

Når det å velge er viktigst

- om ungdom, fremtidsorientering og en lokal kontekst.



Hovedoppgave i pedagogikk

Profesjonsstudiet Cand. Ed.

Ingrid H. Godø

våren 2005

UNIVERSITETET I OSLO

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Når det å velge er viktigst
- om ungdom, fremtidsorientering og en lokal kontekst.

AV:

Ingrid H. Godø

EKSAMEN:

SEMESTER:

PED 541. Hovedoppgave profesjonsstudiet i pedagogikk. Vår 2005

STIKKORD:

- Ungdom og fremtidsorientering
- Sosialisering, identitet og lokalt perspektiv
- Modernitet og valgfrihet
- Pedagogisk sosiologi og sosialpsykologi

Tema

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven er: *Hva påvirker ungdom i et lite, ruralt kystsamfunn når de står overfor avgjørende valgsituasjoner som kan knyttes til deres fremtidsorientering?* Som oppgavens tittel gir en pekepinn på representerer problemstillingen temaet ungdoms fremtidsorientering i en lokal kontekst. Oppgaven tar utgangspunkt i en tilnærming til denne problemstillingen som favner både individ og kontekst. Det vil si at det fokuseres på hva og hvordan ungdommene velger og hvilke betydning konteksten, altså deres sosialiseringsmiljø, har i denne sammenhengen. Studien representerer slik et forsøk på å belyse hvilken påvirkning det å vokse opp i et lite, ruralt kystsamfunn, dominert av tradisjonell sysselsetting, kan ha for ungdoms fremtidsorientering i dag.

Metode

Feltarbeid ble valgt som metodisk tilnærming for å belyse det aktuelle temaet. Dette innebærer en kvalitativt orientert tilnærming som ivaretar et perspektiv som fokuserer både på individet og på den samfunnsmessige og kulturelle konteksten individet lever i og samhandler med andre individer. Valg av metodisk tilnærming er slik tilpasset oppgavens problemstilling. Deltagende observasjon og semistrukturerte intervjuer er benyttet for å innhente data.

Kilder

Det empiriske grunnlaget for denne oppgaven er data samlet inn under feltarbeidet på øya "Omna". To sett av data, henholdsvis loggbok fra deltagende observasjon og transkriberte opptak av semistrukturerte intervjuer med 14 ungdommer på øya, utgjør det empiriske materialet for studien. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven representeres hovedsaklig ved ulike perspektiver, fra pedagogisk sosiologi og sosialpsykologi, som belyser forholdet mellom individ og samfunn. Oppgavens problemstilling kan sees i forhold til en spenning mellom tradisjon og modernitet. For å belyse dette forholdet benyttes to ulike teoretiske perspektiver. Først teorier som har fokus på sosial reproduksjon. Disse teoriene danner utgangspunkt for å si noe om tradisjoners betydning for ungdoms valg og fremtidsorientering. Så teorier som kan

oppfattes som en kritikk mot reproduksjonsperspektivet. Det handler da om teorier som vektlegger endring og oppløsning som sentrale kjennetegn ved det moderne samfunn. Teori om sosialisering er også en sentral del av teorigrunnlaget for denne studien. Mead sin teori om sosialisering oppfattes som særlig viktig i denne sammenhengen på grunn av vektleggingen av forholdet mellom individ og miljø. Sosialiseringsteori belyser hvordan individet utvikler seg, og sin identitet, i samspill med sine omgivelser.

Resultater

De funn som presenteres i denne oppgaven peker mot at den lokale konteksten kan ha betydning for fremtidsorienteringen til ungdom på "Omna". Den innvirkningen det lokale miljøet og kulturen har kan trolig settes i sammenheng med tradisjonelle forhold i lokalsamfunnet, også fiskeriet og den betydning det har hatt for mange generasjoner på "Omna". Men den betydning den lokale konteksten har ser ikke ut til å ligne den typen betydning dette gis i hva man kan kalle et reproduksjonsperspektiv. Likevel peker funn fra studien mot at tradisjonelle lokale perspektiver er en del av det handlingsgrunnlaget og de referanserammene menneskene i dette lokalsamfunnet forholder seg til, også de unge i sin fremtidsorientering. Det lokale perspektivet tenkes å representere en verdi for menneskene på "Omna", og blir slik en del av det sosialiseringssinnholdet de som vokser opp der møter. Sammenfatte kan man si at verdien bygger på et aktør perspektiv, eller aktør –mentalitet, der det handlende, ansvarlige og aktive individet er idealet. Det antas at dette lokale perspektivet, som grunnlag for handling, fungerer på samme måte i dag som tidligere. Valgene de unge tar i dag skiller seg på flere måter fra det som tradisjonelt sett har vært vanlig i dette kystsamfunnet, men det er grunnlag for å anta at handlingsgrunnlaget er det samme.

Takk til:

Det er mange som, på ulike måter, har hjulpet meg og bidratt til denne oppgaven, ikke minst alle de som gjorde undersøkelsen min mulig. Jeg vil her benytte anledningen til å si takk! En særlig takk må rettes til: Min veileder, Vegard Nergård, for konstruktive råd og oppmuntring underveis, og for utfordringen! Mamma og pappa, for all støtten, i alle slags former, alltid! Solveig og Bjørnar, mine musketerer.. Og til Henning, min mann på laget, i gode og onde, og oppgaveskrivende dager!

Oslo, mai 2005

DEL 1. INNLEDNING	1
Kapittel 1. Innledning og introduksjon av problemstilling og tema.....	1
1.1 Overordnet problemstilling og tema for oppgaven	1
1.2 Individ og samfunn.....	2
1.3 Sosialisering	2
1.4 Ungdom og ungdomsforskning	4
1.5 Identitet og modernitet.....	5
1.6 Påvirkning og ungdoms fremtidsorientering	6
Kapittel 2. Oppgavens struktur.....	9
2.1 Teori	9
2.2 Metode.....	9
2.3 Empiri: Stedet.....	10
2.4 Empiri: Ungdommenes historier	12
DEL 2. TEORI	13
Kapittel 3. Sosial reproduksjon.....	13
3.1 Innledning	13
3.2 Sosial reproduksjon	14
3.3 Vekt på kulturelle forskjeller.....	14
3.4 Betydningen av tilknytning	16
3.5 Fremtidsorientering i lokal kontekst.....	17
3.6 Utviklingen av referanse - og handlingsrammer	19
3.7 Fokus på reproduksjon og modernitet	20
Kapittel 4. Fokus på endring og oppløsning	21
4.1 innledning	21
4.2 Oppløsningsprosesser	22
4.3 Kulturell frisetting, individualisering og refleksiv identitet	23
4.4 Individuell frihet i det senmoderne.....	25
4.5 Relativ valgfrihet og begrenset individuell autonomi	27
Kapittel 5. Sosialisering.....	29
5.1 Innledning	29
5.2 Selvets utvikling	29
5.3 Stadier i sosialiseringen	30
5.4 Mead og symbolsk interaksjonisme	31
5.5 Mening og interaksjon	33
5.6 Primær - og sekundærsosialisering.....	34
Kapittel 6. Sosialisering i det senmoderne	36
6.1 Endret sosialiseringsmønster?	36
6.2 Jevnaldersosialisering.....	37
6.3 Massemedia	37
6.4 Modell – læring	38
DEL 3. METODE.....	39
Innledning.....	39

Kapittel 7. Om vitenskapsteori og metodiske implikasjoner.....	39
7.1. Kvalitativ metode	39
7.2 Etnografi	40
7.3 Fenomenologi og hermeneutikk	41
Kapittel 8. Beskrivelse og redegjørelse for undersøkelsen.	42
8.1 Planlegging og utforming av undersøkelsen	42
8.2 Feltarbeid i egen kultur.....	44
8.3 Metodisk veivalg	45
8.4 Ustrukturerte intervjuer og deltagende observasjon.....	46
8.5 Gjennomføring av intervjuene.....	47
8.6 Datamaterialet.....	49
8.7 Data fra deltagende observasjon.....	49
8.8 Data fra elevintervjuene.....	51
8.9 Reliabilitet og validitet	52
8.10 Generaliserbarhet.....	53
DEL 4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI	54
Innledning.....	54
Kapittel 9. ”Omna”	54
9.1 Beliggenhet.....	54
9.2 Sysselsetting på ”Omna”	55
9.3 Innbyggernes lokale goder og tilbud	56
9.4 Familie og slektskap	56
9.5 Kjønnrollemønster	57
Kapittel 10. Et samfunn i spenningen mellom det tradisjonelle og det moderne? .	58
10.1 Innledning.....	58
10.2 Utdanningstilbud og karrieremuligheter i regionen.....	59
10.3 Det urbane urbaniseres	60
10.4 Tradisjonelt eller moderne?.....	61
Kapittel 11. Holdning til skole og utdanning	62
11.1 Mulige holdninger til skolen	62
11.2 Et ikke - tema?.....	63
11.3 Fiskernes perspektiv	64
11.4 Skolens perspektiv.....	66
Kapittel 12. Det å være ”Omnaværing”	68
12.1 Utgangspunktet: det typiske	68
12.2 Dugnadsånd som aktiviteter og byggverk	68
12.3 Dugnadsånd som ivaretagelse av egeninteresser.....	70
12.4 Dugnadsånd som ivaretagelse av fellesinteresser.....	71
12.5 Dugnadsånd som verdi	72
Kapittel 13. Dugnadsånd som sosialisering.....	72
13.1 Utdrag fra en samtale med fem kvinner om dugnadsånd	72
13.2 Forbilder	74
13.3 Dugnadsånd som arv mellom generasjoner.....	75
13.4 Dugnadsånd som kunnskap	76

13.5 Dugnadsånd som tilknytning	77
13.6 Om å "sitte på ræva"	78
13.7 Dugnadsånd som en del av felles identitet	79
13.8 Dugnadsånden som del av min identitet	81
Kapittel 14. Ungdommenes historier	82
14.1 Innledning	82
14.2 "Elin" sin historie	83
14.3 "David" sin historie	85
14.4 Familien og det sosiale nettverkets betydning	87
14.5 Signifikante personer	88
14.6 Ungdommenes holdning til og oppfatning av skolen	88
14.7 Holdninger og oppfatninger i miljøet	90
14.8 Betydningen av evner og innsats	91
Kapittel 15. Valgprosessen	93
15.1 Analyse av valgprosessen	93
15.2 Ungdommenes valg	94
15.3 Opplevelse av usikkerhet og risiko	95
15.4 Ungdoms valgfrihet i det senmoderne	96
15.5 Kulturell ekspropriering og valgfrihet	98
15.6 Massemedia og fremtidsorientering	99
15.7 Valglinjen	101
Kapittel 16. Påvirkning og valglinjen	103
16.1 Valg og ulike former for påvirkning	103
16.2 Valg 1: Videregående opplæring	103
16.3 Valg 2: Linje / studieretning	104
16.4 Valg 3: Skolen	108
16.5 Valg 4: Fremtidig utdanning og /eller yrke	108
Kapittel 17. Foreldrepåvirkning	109
17.1 Bakgrunn for en modell	109
17.2 To hovedkategorier for foreldrepåvirkning	110
17.3 Indirekte påvirkning	111
17.4 Direkte påvirkning	112
Kapittel 18. Ungdommenes holdninger og erfaringer i lys av teoretiske perspektiver	117
18.1 Innledning	117
18.2 Holdninger som resultat av sosialisering?	117
18.3 Vurderingsskjemaer og handlingsrammer	119
18.4 Sosial reproduksjon av utdanningsforskjeller?	120
18.5 Dugnadsånd og ungdommenes selvforståelse	121
18.6 Mennesket som miljøskaper	122
18.7 Selvforståelse som grunnlag for handling?	122
18.8 Likt handlingsgrunnlag – ulike valg?	123
Figuroversikt:	126
Vedlegg:	126

Litteraturliste 127

Del 1. Innledning

Kapittel 1. Innledning og introduksjon av problemstilling og tema

1.1 Overordnet problemstilling og tema for oppgaven

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: *Hva påvirker ungdom i et lite ruralt kystsamfunn når de står overfor avgjørende valgsituasjoner som kan knyttes til deres fremtidsorientering?* Det overordnede formålet med dette prosjektet har vært å finne ut noe om hva som påvirker unge mennesker i en viktig valgsituasjon relatert til deres fremtidsorientering. Fremtidsorientering knyttes her til valg av videregående skole og tanker om fremtidig utdanning og yrke. I dette prosjektet er det rettet fokus mot ungdommer i 10. klasse ved en skole i et lite kystsamfunn på nordvestlandet, og deres orientering mot videregående opplæring eller yrkesopplæring. I forhold til problemstillingen er det flere tema og perspektiver som er sentrale. Det kanskje mest åpenbare er temaet påvirkning. Det kan her forstås som påvirkning knyttet til den aktuelle valgprosessen, men også påvirkning mot unge menneskers generelle fremtidsorientering. Fremtidsorientering handler her om unge menneskers oppmerksomhet mot de konsekvenser dagens avgjørelser har for fremtiden og om deres identitet og identitetsarbeid. Påvirkning sees i sammenheng med sosialisering. I en sosialiseringssprosess møtes individ og samfunn. Et tema for oppgaven er derfor også hva som kan sies å kjennetegne det samfunnet de unge lever i, og hva dette kan ha å si for deres fremtidsorientering. I mitt prosjekt har jeg derfor valgt å ikke ensidig rette fokus mot individet, men også mot den kulturelle konteksten individet befinner seg i. Mitt utgangspunkt er at påvirkningsfaktorer i menneskers fremtidsorientering kan sees i sammenheng med både kulturelle og individuelle forhold. Min metodiske tilnærming er tilpasset denne antagelsen ved at jeg har valgt et forskningsdesign som fanger inn forhold knyttet til både den kulturelle konteksten og til individet.

1.2 Individ og samfunn

Mennesket og verden er grunnleggende begreper i pedagogikken. Med utgangspunkt i ulik forståelse av begrepene har det utviklet seg flere dimensjoner, som kan sies å ha et innebygd spenningsforhold mellom to poler. Sentrale dimensjoner er forholdet mellom natur og kultur, individ og samfunn og tradisjon og forandring. Begrepet spenning indikerer at forholdet mellom polene er av en dynamisk natur. Forholdet bør være av en gjensidig korrigerende og betingende karakter, resultatet vil da være en livsform på et kvalitativt høyere nivå. For natur - kultur dimensjonen vil dette være gjeldende så lenge behovet for kultivering betraktes som legitimt og uunnværlig i forhold til det naturlige og så lenge det naturlige får være en verdi i det kulturelle liv. Når det gjelder individ – samfunn dimensjonen kan spenningen føre til at en fellesskapstanke vokser frem hos individet og bidra til å sikre samfunnets gode eksistens, og individets frihet og integritet blir bevart fordi individualitetstanken står så sterkt i samfunnstenkningen. Ved et negativt spenningsforhold må man kunne tenke seg det motsatte, individualisme som forneker felles ansvar eller et totalitært samfunnsmønster som forneker individets frihet og selvstendighet. Forholdet mellom forandring og tradisjon handler om at tradisjon er et grunnlag for nyskaping når den fremtrer kjennetegnet ved åpenhet, frihet og som mottakelig for fornyelse. I motsatt tilfellet, i form av tradisjonalisme, kan tradisjonene virke bindende og lammende. På den andre siden ville forandring helt løsrevet fra tradisjonens ballast kunne ende i vilkårlig eksperimentering (Myhre 1997). Dimensjonene natur - kultur, individ - samfunn og tradisjon - forandring er fruktbare som utgangspunkt for en forståelse av temaet sosialisering.

1.3 Sosialisering

Sosiologen Emile Durkheim relaterte sosialisering til oppdragelsen, som metodisk sosialisering med det for øyet å vekke og utvikle funksjoner av fysisk, intellektuell og moralsk art hos barnet, som imøtekommer de krav som finnes, eller bestemmes i barnets lokale miljø, og samfunnet for øvrig. Den sosiale virkeligheten møter individene med en rekke tilpasnings- og innordningskrav, som samtidig utgjør betingelsene for samfunnets videre eksistens og forutsetningene for individets utvikling (Myhre 1994). Anthony Giddens (1997) sier at sosialisering er en prosess som gjør det mulig for et hjelpeløst

barn å gradvis vokse til en selvbevisst, kunnskapsrik person, som har kompetanse i forhold til den kulturen personen lever i. Han vektlegger at dette er en aktiv prosess også fra individets side fordi vi selv påvirker vårt miljø. Sosialisering er en prosess som knytter generasjonene til hverandre. De som deltar i prosessen er alle i en læringsprosess. Å få et barn endrer livet til de ansvarlig for barnets oppdragelse, og innebærer nye læringserfaringer for dem. Giddens bruker også begrepet kulturell læringsprosess og sier at selv om denne prosessen er mest intens i tidlig alder er den likevel aktuell hele livet fordi vi lærer og tilpasser oss. Sosialisering prosesser innebærer også et sosialiseringssinnhold. Begrepet verdi er sentralt i forhold til dette. I et samfunn, eller kultur, vil noe alltid fremstå som mer verdifullt, eller viktigere, enn noe annet. Det innholdet vi gir sosialiseringen er ikke vilkårlig gitt. Dette er de delene av kulturen vi anser er av mest verdi for individet. Individet på sin side vil også vurdere dette innholdet ut fra seg selv, og gjennom sine egenskaper påvirke sosialiseringen og dens innhold. Dette er Giddens definisjon av verdier (values): "Ideas held by human individuals or groups about what is desirable, proper, good or bad. Different values represent key aspects of variations in human culture. What individuals value is strongly influenced by the specific culture in which they happen to live." (Giddens 1997:586).

Gjennom å studere et samfunn kan man få kunnskap om hva som verdsettes i dette samfunnet, i den bestemte kulturen. Dette kan videre si noe om hva som betegner sosialisering prosessen og dens innhold i dette samfunnet. Ved å rette fokus mot individer i et samfunnet kan man få kunnskap om hvordan de forholder seg til sosialisering prosessen og hvilke betydning den har for deres utvikling. Når det gjelder sosialiseringsteori vil jeg i denne oppgaven ta utgangspunkt i G. H. Meads teorier, som legger grunnlaget for en sosial forståelse av selvets utvikling. Han ser med andre ord ikke individets utvikling og utdanning i et sosialt vakuum. Utgangspunktet er i stedet samspillet mellom mennesker i sosiale sammenhenger (Bråten 1989). I tråd med dette synet forfektes det en forståelse av kultur og oppvekstmiljø som bygger på teorien om "den samfunnsskapt virkelighet" (Berger og Luckmann 1992). Dette innebærer at virkeligheten vår er et sosialt produkt, den skapes gjennom sosiale handlinger.

1.4 Ungdom og ungdomsforskning

Ungdomsforskning er et tverrvitenskapelig forskningsfelt, som representerer et tema og ikke en vitenskapelig disiplin. Sentrale arbeider innenfor ungdomsforskning har i stor grad vært knyttet til bestemte epoker og miljøer (Stafseng og Frønes, 1987). Når man snakker om ungdom må man gi begrepet et innhold. Det innebærer å si noe om hvem som er ungdom og hva som avgrenser denne kategorien. Det finnes ulike måter å definere ungdom på. Fremstillingen her er hentet fra Stafseng og Frønes (1987).

Ungdom kan betraktes som mentalitet. Eksempel på dette finnes hos E. Erikson (se Erikson 1969) som betrakter ungdom som en fase i individets utvikling. Ungdom kan også sees som subkultur eller subsamfunn, med fokus på ungdom som marginaliserte. Et eksempel på dette er forskningen i USA på 30 – tallet, i miljøet kalt ”Chicago – skolen”, med fokus på kriminelle guttegjenger i amerikanske storbyer. Man kan også betrakte ungdom som samfunnsmessig posisjon. Man forsøker da å definere det allmenne innholdet i ungdomsfasen i et bestemt samfunn, begreper som status og rolle blir da ofte benyttet for å definere ungdom.

Her forstår jeg ungdom, både som begrep og fenomen, som noe som har både en samfunnsmessig og en individuell side. Sven Mørch (1985) mener at ungdom alltid må sees i lys av en kontekst. Konteksten kan si oss noe om både betingelser for og krav til unge menneskers utvikling. Det vil si hva samfunnet tilbyr og hva samfunnet krever av ungdommer. Dette er den samfunnsmessige siden av ungdom. Det individuelle aspektet ved ungdom kommer frem ved at ungdommer må utvikle kvalifikasjoner som setter dem i stand til å være deltagere i den samfunnsmessige konteksten (1985:284 ff.).

Generelt sett er mitt utgangspunkt at det er grunn til å tro at ungdommer er opptatt av fremtiden sin og spørsmålet ”Hvem skal jeg bli?”, og de mange aspektene ved dette temaet som følger. For dagens 15-16 åringer er deltagelse i arbeidslivet noe som vanligvis ligger flere år frem i tid, det betyr derimot ikke at dette ikke opptar dem. Flertallet av unge i Norge velger videregående opplæring etter grunnskolen, og mange av disse velger videre utdanning etterpå. Når unge mennesker skal orientere seg mot sin egen fremtid, og sitt eget livsprosjekt, vil det være naturlig å anta at noe av det som opptar dem er forhold i samfunnet som har betydning for dette. Det vil da være viktig å se ungdommene og deres fremtidsorientering i forholdt til samfunnet, altså konteksten.

Den aktuelle konteksten her er et lite øysamfunn på nordvestlandet, med sterk tilknytning til fiskeriet. Jeg er altså opptatt av samfunnsmessige forhold som kan tenkes å ha betydning for ungdommenes avgjørelser i sammenheng med fremtiden. Samtidig er den individuelle siden av dette like viktig. Det vil si at det også rettes fokus mot ungdommenes opplevelse og håndtering av disse forholdene.

Det er ulike begreper som benyttes i beskrivelser av dagens samfunn. Noen bruker begrepet det moderne, noen sen – moderne eller høy – moderne og andre igjen post – moderne. I visse tilfeller benyttes distinksjonen det komplekse, i motsetning til det tradisjonelle. Som Fornäs (1995:18) påpeker har moderniteten en lang og kompleks historie. Modernitet har de siste 200 år vært knyttet til samfunnets utvikling. Dette indikerer at et moderne samfunn kan se forskjellig ut på ulike tidspunkt. Altså at det moderne Norge i 1945 kan være et annerledes samfunn enn det moderne Norge i 2005. Relatert til den overordende problemstillingen for mitt prosjekt kan man si at det hovedsakelig handler om nåtiden. I mine teoretiske redegjørelser vil jeg benytte de begreper som anvendes i den aktuelle teorien. Utover dette vil det i noen sammenhenger være naturlig for meg å bruke begrepet modernitet, som generelt karakteristisk for den vestlige samfunnsutviklingen, og begrepet senmodernitet, som spesielt for denne utviklingen de siste tiår.

1.5 Identitet og modernitet

Spørsmålet ”Hva skal du bli?” representerer et tema som på et eller flere tidspunkt i livet trolig opptar de fleste mennesker. Det er et spørsmål som inneholder mange aspekter og som kan variere fra det helt konkrete til det mer abstrakte nivået, fra ”Hvilket yrke vil jeg ha?” til ”Hva slags menneske vil jeg være?”. I et moderne samfunn må man kunne anta at disse aspektene i større grad enn tidligere henger sammen og kan forstås som ulike sider av samme sak, min identitet. I et samfunn hvor arbeidet, eller valg av yrke og av utdanning, ikke lenger i overveiende grad handler om å overleve, men mer om å være et redskap for å realisere seg selv, sine egenskaper og interesser, er det mer trolig at spørsmålet i større grad går over til å være ”Hvem skal du bli når du blir stor?”. Dette forholdet forsterkes ytterligere i det moderne samfunn gjennom antagelsen om, og fokus på at det enkelte individ bærer hovedansvaret for sitt eget

livsprosjekt. Den enkelte av oss får rollen som arkitekt og designer av vår egen identitet, vårt selv, vår personlighet.

Identitet handler også om selvforståelse. Det forfektes her en konstruktivistisk tilnærming til menneskers selvforståelse (Nygård 1993). Dette betyr at individet selv er med på å konstruere sin selvforståelse. Noen mennesker betrakter seg selv som brikker i et ”spill” de ikke er herre over, mens andre ser på seg selv som frie, selvbestemmende, velgende mennesker, som aktører som forholder seg bevisst til sine omgivelser (Nygård, 1993:18). Dette handler i stor grad om å se seg selv som henholdsvis ytrestyrt og indrestyrt. Det indrestyrte mennesket avviser tanken om at man ikke har kontroll og ansvar for sine handlinger og sitt liv fordi man er underlagt krefter i sine omgivelser. Det betyr ikke at miljøet blir ubetydelig innenfor en slik forståelse av mennesket, men det betyr at miljøet ikke blir sett på som en autonom og uavhengig størrelse i forhold til individet. Vår atferd bestemmes derfor ikke av ytre, autonome miljøfaktorer. Mennesker reagerer på miljøet, men mennesker påvirker og er med på å skape det miljøet som omgir dem. Et individ bestemmer sin atferd gjennom sin måte å konstruere verden på. Våre handlinger kan slik sees på som konsekvenser av vår måte å tolke verden på. Dette er det ene aspektet som trekkes frem ved mennesket som miljøskaper. Det andre aspektet handler om at menneskers sosiale miljø vil være under stadig forandring som følge av aktivitetene til menneskene i miljøet. Ved at mennesker på denne måten i fellesskap konstruerer sin sosiale verden konstruerer de også hverandres selvforståelse i fellesskap (Nygård, 1993:264).

1.6 Påvirkning og ungdoms fremtidsorientering

Som det fremkommer i formuleringen av den overordnede problemstillingen er begrepene påvirkning og fremtidsorientering sentrale. Det er flere måter å nærme seg begrepet og fenomenet påvirkning i forhold til ungdoms fremtidsorientering på. For min del har forståelsen av påvirkning utviklet seg i løpet av dette prosjektet. Utgangspunktet var en antagelse om at unge menneskers valg i forhold til skole, utdanning og yrke ikke skjer helt vilkårlig. Valgene kan sees som en prosess hvor den enkelte er aktiv i forhold til en avgjørelse. I en slik valgprosess kan det være mange ulike faktorer som spiller inn og påvirker personens avgjørelser. Påvirkning forstås her innenfor et konstruktivistisk

perspektiv der George A. Kelly sin konstruktive alternativisme er sentral. Kelly mener at den eneste virkeligheten et menneske kan forholde seg til er virkeligheten slik han eller hun fortolker den. Vi ser alltid noen i forhold til noe annet, og vi konstruerer vår virkelighet gjennom å benytte oss av begrepspar vi konstruerer, i en aktiv prosess. Kelly mente at det som gav retning til våre handlinger var vårt behov for å foregripe fremtiden. Slik fortolker vi det som skjer rundt oss og konstruerer virkeligheten rundt oss for å handle på en måte som er mest adekvat i forhold til fremtidige hendelser (Pervin & John 1997, Nygård 1993). Ut fra dette kan man si at vi som mennesker tolker verden rundt oss og slik konstruerer vår virkelighet. Med hensyn til påvirkning vil det da variere, med individ og kontekst, hva eller hvem som påvirker oss. Når det gjelder min undersøkelse vil dette kunne innebære at en faktor som har betydd mye for en person ikke nødvendigvis betyr det samme for en annen. Denne tanken ivaretas også gjennom en fenomenologisk forankret tilnærmingen til empirien, og fokus på det enkelte individs opplevelse av situasjonen og prosessen.

Det siste året i grunnskolen representerer for de fleste unge en situasjon som innebærer en valgprosess. I denne prosessen kan man tydelig se at de valg du har gjort tidligere, det valget du må ta nå og de valgene du har i fremtiden henger sammen. Det er en grunnleggende antagelse for denne oppgaven at man i en slik situasjon vil kunne bli utsatt for påvirkning. Noe av denne påvirkningen er direkte og nær til den konkrete situasjonen og det enkelte individ. En annen type påvirkning er mer knyttet til fortid og fremtid, og kontekst gjennom den kulturen og det miljøet man har vokst opp i og er en del av. Det er altså ikke bare konkrete strategier og situasjonsnær påvirkningen jeg er ute etter å finne ut noe om, men også hvordan det å vokse opp i og å være en del av et bestemt miljø eller kultur påvirker unge mennesker i en situasjon der de velger for fremtiden

Barn og unge i vårt samfunn tilbringer mer tid i skolen enn noen gang tidligere. Slik sett preges ungdomstiden i stor utstrekning av aktiviteter som er fremtidsrettet. Underveis er det flere valg den unge må ta, på ulike nivåer. Disse valgene kan ha innvirkning på personens muligheter på et senere tidspunkt. Det gjelder ikke bare valg av fag eller studieretning, men også valg som angår forhold som innsats og resultater. Fordi så mye av det du kan gjøre i fremtiden avgjøres av det du gjør her og nå er det nødvendig å gi fremtiden oppmerksomhet. Samtidig forholder man seg i dag til en verden der

samfunnsutviklingen skjer i et raskt tempo. Valgmulighetene den enkelte står overfor kan virke overveldende. Kravet til personlig suksess er høyt, troen på eget ansvar for suksess kanskje enda høyere. Definisjonen av personlig suksess endrer seg raskt. Å lykkes innebærer kunnskap om fremtiden. Fremtiden virker uforutsigbar.

Som nevnt kan fremtidsorientering knyttes til ulike sider ved det å finne ut av "Hvem skal jeg bli?". At dette oppfattes som en orientering mot fremtiden er naturlig fordi det knyttes til utviklingen av en identitet, som antas å være en pågående prosess hos unge mennesker. Det vil ikke dermed si at det ikke finnes noe nåtidig ved ungdoms identitet eller fremtidsorientering. Som 15 –16 åring er man jo allerede noe, man har en identitet. Man har allerede en oppfatning om "Hvem jeg er". Det er likevel naturlig å tenke seg at ungdommer har oppmerksomhet mot fremtiden. Et utgangspunkt for dette prosjektet har vært ønsket om å finne ut noe om hva ungdommer i dag gjør for å treffe de riktige valgene, hvilke strategier de bruker og hva slags innsats som må til fra deres side for å bevege seg fremover i sin utvikling. Min forståelse av begrepet livsstilsvalg må sees i lys av Giddens redegjørelse for begrepet. Giddens (1997) sier at livsstilsvalg i økende grad både blir mer nødvendig og mer vanskelig. Dette er spesielt viktig i forhold til identitetsdannelse. Også valg av skole, utdanning og det å orientere seg mot en fremtidig yrkeskarriere kan knyttes til unge menneskers identitet og identitetsutvikling. Det er viktig at begrepet livsstil ikke forstås som den mer populære betydningen av begrepet. Det handler her om noe mer enn bare det å kunne skaffe seg en bestemt livsstil gjennom økonomiske midler. Det å foreta livsstilsvalg gjelder derfor ikke bare for de gruppene i samfunnet som har en viss tilgang til økonomiske midler. Livsstilsvalg angår alle mennesker i det senmoderne samfunn.

Etter at jeg nå har presentert oppgavens sentrale problemstilling og tema vil jeg avslutte denne innledende delen med et eget kapittelet som tar for seg og presenterer oppgavens videre struktur. Den metodiske tilnærmingen til empiri som her er aktuell har direkte, gjennom sin utforming og gjennomføring, og indirekte, ved å danne grunnlaget for et omfattende datamateriale, hatt sitt og si for at arbeidet med oppgavens innholdsmessige og strukturelle sider til tider har vært både krevende og utfordrende. For å gi et best mulig utgangspunkt for leseren vil en presentasjon av dette bli viet et eget kapittel.

Kapittel 2. Oppgavens struktur.

2.1 Teori

I del 2 av oppgaven vil jeg presentere og gjøre rede for relevante teoretiske perspektiver. Kapittel 3 tar for seg tre teoretiske perspektiver som ut fra vektlegging av kulturelle forskjeller, lokal tilknytning, lokale perspektiver og utviklingen av referanse – og handlingsrammer kan sies å representere et fokus på sosial reproduksjon.

Reproduksjonsperspektiver kan kritiseres for ikke å være godt egnet til å beskrive individets stilling i det moderne, eller senmoderne, samfunn. Dette forholdet redegjøres for i kapittel 4, hvor teoretiske perspektiver med fokus på endring og oppløsning, som sentrale kjennetegn ved det moderne samfunn, blir gjort rede for. Man kan si at kapittel 3 og 4 presenterer en tilnærming med utgangspunkt i en tradisjon – modernitets dimensjon. Denne dimensjonen, eller spenningen, er gjennomgående for oppgaven og vil bli belyst på ulike måter og i ulike sammenhenger. I kapittel 5 er sosialiseringsteori temaet, utgangspunktet her er Meads teori om sosialisering. Meads teori oppfattes som viktig her på grunn av teoriens vektlegging av forholdet mellom individ og miljø, og det sosiale selv. Perspektivet gir et grunnlag for å si noe om hvordan et individ utvikler seg, og sin identitet, i samspill med omgivelsene. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse for primær og sekundær sosialisering. I kapittel 6 ser jeg på hva som hevdes å spesielt kjennetegne unge menneskers sosialisering i det senmoderne, med vekt på jevnaldrende, massemedia og modell – læring som viktige faktorer.

2.2 Metode

Del 3 er oppgavens metodedel. Denne delen innledes med en kort presentasjon, i kapittel 7, av sentrale vitenskapsteoretiske perspektiver, som danner den helhetlige rammen for undersøkelsen. Dette er tatt med her hovedsaklig for nærmere å belyse de valg som er tatt under utforming og gjennomføring av undersøkelsen. I kapittel 8 følger en beskrivelse og redegjørelse for undersøkelsen som har blitt gjennomført. Dette kapittelet tar for seg redegjørelse for planlegging og utforming av undersøkelsen, viktige aspekter ved å gjøre feltarbeid i egen kultur, vurderinger og valg som er gjort underveis i prosessen, i den praktisk gjennomføring av undersøkelsen og bearbeiding av

data. Kapittelet avsluttes med en drøfting av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i forbindelse med den aktuelle undersøkelsen.

2.3 Empiri: Stedet

For at strukturen på oppgaven skulle bli best mulig har jeg valgt å dele den inn i 4 hoveddeler. Den fjerde, og siste, delen inneholder presentasjon og analyse av empiri. Den metodiske tilnærmingen som har blitt valgt i denne sammenhengen har ført til et relativt omfattende datamateriale. Det har derfor vært nødvendig å gjøre vurderinger i forhold til de formelle rammene for denne oppgaven med den konsekvensen at det empiriske materialet fra undersøkelsen ikke presenteres i sin helhet. Det er valgt en metodisk tilnærming som ivaretar fokus på både individ og miljø. Datamaterialets utstrekning må også sees som en konsekvens av dette. Det samme forholdet gjelder også selve oppgavens utstrekning og struktur. Under utformingen av oppgaven har ulike former for skriftlig fremstilling blitt prøvd ut. Det er min oppfatning at de empiriske resultater som her presenteres og den strukturelle utformingen som har blitt valgt står i et fruktbart forhold til oppgavens problemstilling. Jeg vil her gi en kort beskrivelse av de ulike kapitlene i del 4.

Kapittel 9 gir en beskrivelse av stedet hvor feltarbeidet er blitt utført, nærmere bestemt øya ”Omna”. Beskrivelsen tar utgangspunkt i forhold ved dette samfunnet, som geografiske beliggenhet, sysselsetting, innbyggernes lokale tilbud og goder og familie- og kjønnsrollemønstre. I kapittel 10 følger en utvidet beskrivelse av stedet med vekt på forhold ved den omliggende regionen som er av betydning i denne sammenhengen. I kapittel 9 og 10 videreføres en tilnærmingen som med utgangspunkt i teoretiske perspektiver ble introdusert i kapittel 3 og 4, som her kan kalles en spenning mellom tradisjonelle og moderne elementer i et samfunn. Kapittel 9 kan da slik sies å presentere forhold som kan knyttes til typisk tradisjonelle samfunn, mens kapittel 10 presenterer forhold som kan sies å kjennetegne typisk moderne, eller senmoderne, samfunn. Sammenfattet kan man si at kapittel 9 og 10 har to hovedfunksjoner. Som beskrivelse er de to kapitlene ment å gi et helhetlig bilde av lokalsamfunnet ”Omna”. Dette er viktig i denne sammenheng både med tanke på å danne en forståelse for den metodiske tilnærmingen samt som en del av, og grunnlag for, den empiriske presentasjonen. Et

aspektet ved dette er å belyse begrunnelsen for valg av miljø for undersøkelsen. I den sammenheng var det viktig å gjennomføre undersøkelsen der det kunne tenkes at ungdom lever i et miljø preget av både tradisjonelle og moderne samfunns-elementer.

I kapittel 11 presenteres temaet holdninger til skole og utdanning, som var særlig sentralt under utformingen av undersøkelsen. Temaet presenteres ut fra ulike perspektiver, nærmere bestemt lokalbefolkningens perspektiv, fiskernes perspektiv, skolens perspektiv og foreldres perspektiv. Ut fra teoretiske perspektiver som presenteres i kapittel 3, kunne man forvente at holdninger til skole og utdanning ikke var udeelt positive i et ruralt lokalsamfunn, som "Omna", sterkt preget av det man kan kalle tradisjonell sysselsetting. Ei heller så forholdet mellom hjem og skole. Min opplevelse av dette var at de teoretiske baserte forventingene jeg hadde i denne sammenhengen ikke samsvarte med de faktiske forhold i særlig sterk grad. Jeg kommer tilbake til dette temaet senere i oppgaven. Samtidig som kapittel 11 er del av den empiriske presentasjonen, gir det også et bilde av hvorfor jeg på bakgrunn av disse resultatene skiftet fokus mot hva som faktisk kan sies å kjennetegne mennesker på "Omna".

Forholdet mellom individ og miljø, og sosialisering, er sentrale temaer for mitt prosjekt. Sosialiseringens innhold kan knyttes til de verdier man har i et samfunn. For å danne meg et bilde av hva som oppfattes å være av verdi for menneskene på "Omna" tok jeg utgangspunkt i hva de selv mener er typisk for folk på "Omna". Det handler altså først og fremst om *det typiske* slik de selv opplever dette. Temaet dugnadsånd ble resultatet av dette. Temaet presenteres i kapittel 12 og 13 og har fått en relativt stor plass i oppgaven. Det er flere grunner til det. Det har først og fremst vært viktig for meg å vise hvorfor dugnadsånd kan sies å representere et lokalt perspektiv for menneskene på "Omna". I kapittel 12 gjør jeg rede for noen av de mange funksjonene dugnadsånden har i lokalsamfunnet, og avslutter med å si noe om hvorfor dugnadsånd kan oppfattes som en verdi. Derfra blir det naturlig å se på dugnadsånd i forhold til sosialisering, nærmere bestemt som del av innholdet i sosialisering. Dette er temaet for kapittel 13, som tar for seg dugnadsånd i tilknytning til forbilder, arv mellom generasjoner, kunnskap, tilknytning, egen og felles identitet. Ut fra dette kan dugnadsånd knyttes til innholdet i individers sosialisering. En viktig del av dette er at dugnadsånd kan, som innhold i sosialisering, sees som en bestemt form for aktørbasert selvforståelse. De

fenomener og forhold som er presentert så langt i kapittelet har jeg fått tilgang til gjennom deltagende observasjon i miljøet på ”Omna”. Man kan kanskje si at fremstillingen i sin helhet representerer data på miljø - eller samfunnsnivå i denne sammenhengen.

