres deltagelse i lokalsamfunnene, bidro til en følelse av lokal tilhørighet, som var med på å forme verdiskjemaer og orienteringer i forhold til fremtiden, og dermed også utdanningsløp.

Utgangspunktet for en slik forståelse kan vi finne i en oppfatning av kognitiv utvikling som fremholder at denne har et sosialt grunnlag – det som ofte henvises til som sosiokulturelle teorier på læring (se Bæck 2011). Her forstås barnet som et sosialt vesen som utvikler seg og lærer gjennom sosial interaksjon innenfor spesifikke sosiokulturelle settinger (Pollard 2004). Kunnskap er kontekstuel fundert

og tilegnelse av kunnskap og ferdigheter – læring – er derfor en grunnleggende sosial prosess (Guile & Young 1998, 2003; Young 1998). Kunnskap kan ikke betraktes som en enkel overføring av innholdet i lærebøker, men kunnskap er forankret (*embedded*) i spesifikke kontekster. Skole, arbeidsplass, hjem og lokalmiljø er arenaer for kunnskapstilegnelse. Sted blir dermed en relevant størrelse for å forstå læring, og sted er som sådan med på å danne premissene for læring.

En slik forståelse impliserer at ulike sosiale settinger skaper ulike utgangspunkt for utvikling og læring, og dermed også for individers møter med en institusjon som skolen, som forutsetter bestemte kognitive ferdigheter og evner (Bæck 2011). I en situasjon hvor det er kulturell og kontekstuell distanse mellom ulike arenaer for utvikling, kunnskapstilegnelse og læring, er prosesser knyttet til læring og kunnskapstilegnelse spesielt utfordrende (*ibid.*). Barn som er sosialisert inn i en virkelighet som representerer andre former for kunnskap og læring enn den som forutsettes og premieres av utdanningssystemet, opplever større utfordringer i møtet med skolen enn barn som allerede har tilegnet seg skolens koder – og noen ganger kommer dette til syne i utdanningsprestasjoner (*ibid.*). Barn som har tilegnet seg de kognitive ferdigheter som forutsettes og premieres i skolen har derimot allerede i utgangspunktet et fortrinn fremfor andre barn som «mangler» noe i forhold til de egenskaper som fremmer utdanningsmessig suksess.<sup>1</sup> Dette poenget har vært empirisk dokumentert i forhold til forskjeller knyttet til sosial klasse, men kan vi også knytte dette til noe spesifikt nordnorsk? En velkjent påstand i studier av det rurale

1. Utgangspunktet for å kalle dette for en 'mangel' er en forståelse av at denne 'mangelen' er sosialt og kulturelt betinget i den forstand at siden skolens innhold er gitt så blir forutsetningene for å gjøre suksess også gitt. Hjemmet som læringsarena og som arena for utvikling av kognitive ferdigheter holdes opp mot og bedømmes i forhold til en norm som ligger i skolen.

er at spesifikke, lokale identitetsmønstre kan gjøre møtene mellom utdanningssystemet og den rurale skoleelev utfordrende – beskrevet av flere som en form for kulturell kollisjon (Hoëm, 1976, 2010; Tiller, 1990). Skolens kultur oppleves som fremmed fordi elevenes identiteter er forankret i rurale lokalsamfunn (og derfor ofte i primærnæringene), noe som gir dem andre former for kulturell og sosial kapital enn dem som er verdsatt innenfor utdanningssystemet; de blir på et vis dyttet ut av skolen.