2.4 Empiri: Ungdommenes historier

En stor del av datamaterialet fra undersøkelsen er knyttet til ustrukturerte intervjuer jeg gjorde med 14 ungdommer under feltarbeidet. Dette materialet kan først og fremst knyttes til et individnivå og et ungdomsperspektiv. Mitt møte med ungdommene fant sted i det de var i fred med å avslutte ungdomsskolen. Valgprosessen man da er i, med hensyn til veien videre, var derfor et viktig tema for intervjuene. Fremstillingen i kapittel 14 til og med kapittel 18 bygger på empiri i tilknytning til intervjuene. En ide som er gjennomgående for dette prosjektet er å se ungdom i relasjon til sin kontekst, her lokalsamfunnet ”Omna”. De forhold som er presentert så langt kan derfor sees på som et grunnlag og en ramme for de forhold som presenteres relatert til ungdommenes historier. Dette forholdet kommer også frem på ulike måter i fremstillingen. Kapittel 14 innledes med to av de 14 historiene, altså intervjuene slik de fremstår i en bearbeidet form. Materialet er så omfattende at det bare lar seg gjøre å ta med to historier, som derfor får en illustrerende funksjon og gir et innblikk både i intervjuprosessen og ungdommenes livsverden. Jeg går videre derfra ved å presentere det jeg betrakter som viktige fenomener fra materialet. Jeg tar her for meg hvilke betydning familie og sosialt nettverk ser ut til å ha for ungdommene, hvem de opplever som signifikante personer i valgprosessen, de unges holdning til og oppfatning av skolen, og deres syn på betydningen av evner og innsats for å lykkes i skolen. Disse forholdene sees også i relasjon til de data som er gjort rede for tidligere, i tilknytning til konteksten. Kapittel 15 handler om selve valgprosessen ungdommene er i. Utgangspunktet er en analyse av prosessen og en redegjørelse for hvordan de 14 ungdommene på ”Omna” har valgt. Begrepene usikkerhet, risiko og valgfrihet er sentrale i de tidligere presenterte teoretiske perspektivene som fokuserer på det senmoderne samfunn. Disse temaene blir diskutert i forhold til en oppfatning av hvordan ungdommene selv opplever dette i den situasjonene de er i. Kulturell ekspropriering og massemedia er to andre faktorer som settes i sammenheng med de unges historier. Til slutt i dette kapittelet vil jeg gjøre rede

for det jeg her har valgt å kalle valglinjen og presentere en modell (figur 1) for valgprosessen slik den ser ut til å arte seg for ungdommene på ”Omna”. I kapittel 16 ser jeg på ulike former for påvirkning og hvordan dette gjør seg gjeldende i forhold til den såkalte valglinjen. En av de faktorene jeg har valgt å kalle påvirkningsfaktorer ser ut til å være av spesiell stor betydning i forhold til den valgprosessen ungdommene er i. Denne faktoren kalles her foreldrepåvirkning og er tema i kapittel 17. Jeg gjør her rede for ulike former for foreldrepåvirkning og avslutter dette med en presentasjon av en modell for påvirkning (figur 2), med hovedvekt på de ulike formene for foreldrepåvirkning. I det siste kapittelet, kapittel 18, har jeg valgt å se nærmere på empirien som er presentert i lys av aktuelle teoretiske perspektiver.

Del 2. Teori

Kapittel 3. Sosial reproduksjon

3.1 Innledning

Når det kommer til unge menneskers valg av videregående opplæring og orientering mot fremtidig yrke og utdanning kan dette knyttes til identitet og identitetsarbeid. I forhold til min problemstilling, og den undersøkelsen jeg har gjennomført, har et hovedanliggende vært å finne ut noe om hvilke betydning miljøet og kulturen man vokser opp i har å si for ungdoms fremtidsorientering i det moderne samfunn. Det finnes ulike teoretiske tilnærminger og synspunkter i forhold til dette. Disse perspektivene kan også sees i sammenheng med ulike oppfatninger av det moderne samfunn. I det følgende vil jeg først presentere teorier som vektlegger at hvor og hvordan man vokser opp kan ha betydning for unge menneskers valg i denne sammenhengen. Disse teoriene representere en vektlegging av *sosial reproduksjon*. Videre vil jeg presentere teoretiske tilnærminger som vektlegger individualisering. Individualiseringsperspektivet fremholder at individer i dagens samfunn ikke er styrt av tradisjoner og sosiale strukturer på samme måte som tidligere.

3.2 Sosial reproduksjon

Sosial reproduksjon kan beskrives som et sosiologisk perspektiv, særlig representert innenfor utdanningssosiologi og ungdomsforskning. Denne forskningen har blant annet fokus på utdanningsforskjeller, som blir satt i sammenheng med forhold som sosial bakgrunn, kjønn, geografisk tilhørighet, etnisk tilhørighet, urbanitets – ruralitets – dimensjon og sentrum – periferi – dimensjon. Faktorer som verdier, normer, kultur, økonomi, tradisjon, kognitive evner og skolekultur har blitt benyttet for å forklare årsaken til forskjellene. Innefor dette perspektivet tilskrives faktorene en predikativ egenskap. Det vil si at det på bakgrunn av slike faktorer skal være mulig å forutsi hvilke typer av valg en person vil foreta i forhold til skole og utdanning (Karlsen 2001).

3.3 Vekt på kulturelle forskjeller

Anton Hoëm retter i sin teori fokus på kulturelle forskjeller. De kulturelle forskjellene kan, slik jeg ser det, knyttes til sosiale og geografiske faktorer og ruralitet – urbanitet og sentrum – periferi dimensjoner. Hoëm mener at skolen er formidler av en dominerende kultur, som man må være sosialisert inn i for å kunne lykkes innenfor. De som i sosial og / eller geografisk forstand befinner seg fjernt fra denne kulturen vil oppleve skolens kunnskapsformidling som fremmed og uten formål. At barn i ulik grad lykkes i skolen handler ikke om ressurs svakhet, men om kulturforskjeller. I det rurale lokalsamfunnet, der yrkeslivet ikke er like differensiert som i mer urbane strøk, er det behov for både overføring av lokale kunnskaper samt innføring i kunnskap fra det utenforliggende miljøet. En generell verdi i et slikt samfunn vil være kontinuitet innen slektens yrkestilhørighet, geografisk lokalisering og identifisering med bygdefolket. Så lenge det ikke kan oppfattes som en trussel mot lokalmiljøet vil også yrkesmessig, sosial og geografisk mobilitet være verdifullt. I denne type samfunn er hjemmet den primære sosialiseringarenaen, sammen med skolen (Hoëm 1972).

Slik jeg forstår det mener Hoëm (1972) at skolen formidler et innhold som er sterkt preget av den urbane middelklassen verdier, og at det derfor er barn med en slik sosial og kulturell bakgrunn som har best muligheter til å lykkes innenfor skolesystemet. Verdi - og interessegrunnlaget vil for disse barna være sammenfallende mellom hjem og

skole. For barn fra urbane strøk, tilhørende en lavere sosial klasse, er bildet noe annerledes. Hjem og skole deler i slike tilfeller det samme interessegrunnlaget, at barna skal gjøre de bedre enn foreldrene yrkesmessig. Men en verdikonflikt gjør seg her gjeldende fordi skolen tolker dette som et ønske om sosial mobilitet, mens foreldrene har et ønske om at barna skal videreføre de samme sosiokulturelle tradisjoner også i fremtiden. Når det gjelder barn som vokser opp i rurale lokalsamfunn, som beskrevet ovenfor, vil det mellom skole og hjem eksistere både en konflikt og et fellesskap når det gjelder interesse og verdier. Hoëm beskriver dette slik:

”I de rurale områder vil problemet være å sikre at en tilstrekkelig del av neste generasjon blir bærere av de lokale kunnskaper, ferdigheter og verdier for å sikre fortsatt opprettholdelse av den lokale bosetning og kultur, samtidig som skolen må formidle de nødvendige kunnskaper for tilhørighet med og funksjonsdyktighet innefor det utenforliggende samfunn. I noen grad vil derfor skole og hjem både bygge på et interesse – og verdifellesskap og være i verdi – og interessekonflikt.”

(Hoëm 1972:133)

Ut fra denne teorien vil hjemmet være den viktigste sosialiseringen for yrkeslivet, fordi dette er sterkt forankret i det lokale miljøet. Skolens innhold bestemmes i de urbane maktsentra og bygger ikke på lokale verdier, ferdigheter og kunnskap. Å ivareta og videreføre den lokale kulturen og lokalsamfunnet ser ut til å være av størst interesse for lokalbefolkningen i de rurale områdene. Dette perspektivet finnes også hos Edmund Edvardsen (1984). Edvardsen forklarer den motstanden befolkningen i nordnorske kystsamfunn viste mot skolen inntoget i deres dagligliv som et uttrykk for denne konflikten, på flere nivåer.

”Strid om bruk av tid synes umiddelbart å være hovedsak i motsetningsforholdet mellom skole og hushold. Vi skal etter hvert se at ”tid” inngår i en fundamental bestemmelse av kystens livsform: når skolen derfor med makt tar uker og dager fra husholdet, gjør den inngrep i en sammenheng som ytre sett bare kompliserer husholdets praktiske gjøremål, men som dypere sett også berører husholdets forvaltning av levekår og dets evne til å dyktiggjøre nykommere”.

(Edvardsen 1984:121)

3.4 Betydningen av tilknytning

I sin analyse av sosialisering vektlegger Hoëm (1978) betydningen av verdi og tilknytning. Sosialiseringssprosessen skjer i forhold til et sosialt system. Det er en læringsprosess hvor den enkelte deltar i sosiale relasjoner. Gjennom sosialiseringen vokser individet seg inn i det sosiale systemet. Enhetene i det sosiale systemet står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Sosialisering er en forutsetning for å føre videre fenomener og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig er det eksistensen av disse som utgjør innholdet i sosialiseringen. Det som kjennetegner sosialiseringen er overføring av verdier og normer, ferdighetsutvikling og etablering av erkjennelsen av egenverdi. Individets utvikling av evnen til å oppleve miljøet rundt seg, ting og personer utenfor en selv skjer også i denne prosessen. Vi lærer slik noe om mennesker og ting rundt oss, både med hensyn til hva dette står for i seg selv, men også dette i forhold til en selv. Den sosiale relasjonen kan ha en positiv eller negativ verdi for individet. Dette knyttes til den sammenhengen samhandlingen inngår i og hvorvidt samhandlingen oppfattes som meningsfull. En sosial enhets aktivitet kan beskrives som rasjonelt i forhold til et formål. Dette formålet, eller "ettertraktede" kan kalles en verdi. Hva som oppfattes som ettertraktet, eller anses som en verdi kan knyttes til et individ i miljøet eller fungerer som et handlingspotensial for alle menneskene i miljøet, slik påvirkes våre referanserammer gjennom lokalitet. Når noe oppfattes som en verdi skjer det en tilknytning mellom verdien og personen, eller gruppen av personer. Dette betyr at det sosiale systemet, eller deler av det, inngår i en meningssammenheng. Det oppstår en tilknytning til det sosiale systemet (Hoëm 1978).

Sammenfattet kan man si at Hoëm er opptatt av hvordan unge mennesker får en lokal tilknytning til sitt oppvekstmiljø gjennom sosialiseringssprosessen, og at tilknytningen påvirker den unges måter å handle og vurdere ting ut fra. Det er avgjørende hva en lokal tilknytning i så måte kan ha å si for det unge menneskets møte med skolen og utdanningssystemet. Når det gjelder barn og unge som vokser opp i rurale lokalsamfunn mener han at siden den unges identitet og erfaringsverden er forankret i det lokale vil den unges møte med skolen, som forutsetter en annen erfaringsverden, kunne beskrives som vanskelig og kollisjonsartet (Hoëm 1972, 1978).

3.5 Fremtidsorientering i lokal kontekst

Fremtidsorientering i en lokal kontekst er et av hovedtemaene i denne oppgaven. Kåre Heggen er opptatt av på hvilken måte og i hvilken grad lokale forhold påvirker kvalifiseringsprosessen for ungdom, og hvordan denne påvirkningen endrer seg over tid og i løpet av ungdomsfasen (Heggen 1994). Som Hoëm (1978) er også Heggen opptatt av verdier og tilknytning. Verdibegrepet hos Heggen blir aktualisert i forhold til verdier som del av den lokale kulturen. Verdier som individet gjør til sine egne gjennom aktiviteter i lokalmiljøet kan være med å styrke de stedbundne ressursene en person har, i motsetning til de personbundne ressursene. De to formene for ressurser knyttes til ulike arenaer for realisering. Det er mindre trolig at en person med sterke stedbundne ressurser flytter fra hjemstedet sitt, enn det er for en person med sterke personbundne ressurser. Dette handler om hvilke arenaer som vil gi best uttelling for de ressursene en person har (Heggen 1994). Stedbundne ressurser forstås her som tilsvarende lokal tilknytning.

Et sentralt tema hos Heggen er om ungdoms fremtidsorientering har et lokalt aspekt, i den forstand at det gjennom sosialiseringprosessen blir dannet en identifisering med lokal kultur (Heggen 1993:85). Heggen mener at det finnes visse forutsetninger som må være tilstede for at en skal kunne si at ungdom har en lokal tilknytning. Her vektlegger han sosial integrasjon, som igjen forutsetter sosial deltagelse. Det betyr at det i lokalsamfunnet må finnes aktiviteter eller arenaer, hvor unge mennesker gis plass og rom og kan delta på en aktiv måte i det som skjer. Videre legger Heggen vekt på at de unge må få tilgang til lokale perspektiver gjennom sin deltagelse på disse arenaene. Det innebærer at ungdommer får tilgang til kunnskaper, verdier og handlinger som er del av, og spesifikk for, den lokale kulturen. De lokale perspektiver som ungdom må få tilgang til skal altså være annerledes enn mer allmenne perspektiver i samfunnet. Ungdom får tilgang til perspektivene gjennom personer som har tilegnet seg dem. Arenaer som hovedsaklig består av jevnaldrende vil derfor ikke kunne gi de unge tilgang til slike lokale perspektiver. I vårt samfunn får unge også tilgang til alternative perspektiver gjennom skolen og massemedia. Den enkelte kan på et selvstendig grunnlag ta stilling til det lokale og etablerte, og vurdere om dette skal erstattes med alternative perspektiver. Den unge oppfattes slik som en aktør i sitt liv (Heggen 1994).

Heggen (1993, 1994) beskriver strukturelle endringer som har funnet sted i Norge på 1990- tallet og mulige konsekvenser disse endringene har hatt for ungdom, spesielt i distriktene. Disse endringene handler blant annet om at utdanning overtar arbeidsmarkedes tradisjonelle rolle i forhold til ungdom. Ungdom blir sjelden rekruttert inn i arbeidslivet, og de som har arbeid ser ofte på dette som ”noe midlertidig ”. Utdanningssystemet bygges ut og tilstrømmingen til videregående utdanning øker, særlig i distriktene. Utdanning står slik frem som den eneste sikre veien til arbeid. Et naturlig spørsmål vil i en slik sammenheng bli: ”om det parallelt med dei raske endringane rundt 1990 skjer ei endring i distriktsungdommens framtdsorientering, særleg deira forhold til lokalmiljøet” (Heggen, 1993:82). Heggen hevder at det finnes tendenser som peker mot en slik parallell utvikling. Generelt sett går denne utviklingen mot at ungdoms lokale tilknytning blir svekket. Når grunnlaget for lokal kulturpåvirkning svekkes skyldes det både at det kulturelle særpreget blir svakere og at ungdoms økende geografiske mobilitet gjør de lokale arenaene mindre viktige.

Flere tendenser trekkes frem som avgjørende for å forklare svekket lokal tilknytning. Ungdom og deres kvalifikasjoner er ikke etterspurt i arbeidsmarkedet. Ungdom er mer mobile og derfor mer aktive utenfor sitt oppvekstmiljø. Skole og jevnaldrende har fått en mer sentral plass i unge menneskers hverdag. Påvirkning fra det lokale kultur- og arbeidsliv blir svekket. I ungdoms fremtdsorientering ser man en mer homogen kunnskaps – og kulturorientering. Stadig flere satser på utdanning og allmennfaglig utdanning får mest oppslutning. Utdanningsorienteringen blir mer preget av det samme, uavhengig av hvor man vokser opp i forhold til en sentrum – periferi dimensjon. Dette er tendenser som peker mot at de unges interesse for arbeid og bosetting i lokalmiljø og region i fremtiden er svekket. Det kan se ut til at interessen for dette er relativt svak for ungdommer som nærmer seg slutten av tenårene, altså fram mot 20 –års alderen (Heggen 1994 og 1993). Heggen (1996) nyanserer dette bildet og sier at det ikke er grunnlag for drastiske konklusjoner om at ungdom ikke lenger eksisterer i lokalmiljøet. Forskning peker nemlig mot at ungdom ikke ser ut til å forlater det lokale til fordel for det globale. Mange unge ser ut til å forene dimensjonene på en måte som gir inntrykk av at dette ikke oppleves som et motsetningsforhold. Ungdom sin identitetsutvikling må ikke være en motsetning mellom lokal tilknytning og global orientering (Heggen 1996). Et eksempel på dette er unge, oppvokst i lokalsamfunn på nord – vestlandet, som gir uttrykk for at de har en lokal tilknytning til hjemstedet sitt samtidig som de er positive

til å etablere seg et annet sted for å realisere sine ønsker for utdanning og arbeid (Heggen 1994).

3.6 Utviklingen av referanse - og handlingsrammer

I Pierre Bourdieus teori om reproduksjon og kulturell kapital vektlegges betydningen av menneskers utvikling av vurderingsskjemaer, eller habitus. Når Bourdieu snakker om kultur mener han den kulturen som har tilknytning til makthierarkiet i et samfunn og representerer den dominerende og legitime kulturen. I et samfunn kan for eksempel arbeiderklassekultur regnes for en dominerende form for kultur uten å være anerkjent kultur. Det vil si at den ikke har innvirkningskraft når det kommer til den type avgjørelser i et samfunn som handler om hvem som skal nå betydningsfulle sosiale posisjoner. Bourdieu hevder at den kulturelle kapital først og fremst eksisterer i oss, som kunnskap, erfaring, måter å oppfatte og tenke på og måter å snakke og te seg på. Men den finnes også i objektiverte og institusjonaliserte former, som for eksempel bøker, museer, teknikker, teorier og i utdanningsinstitusjoner. Kulturell kapital fungerer bare som kapital om det eksisterer et område der den gis verdi. Teorien om habitus handler om hvordan sosiale grupper forenes gjennom lik måte å tenke og handle på. Et sentralt begrep i forhold til habitus er smak. Det handler her om tilegnelse av en evne til å skille mellom ting, gjøre distinksjoner, slik at smak for noe innebærer avsmak for noe annet, da oftest for andres smak. Jo større forskjell mellom to gruppers smak, jo større kulturell og sosial avstand er det mellom gruppene. Smak knyttes til oppfatninger om hva som er verdt å trakte etter. En gruppes mengde og type kapital former habitus som er grunnlaget for dens utviklingen av smak og livsstil, og hvordan den orienterer seg i forhold til andre sosiale grupper. Den symbolske kapitalen er nedlagt i kroppen vår i form av habitus, som beskrives som et sett av disposisjoner. Settet av disposisjoner er et resultat av erfaring, sosial erfaring og kollektiv hukommelse, av måter og te seg på og tenke på som er risset inne i menneskers kropp og sinn (Broady og Palme 1989a).

Bourdieu's teori om habitus er her interessant på grunn av koblingen mellom kulturell kapital og utdanningssystemet. Det sentrale her er at den som besitter den kulturelle kapitalen vet å snakke og te seg på riktig måte, har gode allmenne kunnskaper og er fortrolig med kulturelle forskjeller. En slik person kan orientere seg i samfunnet,

kulturen og i utdanningssystemet. Bourdieus poeng er at det nettopp er denne typen disposisjoner som gir uttelling i skolen (Broady og Palme 1989b).

Bourdieu teori blir relevant i denne sammenhengen fordi han setter danningen av habitus i sammenheng med miljøet. Habitus er et sosialt produkt og menneskers vurderinger, preferanser og handlinger blir preget av hvor og hvordan vi vokser opp. Siden habitus også eksisterer på objektiverte og institusjonaliserte måter får dette konsekvenser for individets møte med disse formene. I følge Bourdieu vil individer som besitter den kulturelle kapitalen profitere på dette i utdanningssystemet. De vil slik ha et fortrinn i forhold til andre i det samme systemet. På grunnlag av denne teorien er det vanskelig å tenke seg at ikke alle mennesker besitter en form for kulturell kapital. Bourdieus definerer, som nevnt, begrepet kulturell kapital på en bestemt måte. Samtidig vil det jo være rimelig å anta at alle mennesker, og sosiale grupper eller klasser, utvikler habitus eller vurderingsskjemaer. Det er bare ikke alle som besitter en habitus som også finnes i det Bourdieu kaller institusjonaliserte former. Det er min forståelse av Hoëm (1972, 1978) at en slik tilnærming er forenelig med hans perspektiv. Hoëm vektlegger som nevnt tidligere, sosialiseringens innhold og kontekst, og de menings – og handlingsrammer dette skaper for individet, og hvilke betydning dette igjen kan ha for barns møte med skolen relatert til like eller motstridende verdier og interesser mellom hjem og skole.

3.7 Fokus på reproduksjon og modernitet

Av de tre perspektivene jeg har redegjort for ovenfor er det kanskje Bourdieu og Hoëm sine teorier som står klarest frem som reproduksjonsperspektiver. Heggen bygger på begreper og forhold utviklet hos Hoëm, og presenteres derfor her. Men Heggen vektlegger også ulike samfunnsendringer og de konsekvenser dette har for ungdoms fremtidsorientering. Teorier som vektlegger reproduksjon som en viktig faktor i forklaringen på blant annet unge menneskers fremtidsorientering og muligheter og identitetsdannelse møter motstand fra ulikt hold. I Norge har for eksempel Hoëms teori møtt kritikk fra Marianne N. Hansen (1986). Hansens kritikk mot teorien går på hvor adekvat denne, og lignende forklaringer, kan sies å være i forhold til Norsk empiri. I Norge har det ikke utviklet seg en ”herskende” kultur, som det har i andre europeiske

land. Norge er et samfunn preget av egalitet og sterk grad av homogenitet, hva gjelder språk, religion og etnisk bakgrunn. Det er i liten grad mulig å skille ut klart avgrensede grupper. Dessuten går de fleste norsk barn i den samme skolen. Disse teoriene passer bedre til å forklare forskjeller i andre land, som Frankrike eller England. Hansen mener at siden en slik dominerende kultur ikke eksisterer i samfunnet kan den heller ikke utvikle seg som en dominerende kultur i utdanningssystemet. Det er derfor tvilsomt at en eventuell kulturkollisjon i tilknytning til skolen skyldes sosiale eller klassemessige forhold (Hansen 1986:23-24).

Teorier som vektlegger verdier, normer og tradisjon som sterke påvirkningsfaktorer i forhold til menneskers valg, fremtidsorientering og identitetsarbeid møter også kritikk som bygger på det grunnlaget at slike teorier i liten grad egner seg som teoretiske forklaringsmodeller for fenomener i senmoderne samfunn. Dette er et sentralt tema hos Johan Fornäs (1992, 1994, 1995). Slik jeg forstår Fornäs mener han at reproduksjons – teorier ignorerer konsekvensene av de omfattende og dyptgripende endringsprosessene som finner sted i det senmoderne samfunn. Teorier om reproduksjon forutsetter at det eksisterer sosiale strukturer som reproduseres. Oppløsningen av slike sosiale strukturer hevdes å utgjøre en del av det som kan kalles selve kjennetegnet ved senmodernitet. Et teoretisk modernitetsperspektiv innebærer fokus på det som er nytt, det som har endret seg historisk, i samfunnet og kulturen. Fra et slikt ståsted vil teorier med fokus på sosial reproduksjon være en motsetning til teorier om modernitet (Fornäs 1992, 1995).

Kapittel 4. Fokus på endring og oppløsning

4.1 innledning

Det finnes flere perspektiver som skildrer hva som kjennetegner den senmoderne tid vi nå befinner oss i. Jeg ønsker i denne sammenheng å trekke frem tre forhold ved det senmoderne som kan relateres til konsekvenser for unge menneskers fremtidsorientering. Disse forholdene sees her i relasjon til hverandre. Til slutt i denne teoridelen vil jeg trekke ut noen aspekter fra perspektivene på samfunnsendring og knytte dem til sosialisering. Dette for å vise hvordan generelle endringer på

samfunnsplan kan tenkes å påvirke individene i samfunnet, med vekt på sosialiseringprosessen.

4.2 Oppløsningsprosesser

Som nevnt fremholdes det at et kjennetegn ved det senmoderne er oppløsningen av sosiale strukturer og tradisjoner. Moderniseringsprosessene kan skje i form av "skred". Det vil si at noe endrer seg på en rask og kanskje overraskende, men helt tydelig måte. Oftest skjer endringsprosessene i form av en sakte erosjon av tradisjonelle strukturer, som kan være vanskelig å skjelve mens det pågår (Fornäs 1995:22). Fornäs påpeker at moderniteten og moderniseringsprosessene har en lang historie og at oppløsningen av de tradisjonelle strukturene det er snakk om, i den perioden han kaller senmoderniteten, ikke dreier seg om før – moderne strukturer (1994:23).

Ulrich Beck kaller denne prosessen for refleksiv modernisering, og forklarer de historiske endringene slik: "If simple (or orthodox) modernization means, at bottom, first the disembedding and second the re – embedding of traditional social forms by industrial social forms, then refleksive modernization means first the disembedding and second the re – embedding of industrial social forms by another modernity." (Beck, 1994:2). Beck sier at dette er et nytt stadiet i den vestlige samfunnsutvikling. Refleksiv modernisering innebærer at det moderne samfunnet i kraft av seg selv ødelegger eller oppløser sine sosiale strukturer, som for eksempel sosial klasse, kjønnsroller, kjernefamilien og yrkesroller. Beck mener at vi nå er vitne til en radikaliseringsprosessen, en "radicalization of modernity, which breaks up the premises and contours of industrial society and opens paths to another modernity (1994:3). Beck benytter her uttrykket disembedding. Giddens (1991) bruker dette begrepet som dekkende for hva han mener er en av de mest sentrale prosessene ved det senmoderne samfunn. Begrepet illustrerer hva han mener skjer i forhold til de sosiale institusjonene i det senmoderne. Prosessen innebærer at sosiale relasjoner "løftes ut" av en lokal kontekst. En av konsekvensene ved dette er at den lokale konteksten, eller stedet og dets kjennetegn, mister sin betydning for menneskers liv. I tradisjonelle kulturer var det meste av det sosiale livet lokalt forankret. At dette ikke er tilfellet i det senmoderne skyldes ikke først og fremst menneskenes økende mobilitet, men de oppløsende

mekanismene, som disembedding – begrepet står for, som løfter de sosiale relasjonene ut av den lokale konteksten. Det kan fortsatt være lokalmiljøet som gir mennesker en lokal tilknytning, men det er ikke lenger dette som danner rammene for våre erfaringer. At vår tid i så sterk grad preges av mediert erfaring har betydning for dette. Hvor familiært vi opplever for eksempel sosiale hendelser, mennesker og steder, er ikke nødvendigvis avhengi av at dette har tilknytning til vårt lokalmiljø (Giddens 1991).

4.3 Kulturell frisetting, individualisering og refleksiv identitet

Oppløsningsprosessene i det senmoderne samfunn av sosiale strukturer og tradisjoner fører til det som kalles en kulturell frisetting av individene (Ziehe 1983). Frisettingen betyr at vi ikke kjenner oss like bundne av tradisjoner. Vi opplever ikke tradisjonene som like selvfølgelige og naturlige som tidligere. Det trenger ikke nødvendigvis å betyr at man faktisk velger alternative måter å leve på i større grad en tidligere, det betyr at slike valg ikke lenger er utenkelige. Når det gjelder ungdom kan man si at deres framtidsplaner, eller fremtidsorientering, er kulturelt frisatt uten at de dermed oftere enn tidligere velger utradisjonell utdanning eller yrke. Forskjellen fra tidligere ligger i at valget ikke må være basert på tradisjon, men være et individuelt valg uansett utfall (Fornäs 1994:41). Kulturell frisetting kan knyttes til begrepet individualisering. Beck forklarer slik hva individualisering betyr: "first, the disembedding and, second, the re – embedding of industrial society ways of life by new ones, in which the individuals must produce, stage and cobble together their biographies themselves" (1994:13). Både Giddens og Beck knytter individualisering til globalisering. Beck sier at individualisering betyr desintegrering av sannhetene (det gitte) fra det industrielle samfunnet så vel som trangen til å finne og skape nye sannheter for seg selv og andre. Men det betyr også nye former for gjensidig avhengighet (interdependencies), også globale former. Individualisering og globalisering er to sider av samme sak, den refleksive moderniseringsprosessen (Beck 1994:14). Giddens sier at man ikke kan la være å legge merke til at våre lokale aktiviteter er påvirket, og noen ganger til og med bestemt, ut fra forhold som befinner seg fjernt fra der våre aktiviteter utspiller seg. Det globale elementet i det senmoderne gjelder forhold som økonomi, produksjon og miljø. Av mest betydning her er nok at utvidelsen av tid og rom får konsekvenser for

lokalsamfunn, men også for intime sider av vårt personlige liv og vår identitet (Giddens 1994:57 og 59).

Individualisering knyttes til identitet og identitetsarbeid. At tradisjon mister sin betydning får ikke minst konsekvenser for hvordan individer forstår og tolker seg selv. Tidligere utgjorde de ulike sosiale klassenes overleverte livsform en på forhånd gitt fortolkning av den mening mennesker kunne gi sin egen biografi. Frisettingen betyr at identitet ikke lenger er noe man overtar, noe som overleveres til individet (Ziehe 1983). Frisetting og individualisering gir identitet i det senmoderne andre egenskaper eller kvaliteter fordi identitet nå må defineres på en annen måte enn tidligere. Individet gis nye muligheter. Fordi identitet ikke overleveres til deg og varer ved i den overleverte formen hele ditt liv blir identitet noe du kan prøve ut, stilisere, endre og ta tilbake. Mennesket opplever dette som en dimensjon Ziehe kaller ”gjørbarhet”, som peker mot at alt kan skapes, alt er mulig å skape. Hvem vi er er ikke lenger noe gitt, og ansvaret for dette overføres til individet (Ziehe 1983). Jeg oppfatter det som at ”gjørbarheten” gir den enkelte store muligheter, men samtidig et stort ansvar, fordi den enkelte på den måten blir ansvarlig for seg selv, hvem man er, hvordan man vil leve sitt liv. Om man mislykkes med dette ”prosjektet” kan man derfor bare skyldes på seg selv.

Giddens (1991) kaller identitet i det senmoderne for refleksiv identitet. Han mener at refleksivitet er en del av kjernen i selve senmoderniteten, en sentral del av dens dynamiske karakter. I senmoderniteten, og også relatert til de nye formene for mediert erfaring i vår tid, blir egenidentitet et refleksivt organisert prosjekt. Det refleksive prosjektet knyttet til identitet, som består av å opprettholde sammenhengende, men stadig endrede biografiske narrativer, finner sted innenfor en kontekst bestående av utallige valgfiltre gjennom abstrakte systemer (1991:5). Det er ikke bare slik at den enkelte ”har” en biografi. Hvert enkelt menneske ”lever” også en biografi som er refleksivt organisert i forhold til sosial og psykologisk informasjon om mulige måter å leve sitt liv på. Spørsmålet ”Hvordan skal jeg leve?” må besvares av den enkelte gjennom avgjørelser vi tar på en daglig basis angående hva vi vil spise, hvordan vi skal kle oss, hvordan man vil oppføre seg og lignende (1991:25). Giddens mener at siden det ikke finnes noe utenfor oss som skaper og definerer vår identitet, slik at vi kan overta den, må vi gjøre dette selv. Dette innebærer ikke slik jeg forstår det, at vi og vår identitet, ikke blir påvirket av faktorer utenfor oss selv. Som Giddens sier står vi overfor

et utall valg, gitt oss fra abstrakte systemer utenfor oss selv og vi mottar ulike typer informasjon om måter å leve livet på. Våre daglige beslutninger, som handler om å gi svar på spørsmålet ”Hvordan skal jeg leve?”, påvirkes av den informasjonen som er tilgjengelig for oss.

At mennesker har flere muligheter når det gjelder hvordan de vil leve sitt liv og selv kan bestemme hvem man ønsker å være må kunne oppfattes som et positivt resultat av de nevnte endringsprosessene. Ikke minst når man ser dette i forhold til ungdom og de muligheter det åpner for når det gjelder deres fremtidsorientering. Når man ser dette i forhold til identitet er det grunn til å spørre, som Gunnar Alsmark (1997) gjør, om identitet i dag er skjorte eller sjel? Med andre ord, har identitet blitt noe man strategisk kan bytte når det passer seg, eller er det noe mye mer sammensatt, kontinuerlig og grunnleggende enn som så? Det kan i en slik sammenheng være fruktbart å stille spørsmål ved begrepet frihet og i denne sammenheng begrepet valgfrihet i det senmoderne. Er vi, i det senmoderne, fri i forhold til sosiale strukturer og krefter som ligger utenfor oss selv? Har moderniseringsprosesser i form av kulturell frisetting, individualisering og overgangen fra identitet som noe overlevert til identitet som noe refleksivt skapt ført til at vi fritt kan velge vår egen identitet og vår egen fremtid? Innebærer dette for dagens unge at det ikke finnes noen begrensninger i eller for deres fremtidsorientering?

4.4 Individuell frihet i det senmoderne

Beck (1994) sier at individualiseringen innebærer at standard – biografien blir til en valgt biografi, en gjør– det – selv - biografi, som Giddens (1991) refleksive biografi. Giddens og Beck betegner det senmoderne samfunn som et risikosamfunn. Risiko, usikkerhet og farer har historisk alltid vært en del av menneskers liv og hverdag. Hva som utgjør farer, risiko og usikkerhet endrer seg med samfunnets utvikling. Jeg forstår både Giddens og Beck dit hen at det i det senmoderne foregår en radikal endring hva dette angår. Ved individualisering blir risiko et individuelt tema på en annen måte enn før. Individualisering som en sosial form forutsetter at det enkelte individ er aktør, designer, ”balansekunstner” og regissør i forhold til sin egen biografi, identitet, sosiale nettverk, forpliktelser og overbevisninger. Individualisering betyr da en oppløsning av

sannheter knyttet til det industrielle samfunnet og, uten disse, trangen til å finne og skape nye sannheter for seg selv og andre (Beck 1994). Individualisering er likevel ikke basert på individers frie avgjørelser. Beck knytter her individualisering til begrepet tvang (compulsion). Individet tvinges til selv å skape sin biografi, sine forpliktelser og sine nettverk, samtidig som at individets preferanser og livsfaser er i endring. Dette skjer under forhold knyttet til velferdsstaten, som arbeidsmarked, utdanningssystem, arbeidslov og sosiallov, boligmarked og lignende. Denne situasjonen innebærer en personlig risiko for hver enkelt av oss. Selv tradisjoner knyttet til ekteskap og familie har blitt avhengig av individuelle beslutninger og må sees på som erfaringer knyttet til personlig risiko (1994:14). Det er den tvingende nødvendigheten av å stadig foreta de individuelle valgene som leder Beck til å kalle biografien en valgt biografi, eller gjør – det - selv - biografi. Slik jeg forstår det er det i forhold til valgene våre at det knyttes momenter av usikkerhet og risiko. Den overhengende faren vil vel da være faren for å mislykkes i forhold til sin biografi, siden vi nå står personlig ansvarlig for vår egen suksess. Giddens (1994) sier at risiko i det moderne er risiko i en verden der mye fortsatt er gitt, for eksempel er viktige sider ved menneskers sosiale liv styrt av tradisjoner. Når tradisjonene oppløses fører dette til at mennesker må forholde seg til nye typer usikkerhet og risiko. Slik jeg tolker dette handler det i stor grad om de personlige konsekvensene knyttet til det å leve i et refleksivt organisert samfunn. Som både Giddens og Beck hevder, blir også vår identitet og vår biografi et refleksivt prosjekt. Giddens (1991) sier at det innebærer at fremtiden blir dradd inn i nåtiden på en ny måte. Det handler om å kontrollere fremtiden gjennom de handlinger vi gjør i nåtiden. Vi må vurdere våre valg opp mot den risikoen de kan innebære for våre liv frem i tid.

Ziehe (Ziehe & Stubenrauch 1983) sier at den kulturelle frisettingsprosessen er en tosidig prosess. Prosessen åpner opp for forandringer og nye muligheter, spesielt i forhold til menneskers identitet som nå ikke lenger erfares som noe man overtar. Prosessen fører samtidig til usikkerhet og belastning for det enkelte individ. Ziehe understreker at begrepet kulturell frisetting ikke skal tas bokstavelig, fordi det ikke innebærer at vi reelt sett har blitt friere. I stedet kan man forstå frisettingen som en utvidelse av forventninger, drømmer og lengsler hos den enkelte, også uavhengig av om man har en reell mulighet til å faktisk oppnå noe av dette (1983:30). Samtidig med frisettingsprosessen pågår det som kalles en kulturell eksproprieringsprosess. Ziehe sier

at frisettingen skaper nye områder for slike mekanismer. ”Hvad mennesket har vunnet - set ud fra et historisk perspektiv – står hele tiden i fare for at koloniseres igen” (1983:34). Dette betyr at de valgalternativer vi har er skapt for oss. Media, reklameindustri, og det Ziehe kaller bevissthetsindustri påvirker og former våre forestillinger, drømmer og fantasier (1983:30). Frisettingen leder oss ikke inn i en situasjon der vi, som om vi handler i et supermarked, fritt kan velge det vi vil. Det fristatte rom er forstrukturert og for – fortolket av de nye samfunnsmessige mediene (1983:34). Noe enklere kan man kanskje si at mennesker i dag, på grunn av den kulturelle frisettingen, har muligheten til å gjøre flere erfaringer enn tidligere, men at friheten vi har modifieres ved det forhold at de erfaringene vi kan gjøre er ferdig formet av samfunnet rundt oss.

Det er slik jeg oppfatter det grunnlag for å si at samtidig som man kan tolke perspektiver som vektlegger kulturell frisetting, refleksivitet og individualisering som dynamiske trekk ved det senmoderne samfunn som en kritikk eller motsetning til teorier som fokuserer på reproduksjon, betyr ikke dette at de først nevnte typer av teorier vil hevde at mennesket i det senmoderne dermed er fullstendig fri. Oppløsningen av tradisjoner og sosiale strukturer etterlater seg ikke et tomrom. Den refleksive måten samfunnet og vår identitet organiseres på, individualisering og kulturell frisetting danner på mange måter rammene og grunnlaget for mennesket i det senmoderne. Endringsprosessene betyr ikke bare positiv forandring og uendelige valgmuligheter for individene.

4.5 Relativ valgfrihet og begrenset individuell autonomi

Unn Doris Karlsen (2001) bruker begrepene relativ valgfrihet og begrenset individuell autonomi som beskrivende for individets stilling i det senmoderne samfunn. Sett i forhold til de perspektiver jeg har gjort rede for i dette kapitlet forstår jeg Karlsen slik at hun tar utgangspunkt i de forhold ved individualisering og kulturell frisetting som andre, blant annet Beck, Giddens og Ziehe vektlegger og presenterer begrepene relativ valgfrihet og begrenset individuell autonomi som beskrivende for dette. Et annet aspekt ved hennes perspektiv, som blir særlig relevant i forhold til denne oppgaven, er at hun

utvikler disse teoretiske begrepene i forhold til norsk, nærmere bestemt nordnorsk, empiri.

Begrepet begrenset individuell autonomi kan forstås dit hen at individer i det senmoderne er underlagt førende mekanismer som blant annet er knyttet til byråkratiske reguleringer og markedskrefter. I lys av dette er autonomien den enkelte opplever egentlig en frihet som eksistere innenfor stramme rammer. Begrepet relativ valgfrihet handler om valgfrihet i forhold til hva? I dagens samfunn kan man si at individer har valgfrihet på den måten at de kan velge mellom flere forskjellige alternativer, og de er ikke underlagt de strenge påleggene fra ulike former for tradisjonelle autoriteter, og kan slik sett betraktes som fri. Men dette innebærer ikke at individene er fri i en absolutt forstand (Karlsen 2001:36).