Lokalsamfunnet som læringsarena har vært et spesielt vellykket analytisk utgangspunkt når det gjelder fokus på kjønnsidentitet og kjønnsdelte aktiviteter (for eksempel Heggen 1994, Heggen et al. 1993, Waara 1996). Lokalt basert integrasjon og deltagelse er forskjellig mellom gutter og jenter på den måten at gutter er knyttet nærmere til lokalsamfunnene gjennom de aktiviteter de tar del i. Mens gutter er mer orienterte mot aktiviteter, er jenter mer orienterte mot sosial samhandling. Heggen (1994) hevder at i rurale områder tar gutter i større grad enn jenter del i aktiviteter innenfor den umiddelbare lokale kontekst, mens jenter på sin side deltar mer i aktiviteter utenfor eller som strekker seg utenfor lokalmiljøet. Han benytter begrepene «aktiviteter orientert mot lokalsamfunnet» (slik som lønnet arbeid, trening og deltakelse i organisasjoner og lignende) og «private aktiviteter» (slik som lekser, tv-seing) for å beskrive denne distinksjonen. Han hevder at gutter er mer aktive innenfor det første området, mens jenter er mer aktive innenfor det andre området. Slik han ser det, oppstår kjønnsforskjellen som et resultat av det utvalget av tilgjengelige aktiviteter som er til stede i lokalsamfunnet og av forskjeller i modenhet så vel som interesser mellom kjønnene. Heggen et al. (1993) hevder at offentlig liv i rurale samfunn tradisjonelt har hatt en mer maskulin karakter, hvor menn har vært det mest synlige kjønn, spesielt på det økonomiske feltet. Disse funnene bekreftes av Waara (1996), som

med utgangspunkt i en studie av et lite lokalsamfunn i Nord-Sverige kan vise til et lignende asymmetrisk forhold mellom kjønnene. Waara hevder at denne tilstanden fører til en læringsprosess som videre forsterker sosiale konvensjoner knyttet til kjønn, og som så bidrar til en følelse av å befinne seg utenfor eller innenfor det lokale.

#### LOKAL KAPITAL SOM RESSURS OG SOM HEMSKO

Corbett (2007) har gjennom sin studie fra det rurale Canada vist at rurale skoleelevers sosiale og kulturelle kapital også kan også bidra til å *trekke dem ut* av utdanningssystemet. De innehar sosial og kulturell kapital som er verdifull og som kan byttes (har bytteverdi) bare innenfor lokalsamfunnene. Corbett har i den forbindelse utviklet begrepet «localized capital», som inkluderer lokale sosiale nettverk, relatert kulturell kapital og den økonomiske kapital som for eksempel kan ligge i fiskerilenser, fiskekvoter og fiskeutstyr. Det kan også være familiekontakter og muligheter til å bli værende og kunne jobbe i tradisjonelle ressursnæringer.

Den typen ressurser som Corbett her refererer til fungerer som kapital innenfor en stedlig avgrenset virkelighet – og ofte bare her – på samme måte som vi finner det beskrevet hos Bourdieu i hans forståelse av hvordan ulike former for sosial og kulturell kapital fungerer som kapital innenfor bestemte sosiale felt (og ikke innenfor alle). De samme ressursene kan fungere som en hemske innenfor andre sosiale felt. Pinkster (2007) har for eksempel pekt på at det å være del av lokale sosiale nettverk kan være en ulempe heller enn en positiv faktor for sosial mobilitet. Dette er fordi de uformelle nettverkene indirekte begrenser fremtidige muligheter fordi folk ikke utvikler det språk og de kommunikasjonsferdigheter som er nødvendige for å bli

uavhengige av disse nettverkene. Hun peker også på kollektiv sosialisering forsterket gjennom sosial kontroll innenfor lokale sosiale strukturer som et element som forhindrer sosial mobilitet.

Overgangene mellom ulike arenaer bringer frem i lyset hvordan ulike former for kapital fungerer som kapital på enkelte arenaer og hvor det som er kapital på én arena er en hemske på en annen. Overgangene mellom hjem og utdanningssystem er en arena hvor potensialet for denne typen devaluering av kapital er til stede.