Karlsen mener at modernisering har motstridende implikasjoner, den har både frigjørende og undertrykkende potensialer samtidig. Som nevnt over betraktes moderne individer som frie på den måten at de har flere valgalternativer og selv sitter med makten til å velge mellom disse. De er slik frie i forhold til forhold som tidligere har vært avgjørende for menneskes liv, som tradisjoner. Ungdom i Nordnorge demonstrerer denne friheten ved at de kan ha kjennskap til tradisjonene uten at dette er avgjørende for de valg de gjør (Karlsen 2000:122). Samtidig er det slik at de unge må forholde seg til en sosial realitet som på den ene siden informerer dem om de valgmulighetene som finnes og slik også skaper begrensninger for valg. Selv om kan si at tradisjon som normbærer taper sin autoritet betyr ikke det at autoriteten går fra tradisjon til individene selv. I stedet har autoriteten gått fra en type tradisjonelle institusjoner til en type moderne institusjoner. På en måte kan man si at det tradisjonelle må vike for det rasjonelle. Når det gjelder unge mennesker vil særlig det moderne utdanningssystemet fremstå som representant og arena for rasjonelle valg og handlinger. For de unge i Nordnorge i dag vil da det å for eksempel velge fiskeryrket, som kan sies å være et tradisjonelt yrkesvalg, oppfattes som et irrasjonelt valg (Karlsen 2001). Man kan ut fra dette si at unge mennesker vurderer sin valgalternativer i forhold til om de kan oppfattes som rasjonelle eller irrasjonelle. Det rasjonelle fremstår da som en verdi i denne sammenhengen.

Kapittel 5. Sosialisering

5.1 Innledning

Jeg vil her presentere sentrale sider ved sosialiseringsteori, med relevans for denne oppgaven. Sosialiseringsteori oppfattes her som en mulighet til å kunne si noe om hvorvidt menneskers oppvekstmiljø har betydning for hvem de er og hvordan de velger å leve sine liv. Sosialisering forstås her som en sosial prosess som pågår gjennom et helt livsløp. Det antas likevel at erfaringer som gjøres tidlig i livet, knyttet særlig til familien og oppvekstmiljøet er av avgjørende betydning for prosessen og individet.

5.2 Selvets utvikling

Perspektivet på sosialisering som er sentralt her tar sitt utgangspunkt i G. H. Meads teori (1934), som særlig vektlegger det sosiale selv. Mead sier at selvet har sin egen utvikling, det er ikke medfødt. Selvet utvikles i en prosess basert på sosial erfaring og aktivitet. Et individs selv utvikles som et resultat av individets relasjon til den sosiale prosessen og andre personer som er del av prosessen (1934:135). Selvet har den egenskapen at det er et objekt overfor seg selv. Ordet "self" indikerer en refleksiv dimensjon, nemlig at det kan være både subjekt og objekt. Det grunnleggende her er ideen om at min oppfatning av meg selv dannes gjennom persepsjon av andres oppfatning av meg. I interaksjon med andre mennesker dannes vår selvoppfatning. For at et individ skal erfare seg selv som et subjekt, et selv, må det først oppleve seg selv som et objekt, slik andre er objekter for ham/henne. Man opplever seg selv som et objekt ved å ta holdningene personer i ens sosiale miljø har til en selv (1934:138). I sin teori om selvet skiller Mead mellom "Jeg" ("I") og "Meg" ("Me"). "Jeg"-et representerer individets reaksjoner på de andres holdninger, "Meg"-et står for et organisert sett av de andres holdninger som individet antar. Altså, de andres holdninger utgjør byggesteinene i det organiserte "Meg"-et, og ens reaksjoner til dette kommer frem gjennom "Jeg"-et (1934:175).

Fokus rettes mot den sosiale relasjonen mellom individet og de andre. Poenget her er at det er nettopp denne relasjonen som gir individet muligheten til å ta andres perspektiv,

som representerer en type erfaring som danner grunnlaget for individets selvutvikling. Selvet er en sosial struktur og utvikles i sosiale erfaringer. Slik jeg forstår dette er mennesket slik et sosialt produkt. Den man er er preget av sosiale erfaringer og deltagelse i aktiviteter sammen med andre mennesker, som er medlemmer av den samme sosiale gruppen og konteksten som en selv er.

5.3 Stadier i sosialiseringen

Hvordan vi lærer å se oss selv som et subjekt, et selv, gjennom å først oppleve at vi er et objekt er en prosess som i følge Mead skjer i to stadier. Han kaller disse for ”play” og ”the game”(1934). Forut for dette er det viktigste som skjer at individet lærer seg språket. Kort sagt er det to elementer ved dette som er av særlig betydning. Barnet fødes inn i en sosial verden full av objekter det i utgangpunktet ikke vet noe om. Ved å tilegne seg språket lærer barnet at *ting har navn* og at *jeg har navn*. Beherskelse av språket åpner opp tilgang, eller medlemskap, til den gruppen og dens verden, som barnet tilhører. Språket gir individet mulighet til å tilegne seg den kulturen han eller hun er født inn i. Barn tilegner seg både en felles kultur, og en spesiell kultur (Hewitt 2000:83). Norske barn tilegner seg altså en kultur som er felles for alle barn i Norge, men tilegner seg også en kultur som er knyttet til det bestemte miljøet der de bor og vokser opp. Det å tilegne seg språket og slik kulturen innebærer å vite hva alle objekter, inkludert selvet, heter i den sosiale verden man lever i, og å lære hvilke mening og betydning objektene har. Dette innebærer også å lære seg hva selvet betyr, fordi selvet er som sagt også et objekt. Barn lærer seg selvets betydning på samme måte som de lærer seg betydningen av de andre objektene: individet lærer selvets betydning gjennom å observere hvordan andre ter seg og reagere mot det, og lærer seg gradvis å te seg eller reagere i forhold til selvet på tilsvarende måte (Hewitt 2000:84). Slik kan vi bare få kunnskap om verden rundt oss, og kunnskap om oss selv, i interaksjon med andre mennesker.

At selvutviklingen skjer på en vellykket måte avhenger av om individet lærer seg hvem og hva min verden består av, og hvordan disse objektene står i et forhold til hverandre. Her kommer ”play” og ”the game” inn som avgjørende stadier, disse henger sammen med språklæringen. ”Play” stadiet inntreffer når barnet har begynt å tilegne seg språket. Det handler om at barnet leker ved å spille ulike roller, gjerne i samme lekesevens,

synliggjort av andre personer ved deres aktiviteter og bruk av språket. Et barn kan for eksempel leke butikk helt alene, ved å ta rollene som både kunde og ekspeditør. Denne måten å leke på kaller Mead "the simplest form of being another to one's self" (Mead 1934:151). Barnet imiterer ikke bare observert atferd, men er i en prosess som former barnets oppfatning av selvet. På dette stadiet handler det for barnet om roller knyttet til enkeltpersoner. Når det gjelder "the game" stadiet dreier det seg om en prosess der barnet deltar i mer organisert aktivitet og lærer noe i forhold til de *generaliserte andre*. Man kan bruke et eksempel med en gutt som spiller spiss på et fotballag. Gutten må ta hele lagets perspektiv og gjennom det se seg selv som lagets spiss. For å se seg selv som spiss, og vite hva den rollen innebærer må han ha en helhetlig oppfatning av laget, de ulike posisjonene, formålet med spillet og hans egen posisjon i relasjon til de andre. Dette forholdet gjelder også når barn utvikler forståelsen av seg selv som medlem av en familie og et samfunn. "The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community" (Mead 1934:154). Det handler om en prosess i ulike stadier der individet tilegner seg kunnskap om og blir en del av den kultur og det miljøet, den sosiale konteksten, hun eller han er en del av. I denne prosessen utvikles også selvet. Mead bruker begrepet *community* basert på det man kan kalle en bred definisjon. Tradisjonelt sett har begrepet blitt brukt som betegnelse på det man vil kalle lokalsamfunn. Hos Mead refererer begrepet til en sosial enhet hvor menneskene deler en bestemt måte å betrakte seg selv og verden på, uten at de dermed kjenner hverandre eller samhandler med hverandre (Hewitt, 2000:125) I det senmoderne kan man tenke seg situasjoner der mennesker, uavhengig av geografisk nærhet, har et slikt fellesskap. Definisjonen synes fruktbar i forhold til dette. Slik jeg forstår Mead er det likevel mulig å bruke begrepet i tradisjonell forstand, som lokalsamfunn, altså individets oppvekstmiljø.

5.4 Mead og symbolsk interaksjonisme

Sosialpsykologi er et felt hvor man er opptatt av hvordan mennesker oppfatter, tenker og føler om sitt sosiale miljø, og hvordan mennesker samhandler og påvirker hverandre (R. L. Atkinson m.fl 1997). Symbolsk interaksjonisme blir her forstått som en sosialpsykologisk retning (Hewitt 2000). Mead knyttes til retningens opphav, selv om han ikke brukte denne termen som betegnende for den. Begrepet symbolsk interaksjon er viktig for å danne seg et helhetlig bilde av Meads syn på sosialisering. "The game"

illustrerer det Mead kaller stadiet i selvutviklingen der en organisert personlighet vokser frem. Begrepet ”den generaliserte andre” referer til de sosiale holdningene som gjelder i den sosiale gruppen individet hører til. Gruppens måter å betrakte livet og mennesker på fremstår for individet som ”den generaliserte andre”. Individet bruker dette til å orientere seg om hvordan han skal betrakte seg selv, og det former selvet. Et organisert selv bygger på organiseringen av holdningene som er felles for gruppen (Mead 1934, Hewitt 2000).

Individet anses ikke som en passiv mottaker, som ”utsettes” for sosialisering. Ikke alle personer i individets miljø har samme betydning for sosialiseringsprosessen. Et individ forholder seg ikke til andre individer kun gjennom kognitive prosesser, det emosjonelle aspektet spiller også inn. Personer som har en større emosjonell betydning for individet kan kalles *signifikante andre*. Signifikante andre vil være viktigere for et barns utvikling enn andre personer i miljøet, blant annet har som nevnt barns rollespill, som baseres på signifikante andre, avgjørende betydning for selvutviklingen. Tidlig i sosialiseringen vil foreldre, søsken og familiemedlemmer representere de signifikante andre, senere i prosessen oftest lærere og jevnaldrende. To forhold blir understreket her. For det første at barnet selv påvirker sosialiseringsprosessen og for det andre at barn opplever ulike former for påvirkning, som ikke nødvendigvis er like. Jevnalderpåvirkning trenger ikke være en naturlig utvidelse av den påvirkning barnet opplever fra familien. Kanskje er det motsatte normen for mange barn. De to forholdene henger sammen. Hvis man blir utsatt for ulike typer påvirkning må man på et eller annet vis forholde seg til dette. Man må velge hvilke perspektiver, verdier og normer man ønsker å la seg påvirke av og i hvilke grad. Slik tenker man seg at individet slik må forholde seg aktivt og gjerne også selektivt til ulike påvirkninger, særlig om disse står i konflikt mot hverandre. Barn og unge gis en aktiv rolle i sosialiseringen. De forholder de seg aktivt til andres initiativer overfor dem og de tar også selv initiativet til sosialisende erfaringer (Hewitt 2000).

Hovedsakelig handler dette om at sosialisering innebærer kognitiv aktivitet. Individet må tolke det som formidles av andre, det de sier og gjør, altså finne meningen, betydningen av det. Mye av det å være barn og ungdom handler om å lære, om å få kunnskap og erfaring om verden de lever i. For at innholdet i sosialiseringsprosessen skal få betydning for individet forutsetter det tolkning av innholdet. Man kan på grunnlag av dette si at *sosialisering er symbolsk interaksjon*. Når barnet er i stand til

rolle – taking vil sosialisering finne sted i situasjoner der barnet er i interaksjon med andre personer. Enhver interaksjon er slik potensielt en sosialiseringssituasjon, fordi barnet gis mulighet til å tolke hva voksne ønsker, forventer og tenker. Ut fra en slik forståelse kan man si at sosialisering varer hele livet ut, selv om utviklingen av selvet, det mest avgjørende for individets liv, skjer i barne – og ungdomsårene (Hewitt 2002:89).

5.5 Mening og interaksjon

I følge Hewitt innebærer altså sosialisering individets aktive fortolkning av den mening som formidles til oss gjennom sosialiseringens innhold. Blumer (1969) er også opptatt av denne siden ved sosialiseringprosessen. Blumer sier at symbolsk interaksjonisme hviler på tre premisser. Det første handler om at den meningen et individ tillegger et objekt avgjør hvordan individet handler mot objektet. Et objekt er her definert som hva som helst et menneske kan referere til, både av fysisk, sosial og abstrakt art. Det andre handler om at meningen ved objektene oppstår i den sosiale interaksjonen individer er del i sammen med sine medmennesker. Meningen ved et objekt vokser frem, og blir tydelig for meg, gjennom andre personers måte å være på overfor meg når det gjelder dette objektet. De andres handlinger definerer objektets mening. Mening forstås derfor her som et sosialt produkt. Samtidig, og dette er det tredje forholdet av betydning, er det ikke slik at den enkelte ganske enkelt ”adopterer” mening slik den fremstår, slik vi lærer den. Når vi forholder oss til mening foregår dette i en aktiv fortolkningsprosess. Vi forholder oss til meningen ved objektene i lys av konteksten, den situasjonen vi er i. Meningen ved et objekt tolkes og tilpasses i forhold til den aktuelle situasjonen individet befinner seg i. At mennesker besitter et selv betyr at vi kan oppleve oss selv som objekter, og vi kan gjøre oss selv til objekter for våre handlinger. Vi kan interagere, eller samhandle, med oss selv (Blumer 1969:12). Denne typen interaksjon er i sin form sosial. Det er en form for kommunikasjon der jeg kan forholde meg til meg selv og min atferd og gi meg selv retningslinjer i forhold til dette. I forhold til den verden vi lever i må hver enkelt av oss forholde seg til den situasjonen vi er i, og hvori vi må handle, på en aktiv måte. Våre handlinger er ikke automatiske reaksjoner på våre omgivelser. Gjennom en fortolkning av våre omgivelser, ved å gjøre oss opp en mening om hva

andres handlinger betyr må vi planlegge og konstruerer våre egne handlinger (Blumer 1969:15).

Sosialisering kan her sies å handle om formidling av mening. Miljøet individet er en del av formidler hva de ulike objektene i miljøet betyr, altså hvilke mening det har i denne konteksten. Objektene mening oppfattes som et sosialt produkt. Det betyr at objekter kan ha ulik mening i ulike sosiale kontekster. I lys av tidligere nevnte perspektiver kan for eksempel utdanning bety en nødvendighet for alle individer i en sosial kontekst, mens det kan bety en fremtidig trussel mot det lokale næringslivet i en annen. Dette forholdet innebærer også et annet viktig aspekt, nemlig at uansett hvilke mening noe har i et individs oppvekstmiljø, må det enkelte mennesket likevel forholde seg til og fortolke dette på et selvstendig grunnlag. Det vil med andre ord si: finne ut hvilke mening dette har for meg.

5.6 Primær - og sekundærsosialisering

Jeg vil her kort gjøre rede for Berger og Luckmanns perspektiv på sosialisering. Det viktigste her er at sosialisering kan beskrives som en todelt prosess der den første danner grunnlaget for den andre. Altså vil sosialisering som skjer tidlig i livet ha avgjørende betydning for individet, både når det gjelder oppfatningen av seg selv og virkeligheten, i ungdomstiden og i voksen alder. Berger og Luckmann (1992), som bygger på Meads perspektiv, deler sosialisering inn i primærsosialisering og sekundærsosialisering.

Primærsosialiseringen representere den første sosialiseringen. Gjennom denne første sosialiseringen blir individet medlem av samfunnet, ved å internalisere den objektive verden og gjøre den til sin egen. Primærsosialiseringen er ikke viktig bare fordi den kommer først, men også fordi den skjer under sterke følelsesmessige omstendigheter (1992:155). Berger og Luckmann bruker også begrepet *signifikante andre*, som først representeres ved foreldre og eldre søsken. For at internaliseringen skal skje må barnet identifisere seg med de signifikante andre, som forutsetter emosjonell tilknytning. Det er den følelsesmessige tilknytningen som gjør foreldre, og eventuelt eldre søsken, til signifikante personer for barnet, og slik fungerer som en forutsetning for selve

sosialiseringsprosessen. Det er de signifikante andres subjektive forståelse av den objektive verden som er tilgjengelig for barnet. De signifikantes roller og holdninger, som barnet internaliserer og gjør til sine egne, danner grunnlaget for barnets antagelser om verden. Etter hvert identifiserer også barnet seg med andre personer i omgivelsene. Dette danner et grunnlag for etableringen av *den generaliserte andre* i individets bevissthet. Det vil si at barnet har beveget seg fra å kun identifisere seg med konkrete personer det er følelsesmessig tilknyttet, til å velge og identifisere seg med andre personer på et mer generelt nivå. Primærsosialiseringen setter individet i stand til å tilegne seg en identitet, en selvforståelse, og en forståelse av den sosiale verden individet lever i. Sentralt her er opplevelsen av symmetri mellom subjektiv og objektiv virkelighet. Vellykket sosialisering defineres som høy grad av symmetri mellom objektiv og subjektiv virkelighet (Berger og Luckmann 1992).

Når barnet har etablert et begrep om den generaliserte andre avsluttes den primære sosialiseringen. I primærsosialiseringen tilegner vi oss en kulturelt bestemt virkelighet og vi får den basis av kunnskap vi trenger for å være medlemmer av samfunnet. Innefor denne virkeligheten finnes det sub – universer. Jo mer et samfunn preges av arbeidsdeling og spesialisering jo flere sub – universer vil det være. For å sosialiseres inn i disse må man tilegne seg den kunnskapen som er særegent for det bestemte sub – universet, dette er sekundærsosialisering. Den moderne utdanning er et eksempel på sekundærsosialisering. Denne sosialiseringen forutsetter ikke en sterk følelsesmessig tilknytning til andre personer. Et barn trenger ikke elske sin lærer for at hun/han skal få en signifikant rolle i barnets sosialisering i skolen (1992:165). Et barns møte med sub – universer, eksempelvis skolen, skjer ikke alltid uten problemer. Sekundær sosialisering forutsetter som sagt primærsosialisering, som gjør at barnet allerede har internalisert en objektiv virkelighet. Et barn vil derfor møte skolen med sin forståelse av seg selv og virkeligheten, som bygger på innholdet i primærsosialiseringen og er sterkt forankret i barnet. Alt nytt som barnet møter må tilpasses den konstruksjonen av verden barnet har. Jeg forstår dette dit hen at hvis den ny virkeligheten i liten grad ligner på den virkeligheten barnet allerede har internalisert kan det føre til at barnet opplever dette som en krise. Denne vanskelige situasjonen knyttes til oppdagelsen av at mor og fars virkelighet, og derfor heller ikke min, er den eneste virkeligheten. Jo mer innholdet i sekundærsosialiseringen skiller seg fra innholdet i primærsosialiseringen jo vanskeligere kan prosessen arte seg for barnet. Det kan føre til mislykket sosialisering

fordi det i stedet for symmetri oppstår asymmetri mellom subjektiv og objektiv virkelighet (Berger og Luckmann 1992).

Det kan her være naturlig å dra paralleller til Hoëm (1972 og 1978) da hans perspektiv, i likhet med Berger og Luckmanns perspektiv, gir tilgang til en forståelse av sosialisering som en prosess som foregår mellom individ og samfunn og som kan arte seg forskjellig på ulike tidspunkt i et individs liv. I denne prosessen handler det også om individets møte med ulike utfordringer og hvordan de håndteres. I lys av dette kan man tenke seg situasjoner og livsfaser som representere relativt store utfordringer for individet, som for eksempel barns møte med skolen og ungdoms overgang fra grunnskolen til noe annet.

Kapittel 6. Sosialisering i det senmoderne

6.1 Endret sosialiseringsmønster?

Det har ovenfor handlet om sosialiseringsteori som vektlegger betydningen av tidlig sosialisering for individets utvikling av identitet og kunnskaper om den sosiale virkeligheten. Her er det familien, som sosialiseringsarena, og foreldrene, som signifikante andre, som sørger for barnets sosialisering. Sett i lys av slik teori vil andre personer og grupper, som de jevnaldrende, først bli sentrale i forhold til det som kalles sekundærsosialiseringen. De jevnaldrendes betydning for sosialiseringen blir interessant i tenårene, ofte som del av det som oppfattes som en frigjøringsprosess fra familien. I dag ser man at barn – barn relasjonene blir stadig sterkere understreket i forhold til flere aldersgrupper. Endringen kan sees i lys av den generelle samfunnsutviklingen. I vår tid, i moderne barndom, er ”sekundærkilder”, som jevnaldergruppen og massemedia, både sterkere og tydeligere (Frønes 2003:20-21). Det vil være grunn til å tenke seg at når sosialiseringprosessen endrer seg vil også innholdet i sosialiseringen kunne endre seg.

6.2 Jevnaldersosialisering

Heggen (1994) vektlegger også samfunnsmessige endringer som får konsekvenser for unge menneskers liv. Han fremhever at de unge i dag tilbringer mer tid sammen med jevnaldrende, både i skolen og på fritiden. De er slik i større grad deltagere på arenaer dominert av jevnaldrende, og ikke voksne personer. Ziehe (1994) sier at den som er ung i dag deltar i et mangfold av hverdager. I tillegg til den virkelighet som defineres av familien lever ungdommer i en virkelighet som defineres av de jevnaldrende (peer groups), av relasjoner og sosiale sammenhenger, en symbolsk meningsverden og en medie verden (1994:66). Frønes (1998) vektlegger jevnaldersosialisering og den betydning dette har for barn og unge i dagens samfunn. Denne typen sosialisering er ikke et nytt fenomen i seg selv. Barn og unge har på ulike måter også tidligere vært sammen og hatt innflytelse på hverandre. Det Frønes altså vektlegger er at jevnaldersosialisering i dag skjer i større utstrekning og i sterkere grad enn tidligere. Når det skjer slike endringer i sosialiseringsprosessen, i forhold til sosialiseringsarenaer og signifikante personer, kan man tenke seg at både skolen og de jevnaldrende kan ha større betydning for unge mennesker og deres erfaringer i dagens samfunn, enn tidligere.

6.3 Massemedia

Ungdommer får i dag tilgang til en rekke alternative perspektiver som kan danne grunnlag for deres fremtidsorientering. Dette står i motsetning til tidligere da mange bare fikk tilgang til et perspektiv, det lokale (Heggen 1994). I dagens samfunn er også massemedia en stor del av hverdagen for de fleste. Begrepet massemedia refererer til to forhold: at man kan nå svært mange på en gang, og at mediet masseproduserer stoff rettet mot et stort publikum (Frønes 2003:96). Massemediene når også barn og ungdommer og kan slik være en sterk påvirkningsfaktor og ha en sosialisende rolle. Medietrykket i dagens samfunn er større enn noen gang tidligere. Det gjelder både mediens kraft og tilgangen vi har til dem. Massemediene virker inne på menneskers liv på mange ulike måter, og dette må også sees i lys av andre forhold i samfunnet (Frønes 1989, 2003). Det interessante i denne sammenhengen er den type lærings erfaringer

massemediene ser ut til å gi mennesker tilgang til, og som kan tenkes å påvirke ungdoms fremtidsorientering.

6.4 Modell – læring

Som sagt trekker Heggen (1994) frem ungdoms økte tilgang til andre perspektiver knyttet til fremtidsorientering, enn bare det lokale, som en konsekvens av endringer i samfunnet. Viktige innvirkende faktorer her er mer tid i skolen og økt mobilitet på fritiden. Jeg vil også tro at tilgangen til alternative perspektiver kan knyttes til de unges bruk av massemedier. Trolig er mediene også sentrale når Giddens (1991) sier at menneskers liv i det senmoderne i stor grad påvirkes av mediert erfaring. For å belyse dette fenomenet har jeg valgt å dra inn noen begreper fra Albert Banduras (1977) teori om sosial læring. Bandura mener at sosial atferd læres og at dette skjer ved å observere modeller. Det er ingen forutsetning at dette observeres direkte. Gjennom å observere kan vi imitere det vi ser av atferd og væremåte. Identifisering kan inngå i læringen, men er ikke en nødvendig forutsetning, det vil si at man bevisst ønsker å være / bli som modellen. Bandura sier at slik læringserfaring kan være både direkte, som ved prøving og feiling, og vikarierende (vicarious). Vikarierende erfaring er erfaring en person får gjennom andre personer uten at han eller hun var vitne til erfaringen. Jeg får kjennskap til noe, gjennom andres erfaringer, uten at jeg selv så hva eller hvordan noe skjedde. Som sagt kan modell – læringen være både direkte og vikarierende. Ut fra et slikt perspektiv er det mulig at en person kan lære noe gjennom både massemedia og andre personers erfaringer.

Del 3. Metode

Innledning

Det ligger utenfor denne oppgavens rammer å ta med en diskusjon av vitenskapsteoretiske dimensjoner, og dertil hørende metodiske implikasjoner. Min tilnærming til empirien kan sees som eksperimentell i den forstand at jeg har gitt problemstillingen forrang og tilpasset metoden deretter. Det er like fullt en helhetlig tilnærming som ligger til grunn for mitt prosjekt. Før jeg går inn i en redegjørelse for metode vil jeg derfor i et innledende kapittel nevne de perspektiver som danner den teoretiske rammen for mitt prosjekt og si litt om den betydning disse perspektivene har på ulike områder og nivåer i prosessen.

Kapittel 7. Om vitenskapsteori og metodiske implikasjoner

7.1. Kvalitativ metode

Vitenskapsteori er en disiplin av tverrfaglig karakter, tema er vitenskapen i alle dens aspekter. Det handler om hva vitenskap er, gjennom å studere vitenskap i ulike perspektiver (Kjørup 1997). Innenfor samfunnsvitenskapen eksisterer en klar todeling hva temaet angår. Skillet går mellom de som har et robust, objektivistisk ontologisk grunnsyn og de som har et bevissthets- og opplevelsesorientert, fortolkende syn på epistemologi og ontologi (Alvesson og Skøldberg 1994). Dette illustrerer at man kan velge ulike tilnærminger til det samme fenomenet. Hva slags tilnærming man har til det som skal forskes på får innvirkning på de ulike sidene av en forskningsprosess.

Todelingen som det refereres til ovenfor kan knyttes til begrepene kvantitativ og kvalitativ forskning. For Cato Wadel (1991) innebærer kvalitativt orientert forskning fokus på innhold, beskaffenhet og betydning, og kvantitativt orienterte forskningen fokus på utbredelse, antall og mengde. Kvale (2002) sier at det ikke er slik at kvalitativ forskning innebærer alternative oppfatninger av sosial kunnskap: om virkelighet og mening, om hva som er sant innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Det grunnleggende materialet er meningsfulle relasjoner som skal tolkes, ikke lenger

objektive data som skal kvantifiseres. En kvalitativt orienterte tilnærmingen ligger til grunn for denne undersøkelsen og påvirker alle faser i undersøkelsen og oppgaven som helhet. Valg av metode og utforming av forskningsdesign skjer i forhold til, og tilpasses til, den problemstillingen man har og det tema denne representerer (Kvale 2002). De metodiske vurderinger og valg jeg har gjort kan best forklares ut fra problemstillingens natur. I forhold til problemstillingen har ønsket vært å få et innblikk i menneskers livsverden, deres egne historier om seg selv, om hvordan de opplever ulike situasjoner og prosesser, og seg selv i disse. Samtidig har det vært ønskelig å sette disse historiene inn i en kontekst. Derfor vil fokus være mer på innhold, beskaffenhet og betydning enn på antall, utbredelse og mengde. Det handler om analyse av meningsfulle relasjoner.

7.2 Etnografi

Etnografi kalles av noen *kvalitativ forskning med stor K*. Det handler om åpne, utforskende undersøkelser av menneskers tanker, ord, handlinger og intensjoner. Forskerens rolle varierer fra svært aktiv deltaker til mer passiv observatør (Judd, C.M. m.fl. 1991). Det kan være vanskelig å avgrense feltforskningen som metode da den har en rekke ulike praktiske utslag. Samtidig er alle samfunnsforskere deltagende observatører på en eller annen måte. Derfor er avgrensning så vanskelig (Hammerlsey og Atkinson 1996). Grunntrekk i feltforskningen handler om å søke etter relasjonelle og prosessuelle forklaringer på menneskelig atferd. Målet er å fremskaffe data om samhandling, utvikle relasjonelle begreper og samhandlingsteorier og å fremsette relasjonelle og prosessuelle forklaringer. Deltagende observasjon er den metoden som kan sies å være best egnet innen for en slik ramme (Wadel 1991).

Å benytte seg av en slik fremgangsmåte for å samle inn datamateriale er fruktbart når man ser det i sammenheng med denne undersøkelsens formål. Gjennom deltagende observasjon ville jeg få muligheten til å observere både de enkelte personene og den kulturen de er en del av, og samspillet mellom kulturen og personer, både på individ- og gruppenivå. Jeg ville få muligheten til å studere delene og helheten, og hvordan de står i forhold til hverandre, og ikke minst de dynamiske aspektene ved dette forholdet. Deltagende observasjon ble derfor ansett for å være den metodiske tilnærmingen som var best egnet for min undersøkelse. Jeg vil senere komme nærmere inn på hva denne

avgjørelsen videre innebar av vurderinger og valg underveis, og de konsekvenser dette fikk for utforming og gjennomføring av undersøkelsen.

7.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi som perspektiv innebærer fokus på fenomenverdenen og den subjektive opplevelse. Perspektivet har sine røtter i Kants filosofi og ideen om vi bare kan vite noe sikkert om ting slik de framstår for oss, gjennom vår anskuelse (Storheim 2002).

Fenomenologien taler for en empirinær metode der individet blir satt i fokus for forskningen. Man kommer ikke utenom den subjektive opplevelsen som utgangspunkt for all utforskning av mentale prosesser eller virkeligheten. Opplevelsen er gitt på forhånd, den er fundamental. Opplevelsen er noe aktivt, skapende, som har sammenheng med hensikt, intensjon og mening. Den er mer enn et passivt mottak av noe utenfor subjektet. Opplevelsen dekker en subjektiv helhetssituasjon, ikke et isolert fragment, og utgjør en organisk del av hele livet til individet (Alvesson & Skjoldberg 1994). Husserl oppfattes som opphavet til den moderne fenomenologien (Tollefsen m.fl. 1997). Hos ham er *livsverden* (*Lebenswelt*) sentralt. Begrepet henspiller på den verden vi lever våre daglige liv innenfor. Denne verden består, ved siden av ulike objekter, også av andre mennesker, av andre "jeg" (Alvesson & Skjoldberg 1994). Jeg forstår *livsverden* som betegnelse for det enkelte individets verden, hvori det lever ut sitt daglige liv. Det innebærer noe mer enn den fysiske verden fordi det knyttes til den enkeltes opplevelse av verden. Sentralt i min undersøkelse er å finne ut noe om hvordan enkeltmennesker opplever seg selv og den verden som omgir dem. Det er individets egen opplevelse av sin situasjon som er av interesse.

Fenomenologien har sine røtter i hermeneutikken. Ideen som i dag utgjør hermeneutikkens kjerne er at meningen ved en del bare kan forstås om den settes i sammenheng med helheten, som igjen bare kan forstås ut fra sine deler. Dette utgjør forholdet som har blitt kjent som den hermeneutiske sirkel. Denne sirkelen kan sees som en uløselig motsigelse, men dette løses ved at sirkelen blir gitt form av en spiral. Dette utarter seg slik at man begynner med en del for så å sette denne i sammenheng med helheten, som dermed settes i et nytt lys, man går så tilbake til delen og slik fortsetter det i en spiral som gjør at man trinnvis vil få en dypere forståelse både for

delen og helheten (Alvesson & Skjoldberg 1994). Denne ideen er sentral i min analyse av datamaterialet, altså personers uttalelser og mine egne observasjoner. Dette kan sees som både en helhet og som deler av en helhet. Tanken om at deler og helhet henger sammen og kan best forstås ut fra hverandre er også sentral i utforming og gjennomføring av selve undersøkelsen da det har vært viktig for meg å prøve og fange inn individers egne opplevelser og å se dette i forhold til en kontekst. Jeg vil i det følgende kapitlet gjøre rede for *hva* jeg har gjort og gi en begrunnelse for dette, med andre ord si noe om *hvorfor*.

Kapittel 8. Beskrivelse og redegjørelse for undersøkelsen.

8.1 Planlegging og utforming av undersøkelsen

Feltarbeid ble valgt som metodisk tilnærming. Dette er en kvalitativt orientert tilnærming som ivaretar et perspektiv som fokuserer både på individet og på den samfunnsmessige og kulturelle konteksten individet lever i og samhandler med andre individer (Wadel 1991). Det narrative element representert ved menneskers egne fortellinger om seg selv og verden rundt seg oppfattes her som et viktig redskap for å finne ut noe om individers egen opplevelse og oppfatning av noe. Det jeg ønsket å finne ut noe om er hva som påvirker ungdommer, i et bestemt miljø, i en valgprosess relatert til fremtidsorientering Et forskningsdesign som gir muligheten til å finne ut noe om hvordan de unge selv opplever dette og de sosiale betingelsene som omgir dem, og samtidig kunne observere dette utenfra, ble derfor sett på som den mest fruktbare tilnærmingen. Etter å ha valgt deltagende observasjon som metodisk tilnærming var neste steg å velge et passende miljø for feltarbeidet.

Det norske samfunn er et typisk vestlig samfunn preget av det man kan kalle en moderne samfunnsutvikling, og det må ut fra sine særegenheter, geografisk og samfunnsmessig, kunne karakteriseres som et relativt homogent samfunn. Likevel finnes det trolig lokale variasjoner av betydning. Ut fra faktorer som sysselsetting, geografi, utdanningsmuligheter og sosial organisering er det mulig å si noe om hva som kjennetegner et samfunn. Med hensyn til slike faktorer ser ikke alle norske byer, bygder

og tettsteder like ut. Altså, det er ikke det samme å være barn, ungdom og voksen i Oslo, Molde eller i Volda. Det kan også være grunn til å si at større byer, som Oslo, kan beskrives som et moderne samfunn i større grad enn mange lokalsamfunn i distriktsnorge. Med utgangspunkt i problemstilling og teoretiske perspektiver som er presentert kan man også si at et sentralt tema for oppgaven er ungdom i spenning mellom det tradisjonelle og det moderne. Det er min oppfatning at ved å utføre undersøkelsen på et sted hvor mennesker lever i et miljø preget av både typisk tradisjonelle og typisk moderne forhold kan man få muligheten til å si noe om mulig påvirkning i lys av dette i forhold til det enkelte individ. Knyttet til dette var tanken om at det tradisjonelle blir representert i lokale forhold og at det moderne hovedsakelig blir representert av over - lokale forhold. Et lokalsamfunn i distriktsnorge, som kan beskrives som et lite ruralt samfunn, dominert av tradisjonell sysselsetting, her fiskerinæringen, vil da være et eksempel på et slikt miljø. Dette er begrunnelsen for valg av miljø for undersøkelsen.

Etter å ha valgt et miljø for feltarbeidet, jeg kaller stedet "Omna", oppholdt jeg meg der en periode. Oppholdet fungerte som en forundersøkelse. Etter en vurdering av mine opplevelser under oppholdet tok jeg den endelige avgjørelsen om å gjennomføre undersøkelsen min der. Faktorer som spilte inn i denne avgjørelsen var blant annet tilgang til data og de problemstillingene som hadde utviklet seg i løpet av dette første oppholdet. Tilgang til nødvendige data kan være et stort problem i etnografien. Problemet vil oftest være størst i forhandlinger om tilgang til miljøet, og den først tiden av feltarbeidet (Hammersley & Atkinson 1998). Tid og ressurser virket også inn på min avgjørelse. For eksempel kunne jeg ikke risikere at jeg måtte bruke måneder på å etablere en rolle som gjorde det mulig for meg å i det hele tatt å få tilgang til data. Menneskene som bor på stedet kjenner meg, i varierende grad, fra før, i utgangspunktet var tanken at det kunne innebære en fordel eller et hinder i denne situasjonen. Etter det første besøket vurderte jeg situasjonen, særlig med tanke på tilgang til data, slik at dette forholdet ikke ville innebære større problemer for prosjektet mitt.

8.2 Feltarbeid i egen kultur

Feltarbeid som deltagende observasjon innebærer for det første at man må skaffe seg adgang til deltagende observasjon og for det andre at man er i stand til å stadig utvide sitt rollerepertoar og samtidig kan være ”sosiolog på seg selv” (Wadel, 1991:27). I løpet av ett år besøkte jeg ”Omna” flere ganger. Mitt utgangspunkt var å danne seg et oppdatert bilde av hvordan det er å bo og leve der. Jeg ønsket å se verden gjennom øynene til de som i dag er en del av dette miljøet. Gjennom å bevege meg i miljøet på det jeg opplevde som en fri og naturlig måte, gjennom å samtale med og observere menneskene, deres forhold til hverandre og former for samhandling fikk dannet jeg meg et bilde av stedets daglige liv og rytme. Min kjennskap til miljøet og menneskene der gjorde det mulig å på et relativt tidlig tidspunkt bevege seg fra observasjon av det daglige livet til menneskene på ”Omna” til å rette mer fokus mot hva som opptar dem som bor der, hvilke holdninger de har, hva det tenker og mener om ulike ting. Jeg fikk etter hvert et relativt stort datamateriale.

Jeg gjennomførte som sagt feltarbeid i egen kultur (Wadel 1991). Det å være sosiolog på seg selv når man driver feltarbeid i egen kultur handler også om at man er bevisst sitt eget rollerepertoar, og sine informanters rollerepertoar. Wadel (1991) sier at dette vil kunne gi et rikere datamateriale. Et annet aspekt ved dette, som er viktig i denne sammenhengen, er det etiske aspektet. I følge Hammersley og Atkinson blir det ”*ofte hevdet at mennesker som skal studeres av samfunnsforskere bør få utfyllende og nøyaktig informasjon om forskningen, og gi sitt uforbeholdne samtykke*” (1998:294). Jeg valgte en åpen form for deltagende observasjon. Jeg forsikret meg om at de jeg snakket med visste at jeg samlet datamaterialet i forbindelse med en hovedoppgave, og at våre samtaler inngikk i denne sammenhengen. På ”Omna” var det en mulighet for at jeg kunne havne i en situasjon hvor min rolle ikke var tydelig nok. Dette var et forhold jeg, som nevnt ovenfor, testet ut under mitt første besøk på ”Omna”. Jeg vurderte det slik at så lenge jeg var åpen om min rolle, og det forhold at deres rolle da ville bli ”mine informanter”, var det opp til den enkelte å avgjøre hva man ønsket å dele med meg, om man i det hele tatt ønsket å snakke med meg eller at jeg var tilstede i en situasjon. Det oppstod ingen situasjoner som kunne tolkes dit hen at dette var et problem for noen. Det må understrekes at jeg ikke kan si noe sikkert om min rolles betydning for situasjonen da jeg ikke kan si noe om atferden til mine informanter ville vært annerledes hvis de

ikke visste noe om min rolle og mitt prosjekt. Å gi utfyllende og nøyaktig informasjon om prosjektet mitt var til tider ikke helt uproblematisk fordi jeg selv ikke visste nok om hvilke retning prosjektet ville ta, spesielt tidlig i prosessen. Jeg prøvde likevel til en hver tid å gjøre dette på en mest mulig tilfredstillende måte. Å drive deltagende observasjon på ”Omna” var både en lærerik og hensiktsmessig prosess med tanke på undersøkelsen min. Jeg fikk tilgang til flere typer mennesker og samhandling, og dermed også et betydelig større datamateriale, enn det jeg på forhånd hadde forventet. Det var imidlertid en gruppe jeg fikk problemer med i så måte, og i sammenheng med min undersøkelse var dette den viktigste gruppen, nemlig ungdommene på ”Omna”.