#### DET OVERLOKALE SOM SOSIALISERINGSARENA OG ARENA FOR IDENTITETSUTVIKLING

Som vist ovenfor knytter både Waara og Heggen guttene til det lokale og jentene til det overlokale. Med den tiden som er gått siden disse studiene fant sted er det imidlertid grunn til å tro at de unge i dag i større grad enn tidligere forholder seg til arenaer som ikke er knyttet til sted. Tidligere har jeg vært opptatt av hvilke former for preferanser som var viktige for nordnorsk ungdom når det gjaldt valg av bosted – og også hvor de så for seg at de skulle bo i fremtiden (Karlsen, 2001). Jeg lanserte den gang et begrep om det urbane ethos, som impliserte at ungdom, uavhengig av geografisk lokalisering, deler et sett av felles verdier, normer og forestillinger om hva som er det gode liv. Dette felles settet av verdier, normer og forestillinger kan knyttes til det livet som vi alle presenteres for, igjen og igjen og med sterkt trykk, gjennom massemedia, gjennom sosiale medier – ja, gjennom det vi kan kalle massekulturen, den senmoderne kulturen. Denne massekulturen er i all hovedsak knyttet til en urban livsform. Den urbane livsformen er først og fremst knyttet til tilgangen til det urbane livet; til kafeer, butikker, kulturscener, musikkscener,

det som skjer i sentrum. Det rurale livet, derimot, knyttes i større grad til det bakstreberske, det gammeldagse, det som ikke er riktig så hipt og trendy. 10 år etter at jeg første gang skrev om det urbane ethos er massekulturen enda mer fremtredende og sosialiseringarenaene kanskje enda mindre knyttet til sted. Digitale medier er et element som er viktig i så måte, og bruken av digitale medier har eskalert i en slik grad at det er grunn til å tro at den digitale arenaen i dag er en viktig arena for identitetsutvikling og en arena som tilbyr referanserammer for unge mennesker av begge kjønn. Den digitale arenaens karakter som overlokal gjør at en problematisering av stedets betydning i lys av denne utviklingen er på sin plass.

#### STED SOM MULIGHETSSTRUKTUR

I sin ekstreme konsekvens skulle et fokus på overlokale påvirkninger peke hen mot en homogenisering og ensretting av kultur – og av holdninger og preferanser. Forskjeller i kulturell, sosial og økonomisk kapital gjør selvsagt at dette likevel ikke er tilfelle, og reproduksjon av sosiale forskjeller knyttet til sosial bakgrunn lever i beste velgående. Dette perspektivet utfordrer likevel et mulig lokalt eller geografisk regionalt perspektiv knyttet til stedet som læringsarena og stedet som kultur. Likevel, den geografiske, regionale variabelen står der fremdeles, med sin «selvstendige, uavhengige effekt» på frafallstilbøyelighet blant elever i videregående utdanning. I det forklaringsrommet som dukker opp blir stedet som mulighetsstruktur et relevant alternativ.

For å forstå unge i nord sine handlinger knyttet til utdanningssystemet må sted forstås som en enhet som gir både individuelle, strukturelle og kulturelle vilkår for handlingsvalg. Stedet utgjør med andre ord en mulighetsstruktur, det vil si føringer som direkte

eller indirekte gir individene bestemte handlingsmuligheter og stenger for andre (Martinussen 1991:148). Av en forståelse av sted som mulighetsstruktur følger at sted også må forstås som en dimensjon ved kulturelle og sosiale prosesser.

I et regionalt perspektiv uttrykker mulighetsstrukturen bestemte vilkår for handlingsvalg i ulike regioner (Uthus 2002). Den typen muligheter som er tilstede på ens hjemsted, for eksempel når det gjelder utdanning og arbeid, altså det som kan betraktes som realistisk og gjennomførbart, vil spille en rolle for de valg elever foretar. Tilgjengeligheten av mulige alternativer varierer fra område til område, fra region til region, og på den måten vil sted ha betydning for de valgene unge tar – og kan ta.

Når det gjelder utdanningsvalg kan en tenke seg at flere ulike faktorer har betydning for de muligheter unge i ulike regioner forholder seg til. Nærhet til utdanningsinstitusjoner og utvalget av studieretninger kan være relevant i så måte. I tillegg danner lokalt eller regionalt arbeidsmarked en slags struktur som de unge vil vurdere sine muligheter i forhold til – i tillegg til at det lokale arbeidsmarkedet vil være bestemmende for mulighetene innenfor yrkesfaglige utdanningsløp med læretid.

Disse faktorene handler altså om den kontekst hvor valghandlingene blir til i. Det er likevel få studier som har tatt for seg forholdet mellom utdanningsvalg og kontekstuelle faktorer i betydningen det miljø eller den region elevene bor i. Det er ikke urimelig å se for seg at elever bosatt i ulike geografiske settinger og i ulike fysiske omgivelser kan ha forskjellige former for motivasjoner for de valgene de foretar, ganske enkelt fordi virkeligheten på den andre siden av skolen ser forskjellig ut. Det kan finnes andre alternativer til skolen i regioner hvor næringsgrunnlaget tilsier et mindre kunnskapskrevende arbeidsmarked enn i regioner hvor majoriteten av arbeidsplassene krever en form for formell kvalifikasjon. Det som informerer eller ligger under

de utdanningsvalgene de unge tar kan altså variere, og en kan tenke seg at løftene om lønnet arbeid i ung alder for noen kan fremstå som mer fristende enn fortsatt slit i en skolehverdag som en ikke er motivert for, ikke mestrer og som i beste fall gir en eller annen form for usikker gevinst en gang i fremtiden. Et fremtidsperspektiv på 2-3-4 år kan for en 16-åring fremstå som et hav av tid.

#### KONKLUDERENDE BEMERKNINGER

Mitt poeng for 10 år siden var at nordnorsk ungdom befant seg i spenningen mellom det urbane ethos og sine egne liv som ble spilt ut i lokale, rurale kontekster. I dag vil jeg legge enda større vekt på de overlokale kontekstene, for begge kjønn, og på internett og sosiale medier som viktige arenaer i det daglige, hvor forestillinger om det gode liv spilles ut. I løpet av de 10 årene som er gått siden avhandlingen ble forsvart, og de 15 årene som er gått siden jeg gjorde mine datainnsamlinger blant ungdom i videregående skole i Troms fylke, er denne typen arenaer blitt stadig viktigere. Ikke bare som en slags virtuell, og dermed uviktig (?) kontekst, men som en viktig sosial arena hvor mange unge gjør sine konkrete erfaringer og som for mange unge utgjør en viktig referanseramme for den måten de ser på seg selv og sine liv. Denne arenaen skaper en ramme, gir normer for hva som oppfattes som bra og mindre bra, tilbyr rollemodeller for hvem man selv ønsker å være – ja, tilbyr alt det som en sosial kontekst i «gamle dager» ga. Dette utfordrer vår forestilling

om det fysiske stedets signifikans som læringsarena, og det utfordrer en forestilling om at egenskaper ved sted genererer spesifikke læringsprosesser, spesifikke identiteter, normer, preferanser og verdier. Likevel, selv om vi som analyseenheter skiller ad sted som struktur og som kultur, er det åpenbart at disse er integrerte størrelser. Som fysisk størrelse hvor mennesker bor og lever, kan sted ha betydning som kontekst for utvikling av mening, identitet og så videre, som så er med på å generere forskjeller i preferanser og påfølgende valg.

Forestillingen om stedet som mulighetsstruktur kan imidlertid bidra til en forståelse av sammenhengene mellom utdanningsatferd og den geografiske variabelen knyttet til frafall i videregående utdanning. Det er grunn til å tro at strukturelle forskjeller knyttet til skolestruktur, avstander til utdanningsinstitusjoner og arbeidsmarkeder er med på å skape forskjellige valgstrukturer blant ungdom bosatt i ulike regioner. De samme mulighetene, betingelsene og alternativene er ikke til stede overalt, og for alle. Stedet setter sine begrensninger for hva som er tilgjengelig og realistisk, og er dermed med på å forme den mulighetshorisonnt som unge forholder seg til. Dette fokuset på strukturene åpner dessuten opp for å tilkjenne de unge, også de i nord, rasjonalitet med hensyn til de valg de foretar. Kanskje dropper de ikke ut fordi de «føler seg fremmede i skolen», fordi de har en annen identitet, en nordnorsk identitet, men fordi de lever under strukturelle betingelser som gjør at dette fremstår som et fornuftig og rasjonelt valg.