8.3 Metodisk veivalg

Ungdom utgjør den mest sentrale gruppen i forhold til problemstillingen min. Det var likevel vanskelig å få adgang til deltagende observasjon med ungdommene på ”Omna”. Det var trolig flere grunner til det. Den mest avgjørende faktoren, etter min oppfatning, var vanskene med å finne en naturlig kontekst å drive deltagende observasjon i. Måten ungdommene kommer sammen på er i stor grad i form av organiserte aktiviteter. Jeg kunne observere dem på håndball- eller fotballtrening, på kor - eller musikkøving, men det er lite rom for samtaler og intervjuer i en slik kontekst. For meg å være med hjem til noen når de møtes for å se film eller være sammen var heller ingen god løsning. Min tilstedeværelse ville nok da oppfattes så unaturlig at det ville prege situasjonen i alt for stor grad. Etter en tid bestemte jeg meg for å gjøre noen konkrete metodiske grep. Jeg valgte en noe mer direkte og strukturert tilnærming i forhold til denne gruppen. Jeg bestemte meg for å prøve å gjennomføre dette i forhold til en gruppe unge mennesker hvor temaet for denne undersøkelsen kan sies å være svært aktuelt.

Gruppen jeg valgte ut var avgangselevne ved den lokale grunnskolen. Jeg tok kontakt med rektor ved skolen for å se om dette kunne la seg gjøre i skoletiden (vedlegg 1). Rektor var positiv til dette. Etter å ha ordnet det formelle mellom meg og skolens ledelse, tok skolen over de formelle sidene av undersøkelsen. Rektor gav meg stor grad av frihet i forhold til når og hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuene. I samarbeid med klassens lærer fikk vi til et opplegg som etter min vurdering fungerte godt for alle parter. Det må nevnes her at jeg under planleggingen og gjennomføring av intervjuene

tok mye hensyn til elevenes tid da de var midt i forberedelsene til avsluttende eksamen i flere fag. Elevene i 10. klasse ble valgt fordi valg som påvirker fremtiden din er et høyst aktuelt tema for disse ungdommene. Jeg møtte dem etter at de hadde sendt inn søknadene til opptak for videregående skoler. Mitt utgangspunkt var at dette var noe de hadde brukt mye tid og energi på, og at prosessen ennå ikke var avsluttet. Selv om søknaden med prioriterte valg er sendt inn må man anta at det fortsatt er flere valg som gjenstår å gjøre for den enkelte.

8.4 Ustrukturerte intervjuer og deltagende observasjon

Selv om det her ble gjort metodiske tilpasninger, som i praksis innebar at jeg beveget meg noe bort fra utgangspunktet med hensyn til metodisk tilnærming, mener jeg at dette ble gjennomført på en måte som ivaretar den opprinnelige formen på undersøkelsen. At jeg kunne intervju ungdommene på en noe mer strukturert måte gav meg nye muligheter i forhold til det å si noe om unge mennesker opplevelse av sin egne situasjon. Jeg ønsket å snakke med flest mulig av dem og få et innblikk i den enkelte ungdoms livsverden. Samtidig ønsket jeg å ta hensyn til ungdommenes tid. Det var min oppfatning at jeg best ville oppnå dette ved å være forberedt i forhold til visse sider av situasjonen. Samtalene mellom meg og ungdommene hadde form av semistrukturerte intervjuer. På forhånd utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2). En intervjuguide inneholder emnene som skal dekkes i løpet av intervjuet og rekkefølgen for disse. Ved semistrukturerte intervjuer fremstår den oftest som en grov skisse over emnene og forslag til spørsmål (Kvale 2002). Tematiseringen av intervjuet og utformingen av sentrale kategorier i guiden ble utført delvis med utgangspunkt i det datamaterialet jeg allerede hadde. Jeg ville at intervjuene skulle være åpne og frie, og ha en form som lignet dagligdagse samtaler fordi jeg ønsket å fange ungdommenes egne tanker og meninger på en best mulig måte. Det var likevel noen temaer og begreper jeg ønsket å komme inn på i alle intervjuene, og ved å lage en intervjuguide fikk jeg et grunnlag for å sammenligne intervjuene i etterkant. Når jeg utarbeidet guiden måtte jeg også reflektere over selve intervjusituasjonen, blant annet hvordan min atferd kunne påvirke situasjonen, ulike måter å stille spørsmål på og det å sørge for å dekke temaene i guiden. Jeg var derfor trolig bedre forberedt til intervjuene enn om jeg ikke hadde laget en slik intervjuguide. Guiden ble også nyttig for meg senere, i bearbeidingen av datamaterialet.

8.5 Gjennomføring av intervjuene

Som sagt stod skolen for de formelle sidene av undersøkelsen. Klassens lærer informerte foresatte og elever på forhånd. Det var 17 elever i 10. klassen. Elevene fikk selv velge om de ville være med på undersøkelsen. Til sammen snakket jeg med 14 elever. Samtlige jeg snakket med tillot at samtalen ble tatt opp på minidisk. Dette var en fordel fordi jeg da ikke måtte notere underveis, og kunne rette mer oppmerksomhet mot den jeg snakket med. Intervjuene fant sted i skolens lokaler, i et rom hvor vi uforstyrret kunne snakke sammen. Muligheten til å gjennomføre undersøkelsen i skoletiden, på skolens område var ikke bare positivt med tanke på forhold av praktisk og tidsmessig karakter. Det er min oppfatning at dette også opplevdes positivt fra elevenes side. Som de eldste eleven på skolen vil dette trolig være en arena hvor den enkelte føler seg hjemme og relativt trygg. Jeg ble slik ”den som kommer utenfra” og det bidro kanskje til at eleven følte seg mer avslappet i forhold til situasjonen og meg, og opplevde relativt stor grad av kontroll. Dette kunne bidra til å utjevne det asymmetriske maktforholdet en slik situasjon i utgangspunktet er (Kvale 2002). Jeg informerte hver elev om tema for undersøkelsen, at det var i forhold til en hovedoppgave, som andre har tilgang til når den er ferdig, og at intervjuet ville bli anonymisert. Jeg informerte også om at det var opp til den enkelte å bestemme hva hun eller han ville snakke om og svare på. Han eller hun kunne også underveis trekke seg fra situasjonen hvis det ikke føltes riktig å fortsette. Ungdommer kan tenkes å være sårbare i en annen grad og i forhold til andre områder enn det som kanskje er tilfellet for mer modne og eldre personer. Åpne og intime intervjusituasjoner kan virke slik at intervjuobjektet sier ting hun eller han angret på i ettertid (Kvale 2002). Jeg gikk ut fra at ungdommene var modne nok til å selv avgjøre om de ville være med på undersøkelsen og i stand til å vurdere situasjonen underveis, på grunnlag av den informasjonen de hadde fått. Jeg fulgte også opp den enkelte med spørsmål angående dette etter at intervjuet var avsluttet. Jeg fikk, som sagt, ta opp intervjuene på minidisk. Jeg hadde en minidisk for hvert intervju. Intervjuene ble anonymisert helt fra starten av. Etter intervjuene ble de anonymiserte opptakene fra minidiskene transkribert og slettet fortløpende. Hver transkripsjon ble skrevet om til en sammenhengende historie i løpet av analyseringsprosessen, og fra dialekt til bokmål. I denne prosessen ble intervjuene kodet på nytt i form av fiktive navn. Min vurdering er at det ikke fremkommer informasjon i oppgaven som er tilstrekkelig for å identifisere noen av ungdommene.

En åpen fenomenologisk måte å tilnærme seg intervjuet på handler om et ønske om å forstå verden fra intervjuobjektets ståsted, om å få vite det hun eller han vet på hans eller hennes måte og om å forstå betydningen av opplevelsene og å fange inn objektets måte å forklare ting på (Kvale 2002). Atmosfæren under intervjuene kan beskrives som avslappet og åpen. Jeg fikk ikke inntrykk av at noen opplevde situasjonen som ubehagelig. Det var heller ingen som reservert seg fra å snakke om noe av det jeg spurte om. Jeg fikk anledning til å følge opp med spørsmål i de tilfellene der eleven ikke selv tok initiativet til å utdype. Jeg fulgte også opp med spørsmål der jeg ikke var helt sikker på hva eleven mente. Dette var noe jeg bevisst gjennomførte overfor alle elevene. Med tanke på at jeg først og fremst ønsket å få et innblikk i ungdommenes livsverden ville jeg være så sikker som mulig på hva den enkelt mente med det han eller hun sa. Dette forholdet er viktig for undersøkelsens validitet og det vektlegges i en slik sammenheng at "Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis – i form av en "på stedet – kontroll" (Kvale 2002:165). For øvrig viste det seg å være et godt utgangspunkt for samtaler generelt sett å be den enkelte fortelle om hvordan hun eller han hadde kommet frem til det valget de så langt hadde gjort. Fortellingen utgjorde en kjerne vi kunne bygge videre på underveis i samtalen.

At jeg måtte gjøre noen metodiske grep jeg ikke hadde forutsett i utgangspunktet innebar ikke, slik jeg opplevde det, at den formen for deltagende observasjon jeg hadde gjennomført frem til dette tidspunktet var avsluttet på noen måte. Jeg ser på intervjuene med ungdommene som en forlengelse av denne situasjonen. Siden intervjuene fant sted i skoletiden gav dette meg en mulighet til å bevege meg innenfor skolens verden. Jeg fikk muligheten til å snakke med rektor og noen av lærerne ved skolen, og generelt observere livet i skolegården. Dette var naturlig nok i begrenset grad, men det gav meg likevel et innblikk i et verdifullt perspektiv i forhold til problemstillingen min, nemlig skolens perspektiv. Etterpå satt jeg igjen med et mer nyansert og detaljert bilde av skolen, slik den er i dag, enn jeg hadde på forhånd.

"Etiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen." (Kvale 2002:65). Mine vurderinger underveis har hatt utgangspunkt i tre etiske regler for forskning på mennesket: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Informert samtykket handler om å gi

deltagere informasjon om prosjektet, og fordeler og ulemper ved å delta. Det innebærer også at man oppnår frivillig deltagelse. Konfidensialitet i forskningen medfører at man ikke offentliggjør personlige data slik at intervjupersonens identitet kan avsløres.

Konsekvensene av en intervjustudie handler om å vurdere hvilke skadelig effekt det kan ha for personene å delta i studien (Kvale 2002). Disse forholdene er gjort rede for i dette kapittelet der det er relevant. Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på dette her.

8.6 Datamaterialet

Forskningsdesignet jeg valgte for undersøkelsen innebar at innsamling av datamaterialet var tidkrevende. I og med at det ble slik at jeg på en måte fikk to sett av data som krevde en tilpasset tilnærming i analysearbeidet var det også en noe omstendelig prosess å bearbeide datamaterialet på en måte som var fruktbar i forhold til den senere drøftingen. Som sagt valgte jeg ikke bort en metodisk tilnærming til fordel for en annen, men integrerte en ny tilnærming i den allerede pågående undersøkelsen. De overordnede prinsipper inspirert av hermeneutiske idealer, er de samme for analyseprosessene sett under ett. Det handler om en del – helhets dimensjon. Dette gjelder for så vidt hele prosjektet. Individperspektivet, hovedsaklig da ungdoms perspektiv, kommer sterkt frem i data fra de ustrukturerte intervjuene. Data fra deltagende observasjon representerer i sterkere grad kultur - eller samfunnsperspektivet. Samtidig er individet del av det som utgjør kulturen og kulturen del av det som utgjør individet (Berger og Luckmann 1992, Mead 1934). Slik har dataene både status som uavhengige og avhengige av hverandre. Helhet – del dimensjonen gjelder da også måten analysen er utført på. For at beskrivelsen av dette arbeidet skal fremstå på en oversiktelig måte har jeg valgt å gjøre rede for de to typene datamateriale hver for seg.

8.7 Data fra deltagende observasjon

Under feltarbeidet jobbet jeg kontinuerlig med de data som jeg etter hvert fikk tilgang til. Jeg noterte mine observasjoner og innholdet i de samtalene som jeg hadde med forskjellige personer. Etter hver dag skrev jeg også ned mine egne refleksjoner rundt

dette og min opplevelse av situasjonen. Særlig gjaldt dette min egen rolle overfor de menneskene jeg møtte. Dette var viktig å gjøre dette da det ble en måte for meg å klargjøre aktuelle problemstillinger og se måter å bevege meg fremover på med hensyn til problemstillingen.

Analysemessig valgte jeg en noe tentativ tilnærming til dataene i begynnelsen. Det var viktig for meg å forsøke å ivareta en åpenhet i forhold til data. På den ene siden hadde jeg på forhånd noen begreper å jobbe med, ut fra den problemstillingen og det temaet jeg hadde valgt. Disse temaene og begrepene har selvfølgelig påvirket utforming og utføring av undersøkelsen, og på den måten hvilke data jeg sitter igjen med. På den andre siden kan man ikke avgjøre dette forholdet på forhånd. Det har vært viktig i min tilnærming å la problemstilling og tema være overordnet. Forskningsdesignet for undersøkelsen er et resultat av nettopp denne holdningen. Så min forforståelse, og deri de aktuelle begreper og perspektiver, kan nok hevdes å ha vært styrende for hvor mitt blikk falt, hva min fokus ble rettet mot. Gjennom mine observasjoner og samtaler med ulike mennesker åpnet det seg nye perspektiver og nye muligheter å nærme seg problemstillingen på. Wadel (1991) understreker at kvalitativt orientert forskning innebærer en ”runddans” mellom teori, metode og data. Wadel sier at det å være sosiolog på seg selv blant annet innebærer å se at ens egne kulturelle kategorier ofte bestemmer hva en observerer (1991:59). Det jeg ønsket å finne ut noe om, som holdninger til skole, utdanning og yrkesvalg, og fenomenet sosialisering og ulike arenaer for sosialisering, var nok i utgangspunktet bestemmende for hva jeg observerte. Etter hvert utviklet feltarbeidet seg slik at de data jeg fikk tilgang til i økende grad ble styrende for hvilke fenomen og problemstillinger som fikk fokus etter hvert. Observasjon er ikke det samme som data. Data er noe man skaper, fordi datainnsamling krever handlinger. I motsetning til observasjon må data oversettes til data, ved at man først fester sine observasjoner til informantenes kulturelle kategorier. Og senere må observasjonene festes til faglige begrep og teorier (Wadel 1991:78).

8.8 Data fra elevintervjuene

I forhold til de 14 intervjuene jeg gjennomførte på skolen, gikk jeg frem på en lignende men likevel noe annerledes måte. Med hensyn til begrepene var denne fremgangsmåten lik den jeg har vært inne på ovenfor. Sentralt for dette prosjektet har vært menneskers egne erfaringer og opplevelser. Den enkeltes fortelling har blitt betraktet som et fruktbart utgangspunkt for å fange inn dette. Det narrative elementet var derfor sentralt under samtalene med ungdommene, og ble bygget videre på i bearbeidingen av datamaterialet. Gjennom å benytte meg av en metode som bygger på meningsstrukturering gjennom narrativer for å bearbeide intervjuene fremstod hvert intervju som en sammenhengende historie. At jeg hadde valgt å fokusere på den enkeltes historie under intervjuet skapte et naturlig grunnlag for denne fremstillingen. Kvale (2002) forklarer denne fremgangsmåten ved at man trekker sammen eller rekonstruerer de mange små fortellingene som kommer frem under et intervju, og resultatet blir en rikere, tettere og mer sammenhengende historie. Hver enkelt fikk så tilsendt "sin historie" sammen med et informasjonsbrev (Vedlegg 3). I brevet fortalte jeg hvordan jeg hadde gått frem og ba den enkelte ta kontakt med meg om de ønsket det. Jeg understreket at dette var gjort for at de skulle få muligheten til å gi meg beskjed hvis de opplevde noe som negativt eller feilaktig sammenlignet med egen oppfatning av intervjuet og det vi hadde snakket om. Det var også viktig at anonymiseringen var vellykket. Jeg gjorde dette for å best mulig sikre min analyse og kvaliteten knyttet til denne. Jeg ønsket hovedsaklig å unngå og tillegge noen meninger og holdninger de ikke hadde. Det var ingen av ungdommene som gav en slik tilbakemelding og jeg oppfattet dette som en positiv bekreftelse på arbeidet mitt så langt.

Fenomenet påvirkning i en situasjon knyttet til livsstilsvalg representerer her en helhet. De ulike formene for påvirkning som spiller inn i situasjonen utgjør delene i denne helheten. For å lære noe om den påvirkning de unge opplever i en slik situasjon må man derfor kjenne til ulike former for påvirkning. Dette var det andre utgangspunktet for analysen av intervjuene. Jeg tok utgangspunkt i intervjuene for å kartlegge ulike typer påvirkning som kan sies å virke inn i en slik situasjon. Under kartleggingsarbeidet utviklet jeg et begrepsapparat knyttet til de typene påvirkning jeg fant i materialet. Som et utgangspunkt for kartleggingen brukte jeg de ulike temaene fra intervjuguiden. Når man tar utgangspunkt i det hermeneutiske prinsippet om helhet – del vil det i en analyse

av intervjuer også handle om at man må betrakte et utsagn som en helhet i seg selv. Det betyr at et utsagn kan stå for en betydning i seg selv. Men først når man ser et enkelt utsagn i forhold til alle utsagnene får man et fullstendig perspektiv i forhold til den mening som har blitt formidlet. Slik sett vil det også være fruktbart å se et intervju, eller en historie, i forhold til alle de andre historiene. Ut fra en slik tilnæringsmåte ble det mulig for meg å danne meg et bilde av den enkelte, og hennes eller hans livsverden. Jeg fikk også et bilde av hva som kan tenkes å være felles for disse unge menneskene, deres opplevelsesverden og kontekst i en slik valgsituasjon. På samme tid er intervjuene del av et større feltarbeid, og datamateriale, og dette er også tatt med i analyseprosessen.

8.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad data er presise og pålitelige. Reliabilitet handler om i hvilke grad en måling tillater tilfeldige og ukontrollerbare feil. Reliabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for validitet. Den beste løsningen i forhold til det som har å gjøre med målingsfeil er å erkjenne at muligheten for dette eksisterer og å drøfte dette (Kleven 1995). Validitet handler om hvorvidt data er egnet til å belyse det de er ment å belyse, den aktuelle problemstillingen (Judd m.fl 1991).

Det er flere forhold ved ustrukturerte intervju som kan påvirke resultatene i undersøkelsen. Man må da se på hele prosessen, planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet. Det kan blant annet dreie seg om forhold knyttet til valg av intervjuobjekter og intervjuguiden, faktorer knyttet til intervjueren, den som ble intervjuet og intervjusituasjonen. Kvale (2002) diskuterer de forhold ved et kvalitativt forskningsintervju som handler om dette. Jeg har tatt utgangspunkt i hans diskusjon vedrørende dette temaet og har gjort rede for disse forholdene underveis i redegjørelsen for undersøkelsen. Refleksjon og bevissthet vedrørende reliabilitet og validitet i denne prosessen er ingen garanti for at det ikke finnes tilfeldige målingsfeil ved materialet, at data er relevante i forhold til problemstillingen. For eksempel kan det være grunn til å spørre om måten jeg presenterte mitt ærende og opprettet kontakt på var god nok? Om jeg valgte de "rette" personene å snakke med? Om jeg skapte trygge nok rammer for intervjuobjektene? Opplevde noen situasjonen som en autoritetssituasjon? Når jeg fulgte opp med spørsmål der jeg var usikker på hva intervjuobjektet mente, gjorde jeg det i

stor nok grad? Den aktuelle problemstillingen handler om hva som påvirker ungdom i avgjørende valgsituasjoner, som kan knyttes til deres fremtidsorientering. Et overordnet hensyn for undersøkelsen har vært å fange inn ungdoms egne opplevelser og historier hva dette angår. Den metodiske tilnærmingen er tilpasset dette.

Analysen innebærer også muligheten for forhold som kan true validiteten ved en undersøkelse. Når det gjelder ungdommene her fikk de selv muligheten til å vurdere "sin historie" i forhold til dette. Hadde noen av dem tatt kontakt og sagt at noe i deres historie var misforstått eller feiltolket fra min side, ville dette være en indikasjon på forhold som har sammenheng med undersøkelsens validitet. Som sagt gav ingen av ungdommene en slik tilbakemelding. Dette bør likevel ikke tolkes dit hen at det ikke finnes forhold ved gjennomføringen av undersøkelsen som har påvirket resultatene på en tilfeldig måte. Redegjørelse for validiteten ved en undersøkelse handler også gjerne om ytre validitet, det vil si resultatenes generaliserbarhet (Judd m.fl 1991).

8.10 Generaliserbarhet

Kvale (2002) snakker om at begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet har fått status som "en hellig vitenskapelig treenighet" innenfor moderne samfunnsvitenskap. Treenigheten fungerer som avgjørende for hva som er vitenskap eller sann viten. På den ene siden har dette tradisjonelt vært benyttet som grunnlag for å diskvalifisere den kvalitative forskningen, fordi denne forskningen ikke viser til samme type "treenighet" som den kvantitative forskningen. På den andre siden har løsningen på dette i kvalitativt orienterte forskningsmiljøer i noen tilfeller vært å ignorere eller avvise dette feltet. Kvale mener at løsningen er å rekonseptualisere begrepene slik at de er relevante for forskning som er kvalitativ. Dette betyr at han avviser tanken om en universell og objektiv sannhet, men godtar muligheten for en spesifikk lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet. Kvalet syn knyttes til moderat postmodernisme og vekt på kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet, i motsetning til søken etter universell kunnskap.

Denne undersøkelsen har ikke som mål å si noe om hva som påvirker alle ungdommer i Norge, eller samfunn det kunne være naturlig å sammenligne seg med, i avgjørende

valgssituasjoner som kan knyttes til deres fremtidsorientering. Som nevnt forutsetter den her gjeldende forståelsen av ungdom at ungdom må sees i lys av sin kontekst (Mørch 1985). Et syn på kunnskap som innebærer kontekstavhengighet og mangfold er derfor gjeldende i for denne undersøkelsen. Konteksten det her gjelder er det lokalmiljøet hvor undersøkelsen ble utført. Etnografer studerer mennesker i sine naturlige miljøer, eller i den virkelige verden. Det er likevel ikke gitt at funn fra slike studier er valide utenfor rammene for miljøet undersøkelsen er utført i. Det virker heller ikke som at det er tilstrekkelig innenfor denne typen forskning å si at funnene er sanne bare for menneskene på stedet hvor undersøkelsen er utført. Ytre validitet vil i en slik sammenheng kunne oppnås gjennom å hente inn og analysere data på en slik måte at likheter til andre personer eller situasjoner kommer frem (Judd m.fl 1991:317).

Del 4. Presentasjon og analyse av empiri

Innledning

Jeg vil her presentere empiri fra undersøkelsen og drøfte den i lys av de teoretiske perspektiver som ble presentert i del 2. Den prosessen Cato Wadel sier handler om å feste observasjonene sine til faglige begrep og teorier (1991:78) er altså sentral for denne delen av oppgaven. Det vil si at mine observasjoner oversatt til data gjennom informantenes kulturelle kategorier her settes inn i en begrepsmessig og teoretisk ramme. Samtidig vil denne delene også ha en beskrivende karakter, og funksjon, i forhold til den konteksten undersøkelsen er gjennomført i.

Kapittel 9. "Omna"

9.1 Beliggenhet

Øya "Omna" ligger på vestkysten av midt – Norge og har i dag ca 1200 innbyggere fordelt på to bygder. Regionen er preget av et arbeidsmarked der primærnæringen

fiskeriet utgjør en svært viktig faktor. Dette gjelder både i forhold til sysselsetting i fiskeflåten, råvareforedling, markedsføring, salg og eksport av fisk og fiskeprodukter og i forhold til produksjon av innsatsfaktorer som båter og skipsutstyr. I regionen er det flere bykommuner, en av disse ligger ca 15 – 20 minutters kjøretur fra ”Omna”.

9.2 Sysselsetting på ”Omna”

Den nærmeste naboen i vest, for menneskene på ”Omna”, er Atlanterhavet. Havet sørger for en stor del av sysselsettingen på ”Omna” og slik har det vært i mange generasjoner. Jeg har ingen sysselsettingstall som gjelder ”Omna” spesielt, men på kommunens hjemmeside finner man følgende beskrivelse av næringslivet: *”SSB-tal for 1994-01 viser at [navnet på kommunen] har eit variert næringsliv. Kommunen har ei markant overvekt av arbeidstakarar jamført med fylkes- og landsgjennomsnitt i primærnæringane (fiske) og transport (tilknytt flyplassen), men færre i tradisjonell industri og offentleg/ privat tenesteyting.”*(01.01. 2004).

Det er en stor fiskeflåte som hører til i kommunen. Selve ”Omna” har en av de største banklineflåtene i Norge (Rabben 2004). Det innebærer ikke bare at båtene hører til der, men at båtene også er arbeidsplass for mange på øya. Båtene dekker en stor del av sitt behov for mannskap gjennom lokal rekruttering. En lokal skipper på en av disse båtene mente at båtene, som hører til der, sysselsetter mellom 110 og 125 mann til sammen, og at de fleste av disse er fra ”Omna”. Fiskeflåten består hovedsakelig av større båter. De er alle av nyere dato, eller eldre båter som i dag er bygget. Kravene til fiskeriet, til kapasitet og omsetning har økt de siste ti - årene. Båtene har blitt større, slik at de kan fryse større mengder fisk, og dermed være lengre ute på havet enn før. Kravet til sikkerhet og til komfort har nok også gjort seg gjeldende. Men til tross for dette, eller kanskje på grunn av kravene som stilles til fiskerflåten i dag, har ikke livet som fisker blitt mindre krevende enn før, skal man tro det fiskerne selv forteller. Det er også noen som driver fiske fra mindre båter og sjarker, men disse kan sies å utgjøre et mindretall, i hvert fall med tanke på omsetning og antall sysselsatte. ”Omna” har også fiskeindustri. Det er per i dag to fiskemottak på øya. Disse sysselsetter også noen titalls personer. Det finnes også et firma på øya som har spesialisert seg på fabrikkutstyr til fiskebåter. Tradisjonelt har man drevet en form for kombinasjonsbruk på denne øya. Det vil si at de

fleste familier hadde mer enn en inntektskilde. Kombinasjonen jordbruk og fiske har vært den vanligste. Dette er ikke lenger tilfellet, men det er i dag fem større bondegårder på øya.

9.3 Innbyggernes lokale goder og tilbud

Tilbudet hva gjelder sosiale og kulturelle goder har endret seg mye bare det siste tiåret. På 80 – og tidlig 90 - tallet var det en rekke tilbud som i dag ikke eksisterer. Det siste tilbudet man mistet på ”Omna” var biblioteket. Før var det legekantor, helsesøster, postkontor, bank og tre dagligvarebutikker på ”Omna”. Det som er igjen i dag er to dagligvarebutikker. Hva fritidstilbud angår finnes det et idrettslag, med fotball - og håndballag i alderbestemte grupper. Det finnes et barnekor, et ungdomskor og tre andre sangkor, et musikkorps og et brassband, og flere foreninger og lag som tilbyr forskjellige kurs og aktiviteter. Det er åpenbart at det som finnes av sosiale goder og tilbud på ”Omna”, enten man er ung eller gammel, i svært stor grad beror på innbyggernes egen innsats. Det finnes en lang tradisjon for dugnadsarbeid på øya. Folket på ”Omna” har sammen bygget vei, alders – og sykehjem, bedehus, idrettshall, idrettshus, forballbaner, og klubbhus til småbåtforeningen og til mc – klubben, bare for å nevne noe. Det aller meste er også i drift i dag på grunn av et utstrakt dugnadsarbeid.

9.4 Familie og slektskap

Det er min oppfatning at familien og slekten har en sentral plass og rolle i livet til menneskene på ”Omna”. Det er kjernefamilien som er den gjeldende normen i denne kulturen. Familiekonstellasjoner med mine, dine og våre barn er av de sjeldne. Skilsmisser eller samlivsbrudd ser ikke ut til å være særlig utbredt. Det er heller ikke mange unge, single personer som bor på Omna. De aller fleste husstandene utgjøres av to voksne, som er samboere eller gift, og deres barn. Relativt store familier er vanlig og det er ikke uvanlig å ha fire barn eller flere. Mange av de som nå er voksne har også selv vokst opp i relativt store familier.

Å ta vare på relasjoner til den øvrige familien ser også ut til å være en prioritert aktivitet. Det er min oppfatning at det for de fleste er viktig å pleie den daglige kontakten med andre medlemmer av familien, altså de utenom sin egen husstand, som for eksempel besteforeldre, søsken, nieser, nevøer, tanter og onkler. Den utvidede familien utgjør en viktig del av en persons sosiale nettverk. De aller fleste som bor på "Omna" har nær familie eller i det minste slekt der. Det er få familier som er det man kan kalle innflyttere i den forstand at de har bosatt seg der uten å i utgangspunktet være knyttet til stedet gjennom slektskap med andre. Dette innebærer at de fleste på "Omna" lever i et miljø der den geografiske avstanden til nær familie, eller slektninger, er svært liten.

9.5 Kjønnsmønstre

Det er flere ting som tyder på at kvinners stilling i familien er sterk. På "Omna" er det ganske vanlig at mor er hjemmeværende når barna er i førskolealder. Dette ser særlig ut til å være den mest vanlige ordningen i de familiene hvor far er fisker, eller har en type maritim jobb som innebærer lengre perioder borte fra familien. Ved først øyekast kan det være lett å la seg henfalle til oppfatninger av disse kvinnene som bygger på typiske stereotyper av den "tradisjonelle husmoren". Det vil si at det i kvinnefrigjøringens lys kan oppleves som om tiden har stått stille på "Omna". Adjektiver som sterke, frigjorte, selvstendige og uavhengige er kanskje ikke hva man i utgangspunktet tenker seg passer for å beskrive slike kvinner. Jeg fant at det kan være grunn til å hevde det motsatte.

Når far er fraværende må mor dekke den plassen han etterlater seg i familien. Når far er borte i uker eller måneder innebærer det i praksis at mye av det han kunne gjort blir gjort av mor. Det vil si at mor på mange måter har doble roller, både i forhold til den daglige omsorgen for barna og de mange aktiviteter det å ha barn innebærer, men også i forhold til områder som sosiale relasjoner, familiens økonomi og andre oppgaver det å ha hus og hjem innebærer. Et annet aspekt ved dette er at de over lange perioder må bære bekymringer alene. I alle familier vil det av og til dukke opp ting det kan være vanskelig å håndtere alene, uten en likestilt voksen å forholde seg til. Man får inntrykk av at kvinnes vilje til å holde slike ting for seg selv er sterk hvis far er på sjøen når slike situasjoner oppstår. Begrunnelsen er at det ikke kommer noe godt ut av det at hun

”lesses sine sorger og bekymringer over på han som er langt ute på havet og ikke kan gjøre noe med saken uansett”. Når man får et innblikk i disse kvinnenes hverdag kan man nesten lure på hva som får dem til å holde ut. Selv sier de at man rett og slett blir vandt til det, det er ikke bare noe som ”skjer over natten”. En annen ting som trekkes frem er at de ikke er alene i en slik situasjon. De har altså et nettverk som de kan benytte seg av. Nettverket består av familie, slekt og venner. I dette nettverket ser det ut til at man finner de nødvendige ressurser som kan dekke noe av det behovet for støtte en mor i en slik situasjon måtte ha. Kvinner har levd på denne måten i generasjoner på ”Omna”. Det innebærer at det for de fleste kvinner finnes rollemodeller, altså andre kvinner man kan identifisere seg med og søke støtte og råd hos. Dette bidrar trolig også til en normalisering av situasjonen. Denne livssituasjonen, eller livsstilen, er en del av det som oppfattes som normalt, eller vanlig i dette lokalsamfunnet.

Jeg vil her nevne at beskrivelsen ovenfor og bildet av den hjemmевærende kvinnen som sterk, selvstendig og uavhengig er et eksempel på, eller rettere sagt et resultat av en situasjon der jeg opplevde at jeg fikk en utvidet forståelse i forhold til den jeg hadde og som jeg betraktet dette forholdet ut fra i utgangspunktet. Dette er ikke bare et godt eksempel på viktigheten av å se fenomener i forhold til det miljøet de er en del av, men illustrerer også at det å være åpen for at det finnes andre versjoner av virkeligheten enn sin egen, og slik legge til grunn en åpenhet i tilnærming til empiri, kan være fruktbart. Noen ganger handler dette om det å se det uvanlige i det vanlige, noe som ikke alltid er enkelt sak når man bedriver feltarbeid i egen kultur.

Kapittel 10. Et samfunn i spenningen mellom det tradisjonelle og det moderne?

10.1 Innledning

Ut fra beskrivelsen ovenfor kan ”Omna” representere et ruralt lokalsamfunn som fremstår på en slik måte at visse samfunnstrekk kan knyttes til det som i sosiologisk teori går for å være typiske trekk ved tradisjonelle samfunn. Det gjelder sysselsetting, kjønnsrollemønstre, familiens status og betydning for den enkeltes liv. Hvis man retter fokus mot andre sider av dette samfunnet vil man også finne aspekter som kan knyttes

til det som innenfor samme type teori hevdes å være typisk for moderne, og senmoderne samfunn. Jeg vil i dette kapittelet kort beskrive noen av disse samfunnstrekkene.

10.2 Utdanningstilbud og karrieremuligheter i regionen

”Omna” er også hjem for mennesker med en annen bakgrunn og arbeidssituasjon enn de som arbeider på båtene eller i fiskeindustrien. Noen arbeider i andre sektorer i kommunen eller i nabokommunene. Nabokommunen som har bystatus kan tilby mange utdannings- og karrieremuligheter. På ”Omna” sin kommunes hjemmesider står det om dette: ”[navnet] kommune har eit meir variert næringsliv enn mange land- og ”sovekommunar” med tilbod både til høgkvalifisert og ufaglært arbeidskraft i mange næringsgreiner. [navnet] har arbeidstilbod også for dei med spesialkompetanse.” (01.01. 2004).

Det finnes valgmuligheter for unge mennesker på ”Omna”. Man trenger ikke å flytte hjemmefra for å gå på videregående skole og man trenger ikke nødvendigvis å flytte for å ta høyere utdanning. I de siste ti - årene har utdanningstilbudet i regionen endret seg. De som er unge i dag har helt andre muligheter til å bo hjemme og samtidig studere enn det de som var unge for 30 - 20 år siden hadde. Regionen blir karakterisert som en region i sterk utvikling og vekst. Dette illustreres ved mange eksempler på innovasjon og nyskaping, investeringer og satsning innenfor både tradisjonelle og nye områder i regionen. For innbyggerne på ”Omna” eksisterer det muligheter for dem som ønsker å arbeide innenfor sektorer som kan sies å være mer typisk for moderne samfunn. Det er en vanlig oppfatning at vi i det moderne samfunnet har hatt en utvikling som går mot at vi kjøper flere og flere tjenester. Dette fører til en stadig voksende sørvissektor i det moderne samfunn. I ”Byen” finnes et tilbud av tjenester og varer som gjenspeiler en slik utvikling også i denne regionen. Det kan være grunn til å tro at karrieremulighetene vil være størst for en person som har kompetanse som kan knyttes til en av de typiske og tradisjonelle næringene i regionen, og mer tradisjonelle yrker generelt sett, som håndverkere, yrker inne helse og sosial og utdanningssektoren. Men det vil også være gode muligheter for de som ønsker å arbeide innenfor mer moderne yrker, som for eksempel innenfor PR og kommunikasjon, IKT bedrifter, turisme og en rekke andre yrker. En framtidorientering kan derfor knyttes til det regionale selv om man på ulike

stadier og tidspunkt i framtiden må eller vil flytte til en annen del av landet, eller verden, for en periode.

10.3 Det urbane urbaniseres

Siden Oslo representerer det mest urbane i Norge kan man tenke seg at hovedstaden fungere som et forbilde for andre norske byer. Man ser en tendens til at alt det ”nye” som kommer til Norge fra utlandet kommer til Oslo først, og så følger andre byer etter. Når andre byer i Norge følger etter Oslo i denne utviklingen kan man si at det urbane innsalget i distriktene blir enda sterkere enn før. Slik har det også vært for ”Byen”. Et lite eksempel kan illustrere denne utviklingslinjen. Kaffebaren, et typisk symbol på det urbane og moderne, det å sitte på en høy barkrakk og kanskje kose seg med en avis og titte ut på folk i gaten, og samtidig nyte en dobbel kaffe latte. For folk fra ”Omna” og regionen ellers var dette tidligere noe man observerte eller gjorde når man var ute å reiste, for eksempel til Oslo. I dag er kaffebaren blitt en naturlig del av bybildet i ”Byen”. For folk på øya ”Omna” innebærer dette at de i dag bor en kort kjøretur fra en by som tilbyr det meste et hvert moderne menneske kan ønske seg av varer og tjenester. En annen ting som må nevnes er at ca 15 år tilbake i tid var man avhengig av bilferge for å komme seg til byen. Folk på ”Omna” gir uttrykk for at de ”bruker” byen mer i dag enn de gjorde da. Det er mye mer ”lettvindt” å ta seg en by – tur når man bare kan ”hive seg i bilen og kjøre”. Man er ikke avhengig av fergeruter eller vær og vind. Det ser ut til at de fleste i dag besøker byen mer, og at by – turene oftere har karakter av fornøyelse enn det som var tilfellet før da fergen gikk. Da reiste man ikke så ofte til byen uten å ha et eller annet bestemt å utrette.

Slik jeg ser det er utviklingen et uttrykk for at det moderne og det urbane kommer stadig nærmere inn på livet til mennesker som bor i små lokalsamfunn i distriktet her. ”Byen” har jo alltid vært byen for menneskene på ”Omna”, og ellers i regionen, i den forstand at den har representert noe urbant og annerledes enn bygden eller øya. Men i og med at byen påvirkes relativt sterkt av den generelle samfunnsutviklingen kan det tenkes at den i dag i sterkere grad enn før også representerer en verden som ligger utenfor regionen, til og med kanskje utenfor Norge. Trolig vil derfor mennesker som

bor der i dag i større grad identifisere seg med mennesker som bor i andre, og større byer som Oslo, enn de som bodde i "Byen" for 20, 30 eller 40 år siden.

10.4 Tradisjonelt eller moderne?

Som man kan se av beskrivelsen ovenfor kan det være vanskelig å plassere et samfunn langs en dimensjon mellom det tradisjonelle og det moderne. Det er trolig at mange lokalsamfunn i Norge i dag befinner seg i det som kan kalles et spenningsforhold langs denne dimensjonen. På "Omna" er det grunn til å tro at såkalte tradisjonelle elementer først og fremst representeres i den lokale konteksten og såkalte moderne elementer i den over – lokale konteksten. I og med at de aller fleste i dag forholder seg til det lokale, det nasjonale og det internasjonale samtidig, utgjør en slik sammensatt og til tider kompleks livskontekst en del forhold som kan oppleves som en utfordring for den enkelte.

Giddens (1991) kaller dette globalisering, mens Heggen (1994) snakker om tilgang til alternative perspektiver. Kanskje er det grunn til å tro at kompleksiteten og dermed også utfordringene øker jo mindre samsvar det er mellom lokalkultur og over – lokal kultur. En slik sammensatt livskontekst kan nok på flere måter innebære en utfordring for ungdommer som skal orientere seg mot fremtiden, og ta viktige valg i den sammenheng.

Man kan si at slik som det internasjonale har kommet til storbyen, har storbyen kommet til byen og slik også til bygda. Samtidig som verden har blitt mindre har den også blitt større. Den har blitt mindre på den måten at vi har stor tilgang til informasjon og kunnskap om den verden som ligger utenfor vår umiddelbare livskontekst (Giddens 1991). Vår verden har blitt større fordi dette innebærer så mange valgmuligheter for oss når det gjelder våre liv både i dag og i fremtiden. Som sagt er det viktig å se ungdom i lys av en kontekst (Mørch 1985). Det aller viktigste aspektet ved å ta med beskrivelsen av konteksten, stedet, her har derfor å gjøre med at man slik kan få vite noe om hvilke perspektiver, både lokale og over – lokale, ungdommer på "Omna" har tilgang til i sin fremtidsorientering og identitetsutvikling. Et annet poeng jeg vil ta med her er at det kan tenkes at ungdommer som vokser opp på "Omna", og lignende steder, har tilgang til flere perspektiver på grunn av at de gjennom miljøet de vokser opp i også får tilgang til det som kan kalles tradisjonelle, eller lokale, perspektiver.