## FORFATTERPRESENTASJON

Unn-Doris Karlsen Bæck (unn-doris.k.back@uit.no) har dr. polit.-grad i sosiologi fra Universitetet i Tromsø og jobber i dag som professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved samme universitet. Hennes forskningsinteresser inkluderer blant annet sosiokulturelle perspektiver på læring, utdannings sosiologiske problemstillinger og studier av ungdom, alt med spesielt fokus på aspekter knyttet til ulike forskjells kategorier, som sosial klasse, kulturforskjeller og urbanitet versus ruralitet. Bæck har en rekke nasjonale og internasjonale publikasjoner på disse områdene.

### REFERANSER

- Byrhagen, K. N., Falch, T., & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Bæck, U.-D. K. (2004). "The urban ethos. Locality and youth in North Norway". *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 12, 1, 31-47.
- Bæck, U.-D. K. (2011). "Om sosiale prestasjonsforskjeller og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95, 6, 412-423.
- Bæck, U.-D. K. & Paulgaard, G. (2012). "Introduction: Choices, opportunities and coping in the face of unemployment". I Bæck, U.-D. K. & Paulgaard, Gry (red.): *Rural futures? Finding one's place within changing labour markets*. Stamsund: Orkana Akademisk: 9-21.
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community*. Black Point, NS: Fernwood Publishing.
- Duncan, S. S. (1989). "Uneven development and the difference that space makes". *Geoforum*, 20, 2, 131-139.
- Edvardsen, E. (1992). *Den gjenstridige allmue*. Oslo: Solum Forlag.
- Falch, T. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning i 20-årene*. I Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B.: *Kostnader av frafall i videregående opplæring 08/09*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Rapport 7/09. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Grogaard, J. B. (2006). *Det første Reform 94-kulletts overgang til arbeid etter videregående. Et dokumentasjonsnotat*. Arbeidsnotat 19. Oslo: NIFU STEP.
- Guile, D. & Young, M. (1998). "Apprenticeship as a conceptual basis for a social theory of learning". *Journal of Vocational Education and Training*, 50, 2, 173-193.
- Guile, D. & Young, M. (2003). "Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations". I Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (red.): *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford, UK: Pergamon.
- Heggen, K. (1994). *Ungdom, identitet og kvalifisering. En studie av framtidorientering i lokalkontekst*. Doktorgradsavhandling, Institutt for utdanningsforskning, Universitetet i Trondheim, Norge.
- Heggen, K., Myklebust, J. O. & Øia, T. (1993). "Ungdom og lokalmiljø – eit utsyn". I Heggen, K., Myklebust, J. O. & Øia, T. (red.): *Ungdom i lokalmiljø. Perspektiv frå pedagogikk, sosiologi, antropologi og demografi*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hoëm, A. (1976). *Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Höem, A. (2010). *Sosialisering – kunnskap – identitet*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Karlsen, U.-D. (2002). *Ung i spennings land. Analyser av preferanser knyttet til valg av utdanning, yrke og bosted blant nordnorsk ungdom*. Avhandling, dr. polit., Institutt for sosiologi, Universitetet i Tromsø.
- Lie, I., M., B., Ness, C., Nygaard, V., & Rønbeck, A. E. (2009). *Bortvalg og gjennomstrømming i videregående skole i Finnmark. Analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak*. Rapport 2009: 5. Alta: Norut Alta.
- Martinussen, W. (1991). *Sosiologisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Pedersen, P. (2010). *Levekårsmessige konsekvenser av frafall i videregående skoler i Nordland 1994-2008*. Tromsø: Norut Tromsø.
- Pinkster, F. M. (2007). "Localised social networks, socialisation and social mobility in a low-income neighbourhood in the Netherlands". *Urban Studies*, 44, 13, 2587-2603.
- Pollard, A. (2004). "Towards a sociology of learning in primary schools". I Ball, S. J. (red.): *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: Det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Uthus, E. M. (2002). *Levekår blant nyetablerte bønder. En kvalitativ studie av regionale forskjeller mellom Melhus og Holtålen*. Bygdeforskning rapport nr 4/02.
- Waara, P. (1996). *Ungdom i Gränsland*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future*. Brighton: Falmer Press.