Kapittel 11. Holdning til skole og utdanning

11.1 Mulige holdninger til skolen

Min ”runddans” mellom teori/hypotese, metode og data (Wadel 1991) begynte som jeg har nevnt med fokus på noen temaer jeg ønsket å utforske. Lokalbefolkningens holdning til skole og utdanning var et av de temaene. Hoëm (1972) mener at det i det rurale lokalsamfunnet, der yrkeslivet ikke er like differensiert som i mer urbane strøk, er det behov for både overføring av lokale kunnskaper samt innføring i kunnskap fra det utenforliggende miljøet. En generell verdi i et slikt samfunn vil være kontinuitet innen slektens yrkestilhørighet, geografisk lokalisering og identifisering med bygdefolket. Så lenge det ikke kan oppfattes som en trussel mot lokalmiljøet vil også yrkesmessig, sosial og geografisk mobilitet være verdifullt. Som vist ovenfor kan ”Omna” sees som et slikt samfunn. Min oppfatning av dette påvirket mine forventninger til hvilke typer holdninger jeg ville møte.

Ser man tilbake i tid har det i regionen tradisjonelt sett vært et innslag av skepsis til formell utdanning og høyere verdsetting av praktisk handling enn skolegang og teoretisk lærdom (Heggen 2002:59). Men situasjonen er ikke nødvendigvis den samme nå. ”Omna” er ikke bare en rural - og distriktsdimensjonal størrelse, men også en del av det norske samfunn. I dag er situasjonen slik at flertallet av norsk ungdom velger videregående opplæring etter grunnskolen. Det har vært en økende rekruttering til videregående opplæring siden 80-tallet (NOU 1995:18). Det har også vært satt i gang en rekke tiltak for å øke rekrutteringen til høyere utdanning i Norge (Telhaug 1997). Siden så mange mennesker på ”Omna” direkte eller indirekte har en tilknytning til fiskerinæringen er det grunn til å tro at flertallet er opptatt av næringens fremtid. Fiskerinæringen i Norge generelt har hatt vanskelige perioder i løpet av de siste tiårene, og til tider har ”fiskerikrise” vært brukt for å beskrive situasjonen (Jentoft 1991, 2001). Noen vil hevde at vanskene ikke hatt de samme negative konsekvenser for folk i denne regionen, da fordi krisen anses å være et ”nordnorsk problem”(Jentoft 1991). Sysselsettingen i regionen ”Omna” ligger i er i stor grad knyttet til fiskerinæringen. Fiskerinæringen påvirkes både av forhold i primærleddet, det vil si tilgang på råstoff, kvotereguleringer og lignende, og i markedsleddet (Heggen 2002). Det er derfor grunn til å tenke seg at både pessimisme, ”krise- terminologi ”og forhold som virker inn på

næringen generelt også har hatt innvirkning på livet til mennesker på "Omna". I følge Hoëm (1972) er det slik at hvis miljøet oppfatter skolen slik at den "stjeler arbeidskraft" fra den viktigste næringen i lokalsamfunnet vil skolen kunne oppleves som en trussel. Man kan også se dette fra en annen side, hvis tradisjonelle yrkesvalg oppleves som usikre fordi næringen de er knytte til oppfattes som sårbar, og med en usikker fremtid, vil skolen kunne oppfattes som en trygghet for fremtiden og de oppvoksende generasjoner. Lokalsamfunn på kysten opplever også den økende globaliseringen som preger vår tid. Selv om globalisering for mennesker på norskekysten ikke er et nytt fenomen er det grunn til å si at den globaliseringen man opplever i dag medføre nye problemstillinger og utfordringer for menneskene og næringene på kysten. Konsekvensene av globaliseringen kan være både av negative og positiv karakter for det lokale kystsamfunn (Jentoft 2001). Man kan anta at utfordringen da ligger i å møte globaliseringen på en måte som fører til mest mulig positive konsekvenser for dem som lever i slike lokalsamfunn. Vil det i lys av dette være en urimelig tanke at skole og fiskerinæring oppfattes som faktorer som ikke nødvendigvis står i et motsetningsforhold når det gjelder å møte slike utfordringer, men at begge faktorene er en del av løsningen?

11.2 Et ikke - tema?

Temaet holdninger til skole og utdanning skulle vise seg å være et vanskelig utgangspunkt for deltagende observasjon. Jeg begynte etter hvert å referere til dette som et ikke - tema. Jeg hadde som sagt valgt en åpen tilnærming til empirien, men etter hvert oppdaget jeg at mine antagelser om mulige holdninger til skole, i lys av teoretiske perspektiver, stengte for mine observasjoner. Mitt utgangspunkt var å utforske holdninger til skole og skolegang. Å komme inn på temaet gikk greit, men det var vanskelig å gå mer i dybden. Det virket som om temaet var så uproblematisk at det ikke engang var interessant å snakke om. Uansett hvem jeg snakket med gav de uttrykk for positive holdninger til skolen, som gikk i retning av at det var viktig for unge mennesker å satse på skole og utdanning. Det var jo en mulighet at de jeg snakket med, av ulike grunner, ikke gav uttrykk for det de egentlig mente, og serverte meg det de oppfatter som de aksepterte og korrekte holdningene til skole og utdanning i dagens samfunn. Men også i samtaler og diskusjoner seg i mellom gav de uttrykk for det som må tolkes som positive holdninger. Folket på "Omna" har flere ganger opplevd at

skolen på øya har stått i fare for å bli nedlagt. Dette er noe de er opptatt av, og de har kjempet hardt for å få beholde både barneskolen og ungdomsskolen sin. Jeg fikk etter hvert en forståelse av at dette ble et ikke - tema fordi skole og utdanning sees på som verdifullt, og ikke negativt, for lokalsamfunnet. "Farget" av de teorier jeg hadde satt meg inn i før jeg reiste til "Omna" var det kanskje mine egne forventninger og vage hypoteser som gjorde at jeg i begynnelsen opplevde dette som et ikke - tema.

11.3 Fiskernes perspektiv

Hvis det skulle være noen som oppfattet skolen som en trussel, slik Hoëm (1972) definerer det, ville det være naturlig å tenke seg at dette da kunne gjelde de som er mest avhengig av at fiskeriet har en fremtid, altså fiskerne. Nikolai er født på 70-tallet, han er fisker, familiefar og har bodd på "Omna" hele sitt liv. Etter 9. klasse gikk han yrkesskole, men tok ikke fagbrev. Han begynte i stedet som fisker på linebåt. Nikolai ble en av mine nøkkelinformanter (Wadel 1991) under tiden på "Omna". En dag jeg var sammen med Nikolai og familien hans snakket vi om ting relatert til livsstilsvalg. Jeg spør om det er noe Nikolai ønsker han hadde gjort annerledes. Han sier: *"Ingenting! Kanskje om jeg ikke hadde reist på sjøen...nei, men da hadde jeg ikke hatt det slik jeg har det i dag, så det hadde jeg ikke gjort annerledes."* Jeg spør hvorfor han valgte å reise på sjøen. Nikolai svarer at han ikke vet hvorfor. Da sier Dina, samboeren hans: *"Det vet du nettopp, for det har du sagt til meg. Det var fordi brødrene dine alltid gav deg så mye penger, ja nærmest kastet dem til deg, når du var mindre."* Nikolai: *"Ja, det var vel litt slik. Men det var jo kjekt da. Det er kjekt på sjøen. Du kommer nært inn på folk der og hvis du er med en fin gjeng så...ja, det er kjekt rett og slett. Men kanskje ikke etter at man får barn. Man er jo så mye og lenge borte."* Jeg peker på Nikolais 2 år gamle sønn og spør: *"Skal han på sjøen da?"*. *"Nei!"* kommer det i kor fra foreldrene. *"Det skal jeg sørge for!"* sier Dina og ler. *"Det er ingen som vil at guttene deres skal reise på sjøen. Kanskje de som er redere, men ikke andre. Det har blitt så hardt. Alt skal være så effektivt. Det har forandret seg mye bare de 5 siste åra. Det er verre [for rederiene] å skaffe folk nå, og man kan se at de søker etter fiskere stadig vekk"* sier Nikolai.

Utdraget fra denne samtalen er, etter min oppfatning, et godt eksempel på foreldres holdninger. Jeg må nevne her at foreldre oftest fortalte meg hva de ønsker for *sine* barn i fremtiden. I tillegg bør det sies at det at man ikke ønsker at ens egen sønn skal bli fisker betyr ikke det at man ikke kan ha en positiv oppfatning av fiskerinæringen, og også anse den som viktig for lokalsamfunnet. Ei heller innebærer en negativ holdning til fiskeryrket ikke nødvendigvis en positiv holdning til skolen, eller vise versa. Det er vanskelig å si noe, ut fra dette, om foreldrenes holdninger skyldes at det er fiskeryrkets status eller skolens status som har endret seg, eller begge deler. I Nikolais tilfelle begrunnes holdningen ut fra forhold knyttet til selve næringen.

Hvis det er slik at foreldre generelt, og fiskere spesielt, ikke ser noe negativt i at barna deres velger noe annet enn det tradisjonelle fiskeryrket, hva kan det bety? Sett i lys av Hoëm (1972) sin teori, tyder det da på at kontinuitet innen slektens yrkestilhørighet, geografisk lokalisering og identifisering med bygdefolket ikke er en verdi for folk på "Omna"? Ser de ikke yrkesmessig, sosial og geografisk mobilitet som en trussel for lokalsamfunnet? Nikolai gir et bilde av et fiskeri som har endret seg den senere tiden. Han vil ikke at sønnen skal velge det samme som han fordi fiskeryrket i dag er hardere enn da han begynte. Andre fiskere gav også uttrykk for det samme. En skipper fortalte at det i det siste har vært litt dårlige tider for fiskeriet. Når prisen på fisk er dårlig, som den har vært i lengre perioder, innebærer det at man får mindre utbytte for samme arbeidet. Man må uansett ha samme antall mannskap på båtene og det betyr at løtene, eller lønnen, blir mindre. Samtidig har konkurransen i næringen blitt hardere og krav til båtenes kapasitet større. Det har igjen betydd større og dyrere båter og dermed også høyere krav til lønnsomhet og inntjening. Kanskje har man i dag et bilde av at næringen er mer sårbar og utsatt enn den har vært før. Da vil kanskje det å velge utdanning fremstå som et sikrere valg for fremtiden. Det kan derfor tenkes at den tradisjonelle næringen oppleves som truet, men ikke dermed lokalsamfunnet. Er det kanskje slik at det på "Omna" ikke eksisterer det som kan beskrives som en interessekonflikt mellom hjem og skole (Hoëm 1972).

11.4 Skolens perspektiv

Da jeg gjennomførte intervjuene med ungdommene fikk jeg blant annet muligheten til å snakke med rektor på skolen. På lærerværelset snakket jeg både med henne og noen av lærerne ved skolen. De var interessert i det jeg holdt på med. I samtalen kom vi etter hvert inn på spørsmålet om det i noen tilfeller er slik at det eksisterer verdi - eller kulturkonflikter mellom hjem og skole, og om slike forhold kan belyse utdanningsforskjeller mellom grupper i et samfunn. Rektor gav klart uttrykk for at det etter hennes oppfatning ikke var grunnlag for å anta at det eksisterer slike typer konflikter mellom hjem og skole på "Omna". Rektor mente at foreldrene er engasjert i skolen og viser interesse for det arbeidet skolen driver. Hun beskrev dialogen mellom skole og hjem som god og sa at hun trodde foreldrene ser på skole som en viktig del av barnas liv. Etter hennes mening var noe av grunnen til dette at skolen er bevisst på å knytte sitt arbeid til skolens lokale forankring. Dette ble gjort ved å trekke lokale forhold, som tradisjoner og næringsliv, inn i skolens opplæring. Skolen sitt innhold representerer dermed ikke noe som er fremmed for folk, og dette hindrer en kultur - og verdikonflikt mellom skole og hjem. Mitt inntrykk var at også lærerne, som deltok i samtalen, delte rektors oppfatning.

Det ser ut til at skolen på "Omna" er viktig for lokalbefolkningen. Skolen har på mange måter fått oppmerksomhet også utenfra, særlig for sin bruk av IKT i elevenes skolehverdag. Rektor mener at den suksessen skolen her har hatt hovedsakelig skyldes et bevisst valg om å trekke inn det lokal, altså det nære og kjente. Hun sier at de langt fra er noen eksperter på data, men at de har valgt å fokusere mer på innhold enn "fancy" utstyr og teknikk. Det rektor sier kan tolkes dit hen at det er skolens lokale lærerplan som er en av nøklene til "Omna" skoles suksess både i nasjonal og ikke minst i lokal sammenheng. Læreplanverket for grunnskolen vektlegger det lokale innslaget i skolen på flere måter. Lokal tilpassing handler blant annet om at skolen må styrke elevenes kunnskap om og tilknytning til lokalmiljøet, naturen, næringsliv, tradisjoner og levemåter. Begrunnelsen for dette er at livsnær opplæring bygger bro mellom det sentralt fastsatte lærestoffet og elevenes miljø, og at lokal forankring og identitet gir en bredere forståelse for allmenne trekk ved ulike livsvilkår (Læreplanen 1996:58).

Både Hoëm og Heggen fremhever lokal tilknytning som et avgjørende element i en sosialiseringssprosess. Hoëm (1978) sier at hvis noe oppleves som verdifullt for noen skjer det en tilknytning mellom verdien og personen, eller gruppen av personer. Barn vil slik få en lokal tilknytning gjennom sosialiseringssprosessen. Siden den unges identitet og erfaringsverden da er forankret i det lokale vil barnets møte med skolen, som forutsetter en annen erfaringsverden, kunne beskrives som en kollisjon. Dette gjelder ikke for alle barn, men slik jeg forstår Hoëm ville dette være en realistisk forventning for de som vokser opp i lokalsamfunn som "Omna". Heggen (1994) mener at en forutsetning for at en skal kunne si at ungdom har en lokal tilknytning er sosial integrasjon, som igjen forutsetter sosial deltagelse. Det betyr at det i lokalsamfunnet må finnes aktiviteter eller arenaer, hvor unge mennesker gis plass og rom og kan delta på en aktiv måte i det som skjer og slik få tilgang til lokale perspektiver. Heggen sier at skolen ikke representerer en arena som gir tilgang til slike perspektiver. Skolen domineres av jevnaldrende og gir hovedsakelig unge mennesker tilgang til alternative perspektiver. Ungdoms økende orientering mot skolegang og utdanning fremstilles i denne sammenhengen som en faktor som svekker lokal tilknytning.

Når man snakker om den norske skole i dag og hva slags innhold den formidler er det fruktbart å se dette i forhold til den nasjonale læreplanen. Som nevnt ovenfor vektlegger læreplanen at opplæringen skal ha en lokal dimensjon og tilpassning. Det innebærer at deler av skolens opplæring vil variere etter det lokale miljøet den enkelte skolen er en del av. Dette må man ta høyde for i en diskusjon som denne. I den sammenheng kan man jo også stille spørsmål ved hvor vidt en skole har lyktes med dette, og anta at dette også vil kunne variere fra skole til skole på bakgrunn av mange ulike faktorer. Den lokale tilpassingen fra skolens side har kanskje skjedd på en slik måte på "Omna" at den har styrket og ikke svekket den lokale tilknytningen for de unge i lokalsamfunnet. I følge læreplanen vektlegges også såkalt livsnær opplæring som en "brobygger" mellom skolen og elevens miljø. Når man kan gjenkjenne de lokale tradisjonene og levemåtene i skolens innhold kan det tyde på at en verdikonflikt (Hoëm 1978) mellom hjem og skole er mindre sannsynlig, fordi skolen da ikke står som formidler av helt andre verdier enn de som formidles i hjemmet. Skolen vil heller ikke ensidig kunne oppfattes som en trussel mot lokal tilknytning (Heggen 1994) fordi den også formidler lokale perspektiver.

Så langt har jeg snakket om folks oppfatning av og holdning til skole og utdanning. Jeg vil senere komme tilbake til temaet i forbindelse med en drøfting av de unges syn på dette. I neste kapittel tar jeg for meg et tema som handler om hva folk på "Omna" tenker om seg selv, hvordan de oppfatter seg selv som gruppe og hva de selv mener er typisk for dem.

Kapittel 12. Det å være "Omnaværing"

12.1 Utgangspunktet: det typiske

Sosialisering er et sentralt tema for undersøkelsen. Det vil si at det vil være interessant å se i hvilke grad man kan si at sosialisering påvirker ungdoms fremtidsorientering og valg. I lys av teorier om sosialisering og identitetsutvikling (Giddens 1991, 1997, Heggen 1994, Hoëm 1978, Mead 1934) vil miljøet der mennesker lærer om verden og seg selv ha betydning for innholdet i sosialiseringen. I forhold til det å kunne si noe om sosialiseringens innhold kan kunnskap om verdier i et samfunn (Giddens 1997) være et fruktbart utgangspunkt. Giddens sier at verdier er ideer individer eller grupper av individer har om hva som er attråverdige, passende, bra eller ikke bra. Ulike verdier i kulturer sier noe om variasjoner mellom kulturer. Hva noen oppfatter som verdifullt er sterkt påvirket av kulturen personene lever i (1997:586). For å få kunnskap om hva som oppfattes å være av verdi for menneskene på "Omna" valgte jeg å se på hva de mener er typisk for menneskene som bor der. Dette handler altså først og fremst ikke om *det typiske* slik noen utenfra måtte se det, men slik menneskene på "Omna" opplever og ser det selv. Det *typiske* er viktig på grunnlag av en ide om at dette også på mange måter handler om det som kan sies å være felles for menneskene på "Omna".

12.2 Dugnadsånd som aktiviteter og byggverk

Temaet og begrepet dugnadsånd dukket ofte opp når jeg var sammen med folk på "Omna", også når vi snakket om hva som kan tenkes å være typisk for folk på "Omna". Dugnad er sentralt i forhold til de goder og tilbud de har på øya. Både når det gjelder det

å skaffe økonomiske midler og å utføre det fysiske arbeidet har innbyggerne hovedsakelig sørget for dette selv. Som sagt har det de siste årene vært en del nedkjøringer i ulike sektorer i kommunen. Viktige tjenester på øya, som helsestasjon, bibliotek, bank og post, har blitt lagt ned, mye av det som er igjen har folket bygget selv og drives i dag gjennom dugnadsarbeid. Det finnes en rekke fysiske beviser på at det er og har vært en tradisjon for dugnadsarbeid på "Omna". Det gjelder veier, sykehjem, barnehage, idrettshall, idrettshus, forballbaner, mc-klubb og bedehus. Arbeidet strekker seg utover det å bruke tid og arbeidsinnsats på ulike dugnader og gjelder også den betydelige andel økonomiske midler som hvert år samles inn i lokalsamfunnet til inntekt for ulike lag, organisasjoner og prosjekter.

På "Omna" var det ikke bare anledning til å observere de fysiske bevisene på dugnadsånden. Dugnadsånden er i sterk grad til stede i det daglige livet på øya, noe jeg fikk oppleve. Spesielt på ettermiddager og på lørdager var denne typen aktivitet i full sving i sammenheng med ulike prosjekter på øya. Jeg overhørte stadig samtaler om dette temaet, gjerne i form av at noen ble oppfordret eller invitert til å være med å bidra. Folk kommer på døra og vil selge lodd. Eller det er tombola utenfor dagligvarebutikken. Noen lag og foreninger verver også faddere, det vil si at man forplikter seg økonomisk til ulike prosjekter. Ellers holdes det også arrangementer til inntekt for ulike formål løpet av året. I den sammenheng er det ikke uvanlig at de ulike foreningene og lagene stiller opp for hverandre, det gjelder for eksempel tilgang til lokaler eller underholdning. "Lene" fortalte meg noe som kan vise hvor omfattende dugnadsånden virkelig er: *"En helg ble det samlet inn mye penger til et prosjekt for barnekoret. På idrettshallen ble det samlet inn 80.000 på en dag. Alle stilte opp, tror det var nesten 90 kaker der. Dagen etter ble det samlet inn 40.000, også det til barnekoret. De solgte sin egen cd, som var finansiert av fiskebåtene. Samme helgen var det tombola på aldershjemmet. Der fikk man også inn ganske mye, til nye møbler til aldershjemmet."* "Sigmund" gav også et eksempel på hva dugnadsånd betyr i praksis for menneskene på "Omna": *"Under planleggingen av utbyggingen av bedehuskapellet ble dette arbeidet antatt å koste om lag 1.4 millioner kroner. Nå når det er ferdig, har man likevel bare 400.000 i lån. En million kroner har kommet inn som gaver fra folket."*

Så langt kan man si at det handler om dugnadsånd på et relativt konkret og observerbart nivå. Det var dette nivået som var mitt utgangspunkt for møtet med fenomenet. Som jeg

har nevnt tidligere har jeg forfektet en empirinær utvikling av teori for denne undersøkelsen. Under innsamling av data, og senere bearbeidelse av dette materialet, har jeg latt begreper utvikle seg ut fra data. Dette er også tilfellet i forhold til min forståelse av dugnadsånd.

12.3 Dugnadsånd som ivaretakelse av egeninteresser

Når man ser dugnadsarbeidet som en helhet kan man dele virksomheten inn i to hovedkategorier, direkte deltagelse og indirekte deltagelse. Direkte deltagelse handler om å delta fysisk i arbeidet, som ved at man er med og bygger og vedlikeholder bygninger og områder, samler inn penger, lager produkter for salg og utlodding, eller er med i komiteer. Indirekte deltagelse går ut på å donere penger, gaver, premier, materialer, møbler og lignede, vise sin støtte ved å kjøpe lodd eller produkter og være publikum på de tilstelningene som arrangeres til inntekt for et formål. Hva som bestemmer om man deltar direkte eller indirekte ser ut til å være relatert til egeninteressen i forhold formålet. Også personlige egenskaper kan være avgjørende. Enkelte bli oftere bedt om å delta aktivt fordi de er kjent for å være nevenyttige, arbeidsomme, flinke til å organisere, bake kaker og lignende. Andre blir oftere bedt om å gi økonomisk støtte fordi de har gitt mye tidligere eller til andre formål. ”Lene” forteller at de å ha barn i barnehagen innebærer aktiv deltagelse på dugnader. ”*I sommer malte jeg, sammen med andre mødre, barnehagen. Fedrene reparerte lekeapparater og andre ting som måtte fikses. Jeg har aldri hørt et ord om at de har vurdert å ansette en vaktmester til slikt. Jeg vet ikke så mye om hvordan det er på de andre øyene, men på ”Omna” er det i alle fall mye man skal stille opp på. Det er litt forskjellig hva man er med på av dugnader, det kommer an på hva man har bruk for selv. Slik sett kan det kanskje lett bli slik at det er de samme menneskene som går igjen på en dugnad, de samme som er der og jobber hele tiden*”.

Dette er et eksempel på sammenhengen mellom grad av deltagelse og egeninteresse, både når det gjelder type deltagelse og hvor mange dugnader man er med på. Dugnad relatert til større prosjekter kan strekke seg over år. ”Martin” har vært involvert i en av de mer omfattende dugnadene i senere tid og vi snakket flere ganger om dette. ”Martin” fortalte meg at en av grunnene til å være med på dugnad også handler om det sosiale.

”Det er veldig greit å gå dit, når jeg har anledning til det, man får snakket med andre, med dem man kanskje ikke snakker så mye med til vanlig”. Slik sett kan dugnadsarbeid bli en fritidsaktivitet i seg selv og noe man har direkte personlig interesse og nytte av å være med på, ved siden av selve målet for aktiviteten. Det er grunn til å tro at dugnad på en slik måte også er en arena for sosial aktivitet for folket på ”Omna”.

12.4 Dugnadsånd som ivaretagelse av fellesinteresser

På ”Omna” organiseres dugnadsarbeidet på en slik måte at alle blir tatt hensyn til, ut fra det som kan se ut til være mer eller mindre implisitte etiske retningslinjer. Dette henger nok sammen med at det bare bor 1200 mennesker på øya. ”Anna” gav et godt eksempel på dette: *”Nå er det faktisk slik at de ulike grupperingene anpasser seg hverandre. I fjor skulle de arrangere jonsokfeiring på småbåthavna. Men så viste det seg jo at den ville krasje med den tradisjonelle jonsokfeiringen på bedehuset, der de selger rømmegrøt og kaker og slikt. Da ble feiringen på havna enkelt og greit bare flyttet til uken etter.”.* Det finnes flere eksempler på en slik tilpassing av ulike arrangementer, som kan tolkes som uttrykk for respekt for hverandre. Det ser ut til at det er to prinsipper som kan være styrende for de etiske retningslinjer. Det ene er tradisjonsprinsippet, det vil si at ”nye” arrangementer tilpasser seg de eksisterende og der hvor ingen tradisjon eksisterer er det først – til – mølla prinsippet som gir ”forkjørrett”. Trolig vil det å ignorere denne ”dugnadsetikken” innebære sanksjoner fra lokalbefolkningen, i form av at man på ulike måter mister verdifull støtte til sitt formål.

Etikk handler også om å støtte hverandres prosjekter og formål. Ideen som ligger bak ser ut til å handle om at det som gagnar noen gagnar oss alle. Ofte innebærer dette å bevege seg inn på arenaer som kanskje ligger utenfor ens eget interessefelt. Den sosiale fleksibiliteten man utviser ved å bevege seg mellom ulike sosiale arenaer er et uttrykk for andre forhold enn bare det å gi støtte til hverandres prosjekter. På ”Omna” finnes ingen nøytral møteplass for folk. Det vil si at de stedene hvor folk møtes i ulike sammenhenger eksisterer i tilknytning til aktiviteter eller en bestemt gruppe. Det finnes ikke noe kulturhus bygget med tanke på å bare være et samlingssted for folk.

Idrettshallen er den største bygningen på øya. I utgangspunktet ble den bygget fordi idrettslaget trengte en innendørshall. Hallen har blitt øyas ”storstue”. Her feirer man 17.

mai, arrangerer konserter, julemarked, musikk - kafé på søndager og lignede. Dette er typiske arrangementer som de fleste deltar på, uavhengig av om man har interesse for idrett, eller er medlem i idrettslaget. Denne fleksibiliteten i forhold til ulike arenaer kan være grunnlaget for at mennesker som ikke ser på dem som sin primære arena likevel føler en tilknytning til dem, dette gjelder også for andre bygninger som for eksempel bedehuset. Ved å støtte prosjekter utover det man selv primært interesserer seg for personlig, ivaretar man et større tilbud for seg selv. Altså, ved å gi støtte til utbygging av idrettshall eller bedehuset gir man ikke bare støtte til dem som praktiserer sin idrett eller sin religion, man er også med på å bygge ut lokalsamfunnets helhetlige tilbud av sosiale og kulturelle goder. Dette forholdet forsterkes trolig ved at det ikke er ett tilbud på øya av denne typen som ikke hovedsakelig er basert på dugnadsarbeid.

12.5 Dugnadsånd som verdi

Dette kapitlet handler i all hovedsak om å gjøre rede for ulike aspekter ved dugnad og dugnadsånd, og hvilke betydning dette kan tenkes å ha for menneskene på "Omna". Min utforskning av temaet var som sagt en del av det å finne ut noen om innholdet i sosialiseringen i forhold til det bestemte miljøet. Det er slik jeg ser er det grunn til å si at dugnad, sett både som en måte å arbeide på og en generell holdning, er verdifull for de som bor på "Omna". Jeg har en oppfatning av at dette er verdifullt både i forhold til ivaretagelse av egeninteresser og fellesinteresser. Det kan med andre ord oppfattes som en verdi i dette samfunnet. Er det så ut fra dette et grunnlag for å si noe om innholdet i sosialiseringen? Jeg vil se nærmere på dette forholdet i neste kapittel.

Kapittel 13. Dugnadsånd som sosialisering

13.1 Utdrag fra en samtale med fem kvinner om dugnadsånd

Noen av mine informanter består av en gruppe av 5 kvinner, i slutten av 40-årene, som regelmessig møtes hos hverandre, for å "bare være sosiale". To av kvinnene flyttet til øya da de giftet seg, og to er gift med menn fra "Byen". Jeg spurte kvinnene om det var

noe de ville si var typisk for "Omna", spontant og i kor svarte de "dugnadsånden!". Vi snakket videre om dette temaet og jeg vil her gjengi deler av samtalen.

Jeg: *"Er det vanskeligere for en mann, som kommer utenfra, å passe inn her enn for en kvinne?"*

"Irene": *"Nei!"*

"Agnes": *"Nei! Hvor lett du passer inn her tror jeg heller handler om hva slags type du er."*

"Beate": *"Jeg tror kanskje det der kan være vanskelig for folk som kommer utenfra. De må nok vise at de kan ta i et tak kanskje. Vi som er herfra er jo oppdratt slik, når jeg var yngre var det aldri snakk om at man bare kunne "sitte på ræva" og ikke gjøre noe liksom."*

"Irene": *"Kanskje har den pietistiske bevegelsen vært en medvirkende årsak til denne dugnadsånden. Det har jo alltid vært mye av slikt i hele regionen, mye religiøst..."*

"Elise": *"kanskje derfor folk i regionen har fått rykte på seg for å være driftige, arbeidsomme og gjerrige da?"*

"Beate": *"Man kan sikkert se det tilbake i tiden, må se på røttene våre for å forstå det."*

"Sigrid": *"Ja, det har vel alltid vært slik her ute."*

"Beate": *"Fiskerne har jo alltid måttet jobbe i team. Og så har jo kvinnfolka vært mye hjemme uten mannfolka. Og når noe skulle gjøres så måtte de jo ofte ha hjelp, og da gikk de sammen og gjorde det de kunne få gjort."*

"Elise": *"Hvis man tenker på religionens stilling her ute så har nok tankegangen "gi - så skal du få" hatt betydning for folk."*

"Irene": *"Ja, men det har med oppdragelse å gjøre. Man lærer det man ser på en måte. Jeg tror at ungene våre blir like flinke som de voksne er i dag."*

"Agnes": *"Vi har bare vært vant til å hjelpe hverandre, fra før i tiden."*

"Beate": *"For eksempel når fiske var dårlig, om vinteren, så hjalp de som var i land bøndene med forskjellige ting, som å grave grøfter og slikt."*

"Elise": *"Det var nesten som en byttehandel. De som manglet noe fikk tak i det ved å gi noe de hadde til noen andre, det kunne være mat eller hjelp til forskjellige ting."*

"Beate": *"Man har nok sikkert vært vant med å hjelpe hverandre, en slags tjenende ånd vil jeg si."*

”Irene”: *”Jeg tror at det som spiller inn i dag, for hva man er med på og ikke av dugnader og sånt, har å gjøre med hva man er med på selv og hva ungene dine er med på. Mange er med på mange ting. Du vil at tilbudet skal være der.”*

”Elise”: *”Ja, men jeg har da merket det....at det er mange ting man vil støtte, men så får man høre ”Nei, ikke gjør det. Det er staten sin oppgave. ”Men hvis man skal tenke slik blir jo ikke noe gjort.”*

”Sigrid”: *”Men er det ikke av og til staten sin oppgave da?”*

”Elise”: *”Jo, men så da? Det er da mye bedre å gjøre det selv. Det er man jo stolte av. Det har jo med stolthet å gjøre også.”*

”Beate”: *”Ja, ikke sant.”*

”Agnes”: *”Ja, det har det.”*

”Sigrid”: *”Ja, men de andre, de får det jo, uansett.”*

”Elise”: *”Ja, men så? Vi har jo det vi har vi da.”*

Jeg: *”Så man tar initiativ til ting selv da? Før man spør kommunen eller staten?”*

”Agnes”: *”Ja. Jeg kan gi et eksempel. Vi har vært på skolen her og fikset klasserommet til ungene, klassen til sønnen min da. Vi syns det var litt trist der så vi foreldrene var der å malte og slik. Ja, jeg tror faktisk det var vi som kjøpte malingen også.”*

Som man ser snakker kvinnene om temaer jeg har vært inne på ovenfor, blant annet at man er med på dugnader fordi man vil at det tilbudet man har i dag fortsatt skal eksistere. Utdraget fra samtalen viser også at dugnadsånd kan knyttes til begreper og forhold som har å gjøre med sosialisering, som tradisjon, arv, oppdragelse og identitet.

13.2 Forbilder

I denne samtalen, som i samtaler jeg har hatt med andre på ”Omna”, blir bønder og fiskere trukket frem i tilknytning til dugnadsånd. Dette kan forstås som et uttrykk for oppfatningen av at dugnadsånden har sine røtter i det tradisjonelle samfunnet. I samtalen nevnes det at måten fiskere og bønder har levd og eksistert sammen på tidligere henger sammen med dugnadsånden, slik den eksisterer i dag. Nøkkelord her er samarbeid, gjensidig støtte og hjelp. I fiskebåtene jobbet man sammen og ofte samarbeidet mannskap på flere båter for å få størst mulig fangst. Mange var både småbønder og fiskere, mens andre holdt seg til en av næringsveiene. Det ble praktisert

en utbredt byttehandel av varer og tjenester mellom de som bodde på "Omna". Var det stille på sjøen kunne fiskere utføre arbeid for bøndene. Bøndene på sin side kunne bytte til seg fisk mot andre varer, som poteter og kjøtt. I samtalen over nevnes det også at dugnadsånden kan sees i sammenheng med religiøst tankegods, der regelen "*gi – så skal du få*" trekkes frem som en norm for handling. Det er grunn til å tro at mange av bøndene og fiskerne var sterkt religiøse, og kanskje var deres tro også med på å skape et grunnlag for samarbeid og dugnadsånd. Eldre folk jeg har vært i kontakt med på "Omna" har fortalt om dette, om dugnadsarbeid og samarbeid på øya tilbake i tid. Man kan på denne måten se dugnadsånden, slik den er i dag, som et resultat av den folkekunnskapen (Edwardsen 1996) som tidligere var selve grunnlaget for overlevelse på "Omna". Slik kan man si at kunnskapen eksistere i dag, om enn kanskje på en annen måte, i en noe annerledes form.

13.3 Dugnadsånd som arv mellom generasjoner

Kvinnene setter dugnadsånden i et historisk perspektiv, og de trekker linjer tilbake til da de selv var barn og ungdom og måten de har blitt oppdradd på. Det avgjørende her er koblingen mellom generasjoner. Statusen dugnadsånden har i lokalsamfunnet i dag blir satt i en historisk sammenheng. Samtidig er fremtidsperspektivet til stede gjennom tanken om at "*ungene våre vil bli like flinke som de voksne er i dag*". Arv kan her forstås som en overlevering av normer, verdier og kunnskap, knyttet til dugnadsånd, som har skjedd fra en generasjon til en annen. Det handler med andre ord om det man kan forstå som sosialisering. Begrepet sosialisering er nyttige for å forstå disse utsagnene som uttrykk for at det eksisterer en kobling mellom generasjoner, og at innholdet i denne koblingen, eller overleveringen, er forankret i den lokale kulturen. "Beate" sier direkte at det har med oppdragelse å gjøre "*vi som er herfra blir jo oppdratt slik*". Det samme gjør "Irene" når hun sier "*det har med oppdragelse å gjøre. Man lærer det man ser på en måte.*". Dette kan forstås som en oppfatning av at de unge lærer noe av de voksne, som de voksne har lært da de var unge. Det kan være grunn til å tro at dette ikke bare gjelder primærsosialisering, det vil si hovedsakelig i foreldre – barn forholdet, men også sekundærsosialisering (Berger og Luckmann 1992). Det er grunn til å hevde at dugnadsånden er en del av den lokale kulturen på "Omna". Det er noe som kan sies å være, som de selv sier, typisk for menneskene der. I tillegg er dette

også noe som de på flere måter opplever som noe positivt, en verdi, både for seg selv og for lokalsamfunnet. Derfor kan man tenke seg at barn og unge ikke bare vil få kjennskap til og lære noe om dette fenomenet gjennom foreldrene sine, men også andre personer i lokalsamfunnet. Det kan derfor, så langt, være grunnlag for å si at dugnadsånd er en del av det sosialiseringssinnholdet man på "Omna" møter i oppveksten. På grunnlag av dette kan man også si at dugnadsånden representerer det Heggen (1994) kaller et lokalt perspektiv.

13.4 Dugnadsånd som kunnskap

Som det utgår av tidligere redegjørelse for sosialisering kan man si at dette handler om overføring av et innhold, som kan bestå av verdier, normer og kunnskap og kompetanse. Jeg vil her se på dugnadsånd som kunnskap og kompetanse. "Ola", en familiefar fra "Omna", forteller meg følgende: *"Dugnadsånd, det er typisk for "Omna". Vi vil klare ting selv, og vi vet at vi klarer ting selv. Jeg tror at det kommer av at vi kommer fra fiskere og bønder, folk som forstår forholdet mellom innsats og utbytte. Slik har det alltid vært. Vi sitter ikke "på ræva" og venter på å få, at noen skal gjøre noe for oss. Vi vil vel kanskje ikke det heller. Vil klare oss selv."* "Ola" trekker her frem to viktige forhold. For det første sier han at folk på "Omna" vil klare ting selv, og at de vet at de klarer ting selv. "Ola" snakker om vilje og viten. Det er grunn til å tro at når en gruppe mennesker gjør så mye på egenhånd, som er tilfellet på "Omna", finnes det både en vilje bak innsatsen og en tro på at man kan gjøre det selv. Kanskje kommer en slik tro av tidligere erfaringer med suksess, som gir tillit til at man kan lykkes igjen. Man har lært av tidligere erfaringer og denne kunnskapen gir grunnlag for å tro at man kan gjøre det igjen. Det er vanskelig å tenke seg at man hadde fortsatt med dugnader hvis prosjektene oftest viste seg å mislykkes. "Ola" sier også noe om verdien av å ha forståelse for forholdet mellom innsats og utbytte. Kunnskapen ser "Ola" som overført fra fiskere og bønder. De har, og har hatt, en måte å livnære seg på som kan sies å gi dem en direkte erfaring med, og dermed også forståelse for dette forholdet. En fisker som ikke forstår at mengden fisk, eller typen av fisk, han henter opp fra havet direkte påvirker hvor mye han vil tjene vil ikke være en særlig vellykket fisker. Man er her tilbake til det jeg, i lys av Edvardsen (1996), har referert til som folkekunnskap. "Ola" gir her et bilde av at denne kunnskapen, om forholdet mellom innsats og utbytte, har anvendelsesområder

også i dag. Kunnskapen var essensiell for overlevelse i tidligere tider og selv om det ikke lenger handler om overlevelse, i ordets rette forstand, ser den ut til å være viktig for folket på "Omna" med tanke på de resultatene dugnadsarbeidet faktisk fører til.

13.5 Dugnadsånd som tilknytning

Kan fenomenet dugnadsånden også ha emosjonelle aspekter? "Vi vil klare det selv" sier "Ola". Det blir da naturlig å spørre: *hvorfor* vil dere det? Det finnes nok flere svar på dette. Min oppfatning går mot at det kan handle om tilknytning til lokalsamfunnet og kulturen der. Det er nærliggende å tenke seg at grad av deltagelse i ulike aktiviteter i lokalmiljøet kan ha noe å si for graden av engasjement for lokalsamfunnet som helhet. Hvis du er med på å bygge opp noe vil det jo være naturlig at du også interesserer deg for dette i fremtiden, man har en tilknytning til det. Tilknytningen kan være et resultat av en slags emosjonell belønning. "Elise" snakker om stolthet: *"Det er da mye bedre å gjøre det selv. Det er man jo stolte av. Det har jo med stolthet å gjøre også."* Dette er "Elise" sin holdning til de som sa at man kanskje ikke bør gi sin støtte til noe fordi det burde være det offentliges oppgave å ordne dette. For henne handler det å gjøre det selv om mer enn at man får en ny idrettshall eller et nyoppusset museum. For henne handler det om stolthet. Man kjenner seg stolt av det man har oppnådd, stolt av seg selv og stolt av hverandre, at man har arbeidet sammen og nådd et mål. Man får da en følelsesmessig belønning av å gjøre noe på dugnad. I en slik situasjon vil det man er med på kunne oppleves som meningsfullt, både underveis i prosessen og i ettertid. Det kan være fruktbart å se et slikt aspektet ved dugnadsarbeid i sammenheng med perspektiver på lokal tilknytning.

Anton Hoëm (1978) vektlegger betydningen av verdi og tilknytning i sin teori om sosialisering. En sosial relasjon kan ha positiv eller negativ verdi for individet. Sammenhengen samhandlingen er del av, og at samhandlingen oppfattes som meningsfull, har betydning for dette. En sosial enhets aktivitet kan beskrives som rasjonelt i forhold til et formål. Dette formålet kan kalles en verdi. Hva som oppfattes som en verdi kan knyttes til et individ i miljøet eller fungerer som et handlingspotensial for alle menneskene i miljøet, slik påvirkes våre referanserammer gjennom lokalitet. Når noe oppfattes som en verdi skjer det en tilknytning mellom verdien og personen,

eller gruppen av personer. Dette betyr at det sosiale systemet, eller deler av det, inngår i en meningssammenheng. Det oppstår en tilknytning til det sosiale systemet. Det er grunn til å tro at dugnad oppleves som verdifullt og meningsfullt for menneskene på "Omna", både som samhandling og som resultat av samhandling. Det kan derfor ut fra dette perspektivet være grunnlag for å anta at slik aktivitet skaper tilknytning til det sosiale systemet, både i forhold til enkeltindivider og som en gruppe.

Heggen (1994) er, som Hoëm, også opptatt av hvordan unge mennesker får en lokal tilknytning til sitt oppvekstmiljø gjennom sosialiseringprosessen. Verdier som er del av den lokale kulturen er verdier individet kan gjøre til sine egen gjennom aktiviteter i lokalmiljøet. Dette styrker de stedbundne ressursene en person har i motsetning til de personbundne ressursene. Heggen vektlegger sosial integrasjon, som forutsetter sosial deltagelse. I lokalsamfunnet må det finnes arenaer, hvor unge mennesker gis plass og rom og kan delta på en aktiv måte. De unge må på denne måten få tilgang til lokale perspektiver. Det innebærer at de unge får tilgang til kunnskaper, verdier og type handlinger som er en spesifikk del av lokalkulturen. Tilgang til de lokale perspektivene får man fra personer som allerede har tilegnet seg dem. Det er grunn til å tro at dugnad, både i form av aktivitet og mentalitet, er en verdi i den lokal kulturen på "Omna". Barn og unge har muligheten til å gjøre dette til en del av sine egne verdier fordi de på ulike måter kan delta i denne typen aktiviteter. Det får med andre ord delta aktivt i en kontekst som gir dem tilgang til et lokalt perspektiv.

13.6 Om å "sitte på ræva"

"Å sitte på ræva" er nok ikke det vakreste uttrykket jeg kjenner, uansett har jeg hørt det relativt ofte under arbeidet med denne undersøkelsen. Fordi det ble brukt mye i samtaler som handlet om dugnad og dugnadsånd fattet jeg etter hvert interesse for dette uttrykket. I utgangspunktet er det lett å tro at uttrykket handler om å være lat, hvilket det, etter min oppfatning, ikke gjør. Når "Beate" sier at folk på "Omna" er oppdratt til ikke "å sitte ræva" betyr ikke det at de oppdras til ikke å være late. Man kan være i full aktivitet på jobben og hjemme, hele dagen, 7 dager i uken og fortsatt bli beskrevet som en person som "sitter på ræva". En person som "sitter på ræva" har lett for å overlate ansvaret for ting til andre, gjerne det offentlige. En slik person vil ha lett for å klage

over det man ikke har, barna ikke har, eller lokalsamfunnet ikke har, uten å gjøre noe med dette selv. På "Omna" vil du da havne i kategorien "sytepaver". Man har da ikke skjønt at i stedet for å klage over alt som ikke blir gjort for en kan man gjøre det selv. "Sitter du på ræva" betyr det faktisk at du venter, venter på at andre skal gjøre noe for deg. Det betyr at du er passiv i forhold til viktige områder av livet ditt og fraskriver deg ansvaret. Og at du dermed også gir andre, her igjen oftest det offentlige, ansvaret eller skylden for at du ikke har det så bra som du gjerne ønsker. "Martin" forklarer dette slik: *"De som sitter på ræva hele livet oppnår veldig lite, mener jeg. Da er du liksom prisgitt skjebnen da på en måte, eller andre. Hva tjener det til, ingenting faktisk. Kanskje bortsett fra at man ender opp skuffa og misfornøyd. Da tenker man på alt man ikke fikk, men som man faktisk kunne skaffa seg selv, ikke sant?"*.

En person som er aktiv i forhold til sitt eget liv, og kvaliteten på det, og tar ansvar for dette er altså en som ikke "sitter på ræva". Man kan si at det er en aktivt handlende og ansvarlig person. Det er trolig en slik personlighet som er mest forenelig med dugnad og dugnadsånd. At man trenger aktive, handlende og ansvarlige personer for å sette i gang og gjennomføre et dugnadsarbeid er ikke vanskelig å tenke seg. Det interessante her er at det ser ut til at det aktivt handlende mennesket, som tar ansvar for sitt liv og livskvalitet, er et ideal for dem som bor på "Omna". Ser man dette i forhold til Nygård (1993) sitt perspektiv på selvforståelse vil det kanskje være grunn til å si at en selvforståelse som går ut på å oppfatte seg selv som et fritt, selvbestemmende, og velgende menneske, som en aktør som forholder seg bevisst til sine omgivelser kan være viktig for menneskene på "Omna". Siden mennesker, innenfor et slikt perspektiv, også antas å konstruere sin sosiale verden og hverandres selvforståelse i fellesskap kan man tenke seg at miljøet på denne måten skaper betingelser for at en slik selvforståelse utvikler seg i sammenheng med en sosialiseringsprosess i dette miljøet.

13.7 Dugnadsånd som en del av felles identitet

Man kan tolke den negative holdningen til det å "sitte på ræva" som et uttrykk for at det generelt sett anses som verdifullt at mennesker har vilje til å handle, til å sette ting i gang og til å ta ansvar for sine handlinger, og nærmere bestemt har en selvforståelse som står i forhold til dette. Derfor kan det være grunn til å tenke seg at dette har å gjøre

med identitet og identitetsutvikling. Om selvutviklingen sier Mead at selvet utvikles i en prosess basert på sosiale erfaringer og aktivitet, som et resultat av individets relasjon til den sosiale prosessen og personer som er del av prosessen (1934:135). Miljøet utviklingen skjer i vil slik ha betydning for menneskenes identitet. Det har betydning fordi en persons oppfatning av seg selv dannes gjennom persepsjon av andres oppfatninger av personen. For at et individ skal erfare seg selv som et subjekt, et selv, må man først oppleve seg selv som et objekt, på samme måte som andre er objekter for ham/henne. Man opplever seg selv som et objekt ved å ta de holdninger andre personer har til en selv. Det gjelder personer som er involvert i det samme sosiale miljø som en selv er (1934:138). Slik dannes vår selvoppfatning gjennom interaksjon med andre mennesker. Selvet er en sosial struktur og utvikles i sosiale erfaringer.

Dette forholdet gjelder også når individer utvikler forståelsen av seg selv som medlem av en familie og et samfunn. "The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community" (Mead 1934:154). Begrepet "den generaliserte andre" refererer til de sosiale holdningene som gjelder i den sosiale gruppen individet hører til. Gruppens måter å betrakte livet og mennesker på fremstår for individet som "den generaliserte andre". Individet bruker dette til å orientere seg om hvordan han skal betrakte seg selv, og det former selvet. Et organisert selv bygger på organiseringen av holdningene som er felles for gruppen (Mead 1934, Hewitt 2000). Dette er en prosess der individet tilegner seg kunnskap om og blir en del av en kultur og et samfunn hun eller han er en del av, og samtidig utvikler et selv.

Sentralt i denne prosessen er språket, som gir individet tilgang til kulturen han eller hun er født inn i. Barn tilegner seg både en felles kultur, og en spesiell kultur (Hewitt 2000:83). For de som vokser opp på "Omna" kan man da si at de tilegner seg noe som er felles for barn i Norge, men også at de tilegner seg en kultur som er spesiell for "Omna". Å tilegne seg en kultur handler også om mening i forhold til objekter, det vi kan referer til av fysisk, sosial og abstrakt art, som omgir oss. Mening forstås derfor her som et sosialt produkt. Meningen objekter har oppstår i sosial interaksjon individer er del i sammen med sine medmennesker. Meningen ved et objekt vokser frem, og blir tydelig for meg, gjennom andre personers måte å være på overfor meg når det gjelder dette objektet. De andres handlinger definerer objektets mening. Den meningen et

individ tillegger et objekt avgjør hvordan individet handler mot objektet. Samtidig forholder vi oss til mening gjennom en aktiv fortolkningsprosess (Blumer 1969).

Ut fra dette kan man si at det å være en del av lokalsamfunnet "Omna" kan ha betydning for en persons identitet. Hvilke konkret betydning det har er det vanskelig å si noe om. Som sagt var det et av utgangspunktene for min undersøkelse å prøve å finne ut noe om dette. I lys av de forhold jeg har gjort rede for så langt er det trolig at den aktørorienterte selvforståelsen, som tenkes å være sentral i tilknytning til dugnadsånd, kan utgjøre en del av identiteten til mennesker på øya. I forhold til data jeg har tilgang til er det min oppfatning at flere mennesker i miljøet mener at deres identitet som enkeltpersoner og identitet som en gruppe er knyttet til hverandre. Sagt på en annen måte representerer dugnadsånd bestemte holdninger og egenskaper. Disse holdningene og egenskapene kan knyttes til hvem man er, altså til ens identitet. Siden holdningene og egenskapene eksisterer både på individ – og gruppenivå blir dette en del av den enkeltes identitet så vel som gruppens identitet. Hvordan det kan vise seg i praksis at aspekter ved en persons identitet kan være lik aspekter ved en felles identitet personen deler med en sosial gruppe kan illustreres ved eksempelet nedenfor.

13.8 Dugnadsånden som del av min identitet.

Under en samtale med "Beate" åpnet hun opp for tanken om at egenskaper i tilknytning til dugnadsånd også gjør seg gjeldende på andre områder enn de direkte knyttet til dugnadsaktiviteter. Det betyr også at egenskapene kan virke i en kontekst der man som individ opptrer utenfor den sosiale gruppen. Denne samtalen handlet mye om det å stå på for å få det slik man vil i ulike sammenhenger. Her er et utdrag fra samtalen: *"Jeg tror at det er forskjellig i hvilken grad personer lar seg stoppe av ytre ting, eller hindringer. Jeg tror at det har med oppdragelse og kultur å gjøre. Vi som kommer fra "Omna" er kanskje annerledes enn folk fra andre steder fordi vi har en slik dugnadsånd som vi deler. Vi setter oss ikke ned og venter på at andre skal gjøre noe for oss, eller gir oss penger til noe. Vi sier ikke, nei, vi kan ikke på grunn av det eller det. Vi gjør det sammen, på egen hånd, ikke sant. Og det tar vi med oss til andre ting, til jobben for eksempel. Derfor tror jeg at jeg er slik, en som får ting til å skje. Jeg tror sjefene mine ser det, og bruker meg til det. Jeg tror at det er fordi jeg er herfra at jeg er slik."*

I det "Beate" sier finner man igjen tanken om at man kan være en som setter ting i gang. "Beate" gir uttrykk for et syn på seg selv som omfatter et aktivt og handlende menneske. Hun mener at det som kan oppfattes som noe felles for folk på øya, egenskaper som kommer frem når man samhandler i lokalmiljøet, ikke bare er noe som opptrer når man handler og tenker som gruppe eller lokalsamfunn, men er også en del av den man er som enkeltindivid, og at det derfor preger den enkeltes liv utenfor gruppen. "Beate" har arbeid utenfor lokalmiljøet. Hun nevner sin atferd i jobbsammenheng som et eksempel og knytter hvordan og hvorfor hun handler i jobbsituasjonen til sin tilhørighet til lokalsamfunnet og den dugnadsånden som finnes der.

Kapittel 14. Ungdommenes historier

14.1 Innledning

Jeg vil først i dette kapitlet presentere to av ungdommenes historier fra det empiriske materialet. Historiene presenteres her både for å gi et bedre inntrykk av prosessen med innsamling og bearbeidelse av data, og av undersøkelsens tema slik ungdommene opplever det. To historier ble valgt fordi materialet, selv i en bearbeidet form, er av så omfattende karakter at det ikke lar seg gjøre å presentere det i sin helhet. Av lignende praktiske grunner er historiene som presenteres her er også kortet noe ned. I dette og de følgende kapitlene vil jeg gjøre rede for fenomener og forhold som har kommet frem i tilknytning til de 14 intervjuene jeg gjennomførte med ungdommene fra "Omna". Et utgangspunktet for fremstillingen har vært kategoriene i intervjuguiden (vedlegg 2). Fremstillingen kan også sees som en redegjørelse for disse kategoriene. Tekstutdragene jeg benytter underveis er hentet fra de 14 historiene, altså intervjuene i bearbeidet form. Det er derfor ikke snakk om ordrette sitater. Jeg har valgt å presentere utdragene i teksten på noe varierende måte. Dette er gjort ut fra en vurdering av formelle retningslinjer og tekstens struktur. I dette kapitlet gjør jeg rede for det som fremstår som felles for ungdommenes opplevelser og erfaringer i forhold til sentrale tema i intervjuet. Kapittel 15 handler om valgprosessen, om de valg som er foretatt og forhold relatert til dette. I kapittel 16 vil jeg så gi en nærmere redegjørelse for det som her kalles

valglinjen og bestemte typer påvirkning som gjør seg gjeldende i forhold til denne. Påvirkning vil også være tema i kapittel 17, det dreier seg da om foreldrepåvirkning. Det vil i denne sammenhengen presenteres en modell med fokus på den typen påvirkning. I kapittel 18 blir ungdommenes holdninger og erfaringer knyttet til relevante teoretiske perspektiver.

14.2 "Elin" sin historie

Faren min er på sjøen, han er skipper og reder. Mamma er for det meste hjemme, men jobber av og til. Familien min gir meg støtte når jeg trenger det. Det er fint å ha søsken jeg kan snakke med, og jeg kan alltid snakke med foreldrene mine om det jeg vil. Jeg har et godt forhold til dem. Hvis det er noe viktig er det nok foreldrene mine jeg snakker mest med, kanskje mest med mamma. Det kommer litt an på hva det er. Når det gjelder dette med skole og sånn så har jeg kanskje snakket mest med folk i familien min, de som går på skole nå, om hva de synes om de forskjellige linjene og sånn. Jeg har lenge vært ganske sikker på at jeg vil ha et yrke innen helsevesenet. Derfor tenkte jeg først å søke helse og sosial, men så la jeg det fra meg. Jeg tror det hadde litt med det inntrykket jeg fikk da vi var på besøk der. Og så snakket jeg litt med noen som har gått der, og jeg vet ikke helt, men det virker litt som om mange går der for å slippe unna mye skole. Og jeg har ikke noe ønske om å være sånn, useriøs. Jeg synes at det er viktig å jobbe bra og gjøre det bra på skolen. Det har jeg gjort til nå. Så det virket vel kanskje litt slapt. Derfor bestemte jeg meg for å søke allmenn. Så da er det jo åpent da for hva jeg vil søke etterpå. Jeg har søkt på en internasjonal klasse. Det er allmenn, men de reiser på slutten av året. Jeg liker veldig godt å reise, så det vil jeg nok se frem til. Man besøker og får besøk fra andre land. Det undervises på engelsk i andre fag enn engelsk også, og så er det mer fokus på det internasjonale. Jeg liker engelsk veldig godt, og jeg liker å se og oppleve andre kulturer. Jeg ombestemte meg dagen før jeg måtte søke. Jeg ble ganske usikker på slutten derfor tenkte jeg at det var tryggest hvis jeg søkte allmenn.

Det er vel kanskje slik at jeg har blitt påvirket av det andre har sagt til meg, at de tror jeg ville passe til å jobbe i helsevesenet. Det har nok hatt innflytelse på meg, men så har jeg tenkt "Er det virkelig det jeg vil?". Først tenkt jeg litt på sykepleier da, men så mer på lege og det er nok godt mulig at det blir det. Men det er hardt, veldig lang utdanning,

og jeg vet egentlig ikke helt sikkert. Nå er jeg glad for at jeg valgte det jeg valgte. Jeg har snakket litt med broren min, siden han har gått på den skolen. Han sa at jeg burde heller velge allmenn og jeg har snakket med andre som har gått der. Jeg har selvfølgelig diskutert dette mye med foreldrene mine. De er ikke slik ”velg *det* eller *det*”. De sier hva de mener, men det er jo jeg som skal velge. De støtter meg i valget og var positive til både helse og sosial og til allmenn. Jeg tror ikke at det er så viktig for dem *hva* jeg velger, men jeg tror det er ganske viktig for dem at jeg gå på skole, det er ikke slik at jeg bare kan droppe det liksom. Jeg har i alle fall følt at jeg har stått helt fritt til å velge det jeg vil selv, og at jeg har fått støtte fra familien min.

Jeg har det bra her på skolen, det er i grunnen ikke noe jeg savner her. Skolen er absolutt viktig for meg og det er viktig å gjøre det bra. Jeg vet ikke helt hvorfor, det har bare blitt slik. Jeg jobber mye for å få bra karakterer og hvis jeg får en dårlig karakter så er det en nedtur. Så det har bare blitt slik at jeg må klare det bra, det høres kanskje rart ut. Jeg hadde 5 i snitt til jul. Jeg vet ikke om andre er så opptatt av hvordan jeg gjør det, men jeg tror familien min syns at det er veldig fint hvis jeg gjør det bra på skolen. De sier i alle fall det hvis jeg forteller dem om det. Noen ganger er det kommentarer på det i klassen, ”skolelys” og sånn, men det bryr jeg meg ikke om. Det er jo flere i klassen min som gjør det bra. Jeg roper det ikke ut heller da, hva jeg får. Det er jo tross alt bare en karakter, det er ikke hele livet mitt heller da. For at noen skal få bra resultater på skolen må man gjøre skikkelig arbeid. Lese, ja rett og slett gidde og jobbe, selv om du kanskje er lei av skolen. Det har med vilje å gjøre. Av og til er jeg dritt lei, men jeg gjør det jo likevel, for jeg vil ha bra karakterer. Hvis man vil og orker så kan alle gjøre det bra. Det går an å forbedre seg. Hvis noen jeg vet om plutselig gjør det mye bedre når de begynner på videregående, så blir det jo litt sånn ”wow”, ikke sant, men jeg blir ikke sjokka. Det er jo mulig. Kanskje den personen sa til seg selv at nå *skal* jeg klare det, nå *vil* jeg klare det! Men du må vel kanskje ha litt grunnlag fra ungdomsskolen for å greie det. Jeg tror ikke at det er slik at vi blir født med mange ting i hodet som vi bare vet liksom. Når jeg tenker på intelligens så tenker jeg ikke ”ååå så intelligent du er”. Hvis jeg tenker at ”hun er smart, hun er intelligent” så er det fordi hun gjør det bra. Så det er vel noe du utvikler etter hvert, hvis man er normal liksom. Man må jo også tenke at man klarer det. Jeg har merket det på meg selv, at hvis jeg tenker med meg selv at ”dette klarer jeg aldri” så gjør jeg ikke det heller. Det har nok veldig mye å gjøre med hva du tenker oppi hodet ditt, med psyken din å gjøre.

Jeg tror at folk her er positive til utdanning. Jeg har i alle fall ikke fått noen kommentarer på det når jeg har snakket om å kanskje ta en lang utdanning, ingen ”er du gal !”liksom. Kanskje litt fra venner som er lei av skolen, men ingen i familien eller sånn, og alle spør om det. Jeg kan jo bli skolelei av og til selv, og da høres det mye ut med 6 år etter videregående, men hvis man virkelig vil noe så er det vel verdt det. Grunnen til at noen velger det er vel at man har en slik drivkraft, at man virkelig vil det, og så får man gjøre noe man virkelig liker resten av livet. Og det er i alle fall viktig for meg, å gjøre noe jeg liker. Penger og status er ikke like viktig. Men det er viktig for meg å bli noe da, når jeg blir eldre, at ”jeg har gjort noe med livet mitt”. Jeg er optimistisk til fremtiden. Men jeg tenker egentlig ikke så mye fremover på den måten. Akkurat nå har jeg det fint hvis jeg går ut med gode karakterer, eksamen går bra og jeg kommer inn på den skolen jeg vil. Og at jeg har gode venner!

14.3 ”David” sin historie

Pappa jobber på linebåt og mamma er hjemmeværende. Jeg har et bra forhold til familien min og jeg kan snakke med dem om ting. Det samme gjelder vennene mine. Når det gjelder dette med skole og sånn, til høsten, så er det nok mest foreldrene mine jeg har snakket med, både mamma og pappa. I begynnelsen så hadde jeg ikke peiling på hva jeg ville søke på, men så besøkte vi skolene og da tenkte jeg at jeg kanskje ville gå elektro. For det så veldig spennende ut. Men så ble jeg litt usikker, for det var ganske høy gjennomsnittskarakter i matte. Det er mye matte på skolen der og det er ikke akkurat det faget jeg liker best. Så etter det tenkte jeg litt på å gå mekanisk linje, men det ble ikke noe av det heller. Jeg vil heller gå allmenn, for å få studiekompetanse. Jeg vil kanskje studere etterpå. Jeg har lyst å gå på Sentrumsskolen. Det er en mindre skole og da blir det lettere å få kontakt med andre og kanskje det er et bedre miljø der. For jeg har slektninger som går på den skolen og de har fortalt at det er veldig gøy der, bedre enn det var her på skolen. Det var mindre lekser og sånn. Mamma var også enig i at jeg skulle gå allmenn, i tilfelle jeg ville studere etter videregående. Jeg har allmenn på de to første valgene mine og elektro på det siste. Jeg har jo tenkt litt på hva jeg liker da, hvilke fag jeg liker best. Engelsk liker jeg ganske godt, og samfunnsfag og historie, det er det jeg liker aller best. Jeg så at jeg kunne ta mye av det på allmenn, og andre året kan jeg også velge bort fag jeg ikke liker så godt. Jeg er ikke sikker på hva jeg vil gjøre etter

allmenn, og det var jo også en av grunnene til at jeg valgte det. Det er et litt vanskelig valg. Det er et viktig valg i alle fall, men det er jo bare å bytte hvis jeg finner ut at det ikke er noe for meg. Foreldrene mine vil at jeg skal gå på skole. Tidligere, når jeg ikke klarte å bestemme meg, sa mamma at jeg kunne jo ta meg et friår og reise på sjøen eller noe sånt. Men jeg bestemte meg for å gå på skole, etter å ha tenkt ganske lenge på det. Jeg bestemte meg rett før søknadsfristen. Foreldrene mine vil at jeg skal gå på skole, men jeg tror at de vil jeg skal bestemme selv. Derfor føler jeg ikke at jeg har noe press på meg, jeg har valgt slik jeg helst ville selv. Jeg har egentlig ikke fått noen negative reaksjoner på valget mitt. Noen har sagt liksom ”at du gidder allmenn, det er jo så mye lekser...”og noe sånt, men det tror jeg kommer an på hva du er vant til fra ungdomsskolen. Og vi her ute er jo vant til å jobbe mye. Men ellers ser ikke folk negativt på at man satser på skolen og vil ha en utdanning.

Jeg trives mye bedre på skolen nå enn jeg gjorde før. Ungdomsskolen er mye kjekkere enn barneskolen. Hvis man trives på skolen så gjør man en mye bedre innsats. Det merker jeg selv. Det kommer også en del an på læreren. Hvis det blir mye negativt, kjefting og styr, da orker jeg ikke så mye. Så det har litt å si hvilke lærere man har også. Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen. Med bra karakterer kommer man letter inn på skoler. Jeg har vært litt sånn opp og ned egentlig, av og til har jeg vært så lei at jeg har gitt blaffen, men så bestemte jeg meg for at jeg ville ha bra karakterer. Det er akseptert i klassen min, det virker som alle har begynt å tenke slik nå. Før kunne man høre kommentarer, ”skolelys” og lignende, hvis noen gjorde det veldig bra, men har ikke hørt slikt i 10. i alle fall. Foreldrene mine er også opptatt av hvordan jeg gjør det på skolen. De blir ikke akkurat glad hvis jeg gjør det dårlig, men det er ikke sånn at de kjefter eller noe heller da. De blir ikke sure når det skjer av og til, men hvis jeg bare fikk dårlige karakterer så hadde det sikkert vært en annen sak. For at man skal klare å gjøre det bra på skolen må man gjøre leksene sine og konsentrere seg om skolearbeidet sitt. Man må være oppmerksom i timene og få med seg det som blir sagt. Hvis man bare konsentrerer seg om arbeidet sitt kan alle gjøre det bra. Det er best om man gjør det helt fra begynnelsen da selvfølgelig. Men det går an å forandre seg også. At man kanskje først ikke gjør det noe bra, men så gjør man det bra senere likevel.

Jeg vet ikke så mye om fremtiden. Kanskje blir jeg historiker, siden jeg liker så godt historie. Vanskelig å si, men det er ikke uaktuelt heller å ta en lang utdanning, og hvis

det er nødvendig så kan jeg flytte for å gå på skole. Det er kanskje litt vanskelig å få seg jobb som historiker. For alt jeg vet er jeg kanskje elektriker om 10 år. Man må vel velge ut fra interessene sine når man skal velge yrke, men det er vanskelig å vite akkurat nå. Jeg skal først ta disse tre årene her, så får vi se etter på. Akkurat nå er livet bra hvis jeg har familien og vennene mine. Etter hvert vil det jo også bli viktig å få seg en jobb. Jeg ser lyst på årene fremover. Det blir spennende å begynne på ny skole. Jeg både gleder meg og gruer meg litt. Det blir sikkert artig.

14.4 Familien og det sosiale nettverkets betydning

Ved å danne seg et bilde av familiens betydning for ungdommene kan man få et grunnlag for å si noe om hva faktorer knyttet til dette kan ha å si for ulike sider av ungdommenes liv. For eksempel, hvis foreldrene dine er viktige personer i livet ditt generelt sett, vil trolig foreldrenes holdninger og meninger knyttet til bestemte forhold også være viktige for deg. Ungdommene jeg snakket med gir uttrykk for at de har et godt forhold til familien sin og at det er viktig for dem personlig å ha et godt og åpent forhold til foreldrene sine. Alle nevner minst en person i familien de kan snakke med om ting de opplever som viktige. Noen gir også uttrykk for at de kan snakke med foreldrene sine om "alt". Likevel skiller de noe mellom hvem de snakket med om hva. De gir også uttrykk for at de har gode venner de kan snakke med, både på og utenfor skolen. Blant annet sa noen av guttene at de ikke snakket med foreldrene om "jenter og sånt", det snakket de helst med venner om. Generelt sett får man inntrykk av at ungdommene har et solid sosialt nettverk rundt seg, og at både familien og vennene oppleves som viktige faktorer i dette nettverket. Hvordan den enkelte gjør seg nytte av nettverket ser ut til å variere med konteksten. Jeg vil komme tilbake til dette senere. Her er det naturlig for meg å sette familien og foreldrenes betydning i de unges liv i sammenheng med andre observasjoner. Som nevnt tidligere er det grunn til å tro at familie, og bånd til familien generelt sett, er viktig for menneskene på "Omna".

14.5 Signifikante personer

Jeg ønsket å finne ut om det var en eller flere personer som var signifikante for ungdommene i forhold til den aktuelle valgprosessen de var i. Når jeg spurte hvem de selv ville si hadde vært den viktigste samtalepartneren i prosessen nevnte alle minst en person i familien. For de fleste var viktigst samtalepartner mor, far eller begge foreldrene. Det var 3 av 7 gutter som nevnte sin far som den de hadde snakket mest med om temaet. 3 av 7 gutter nevnte begge foreldrene som viktigst og 1 gutt sa at søsken var de han hadde snakket mest med om dette. 7 av 7 jenter uttrykk for at mor var den viktigste samtalepartneren når det gjaldt dette temaet. 4 av jentene nevner også en annen person i tillegg til mor. I to av tilfellene er da far den andre, mens mormor og en bestevenninne nevnes i de to andre intervjuene.

Den typen forhold ungdommene har til foreldrene sine generelt sett, og at mor, far eller begge foreldre oftest er de mest signifikante personene for ungdommene, i den prosessen det her gjelder, kan trolig sees i forhold til hverandre. Signifikante personer i en slik kontekst handler om hvem man involverer sterkest i sine vurderinger og valg, og hvem man søker til når man føler seg usikker. Det sier noe om at personenes meninger og holdninger betyr noe for den unge. Det kan også fortelle noe om hvem som er engasjert i de unges valg og vurderinger. Gjennom samtalene med ungdommene får man et klart inntrykk av at familien i alminnelighet, og foreldrene i særdeleshet, er sterkt engasjerte i forhold til den valgprosessen den enkelte er i på dette tidspunktet. Dette gjelder også i forhold til hvordan den enkelte har det på skolen og at skolen og skolearbeidet blitt tatt seriøst. Forhold relatert til valgprosess og skole blir av flertallet av elevene nevnt som et tema de har tatt opp og diskutert med foreldrene sine i større grad enn med vennene sine.

14.6 Ungdommenes holdning til og oppfatning av skolen.

Holdning til skole og utdanning representerer et av de gjennomgående temaene for undersøkelsen. Jeg har gjort rede for den oppfatningen jeg har av dette i forhold til miljøet på "Omna" generelt. Det var naturlig i denne sammenhengen å gripe muligheten til å danne seg et inntrykk av hva ungdommer i miljøet tenker og mener om dette, også

med tanke på å se dette i forhold til andre data. Det er etter min oppfatning grunn til å si at de unge mener at skole er viktig. Det gjelder både i forhold til den situasjonen de er i dag, som ungdomsskoleelever, og skole og utdanning mer generelt. Flere av dem gir uttrykk for at skolearbeid og lekser er det de bruker mest tid på nå, og har brukt mest tid på de senere årene. Det kommer også frem at dette har vært en bevisst prioritering for flere av dem. Som en av ungdommene "Lise" sier: *"Man må lese mye og rett og slett prioritere skolen hvis man skal gjøre det bra. I begynnelsen satt jeg mye med lekser, var lite ute. Da var det bare skole og trening. Jeg tror ikke det er en gang jeg ikke har gjort leksene mine de to siste åra."* Et annet eksempel på slik prioritering finner man i "Kristian" sin historie: *"Hvor bra man gjør det henger nok sammen med hvordan man bruker fritiden sin. Hvor mange venner man har og sånn. Eller man kan gjøre det bra selv om man har mange venner, det var ikke det jeg mente, men man kan nok ikke bruke så veldig mye tid sammen med dem. For man må jobbe hvis man skal få bra karakterer, kan ikke bruke alt for mange timer per dag sammen med venner"*. Eksempler på hvordan den enkelte opplever sin bruk av tid på skolearbeid forsterker mitt inntrykk av at ungdommene ser på skole og utdanning som viktig. De sier alle at det er viktig for dem å gjøre det bra på skolen.

Det finnes ulike begrunnelser for hvorfor det er viktig å gjøre det bra og få gode karakterer. I forhold til hva som motiverer dem i en slik retning ser det for de fleste ut til å være en kombinasjon av indre og ytre faktorer. Flere nevner gode karakterer som et middel for å komme inn på de skolene man ønsker, og det oppleves som viktig. Noen kommer også inn på at det handler om følelsen det gir å få en god karakter mot det å få en dårlig karakter. Dette kan også knyttes til andre personers opplevelser/reaksjoner på at man får gode resultater, som for eksempel at foreldrene gir positive tilbakemeldinger på dette. I "Lise" sin historie får man et inntrykk av hvor sammensatt det motivasjonelle forholdet kan tenkes å være i tilknytning til å gjøre det bra på skolen: *"Det er viktig for meg å gjøre det bra, skuffende å få en dårlig karakter. Jeg var ikke sånn før ungdomsskolen, før vi fikk karakterer. Kanskje det har med foreldrene mine å gjøre, jeg vet ikke, men jeg så jo hvor glad de ble, og de sa at jeg var flink og heldig som kunne så bra. Men nå er det nok mest for min egen del, med tanke på utdanning og sånn. Etterpå forteller Lise at: Før fikk jeg penger av foreldrene mine hvis jeg fikk 6, men slik er det ikke nå. Men de blir glad hvis jeg gjør det bra"*. Slik kan det som motiverer til å gjøre det bra på skolen forandre seg over tid, eller fra situasjon til situasjon. Uavhengig av

hva som motiverer til det er det viktigste her at ungdommene gir et inntrykk av å ha positive holdninger til skole.

14.7 Holdninger og oppfatninger i miljøet

Hvordan opplever ungdommene at andre ser på skole og utdanning, og hvilke betydning har andres holdninger? Det er grunn til å tro at det er akseptert i miljøet å være flink på skolen, og å gjøre en innsats for å få gode resultater. Ungdommene sier at de ikke opplever betydelige negative holdninger til dette verken i klassen, på skolen eller i lokalmiljøet. I materialet fra intervjuene bekreftes min oppfatning av at en positiv holdning til skole og utdanning er en vanlige og akseptert holdningen på "Omna".

"David" er en av de som kom inn på dette flere ganger i løpet av intervjuet. Faren til "David" er fiskebåtreder. "David" fortalte meg at han en stund vurderte å reise på sjøen eller gjøre noe annet enn å gå på skole til høsten. Han har nå søkt skoleplass, allmennfaglig studieretning, og tenker på å studere historie senere: *"Derfor føler jeg ikke at jeg har noe press på meg, jeg har valgt slik jeg helst ville selv. Jeg har egentlig ikke fått noen negative reaksjoner på valget mitt. Noen har sagt liksom" at du gidder allmenn, det er jo så mye lekser..." og noe sånt, [...] Men ellers ser ikke folk negativt på at man satser på skole og vil ha en utdanning"*. Han fortalte også han selv har endret seg og sin innstilling til skolen: *"av og til har jeg vært så lei at jeg har gitt blaffen, men så bestemte jeg meg for at jeg ville ha bra karakterer. Det er akseptert i klassen min, det virker som alle har begynt å tenke slik nå."*

Ungdommene sier at de trives på skolen. Mitt inntrykk er at de er fornøyd med situasjonen både i forhold til miljøet på skolen, lærerne og personalet og undervisningen de får. Elevenes oppfatninger og holdninger til skolen passer til det bildet jeg har fått av den generelle holdning og oppfatning til skolen på "Omna". Foreldrenes engasjement i forhold til barna sine som elever støtter opp under dette. Gjennom ungdommenes egne opplevelser ser man tydelig to hovedtrekk. For det første at de opplever at foreldrene mener at skole er viktig og verdifullt. Det ser for øvrig ut som foreldrene formidler sitt engasjement på det man kan kalle en balansert måte. Et interessant moment som dukker opp i den sammenhenger er at flere forklarer eller beskriver foreldrenes reaksjoner relatert til innsats og ikke direkte til resultater. Litt enkelt sagt blir mor og far fornøyde

hvis ”man bare gjør sitt beste”. For det andre ser det ut til at foreldrene kommer i første rekke også når det gjelder hvem de unge mener er mest opptatt av hvordan de gjør det på skolen, utenom dem selv.

14.8 Betydningen av evner og innsats

Det var viktig for meg i intervjuene å komme inn på oppfatning av forholdet mellom evner og innsats, og betydningen av dette i forhold til prestasjoner. Dette var et tema som dukket opp i forhold til dugnadsånd og dugnadsarbeid på ”Omna”. I min redegjørelse for dette fenomenet har jeg sett på dugnadsånd blant annet som kunnskap og del av identitet og selvforståelse. Samtalene med ungdommene kunne gi meg tilgang til deres opplevelse av dette. Kunne det tenkes at de ulike aspektene ved dugnadsånd også gjorde seg gjeldende i ungdommenes liv? Og hvis så, ble kunnskapen da aktualisert på nye områder og /eller i andre former? Hva slags selvforståelse hadde de unge? Temaet ble integrert i intervjuet på flere måter.

Ungdommene gir uttrykk for at innsats spiller en større rolle enn evner når det er snakk om hva som skal til for å gjøre det bra på skolen. Det handler da om resultatene man oppnår, eller hvordan man presterer generelt sett på skolen. ”Line” ser på det slik: *”Alle har vel en sjanse til å gjøre det bra. Så lenge vi gidder å være på skolen, gjøre lekser, følge med i timen, lese til prøver og alt det der så kan de fleste gjøre det bra. Slik har mer med innsats å gjøre enn evner.”* En annen jente, ”Elin”, sier det slik: *”For at noen skal få bra resultater på skolen må man gjøre skikkelig arbeid. Lese, ja rett og slett gidde og jobbe, selv om du kanskje er lei av skolen. Det har med vilje å gjøre. Av og til er jeg dritt lei, men jeg gjør det jo likevel, for jeg vil ha bra karakterer. Hvis man vil og orker så kan alle gjøre det bra.”* I utgangspunktet var det overraskende å oppdage at alle ungdommene gir uttrykk for, det jeg oppfatter som, en holdning som handler om at innsats betyr mer enn evner for å gjøre det bra på skolen. Selv de som i forhold til klassen sin plasserte seg selv på nedre del av karakterskalaen gav uttrykk for en slik holdning. ”Helene” fortalte meg følgende: *”Jeg prøver å sammenligne meg med meg selv og ikke med andre, for det er jo egentlig ikke noe vits. Jeg må se hva jeg har gjort og så prøve å gjøre det litt bedre neste gang. Man må jobbe for å få til skolen, må gjøre*

alle lekser og lese. Hvis du ikke følger med i timen og ikke gjør lekser kan det gå dårlig.”.

I sammenheng med forholdet mellom innsats og evner var det også en del av ungdommene som kom inn på hva mente med evner eller iq, som var et begrep flere brukte. Likt for dem alle var da at evner er noe som kan forandre seg og dette knyttes opp til innsatsen. I samtalene brukte jeg det samme eksempelet og spurte om det var mulig å tenke seg at en person som ikke har særlig bra karakterer fra ungdomsskolen kan få svært bra karakterer senere. Ungdommene mente at alle ”normale” mennesker har mulighet til å endre seg på en slik måte. Noen mente at det kunne bli vanskelig fordi man da ikke hadde opparbeidet seg et godt faglig grunnlag eller gode arbeidsvaner, men det var likevel ikke umulig. ”Anne” gir her uttrykk for sin forståelse av forholdet mellom innsats og evner: *”For å gjøre det bra må man gjøre lekser hver dag, øve til prøver, bruke studietiden godt og sette seg inn i stoffet. Man må jobbe. Det å si at man ”ikke er smart” er ingen god unnskyldning. Man må jobbe for å bli smart. Jeg tror at alle kan gjøre det bra. Selv om man ikke gjør det bra akkurat nå, men man må ta seg sammen, satse litt. Det har mer med innsats enn evner å gjøre tror jeg.”.* ”Noa” ser ut til å ha en lignende forståelse av dette. ”Noa”: *”Hvis du vil gjøre det bra på skolen må du følge med i timene og gjøre lekser. Innsats er viktigere enn evner. Ja, innsats er viktigst, det er slik at hvis du gjør en innsats så vil du forbedre evnene dine etter hvert. Evner er jo også viktig, men innsats er viktigst. Og så må du tro på deg selv, tro at du kan klare det.”.*

Det finnes de som mener at det er en sammenheng mellom menneskers syn på evner og intelligens og deres prestasjoner i læringssituasjoner. Noen mennesker har en incremental - teori om evner. Det vil si at de oppfatter dette som noe man kan forandre, eller øke mengden av. Andre mennesker har en entity - teori om evner. Det vil si at de ser på dette som en gitt størrelse, noe som er medfødt og som det er vanskelig å endre på (Bandura 1997, Dweck 1999, Dweck 2001). Det som er av betydning her er at innsats får ulik betydning innefor disse to måtene å tenke på. Personer som ser på evner som noe foranderlig ser på innsats som et verktøy for å lære og å utvikle seg, for å lykkes. Personer som ser på evner som noe man i liten grad kan endre på oppfatter gjerne nødvendigheten av å gjøre en innsats som negativ. Dette henger sammen med at man oppfatter dette som et tegn på manglende evner. Synet på evner kan også ha

implikasjoner for hvordan man ser på menneskers potensiale for å endre seg. Personer med en incremental teori har større tro på menneskers muligheter til å forandre seg enn de som ikke har en slik teori (Dweck 1991). Om man ser ungdommenes holdninger i forhold til dette kan man si at de gir uttrykk for en incremental teori hva evner og intelligens angår. Hvilket også kommer til uttrykk i deres oppfatning av innsats som et middel både for å bedre sine evner og å gjøre det bra på skolen, og at de er positive til individers mulighet til å forandre seg over tid.

Kapittel 15. Valgprosessen

15.1 Analyse av valgprosessen

I forhold til situasjonen man er i når man snart er ferdig med ungdomsskolen, og skal velge hva man vil gjøre etter det, er det viktig å være oppmerksom på at dette vanligvis ikke bare innebærer ett valg for den enkelte. Situasjonen innebærer en rekke valg, som kan sees i relasjon til hverandre. Det handler om en valgprosess. I forhold til det som kommer frem i de 14 intervjuene har jeg prøvd å kartlegge valgprosessen. Det viste seg etter hvert at jo mer jeg lærte om valgprosessen jo mer lærte jeg om påvirkning, og jo mer jeg lærte om påvirkning desto mer lærte jeg om valgprosessen.

For valgprosessen det her gjelder kan man si at det i denne sammenhengen dreier seg om fire hovedvalg, eller fire målsetninger for valg. Med målsetning menes det et valg er rettet mot. Målsetningen for selve prosessen er å velge det alternativet, blant flere alternativer, som er det beste for en selv. Dette må sees som den overordnede målsetningen og er slik også knyttet til hvert enkelt delvalg i prosessen. Like fullt må hvert enkelt valg i prosessen kunne sies å være knyttet til en bestemt målsetning. På samme måte kan påvirkning deles opp i flere påvirkningsfaktorer. På bakgrunn av kartlegging og analyse av prosessen ser det ut til at ulike påvirkningsfaktorer gjør seg gjeldende på ulike tidspunkt, eller i forhold til ulike delvalg i prosessen. Jeg har satt de enkelte delvalgene opp i det jeg har valgt å kalle en valglinje (figur 1). Valglinjen er et nyttig verktøy på to måter. For det første viser den rekkefølgen valgene vanligvis skjer i og at de ulike delvalgene står i et forhold til hverandre. For det andre er det nyttig å se

valgene slik fordi det da er lettere å få et inntrykk av forholdet mellom valg og påvirkningsfaktorer. Det er som sagt ulike typer påvirkningsfaktorer som spiller inn i den prosessen ungdommene befinner seg i. For å få en god forståelse av fenomenet påvirkning, og hvordan dette kan arte seg i en slik situasjon det her handler om, er analyse av valgprosessen av betydning. For ungdommene på "Omna" ser det ut til at det er visse fellestrekk når det gjelder hvilke former for påvirkning de selv mener er sentrale forhold til bestemte valg i prosessen.

15.2 Ungdommenes valg

Alle ungdommene sier de har bestemt seg for å fortsette sin skolegang og alle har søkt på plass i videregående skole til høsten. Noen av dem har vurdert muligheten til å ta et såkalt friår, men har så gått bort fra dette som et alternativ. Når det gjelder førstevalget de har på søknaden sin finnes det noen generelle likhetstrekk ved dette. Av de til sammen 14 ungdommene er det 9 som har søkt allmenn studieretning. 6 av 7 gutter og 3 av 7 jenter, har allmenn som sitt førstevalg. De resterende har yrkesrettede studieretninger på førstevalget. En gutt har elektro, to jenter salg og sørvis, en jente har formingsfag og en jente har media og kommunikasjon som førstevalg.

Det kan se ut til at det vanligste når det gjelder begrunnelsen for valgene er en kombinasjon av ulike faktorer. Faktorer som går igjen i nesten alle intervjuene er usikkerhet og muligheten til å bestemme seg senere, muligheten til å få generell studiekompetanse og personlige interesser. De to først faktorene ser ut til særlig å gjelde der allmennfaglig studieretning er prioritert. Mitt inntrykk er at ungdommene opplever situasjonen og valg av skole og linje som både viktig og vanskelig. Å velge allmenn kan virke som en strategi man benytter for å utsette dette valget. At man oppgir muligheten til generell studiekompetanse som en av grunnene til valget sitt kan peke mot at man ønsker høyere utdanning etter videregående opplæring. Det er min oppfatning at flertallet av elevene har planer om det for fremtiden. Det er derimot få som begrunner sitt valg i forholdt til en direkte sammenheng med hva de ønsker å utdanne seg til senere. En av dem som gjør det er "Tina", hun vil bli lege. "Tina" vet at for å kunne det må hun gjøre valg allerede nå direkte knyttet til de krav som stilles for at hun skal komme inn på legestudiet. Hun kobler det også til interessene sine, som etter min

oppfatning faller godt sammen med de fagene hun trenger for å komme inn på legestudiet: ”Jeg er ikke 100 % sikker på det valget jeg har tatt, men jeg har alltid hatt slik lyst til å bli lege. Og så har jeg valgt ut fra de fagene jeg liker best, matte og naturfag. Så først og fremst ut fra interessene mine.”

15.3 Opplevelse av usikkerhet og risiko

Generelt sett får man et inntrykk av at de fleste ungdommene opplever usikkerhet i forhold til hva de vil gjøre til høsten og i forhold til det som kommer etter videregående. Det virker som om de fleste tar høyde for at ting kan endre seg underveis og at det derfor kan være fornuftig å ta ett år av gangen. Det å ha mange valgalternativer kan i utgangspunktet oppfattes ensidig positivt. Likevel gir ungdommene uttrykk for at denne situasjonen også kan oppleves som frustrerende. Ungdommene sier at de opplever frihet og fravær av press i forhold til sine valg, på tross av at personer rundt dem er involvert i valgprosessen. I en slik situasjon kan den enkeltes opplevelse av frihet til å velge være en faktor som gjør situasjonene enklere, men det kan også føles som en belastning. Det er ikke vanskelig å tenke seg at presset den unge kan føle med hensyn til å velge et best mulig alternativ kan bli større i en situasjon der man føler at det er helt opp til en selv å lykkes med dette eller ikke.

I det senmoderne samfunn har oppløsningsprosesser i forhold til sosiale strukturer og tradisjoner ført til kulturell frisetting av individene (Ziehe 1983, 1994). Frisettingen betyr at vi ikke kjenner oss like bundne av tradisjoner og ikke opplever dem like selvfølgelige og naturlige som tidligere. Det betyr ikke nødvendigvis at man nå i større grad en velger alternative måter å leve på, men det betyr at slike valg ikke er utenkelige. For ungdom kan man si at deres fremtidsorientering i dag er kulturelt frisatt uten at de dermed oftere velger utradisjonell utdanning eller yrke. Forskjellen fra tidligere ligger i at valget ikke må baseres på tradisjon, men er et individuelt valg uansett utfall (Fornäs 1994). Dette betyr ikke at valg relatert til ens fremtid skjer uten opplevelse av risiko og usikkerhet. Dette stemmer også med det inntrykket ungdommene på ”Omna” gir av sin situasjon. Kulturell frisetting kan knyttes til individualisering. Når tradisjoner og sosiale strukturer mister sin autoritet skapes det nye måter å organisere samfunnet på. Individualisering, som en følge av disse endringene, handler om at den enkelt selv blir

ansvarlig for å skape sin egen biografi eller identitet (Beck 1994, Giddens 1991). Individualiseringen betyr da at standard – biografien blir til en valgt biografi, en gjør–det – selv – biografi (Beck 1994). Dette kaller Giddens (1991) en refleksiv biografi eller identitet. Både Giddens og Beck betegner det senmoderne samfunn som et risikosamfunn. Giddens (1994) sier at når tradisjonene oppløses fører dette til at mennesker må forholde seg til nye typer usikkerhet og risiko. Individualiseringen i det senmoderne skaper en ny form for individuell risiko. I det senmoderne samfunn forutsettes det at den enkelte er aktør, designer, ”balansekunstner” og regissør i forhold til sin egen biografi, identitet, sosiale nettverk, forpliktelser og overbevisninger. Man må finne og skape nye sannheter for seg selv og andre (Beck 1994). Individualisering er likevel ikke basert på individers frie avgjørelser. Beck knytter her individualisering til begrepet tvang. Individet tvinges til selv å skape sin biografi, sine forpliktelser og sine sosiale nettverk, samtidig som at individets preferanser og livsfaser er i endring (Beck 1994). For de ungdommene jeg intervjuet er det trolig at dette oppleves som sant. De gir inntrykk av å være i en valgsituasjon de ikke kommer utenom. Skoleåret var snart over og dermed også deres status som ungdomsskoleelever. De kan selv ikke stoppe de endringer som er i ferd med å skje. På mange måter kan man si at de må velge. Det de kan gjøre er å forholde seg til fremtiden på en aktiv måte. I forbindelse med dette og den usikkerheten de opplevde kunne det se ut som at en strategi var å velge på en måte som utlukkete minst mulig alternativer i fremtiden. En slik strategi kan trolig sees i sammenheng med at de har en oppfatning om at både deres egne preferanser og ulike samfunnsmessige forhold kan endre seg over tid. ”Fredrik” som egentlig skulle velge elektro – linjen, men i stedet vil gå allmennfag begrunner dette slik: *”Jeg ville ikke brenne noen broer, hvis noe skulle skje. Man kommer jo på nye ting hele tiden ikke sant. Og da kan man jo angre.”*. Samtidig ser det ut til at personlige interesser og preferanser oppleves som mer stabile over tid enn andre forhold. Dermed kan dette oppleves som et mer sikkert utgangspunkt for å velge riktig.

15.4 Ungdoms valgfrihet i det senmoderne

Som sagt hevdes det at individene i det senmoderne samfunn selv må skape sin biografi, sine forpliktelser og sine nettverk, samtidig som at individets preferanser og livsfaser er i endring. Dette skjer under forhold knyttet til velferdsstaten som lovverk,

arbeidsmarked og utdanningssystem. Denne situasjonen innebærer en personlig risiko for den enkelte (Beck 1994). Det er den tvingende nødvendigheten av å stadig foreta de individuelle valgene som leder Beck til å kalle biografien en valgt biografi, eller gjør - det - selv - biografi. Slik jeg forstår det knyttes momenter av usikkerhet og risiko til våre individuelle valg. Den overhengende faren vil da være å mislykkes i forhold til sin biografi, siden vi er personlig ansvarlig for vår egen suksess. I følge Giddens (1991) og Beck (1994) blir identitet på denne måten et refleksivt prosjekt. Giddens (1991) sier at det innebærer at fremtiden blir dradd inn i nåtiden på en ny måte. Det handler om å kontrollere fremtiden gjennom de handlinger vi gjør i nåtiden. Vi må vurdere våre valg opp mot den risikoen de kan innebære for våre liv frem i tid.

Karlsen (2001) mener at begrepene relativ valgfrihet, at individer i dag kan velge mellom flere alternativer og ikke er underlagt strenge pålegg fra ulike former for tradisjonelle autoriteter, og begrenset individuell autonomi, at individer likevel er underlagt førende mekanismer som blant annet er knytte til byråkratiske reguleringer og markedskrefter, kan beskrive individets stilling i dagens samfunn. Autonomien individet opplever er frihet som eksistere innenfor stramme rammer. Autoriteten har blitt overført fra en type tradisjonelle institusjoner til en annen type moderne institusjoner. Som styrende for handling kan man si at det tradisjonelle må vike for det rasjonelle. Når det gjelder unge mennesker vil særlig det moderne utdanningssystemet fremstå som representant og arena for rasjonelle valg og handlinger.

Man kan se på ungdommenes valg i lys av forhold knyttet til relativ valgfrihet og begrenset individuell autonomi. Som sagt ønsket alle ungdommene å gå på skole til høsten. Hvis tradisjon, med tanke på yrkesvalg, var en autoritet i denne sammenheng ville det være grunn til å tro at noen, spesielt av guttene, ville valgt å bli fiskere. Dette kan tolkes som et uttrykk for frihet fra tradisjonelle autoriteter i valgprosessen. På en annen side har ungdommene i utgangspunktet tatt det samme valget, å fortsette sin skolegang. I tillegg til dette ønsker flertallet av ungdommene å gå allmennfaglig linje. Dette kan forstås som begrenset individuell autonomi knyttet til valg med hensyn til ungdoms fremtidsorientering.

Et annet aspekt ved situasjonen er at ungdommene også må forholde seg til utdanningssystemet slik det er strukturert og organisert i dag, inkludert de gjeldende

lover og regler i tilknytning til systemet. De må med andre ord foreta sine valg på de måter som utdanningssystemet tillater. Det vil si at de må foreta sine valg innenfor visse rammer. Utdanningssystemets organisering og det fremtidige arbeidsmarked kan også forsterke det forhold som handler om at fremtiden blir dradd inn i nåtiden på en ny måte. Først og fremst kommer dette frem ved at de unge er bevisst på at de ulike valgene de gjør nå står i et forhold til de valgene de kan gjøre i fremtiden. Men det kommer også til uttrykk ved deres bekymring for det å ikke vite tilstrekkelig om sin fremtidige situasjon for å gjøre gode nok valg. Antagelser som "jeg tror det kommer til å være behov for slike jobber i fremtiden også" er og blir antagelser, helt til fremtid har blitt nåtid og man får det bekreftet eller avkreftet. De forhold som her er nevnt kan belyse det samfunnsmessige aspektet ved ungdom. Sven Mørch (1985) mener at ungdom alltid må sees i lys av en kontekst fordi den kan si noe om både betingelser for og krav til unge menneskers utvikling. Dette er et viktig aspekt fordi det er trolig at unge menneskers egen opplevelse av slike samfunnsmessige krav og betingelser kan påvirke deres fremtidsorientering.

15.5 Kulturell ekspropriering og valgfrihet

I lys av begrepene relativ valgfrihet og begrenset individuell autonomi, som beskrivende for individets reelle muligheter i forhold til valgfrihet, kan det også være fruktbart å trekke inn massemedia som en belysende faktor knyttet til dette. Samtidig som at man i det senmoderne samfunn kan ha opplevelsen av at alt er mulig, og alt kan skapes, en følelse av "gjørbarhet" (Ziehe 1983) er det forhold som begrenser dette. Ziehe (1983) mener at det samtidig med den kulturelle frisettingsprosessen pågår en kulturell eksproprieringsprosess. Det betyr at menneskers fantasier og drømmer blir dominert av det samfunnsskapte. I en slik situasjon er det vanskelig for individet å gjøre sine egne, sanne erfaringer. Jeg forstår dette slik at selv om det enkelte individ kan ha uttallige alternativer å velge mellom er det samfunnet, vi er en del av, som på ulike måter skaper de valgalternativer vi har. Man kan også si at det er samfunnet som informerer oss om de alternativer vi har. Massemedia og dets rolle i det senmoderne kan knyttes til en slik eksproprieringsprosessen. Heggen (1994) vektlegger ungdoms økte tilgang til alternative perspektiver, til det lokale, som en konsekvens av samfunnsendringer. Giddens (1991) understreker at menneskers liv i det senmoderne i sterk grad påvirkes av

mediert erfaring. Det er grunn til å tro at tilgangen til alternative perspektiver som en påvirkningsfaktor for fremtidsorientering kan knyttes til de unges bruk av massemedier.

15.6 Massemedia og fremtidsorientering

Man får et inntrykk av at erfaringer og læringsmodeller formidlet gjennom media ikke bør utelukkes som en medvirkende faktor når det gjelder de unges fremtidsorientering. Samtidig gir de et inntrykk av at dette også er noe man kan ha et realistisk forhold til. En av guttene nevner tv - serier, som blant annet Ally McBeal, som en mulig forklaring på at flere av jentene i klassen hans tidligere har sagt at de vil bli advokat eller dyrlege. Slike utsagn oppfatter ikke ungdommene nødvendigvis som realistiske. For at slike ønsker skal være realistiske ble det understreket at dette må sees i forhold til den innsatsen man faktisk gjør for å realisere ønsket, også med tanke på de resultater man har oppnådd på skolen så langt. Det var heller ingen av jentene jeg snakket med som nevnte advokat eller dyrlege som et fremtidig yrke de ønsket seg. Ungdommenes holdning til media kan sees i relasjon til deres medieerfaring. Frønes (1989) snakker om betydningen av medieerfaring for barns mestring i forhold til deres møte med innholdet i media. Mestring knyttes her til evnen til å skille mellom det virkelige og det uvirkelige. Frønes (2003) trekker frem forhold som kan tyde på at 15-16 åringer i dag har mer medieerfaring enn de som var på denne alderen når de ble født. Det er derfor trolig at ungdommer i dag har et relativt høyt nivå av mestring knyttet til måten de håndterer massemediene på. Dette kan ha betydning i forhold til hva de unge opplever som realistisk eller ikke av det innholdet massemediene formidler. For å bruke eksempelet fra mitt materiale er det grunn til å tro at ungdommene vet at tv – serier ikke nødvendigvis gir et riktig inntrykk av hva det faktisk innebærer å være advokat, eller andre yrker som fremstilles på ulike måter i en slik kontekst.

Ut fra Albert Banduras (1977) teori om sosial læring kan et individ lære noe gjennom massemedia. Bandura sier at man kan lære ved å observere modeller. Gjennom å observere kan vi imitere det vi ser av atferd og væremåte. Identifisering, at man bevisst ønsker å være / bli som modellen, er ikke en nødvendig forutsetning. Mennesker lærer gjennom erfaring som er direkte, det vil si i direkte kontakt med miljøet. Vi lærer også gjennom vikarierende erfaring (vicarious), som her kalles modell - læring. Vikarierende

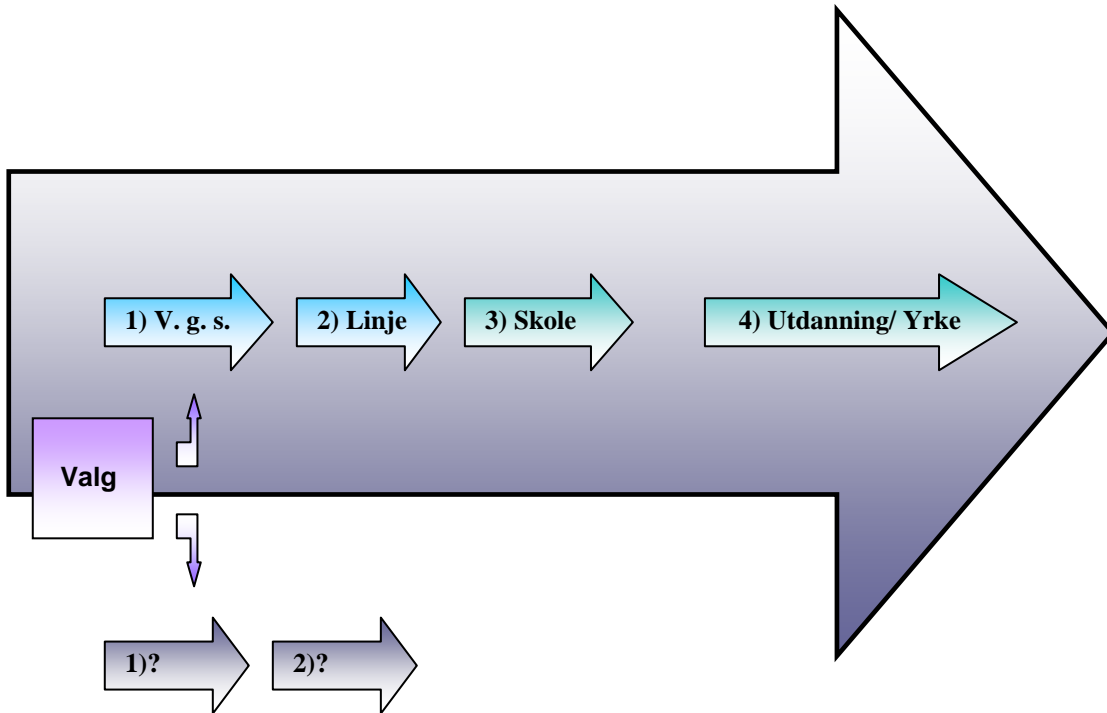
erfaring får man gjennom andre personer uten å være vitne til erfaringen. Man får kjennskap til noe, gjennom andres erfaringer, uten at man selv så hva eller hvordan noe skjedde. Vi får tilgang til modeller i miljøet vi er en del av, også gjennom massemedia. I følge Bandura er fjernsynet som massemedium så sterkt i sin formidling at motivasjon for læring ikke må være tilstede for at læring skjer.

Modell – læring kan også sies å være sentral innefor symbolsk interaksjonisme og det perspektivet på sosialisering som gjelder i den sammenheng (Mead 1934, Hewitt 2000, Blumer 1969). Det kan være fruktbart å se betydningen av mening i relasjon til dette. Menneskers handlinger er ikke automatiske reaksjoner i forhold til omgivelsene. Det enkelte individ må forholde seg til situasjonen man er i, hvor i man må handle, på en aktiv måte. Gjennom fortolkning av våre omgivelser, ved å gjøre oss opp en mening om hva andres handlinger betyr må vi planlegge og konstruerer våre handlinger (Blumer 1969:15). Individet må tolke det som formidles av andre, det de sier og gjør, altså finne meningen ved det. Det å være ung handler også om å lære, få kunnskap og erfaringer om verden man lever i. For at innholdet i sosialiseringsprosessen skal få betydning for individet forutsetter det tolkning av innholdet (Hewitt 2000). Medieerfaring og mestring i forhold til media har betydning for hvordan ungdommer lar seg påvirke. Det er trolig at dette også derfor spiller inn i forhold til læring. Det forfektes her, som sagt, en konstruktivistisk forståelse av påvirkning (Pervin & John 1997, Nygård 1993). I lys av dette kan man si at uavhengig av hvilke typer og former for påvirkning som eksisterer i miljøet er det også avhengig av ungdommene selv, og deres opplevelse av dette, hvilken faktisk betydning dette får for den enkeltes liv. Slik sett vil forhold og faktorer som er del av menneskers omgivelser i det senmoderne samfunn, og som kan oppfattes som førende mekanismer individer er underlagt, ha ulik innvirkning og betydning på det individuelle plan. Når det gjelder massemedia, og de modeller for læring ungdom får tilgang til der, kan man tenke seg at de unge forholder seg til dette på en måte som avhenger av medieerfaring og opplevelsen av det meningsfulle. Slik kan massemedia tenkes å lære ungdom noe om hvilke muligheter og valg de har, samtidig som at de selv er i stand til å danne seg et realistisk bilde av hva dette i realiteten innebærer.

15.7 Valglinjen

I den aktuelle valgprosessen må man først bestemme seg for om man vil gå skole eller ikke. Dette knyttes til den første målsetningen. Ingen av ungdommene har valgt et annet alternativ enn videregående opplæring etter ungdomsskolen. Etter at man har tatt valget om å fortsette på skole følger en rekke andre valg. Man må bestemme seg for hvilke linjer man vil søke på og hvilke skole man helst vil gå på. I forhold til selve søknaden må dette prioriteres. Selv om man i dag har rett til videregående opplæring er det ikke alle som får plass på førstevalget sitt. I prosessen må man også orientere seg noe lenger frem i tid og vurdere hvilke utdanning eller yrke man kan tenke seg etter videregående. Det innebærer også en vurdering av alternative måter å realisere dette på. Min oppfatning er at de unge har et noe ambivalent forhold til dette. Det oppleves som en trygghet at man kan ombestemme seg underveis i skolegangen samtidig oppleves dette nettopp som noe man vil unngå, fordi man ikke ønsker å bruke mer tid enn nødvendig i videregående opplæring. ”Fredrik” forteller om sin opplevelse av dette: *”Jeg har søkt allmenn. Først hadde jeg tenkt å søke elektro, for jeg liker å holde på med slike tekniske ting. Men så tenkte jeg at hvis jeg skulle ombestemme meg så hadde jeg kanskje gått i en liten felle. Da måtte jeg gå om igjen for å få studiekompetanse [...] Siden jeg ikke er helt sikker er det best å gå allmenn, så kan jeg tenke på det mens jeg går der.”*

For ungdommene på ”Omna” er det flere videregående skoler i området de kan søke til. Skolene har noe ulikt tilbud av linjer eller studieretninger. Det ser ut til at ungdommene har god oversikt over det samlede tilbudet av alternativer de har å velge mellom. I de tilfeller hvor det bare finnes en skole som imøtekommer det ønsket man har, med hensyn til studieretning, fremstår valget som relativt ukomplisert. Det vil si at de unge setter dette ønsket høyere enn ønsket om å gå på en bestemt skole. Finnes det flere skoler som tilbyr den studieretningen man ønsker å prioritere må den enkelte bestemme hvordan man ønsker å prioritere valg av skole. For å illustrere hvordan en valglinje mest sannsynlig vil se ut for en ungdom fra ”Omna” kan man sette det opp som i figuren nedenfor. Det må nevnes at det her ikke foreligger noe empirisk materiale som sier noe om hvordan linjen kan se ut for dem som i dag ikke velger å fortsette skolegangen sin etter 10. klasse. Trolig ville fiskeryrket eller arbeid relatert til fiskeindustrien være et alternativ hvis man er ung på ”Omna” i dag og ikke velger videregående opplæring.



Figur 1. Valgprosessen slik den arter seg for ungdommene på "Omna".

De mindre piler inne i den største piler representerer de ulike delvalgene i prosessen og den rekkefølgen disse ser ut til å komme i, når man har bestemt seg for å fortsette sin skolegang etter ungdomsskolen. Pilene som ligger utenfor representerer at det finnes andre alternativer enn videregående skole. Hva andre alternativer her vil innebære i praksis har jeg som sagt ingen informasjon om. Som man kan se er det noe større avstand fra tredje til fjerde delvalg enn mellom de tre første delvalgene. Dette er gjort for å illustrere at valg med hensyn til utdanning og /eller yrke etter videregående opplæring ligger noe lengre frem i tid enn de andre valgene, men det har uansett betydning for de enkelte delvalgene og for prosessen som helhet.

Kapittel 16. Påvirkning og valglinjen

16.1 Valg og ulike former for påvirkning

Ut fra det ungdommene selv forteller om sin situasjon og den valgprosessen det her handler om kan man trekke frem ulike påvirkningsfaktorer, som foreldre og familie, kulturelle og samfunnsmessige forhold, interesser, preferanser og ambisjoner, jevnaldrende, rådgiver på skolen, skolebesøk, skolens rykte, ønsker og drømmer for fremtiden. Her vil jeg gi en beskrivelse av påvirkningsfaktorene i forhold til det som i figur 1 kalles en typisk valglinje for en ungdomsskoleelev på "Omna". Jeg tar utgangspunkt i de fire delvalgene, som vist over, og beskriver hvordan de ulike påvirkningsfaktorene ser ut til å arte seg i forhold til dette. Samtidig vil jeg gjøre rede for hva som menes med de ulike faktorene. Fremstillingen er ment å gi en oversikt over hva som kan oppfattes som mønstre i det empiriske materialet.

16.2 Valg 1: Videregående opplæring

Det først valget handler som sagt om å gå videre på skole eller ikke, og alle det her gjelder har valgt å søke på skoleplass til høsten. En helhetlig vurdering peker mot at de faktorer som har særlig betydning på dette stadiet kan knyttes til generell holdning til skole og utdanning. Som nevnt tidligere ser de unge på skole og utdanning som noe verdifullt, noe som er verdt å satse på. Videre skolegang får positiv verdi fordi det oppfattes som en god investering i forhold til fremtiden. Dette kan trolig knyttes til den lokale konteksten fordi det ser ut til at den generelle holdningen på "Omna" til skole og utdanning ser ut til å være lik den ungdommene gir uttrykk for. Det er min oppfatning er at de unge ikke har møtt motstand eller negative reaksjoner fra miljøet i forhold til det å velge videre skolegang. Et forhold som forsterker dette inntrykket er de tilfellene der ungdommene hadde vurdert å ta seg et friår fra skolen, og da fikk negative reaksjoner på dette fra foreldrene sine. Helhetlig tolkes ungdommenes valg om å fortsette sin skolegang som et uttrykk for at dette alternativet ikke bare oppleves som et akseptert valg, men også som det beste valget for ungdommene på "Omna". To eksempler, fra "Helene" og "Lise" sine historier, illustrerer forholdet beskrevet her:

”Det er også viktig for dem [foreldrene] at jeg går på skole videre, ellers så hadde det bare blitt til at jeg satt hjemme og sløvet. Så de er glad for at jeg vil skaffe meg en utdanning og en jobb da. Jeg lurte litt på å ta meg et friår. Men jeg tror ikke det hadde vært så mye jeg kunne gjøre da. Mamma sa at det var opp til meg da, men at hun ikke ville råde meg til det. Hun mente at jeg da ville komme skjævt ut når jeg skulle begynne på skole igjen. De fleste i dag går jo på skole og skaffer seg en utdanning. Det er jo det som er vanlig.”

”Helene”

”Men jeg tror det er viktig for dem [foreldrene] at jeg velger noe, at jeg går på skole. Det var en stund snakk om at jeg ville ta et friår. Altså, det var greit for dem hvis det var det jeg ville, men de sa jo ting som at det kunne bli vanskelig å begynne på skole igjen, eller kjedelig å begynne et år etter de andre. [...] Jeg tror de hadde blitt skuffet hvis jeg ikke tok mer utdanning. Mest fordi det er så mange som tar utdanning nå sammenlignet med tidligere.”

”Lise”

Ungdommenes måte å orientere seg mot fremtiden, slik det kommer frem gjennom dette valget, kan trolig forklares på flere måter. En relevant forklaringsmodell kan være at dette valget kan tolkes som uttrykk for at utdanning er en verdi i lokalsamfunnet, noe man oppfatter som verdt å trakte etter (Giddens 1997). Gjennom sosialiseringen formidles dette som del av sosialiseringens innhold. Sosialisering og selvutvikling handler også om å tilegne seg kunnskap om og blir en del av den kultur og det miljøet, den sosiale konteksten individet er en del av (Mead 1934, Hewitt 2000). Utdanning som verdi blir slik en del av ungdommenes referanserammer og vurderingsgrunnlag for handling (Broady og Palme 1989a, Hoëm 1978).

16.3 Valg 2: Linje / studieretning

Når man har bestemt seg for å gå på videregående kommer den avgjørelsen som, ut fra det ungdommene selv forteller, krever mest ressurser og ser ut til å representere den største utfordringen for den enkelte. Dette gjelder valg i forhold til den linjen, eller de linjene man vil søke på. Flere av de unge fortalte at de ennå var usikre i forhold til dette valget, selv om de hadde søkt. Valget oppleves trolig som vanskelig fordi det står i et relativt sterkt forhold til hva den enkelte ønsker å gjøre senere, og man vil gjerne unngå å bruke mer tid en nødvendig for å oppnå dette. Når man i tillegg er usikker på hva den

endelige målsetningen er blir valget enda mer utfordrende. At så mange velger allmennfaglig linje tolker jeg til en viss grad som et uttrykk for denne usikkerheten. Noen oppgir også dette som en faktor i tilknytning til sitt valg. Det ser ut til at den mest avgjørende faktoren for valg av studieretning er å unngå at valget får negative konsekvensene for den enkeltes fremtid. Ungdommene selv vektlegger at de er mest bekymret for at det de velger nå blir feil i forhold til det de ønsker å gjøre om 3 år. Mange tar høyde for at de kan ombestemme seg med tanke på høyere utdanning og yrkeskarriere og velger derfor den retningen som oppfattes som mest åpen i forhold til fremtidige ønsker, altså allmennfaglig studieretning. De sider av valgprosessen som kan tenkes å reflektere forhold relatert til ungdommenes opplevelse av usikkerhet og risiko er gjort rede for i kapittelet ovenfor. At ungdommene velger å ta utgangspunkt i sine interesser som strategi for å håndtere dette ble også nevnt i den sammenheng. Dette forholdet ser ut til å være spesielt relevant i forhold til valg av studieretning.

”Jeg har valgt å satse på IKT fordi det er det jeg interesserer meg for. [...] Jeg har alltid holdt på med data, derfor har jeg vært ganske bestemt på å utdanne meg innen det også. Jeg tror jeg passer til å jobbe med det også, siden jeg har gjort det så mye, jeg vet at jeg liker det og at jeg kan mye om det. [...] Det valget vi gjør nå er veldig viktig, det handler jo om fremtiden vår. Og selv om ting forandrer seg over tid så...akkurat nå er jo jeg fornøyd hvis jeg har gode venner og aktiviteter på fritiden. Senere kommer nok andre ting med i bildet også, for at man skal ha det bra, familie og sånt kanskje, men jeg tror fortsatt at jeg driver med data om 20 år, ikke sant.”

”Kalle”

Utdraget fra ”Kalle” sin historie illustrerer at det å unngå at ens valg innebærer negative konsekvenser og det å ta utgangspunkt i egne interesser her blir påvirkningsfaktorer som kan oppfattes som to sider av samme sak, usikkerhet og risiko i tilknytning til de unges fremtidsorientering. Påvirkningsfaktorene blir slik realisert i denne sammenheng. Det å ta utgangspunkt i interessene sine fremstår som en vanlig strategi i en slik kontekst. Begrunnelsen for dette ser ut til å henge sammen med det jeg ser som en oppfatning av at interesser er noe som er relativt stabilt over tid. Det ser ut til at ungdommene da tar utgangspunkt i at når det gjelder et fremtidig yrke vil man gjerne drive med noe man liker og interesserer seg for. Dette oppgir de fleste som noe de tror blir viktig for dem i en fremtidig jobbsammenheng. Denne tankegangen implementeres så i valgprosessen. Det blir med andre ord fornuftig å også ta utgangspunkt i det de liker å holde på med og interesserer seg for når de velger studieretning. Ungdommene har en

oppfatning av hvilke type fag og aktiviteter de liker best både i og utenfor skolen. Dette blir på en måte gitt en predikativ egenskap, i den forstand at det du liker i dag ikke vil avvike i alt for stor grad fra det du vil like i fremtiden. Disse aspektene ved dette valget kan illustrere hvordan unge mennesker i det senmoderne samfunn opplever de individuelle konsekvensene av å vokse opp i det som også kalles et risikosamfunn der risiko og usikkerhet i større grad enn tidligere fremstår som et individuelt og personlig anliggende (Beck 1994, Giddens 1991). Gjennom ungdommenes egne historier får man et klart inntrykk av at de på ulike måter opplever sin situasjon som preget av dette. Samtidig kan man se på den strategien de unge selv implementerer for å håndtere dette som et uttrykk for en bevissthet om å utnytte det handlingsrom den enkelte faktisk har.

Valget på dette stadiet i prosessen i innebærer også tilstrekkelig informasjon om de ulike alternativene man har å velge mellom. Dette handler om ulike typer informasjon. Blant annet handler det om det jeg har valgt å kalle informasjon av strukturell og faglig karakter, for eksempel at man må vite hvilke fag man trenger for å komme inn på et studie, hvem som tilbyr slike fag, hvilke fag man må ta på de enkelte linjene og lignende. Hovedsakelig er det skolens rådgiver, og informasjonen hun har gitt elevene som ser ut til å være den viktigste faktoren i sammenheng med dette. En av de jeg snakket med beskriver rådgivers rolle ved å si at *”rådgiver viser deg hvilke alternativer du har å velge mellom”*. Når det gjelder denne typen informasjon fikk jeg inntrykk av at ungdommene mener de har hatt mest utbytte av å snakke med veilederen på skolen.

Det aktuelle valget ser også ut til å være basert på informasjon om de ulike alternativene av en mer generell karakter. Her ser det ut til at jevnaldrende kommer inn som den viktigste informasjonskilden. Mønsteret ser ut til å peke i den retning at når de har bestemt seg for hvilke alternativer som er mest aktuelle drar de nytte av andre ungdoms erfaringer og opplevelser i forhold til disse alternativene. Dette fremstår som meningsfullt i forhold til at de som går, eller nettopp har gått, på en bestemt linje har ferske førstehåndserfaringer med denne linjen. De kjenner til lærere, pensum, undervisningsform og lignende. Ungdommene som nå skal velge linje kan ha utbytte av slike erfaringer for å danne seg et realistisk bilde av de ulike alternativene. Ved å benytte seg av en slik strategi beveger man seg inn på et område der andres subjektive oppfatning og opplevelser kan få betydning for ens eget valg. Det ser ut til at ungdommene er oppmerksom på dette, og til en viss grad kan man få inntrykk av at det

er selve poenget. At de i denne sammenhengen henvender seg til personer de kjenner godt kan tolkes som et uttrykk for dette. Jevnaldringsgruppen gir også tilgang til det generelle ryktet en linje har, utover det som handler om en persons personlige erfaringer. I tillegg er det tydelig at ungdommene har diskutert mye rundt dette seg i mellom, altså i klassen. På denne måten ser det også ut til at man som klassekamerater hjelper hverandre i prosessen.

Det er som tidligere nevnt flere som peker på at det i det senmoderne samfunnet skjer endringer i sosialiseringprosesser (Heggen 1994, Frønes 1998 og 1994). Man tenker seg spesielt at jevnaldersosialisering skjer på en sterkere og mer utbredt måte enn tidligere (Frønes 1998, 2003) og at dette i stor grad skyldes av barn og unge i dag tilbringer mer tid i sosialiseringsarenaer dominert av jevnaldrende, som for eksempel skolen (Ziehe 1994, Heggen 1994). I forhold til dette valget ser det ut til at de jevnaldrende er en sentral påvirkningsfaktor, og det kan sees på som en funksjon av såkalt jevnaldersosialisering. På en annen side ser det ut til at jevnaldrende ikke er en like viktig faktor i forhold til alle valg og vurderinger i denne prosessen. Foreldre som påvirkningsfaktor ser for eksempel ut til å være av større betydning for ungdommene på "Omna". Kanskje er det ikke slik at det nødvendigvis er en sammenheng mellom hvem man tilbringer mest tid sammen med og hvem som har mest betydning for en. Med andre ord, at ungdom tilbringer mer tid sammen med jevnaldrende enn foreldrene sine trenger ikke bety at de jevnaldrende blir en mer betydningsfull faktor i forhold til ungdoms fremtidsorientering.

Skolebesøk nevnes også som en faktor som har virket inn på det valget som her gjøres. For noen har dette vært en viktig faktor fordi skolebesøket fikk dem til å skifte mening. Skolebesøk som påvirkning ser her ut til å ha en korrigerende funksjon. Det vil si at man får bekreftet eller avkreftet det inntrykket man har dannet seg på forhånd av den linjen man besøker. Det er ikke vanskelig å tenke seg at et slikt møte, der virkeligheten ikke ser ut til å passe til dine egne forventninger, kan ha en sterk påvirkningskraft.

16.4 Valg 3: Skolen

Når det gjelder valg 2 og valg 3 er det ikke alltid at valg av skole kommer etter valg av linje for ungdommene det her handler om. Men for flertallet ser valg av linje ut til å være overordnet hvilke skole man ønsker å gå på. Det er to skoler som er mer aktuelle enn andre skoler i området ut fra av at så mange av dem har søkt allmennfaglig linje. Disse to skolene ligger i "Byen", en midt i sentrum og en utenfor sentrum. Ut fra min oppfatning har skolen som ligger i sentrum det beste ryktet generelt sett. Personer jeg har snakket med, både ungdommer og andre, gir uttrykk for å ha hørt mest positive ting om Sentrumskolen. Det fremstår som en allmenn oppfatning at man må ha gode karakterer for å komme inn på denne skolen. Det ser også ut til at dette er en oppfatning ungdommene også deler. De fleste av dem sier at Sentrumskolen har det beste ryktet, samtidig som de sier at det er der de helst vil gå, hvis det lar seg gjøre ut fra det tilbudet skolen har. Det ser derfor ut til at andres oppfatning av skolen spiller inn her. Noen av dem sier de ikke kan gå der fordi skolen ikke har den linjen de ønsker å gå. De prioriterer da ønsket om å komme inn på en bestemt studieretning over ønsket om å gå på en bestemt skole. Når det gjelder faktorer som kan representere påvirkning i forhold til dette valget er det altså valg av linje som ser ut til å ha mest betydning. Ut over dette får jevnaldrende også generelt sett noe av den samme rollen gjort rede for i avsnittet over. Dette skjer i tilknytning til at jevnaldrende ser ut til å være primære kilden til informasjon om de ulike skolene.

16.5 Valg 4: Fremtidig utdanning og /eller yrke

Det som etter mitt syn er mest særegent med prosessen, og den situasjonen ungdommene er i, er at fremtiden trekkes inn i, og blir relevant for nåtiden på en så tydelig måte. I følge Giddens (1991) innebærer det refleksive aspektet ved det senmoderne, som nevnt, at fremtiden blir dradd inn i nåtiden på en ny måte. Det handler om å kontrollere fremtiden gjennom handlinger vi gjør i nåtiden. Vi må vurdere våre valg opp mot den risikoen de kan innebære for våre liv i fremtiden. I lys av disse sidene ved prosessen blir begrepet fremtidsorientering aktualisert. Da handler fremtidsorientering om at man i en situasjon her og nå handler på en måte som inkluderer ens fremtid. Atferden min vil da være orientert mot noe som ligger frem i tid.

Mine handlinger og avgjørelser vil reflektere dette og vil helt eller delvis begrunnes ut fra et fremtidsperspektiv. Slik sett er valg 4 et delvalg i seg selv, men kan også fungere som en påvirkningsfaktor i forhold til de andre delvalgene i prosessen. Denne dobbeltheten kan tenkes å gjelde for alle momenter som inngår i en prosess som denne. Særlig sett ut fra et perspektiv som åpner for at de ulike delene avhenger av hverandre på ulike måter og slik også er med på å forklare og belyse hverandre. Min oppfatning er at dette forholdet kommer klarest frem i forhold til det som vedrørende valgprosessen må anses å ligge lengst frem i den enkeltes fremtid.

Det er mange måter fremtidens rolle i nåtiden gir seg utslag på for ungdommene. Det som kanskje kommer best frem er den usikkerhet den enkelte kan oppleve rundt dette. Som jeg har vært inne på tidligere sier flertallet av ungdommene at de nok vil velge et alternativ som gir dem studiekompetanse. Noen av dem gjør det fordi de er ganske sikre på at de ville studere etter videregående skole, men det generelle inntrykket er at dette skyldes et ønske om å holde flest mulig dører åpne, nettopp fordi man ikke er sikker på hva man vil gjøre om 3 – 4 år. Samtidig med et ønske om generell studiekompetanse virker det som om ungdommene prøver å oppnå dette på en måte som inkluderer de interesser og individuelle behov man har, for eksempel ved å søke på idrettslinje eller internasjonal linje.

Kapittel 17. Foreldrepåvirkning

17.1 Bakgrunn for en modell

I kapitlet over har jeg gjort rede for selve valgprosessen og typer påvirkningsfaktorer som er sentrale i forhold til denne. Jeg vil i dette kapitlet ta for meg faktoren jeg har valgt å kalle foreldrepåvirkning og gi en nærmere redegjørelse for dette. I sammenheng med mitt prosjekt har jeg laget en modell for denne typen påvirkning. Modellen for foreldrefaktoren ble i utgangspunktet utformet som et arbeidsverktøy for analyse av data. Modellen ble bearbeidet og tilpasset underveis i prosessen. Det ble etter hvert klart at modellen også kunne fungere som verktøy for å presentere fenomener fra det empiriske materialet på en oversiktelig måte. Med bakgrunn i det empiriske materialet

kan ungdommenes foreldre sies å være en sentral påvirkningsfaktor i den valgprosessen ungdommene er i. Jeg vil først kort gjøre rede for begrepene direkte og indirekte foreldrepåvirkning for så å i de følgende avsnittene gå nærmere inn på og belyse disse to hovedkategoriene av foreldrepåvirkning.

17.2 To hovedkategorier for foreldrepåvirkning

Indirekte foreldrepåvirkning handler om foreldrenes generelle holdning til skole og utdanning. Det gjelder den generelle holdningen foreldrene har både til skolen på "Omna" og til skole og utdanning generelt sett. Det er ikke nødvendigvis slik at ens foreldre har sammenfallende holdninger. Det er mulig at en av foreldrene har en mer positiv eller negativ holdning til dette enn den andre. Jeg har heller ikke hatt muligheten til å intervju foreldrene på samme måte som ungdommene. Det handler derfor her om det man kan kalle kommunisert holdning. Det betyr foreldrenes holdning slik den enkelte ungdommen opplever det. Jeg antar at denne typen påvirkning fungerer på en mer generell og indirekte måte og kommer til uttrykk i ulike situasjoner og ikke bare i forhold til det som angår ens eget barn. I mitt materiale fremkommer det en rekke forhold jeg mener kan knyttes til indirekte påvirkning, slik dette forstås her. Siden det for min undersøkelse ligger til grunn en kobling mellom individ og samfunn trekkes dette forholdet også inn her. Min antagelse er at generelle holdninger i samfunnet, her lokalsamfunnet "Omna", også vil gjenspeiles i foreldrenes holdninger. Tanken er at de rådende holdningene i forhold til skole og utdanning man antar eksisterer i dette samfunnet vil gjelde for flertallet av samfunnets medlemmer. Lokale forhold inkluderes slik i denne kategorien som en faktor som kan påvirke foreldres holdninger og oppfatninger av normer og verdier.

Direkte foreldrepåvirkning er av mer spesifikk karakter enn den indirekte formen for foreldrepåvirkningen. Denne formen for påvirkning kommer her til uttrykk i forhold til selve valgprosessen ungdommene har vært eller er i, hovedsakelig gjennom de råd og veiledning de unge har mottatt av foreldrene sine. Mer konkret går dette ut på at ungdommene forteller hvilke måter de har snakket med foreldrene sine på, og hvordan foreldrenes reaksjoner og tilbakemeldinger beskrives. Ut fra ungdommenes egne historier har det vært mulig å kartlegge mønster eller bestemte kjennetegn ved

foreldrenes involvering hvor på en kategorisering av dette har blitt foretatt. Det har blitt utviklet fire underkategorier av typen direkte påvirkning. Det må også nevnes at foreldrenes atferd i en slik sammenheng ikke løsrives fra det som oppfattes som indirekte påvirkning. Det er for eksempel vanskelig å tenke seg at en mor med en generell positiv holdning til utdanning råder sitt barn til ikke å fortsette sin skolegang hvis det er dette den unge ønsker å gjøre, men det er selvfølgelig ikke umulig at det kan forekomme. Det må igjen understrekes at fremstillingen bygger på ungdommenes opplevelse av situasjonen.

17.3 Indirekte påvirkning

I intervjuene uttaler ungdommene seg hovedsakelig om tre forhold som kan knyttes til foreldrenes holdning til skole og utdanning generelt, og skolen på "Omna" spesielt. Jeg vil her gjøre rede for hvordan dette er et uttrykk for foreldrenes indirekte påvirkning. Den første indikasjonen på hvor involverte foreldrene kan antas å være i den aktuelle prosessen får man når man ser på hvem de unge oppgir som signifikant samtalepartner. Flertallet av ungdommene forteller at den viktigste samtalepartneren er mor, far eller begge foreldrene. De gir også uttrykk for at dette temaet er et typisk eksempel på noe de helst snakker mer med foreldrene om. Det andre forholdet, som kan knyttes til indirekte påvirkning, er ungdommenes opplevelse av foreldrenes holdning til skolen. Alle sier at foreldrene deres mener at skolen er viktig. Dette gjelder da både den nåtidige situasjonen, i den forstand at foreldrene mener at skolen må tas på alvor og man må gjøre en innsats, og den situasjonen som gjelder fremover i tid, at foreldrene mener skole er en viktig faktor i de unges fremtid. Dette inntrykket forsterkes ved at foreldrene blir nevnt som de som er mest interessert i hvordan den enkelte gjør det på skolen. Man får inntrykk av at det er innsatsen som får fokus i denne sammenhengen, og ikke nødvendigvis resultatet. At man tar skolen seriøst betyr da at man gjør sitt beste, at man gjør en god innsats.

Oppfatningen om at foreldrene har en positiv holdning til skole forsterkes også av andre forhold i min undersøkelse, som er beskrevet ovenfor. Jeg vil her bare kort referere til min samtale med rektor og påpeke at hun også har en oppfatningen av at foreldrenes holdninger til skolen på "Omna", og til skolegang generelt, er av positiv karakter. Hun

uttaler seg om foreldregruppen som helhet, men det er ingen grunn til å tro at foreldrene til elevene i 10. klasse avviker fra rektors generelle inntrykk.

17.4 Direkte påvirkning

Det er, som nevnt ovenfor, fire måter å kategorisere direkte påvirkning på. Jeg vil her gi en beskrivelse av disse fire formene for direkte foreldrepåvirkning. Utdrag fra ungdommenes historier benyttes for å illustrere hvordan de ulike formene for påvirkning kan arte seg i praksis.

Forbilde - påvirkning: Denne typen foreldrepåvirkning karakteriseres ved en sammenheng mellom fars/mors yrke og den unges valg av skole/ linje og orientering mot utdanning og/eller yrke. Det kan se ut til at den unge velger på en måte som ligner på de valg mor eller far har gjort. Dette kan være et forhold den unge er mer eller mindre bevisst på. Jeg har valgt å kalle dette forbilde – påvirkning fordi det ser ut til at mor eller far her fungerer som et forbilde eller rollemodell. Denne funksjonen kan være knyttet til forelderens personlige egenskaper. Det tenkes at personen også vil ha en forbilledlig rolle i andre situasjoner fordi det da blir noen den unge ser opp til og kanskje beundrer. Rollen som forbilde kan også settes i sammenheng med den type livsstil fars eller mors valg har medført for familien. Den unge ser da en sammenheng mellom dette og valg av utdanning og/eller yrke, og ønsker det samme for sin egen del. Det bør nevnes at dette er den typen påvirkning som forekommer minst i det materialet som her foreligger.

”I utgangspunktet så ville jeg bli fisker, eller rettere sagt skipper, på grunn av pappa. Så jeg ble med dem en tur på sjøen. Under den truen, som varte i 7 uker, fant jeg ut at jeg ikke likte meg på dekk, eller ”nede”. Men å være skipper, det kunne jeg nok likt godt. Derfor så tenkt jeg å gå maritim. Men etter hvert forstod jeg at jeg var usikker på hva jeg ville bli så jeg ombestemte meg. Derfor vil jeg gå allmenn. [...] Foreldrene mine synes at det er helt greit at jeg vil bli skipper. Pappa er reder og vil jo at jeg skal ta over, men han har sagt at han ikke ønsker å legge noe press på meg. Med tanke på det å velge så syns jeg at det er bra at jeg kan velge fritt. Det betyr faktisk mye for meg. Jeg tror ikke at det er så viktig for foreldrene mine *hva* jeg velger. Jeg tenker også at økonomisk og administrativ utdanning kan bli nyttig for meg hvis jeg blir reder en dag.”

”Lars”

Negativ – erfaringsrelatert - påvirkning: Når denne typen påvirkning er aktuell er det min oppfatning at engasjementet fra mors eller fars side kan beskrives som relativt sterkt. I de tilfellene denne formen for foreldrepåvirkning gjør seg gjeldende ser det ut til at den unge selv er bevisst på dette. Den unge selv begrunner det engasjementet mor eller far viser med referanse til foreldrenes erfaringer med sine egen valg og de konsekvenser det har hatt. Mor eller far får en historiefortellende funksjon både på et konkret og et mer abstrakt plan. Mor eller far har da gitt den unge et råd og som en begrunnelse for dette rådet bruker de sin egen historie. Budskapet i historien er klart ”ikke - gjør – som - meg” relatert. Det kan antas at historiens sannhetsverdig, og dermed påvirkningskraft, forsterkes for den unge ved at hun eller han har kjennskap til foreldrenes liv slik det er i dag. Påvirkningen kan relateres til et ønske fra foreldrenes side om å styre sitt barn bort fra den typen avgjørelser de selv gjorde i sin ungdom fordi de nå har erfaringer som viser at de burde valgt annerledes.

”Det er viktig for meg å gjøre det bra. Det er det for foreldrene mine også. De er opptatt av at jeg skal få gode karakterer og komme meg inn på skole, men hvis det ikke går så bra så er det jo ikke noe de kan gjøre med det heller, det er bare jeg som kan det. Moren min vil at jeg skal få meg en utdanning. Det er fordi hun ikke gjorde det selv og har sett nå at hun vil ha det. Og når hun deler sine erfaringer med meg så hører jeg jo på henne av og til. Det er vanskelig å forestille seg meg selv som eldre. [...] Jeg føler kanskje litt press hjemmefra rundt det å velge, for de forstår ikke helt valget mitt. De sier jo bare meningen sin da og det er greit. Det er jo ikke de som bestemmer, men jeg har tenkt litt i ettertid på det de har sagt. Og hvis jeg selv finner ut at jeg har valgt feil så kommer jeg i alle fall til å tenke på det de har sagt. ”

”Beate”

Strategibekreftende - påvirkning: Strategibekreftende – påvirkning kan knyttes til den begrunnelsen den unge selv har for sin strategi og planlegging i tilknytning til valgprosessen. Det dreier her i stor grad om den unges personlige egenskaper og interesser, som kan oppfattes som et utgangspunkt for strategien. Påvirkningen kjennetegnes ved at foreldrene, eller en av dem, bekrefter dette. Den unge tenkes altså å påvirkes i sitt valg ved at foreldrene bekrefter den unges begrunnelse for valget. Foreldrenes bekreftelse får verdi, og godtas, fordi den unge stoler på foreldrene og deres kjennskap til ham eller henne og hvordan de er som person. Man kan også si det slik at foreldrene bekrefter den oppfatning man har av seg selv. Samtidig bekreftes også den strategien man har for å realisere sine egenskaper og interesser. Det vil si at foreldrene

ikke bare bekrefter ens oppfatning av en selv, men også at de planer man har passer til denne oppfatningen.

”Men det var ganske vanskelig å velge for jeg er ikke sikker på hva jeg vil bli etterpå. Jeg snakket en god del med mamma og pappa om dette. De vet jo at jeg driver mye med data på fritiden. De sa begge to at de nok trodde at de var noe for meg, data altså. Og på begge de to linjene driver de ganske mye med data. Jeg tror mange, ikke bare jeg, tar utgangspunkt i interessene sine, hva de liker og bryr seg om, når de skal bestemme seg for skole og utdanning.[...] Det er viktig for dem at jeg går på skole videre også. Ellers hadde det bare blitt til at jeg satt hjemme og sløvet. Så de er glad for at jeg vil skaffe meg utdanning og en jobb da. Jeg lurte litt på å ta meg et friår. Men jeg tror ikke det hadde vært så mye jeg kunne gjøre. Mamma sa at det var opp til meg da, men at hun ikke ville råde meg til det. Hun mente at jeg da ville komme skjevt ut når jeg skulle begynne på skole igjen. De fleste i dag går jo på skole og skaffer seg en utdanning. Det er jo det som er vanlig.”

”Line”

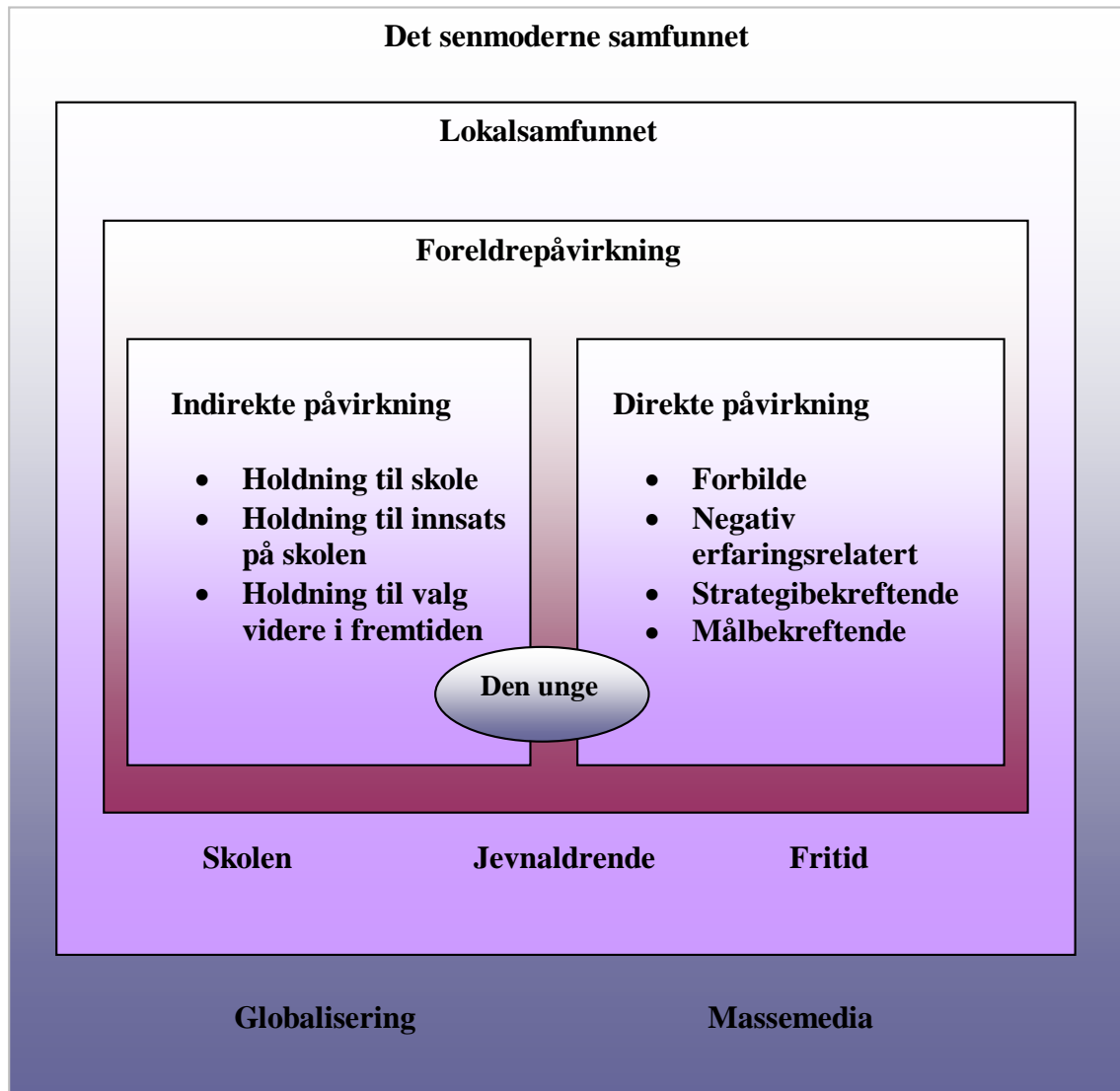
Målbekreftende – påvirkning: I denne typen direkte påvirkning har foreldrene også en bekreftende rolle over for den unges valg. Foreldrene har her en bekreftende rolle i forhold til om man har valgt det beste alternativet med tanke på fremtiden. Bekreftelsen er altså relatert til om den unge velger en vei som er fornuftig i forhold til det man ønsker å oppnå, men det handler i ennå større grad om det overordnede målet, som gjerne ligger noen år frem i tid. Bekreftelsen vil slik rettes mot to forhold, der det mest avgjørende ser ut til å være at foreldrene bekrefter det den unge har som fremtidig mål med tanke på utdanning og /eller yrke. Hvis overordnet mål er høyere utdanning vil foreldrene først og fremst få en bekreftende rolle i forhold til at dette er verd å strebe etter, det samme gjelder fremtidig yrke. Denne formen for foreldrepåvirkning ser ut til å realiseres på samme grunnlag som den strategibekreftende påvirkningen, altså tillit til foreldrene og deres kjennskap til ”meg som person”. Det ser også ut til at ungdommene mener at foreldrene har kunnskap og erfaring på forskjellige områder de kan dra nytte av. I noen tilfeller er dette relatert til foreldres egen bakgrunn og karriere og i andre tilfeller er det relatert til det man kan kalle generell livserfaring. Foreldre vet gjerne mer enn de unge om samfunnsutviklingen i et historisk perspektiv og dette kan ungdom dra nytte av i sin fremtidsorientering, kanskje særlig med tanke på det arbeidsmarkedet de skal forholde seg til en gang i fremtiden.

”Så jeg tenkte jeg heller skulle gå allmenn og så heller høgskole etterpå, teknisk linje der. Siden jeg ikke er helt sikker er det best å gå allmenn, så kan jeg heller

tenke på det mens jeg går der. [...] Begge foreldrene mine har gått allmenn da, så de anbefalte meg det begge to. Det påvirket meg noe det også. Men jeg skal jo få velge det selv, det er jo jeg som skal gå på skole ikke de. Men de prøver å gi meg gode råd om hva jeg skal gjøre. Det aller viktigst for dem er vel at jeg velger noen jeg selv har lyst til. Og jeg føler at jeg står helt fritt til det. [...] Og så har jeg liksom tenk litt på hvordan utdanningen min skal være, ja, jeg har vel lagt en liten plan da. Jeg har også snakket med pappa om dette for han har litt peiling på området.”

”Fredrik”

De fire kategoriene for foreldrepåvirkning er som sagt utviklet på grunnlag av materialet fra min undersøkelse. Det er de to siste typene kategorier som forekommer oftest. Det vil si at det ser ut til at det her er en tendens til at foreldrene får en bekreftende rolle for beslutningsprosessen. Det må her nevnes at foreldrene vanligvis representerer flere typer av direkte påvirkning i forhold til den aktuelle situasjonen. Ut fra hver enkelts fortelling er det vurdert hvilke av de fire typene som kan kalles den dominerende typen foreldrepåvirkning. Nedenfor presenteres en modell for foreldrepåvirkning. Som sagt utgjør påvirkning et relativt sammensatt og komplekst fenomen når det gjelder ungdoms valg i tilknytning til deres fremtidsorientering. Det jeg her har valgt å kalle foreldrepåvirkning utgjør den påvirkningsfaktoren som er mest fremtredende på grunnlag av det materialet som her foreligger. Denne faktoren er sammensatt både i sin form og sin funksjon. Det gjelder i forhold til både indre og ytre anliggende. Der betyr at den fungerer på ulike måter og i ulike former på individnivå, samtidig som den også står i et forhold til faktorer som ligger utenfor dette. Foreldrepåvirkning må derfor også sees i lys av samfunnsmessige forhold på lokalt og overlokalt nivå.



Figur 2. En modell for foreldrepåvirkning

Modellen gir et helhetlig bilde av ulike former for påvirkning i forhold til den valgprosessen ungdommene på "Omna" er i, med vekt på direkte og indirekte foreldrepåvirkning. Modellen illustrerer også at denne formen for påvirkning skjer i en samfunnsmessig kontekst, der også andre faktorer gjør seg gjeldende. Det er faktorer knyttet til de jevnaldrende, til fritidsaktiviteter og til skolen i den lokale konteksten og faktorer knyttet til globalisering og massemedia i den overlokale konteksten. Et poeng her er at foreldrene, og ikke bare ungdommene, lever sine liv i denne konteksten. I et perspektiv på forholdet mellom individ og samfunn og sosialisering, der livslang læring understrekes som del av individenes liv, må man anta at voksne mennesker også

påvirkes av samfunnets utvikling. De to ytterste rammene i modellen representerer derfor forhold som påvirker ungdom og voksne direkte, men også ungdom indirekte gjennom foreldrepåvirkning.

Kapittel 18. Ungdommenes holdninger og erfaringer i lys av teoretiske perspektiver.

18.1 Innledning

Jeg vil i dette kapittelet se nærmere på ulike forhold ved påvirkning relatert til ungdoms fremtidsorientering, i lys av teoretiske perspektiver som tar for seg ulike måter å forstå dette på. Så langt kan man si at ungdommene på "Omna" har positive holdninger til skolen. Skole og utdanning er verdifullt og viktig for dem. De mener også at det er viktig å gjøre en innsats på skolen og å få bra resultater. Når det gjelder resultater ser innsats ut til å ha større betydning enn evner ifølge ungdommene. De unge opplever at foreldrene, og andre i miljøet, deler de samme holdningene og oppfatningene som de har til skolen. Når det gjelder ungdommenes miljø og personer, tilknyttet dette av betydning, ser det ut til at familien generelt, og foreldrene spesielt, har en særstilling i så måte. Foreldrene ser ut til å være spesielt viktige for den enkelte når det gjelder den aktuelle valgprosessen.

18.2 Holdninger som resultat av sosialisering?

Både Meads (1934) og Hoëms (1978) analyse av sosialisering kan belyse sentrale aspekter ved det som er gjort rede for i kapittel 13. Verdi og tilknytning er viktig i Hoëm sin forståelse av sosialisering, som skjer som læring i et sosialt system der individet deltar i sosiale relasjoner. Sosialiseringen kjennetegnes blant annet ved overføring av verdier og normer. Når noe oppfattes som en verdi skjer det en tilknytning mellom verdien og personen, eller gruppen av personer. Individet får en tilknytning til det sosiale systemet. Ut fra de forhold som er presentert ovenfor ser det ut til at sosialisering i denne betydningen kan kalles vellykket. På grunnlag av de unges egne

historier ser det ikke ut til at det er et stort avvik mellom ungdommenes og foreldrenes holdninger til hva som er verdifullt og viktig, i forhold til skole og utdanning. Holdningene ser også ut til å passe til de generelle holdninger til skole og utdanning på "Omna". Begrepet "den generaliserte andre" refererer til de sosiale holdningene som gjelder i den sosiale gruppen individet tilhører. Gruppens måter å betrakte livet og mennesker på fremstår for individet som "den generaliserte andre". Individet bruker dette til å orientere seg om hvordan han eller hun skal betrakte seg selv, dette former selvutviklingen. Et organisert selv bygger på organiseringen av holdningene som er felles for gruppen (Mead 1934, Hewitt 2000). Holdningene må i sin helhet også kunne oppfattes som sammenfallende med skolens holdninger.

Individets møte med skolen forstås som sekundærsosialisering. Individet møter derfor skolen med sin forståelse av seg selv og virkeligheten, som bygger på innholdet i primærsosialiseringen og er sterkt forankret i individet. Alt nytt individet møter må tilpasses den konstruksjonen av verden hun eller han allerede har. Jo mer det innholdet individet møter i sekundærsosialiseringen skiller seg fra primærsosialiseringens innhold jo vanskeligere kan prosessen oppleves. Slike vansker kan føre til mislykket sosialisering fordi det oppstår asymmetri mellom individets subjektiv virkelighet og den objektive virkeligheten (Berger og Luckmann 1992). Dette kan bli resultatet i tilfeller der skolen kan sies å formidle en kultur og et innhold som ikke bygger på lokale verdier, ferdigheter og kunnskap. Hoëm (1972) sier at skolen da formidler en dominerende kultur. De som lykkes i skolen er barn og unge som er sosialisert inn i denne kulturen før de kommer til skolen. Hvis dette ikke er tilfellet vil man kunne oppleve skolens kunnskapsformidling som fremmed og formålsløs. Når det gjelder individer som vokser opp i rurale samfunn, i en kultur som sosialt og geografisk kan sies å befinne seg fjernt fra den kulturen skolen er formidler av, er dette et resultat man kan forvente (Hoëm 1972).

Ut fra en helhetlig vurdering av det empiriske materialet som her foreligger finner jeg grunn til å tro at det mellom hjem og skole på "Omna" eksisterer et verdi- og interessefellesskap i større grad enn en verdi- og interessekonflikt. Og det på tross av at lokalsamfunnet "Omna" hovedsaklig fremstår som et ruralt samfunn slik Hoëm beskriver det (Hoëm 1972). Det ser ut til at barns møte med sekundærsosialisering i skolen ikke bærer preg av et asymmetrisk forhold mellom subjektiv og objektiv

virkelighet. Det er lite grunnlag for å anta at noen ville beskrive skole og utdanning som noe viktig og verdifullt, og verd å satse på, hvis de opplever kunnskapsformidling i skolen som fremmed og formålsløs.

18.3 Vurderingsskjemaer og handlingsrammer

Hoëm sier at det som oppfattes som ettertraktet, eller anses som en verdi, kan knyttes til et individ i miljøet eller fungerer som et handlingspotensial for alle menneskene i miljøet, slik påvirkes våre referanserammer gjennom lokalitet. Når noe oppfattes som en verdi skjer det en tilknytning mellom verdien og personen, eller gruppen av personer. Dette betyr at det sosiale systemet, eller deler av det, inngår i en meningssammenheng. Det oppstår en tilknytning til det sosiale systemet (Hoëm 1978). Siden skole oppleves som en verdi, både på "Omna" generelt og for ungdommene spesielt, er det trolig at skolens innhold oppfattes som meningsfullt. Det kan også tenkes at dette forholdet innvirker på de valg ungdommene har gjort. Slik kan det å fortsette sin skolegang etter 10. klasse oppleves som et valg som er meningsfullt både for den enkelte som velger og for omgivelsene.

Bourdieu's begrep habitus kan forstås som referanserammer eller vurderingsskjemaer. Smak er sentralt i forhold til habitus. Smak kan knyttes til vurdering, som evnen til å gjøre distinksjoner. Habitus er en del av individet som et resultat av erfaring (Broady og Palme 1989a). Habitus, som grunnlag for vurdering og handling, er noe som til en viss grad er likt for mennesker i en sosial gruppe. Det er ut fra dette grunn til å tro at holdningen hva skole og utdanning angår vil være lik for flertallet av menneskene på "Omna". Habitus er et sosialt produkt og individers vurderinger og handlinger blir preget av hvor og hvordan vi vokser opp. Siden habitus også eksisterer på objektiverte og institusjonaliserte måter får dette konsekvenser for individets møte med disse formene (Broady og Palme 1989b). I lys av dette kan man tolke de forhold som kommer frem i historiene som et uttrykk for at det eksisterer et verdi – og interessefelleskap mellom hjem og skole på "Omna". Det er derfor vanskeligere å tenke seg i dette tilfellet at det eksisterer kulturforskjeller, som på en negativ måte påvirker barn og unges muligheter til å lykkes i skolen. Med andre ord ser det ikke ut til å være generelle

forhold knyttet til den lokale konteksten som gjør det vanskelig for, eller hindrer noen i, å gjøre det bra på skolen eller fortsette sin utdanning.

18.4 Sosial reproduksjon av utdanningsforskjeller?

Det kan være på sin plass, med bakgrunn i de forhold som her fremkommer, å spørre om det er fruktbart å forholde seg til temaet ungdom og fremtidsorientering på ”Omna” i lys av perspektiver på sosial reproduksjon? Generelt sett kan man her forstå sosial reproduksjon som en måte å forklare utdanningsforskjeller i et samfunn, som resultat av kulturforskjeller i samfunnet. Det forutsetter da at skolen kan sies å være formidler av en bestemt og dominerende kultur. Det må her understrekes at det ikke foreligger noe materiale som kan si noe om den faktiske realiseringen av planene ungdommene på ”Omna” har. Undersøkelsen har heller ikke hatt et komparativt siktemål. Slik det empiriske materialet fremstår gir det et inntrykk av at ungdommer på ”Omna” i dag ikke skiller seg markant fra ungdommer generelt i Norge i sin fremtidsorientering (NOU 1995:18). Det ser som sagt heller ikke ut til å være konflikt når det gjelder verdier og interesser mellom hjem og skole.

Hva kan så tenkes å være årsakene til dette? Det er vanskelig å besvare dette spørsmålet tilfredsstillende innenfor denne kontekstens rammer. Benytter man Hoëms (1972) argumentasjon for å forsøke å forklare situasjonen på ”Omna”, slik den oppfattes her, kan fraværet av en slik konflikt skyldes at skolen i seg selv ikke representerer en trussel mot lokalmiljøet. Yrkesmessig, sosial og geografisk mobilitet vil da oppfattes som verdifullt. Det kan tenkes at menneskene på ”Omna” opplever skolen som viktig for å formidle nødvendig kunnskap for tilhørighet og funksjonsdyktighet i forhold til samfunnet generelt, og at skolen samtidig oppleves å ha en funksjon i lokalsamfunnet som sikrer at en tilstrekkelig del av neste generasjon blir bærere av de lokale kunnskaper, ferdigheter og verdier som kan sikre fremtiden for den lokale bosetningen og kulturen. Poenget her må være at selv om Hoëms perspektiv i denne sammenhengen ikke kan anvendes til å forklare forskjeller i utdanning på grunnlag av verdi – og interessekonflikter mellom hjem og skole kan perspektivet være en fruktbar tilnærming for å forstå fraværet av slike konflikter i en bestemt kontekst.

Som jeg har vært inne på før er det kanskje slik at lokal kultur og lokal sysselsetting oppleves, av mennesker på "Omna", som truet av forhold som ligger utenfor deres kontroll. I det senmoderne lever mennesker i et samfunn som preges av en rask og gjennomgripende utvikling på mange områder (Fornäs 1995, Beck 1994, Giddens 1991). Selv om man lever i et lite og ruralt samfunn, som "Omna", er det vanskelig å tenke seg at man ikke merker konsekvensene av slike endringene i sitt eget liv. Det vil si at man får tilgang til andre perspektiver enn bare det lokale (Heggen 1994). I en slik setting kan det tradisjonelle, lokale perspektivet tenkes å være gjenstand for en revurdering. Det vil for eksempel si at rekruttering til fiskerinæringen kanskje ikke oppleves som den eneste, eller beste, måten å sikre fremtiden for den lokale bosetningen og kulturen. Et slikt forhold trenger ikke, etter min mening, å bety at det lokale perspektivet avvises. Det kan bety at perspektivet kommer til uttrykk på en annen måte, eller i andre former, enn tidligere. Det vil si at det gjør seg mer gjeldende på andre og til og med nye områder. I lys av hva menneskene på "Omna" selv forteller om sitt lokale perspektiv kan deres holdning til skole og utdanning sees på som et resultat av en slik omstilling. For unge mennesker kan det innebære at selv om deres valg relatert til fremtiden er forskjellig fra de valg unge mennesker gjorde for 40 eller 30 år siden, er det trolig at det er mye av den samme begrunnelsen som ligger bak valgene.

18.5 Dugnadsånd og ungdommenes selvforståelse

Dugnadsåndens status på "Omna", og de mange forhold som kan knyttes til dette, har blitt gjort rede for tidligere. Her knyttes dette fenomenet til forholdet unge mennesker har til betydningen av innsats i en skolesituasjon, menneskers muligheter til å endre seg og til å ta ansvar for sitt liv. Dugnadsånd kan representere en side ved menneskers selvforståelse som preges av en oppfatning av en selv som en aktør i sitt eget liv. Det vil si at man avviser tanken om at man ikke har kontroll over og ansvar for sine handlinger, og sitt liv, fordi man er underlagt krefter i sine omgivelser (Nygård 1993). Ungdommene gir uttrykk for holdninger som stemmer overens med en slik selvforståelse. Inntrykket forsterkes av det synet de ser ut til å ha på evner, innsats og muligheten til å forandre seg. Forståelsen av seg selv som aktører samsvarer med den oppfatningen jeg har av folk på "Omna" sin forståelse av dette. Denne typen selvforståelse kan slik oppfattes som noe typisk for både de mer etablerte og for de

oppvoksende generasjoner på "Omna". Kan mennesker i et miljø dele selvforståelse på en slik måte? Og hvis så, hvordan kan dette forklares?

18.6 Mennesket som miljøskaper

Ut fra en konstruktivistisk tilnærming til menneskers selvforståelse vil synet på mennesket som miljøskaper blant annet innebære at menneskets sosiale miljø stadig endres som følge av aktivitetene til menneskene i miljøet. Vi er sammen med på å konstruere vår sosiale verden. På samme måte konstruere vi også i fellesskap hverandres selvforståelse (Nygård 1993:264). I Meads teori om selvets utvikling vektlegges det at selvet utvikles i en prosess basert på sosiale erfaringer og aktivitet. Et individs selv utvikles som et resultat av individets relasjon til den sosiale prosessen og andre personer som er del av prosessen (Mead 1934:135). I sosialiseringen tilegner individet seg kunnskap om, og blir en del av den kultur og det miljøet hun eller han er en del av. I en sosial gruppe vil gruppens måter å betrakte livet og mennesker på fremstå for individet som "den generaliserte andre". Individet bruker dette til å orientere seg om hvordan han eller hun skal betrakte seg selv, og det former selvet. Et organisert selv bygger på organiseringen av holdningene som er felles for gruppen (Mead 1934, Hewitt 2000). Slik kan individers selvforståelse sees på som påvirket av sosialisering og sosial interaksjon. Det forutsetter at en slik selvforståelse er del av innholdet som formidles i sosialiseringen. Her vil dette innebære at en aktørbasert selvforståelse oppfatte som en verdi i miljøet. Som en verdi er dette da noe man på "Omna" generelt oppfatter som verdifullt og verdt å trakte etter. Individers verdier er sterkt påvirket av den bestemte kulturen de lever i (Giddens 1997:586).

18.7 Selvforståelse som grunnlag for handling?

Reproduksjonsperspektivet handler ikke bare om at ulike former for utdanningsforskjeller reproduseres i et samfunn. Et slikt perspektiv forutsetter også sosial reproduksjon av andre forhold, som verdier og normer, kunnskap, måter å vurdere ting på og måter å handle på. Det forutsetter, slik jeg ser det, sosialisering av individer

og at innholdet i sosialiseringen påvirkes av den kulturelle og sosiale konteksten. De forhold som er redegjort for i dette kapittelet kan oppfattes som resultat av et slikt forhold. I sin redegjørelse for lokal tilknytning vektlegger Heggen (1993, 1994) at unge mennesker må få tilgang til lokale perspektiver gjennom sin deltagelse i miljøet. Med dette mener han at de får tilgang til kunnskap, verdier og en type handlinger som er en del av, og spesifikk for, den lokale kulturen.

Sosialisering innebærer også individets aktive fortolkning av den mening som formidles gjennom sosialiseringsprosessen (Blumer 1969, Hewitt 2002). Objektets mening oppstår i den sosiale interaksjonen individer tar del i sammen med sine medmennesker, og er slik et sosialt produkt. Andre menneskers handlinger definerer objektets mening og slik synliggjøres meningen for individet. Siden vi forholder oss til dette i en fortolkningsprosess vil meningen ved et objekt tolkes og tilpasses i forhold til den aktuelle situasjonen individet befinner seg i. Slik tillegges vi objekter mening og dette får konsekvenser for hvordan vi handler mot objektene (Blumer 1969). Slik får sosialisering i kraft av sitt innhold betydning også for måten vi velger å handle på. Vår selvforståelse kan på denne måten få betydning for hvordan vi velger å handle i ulike situasjoner og kanskje til og med hvorvidt vi handler i det hele tatt. At vi som mennesker besitter et selv betyr at vi kan oppleve oss selv som objekter, og gjøre oss selv til objekter for våre handlinger. Vi kan interagere med oss selv og denne typen interaksjon er sosial i sin form. Det er en form for kommunikasjon der jeg kan forholde meg til meg selv og min atferd og gi meg selv retningslinjer i forhold til dette. I forhold til den verden vi lever i må hver enkelt av oss forholde seg til den situasjonen vi er i, og hvori vi må handle, på en aktiv måte. Våre handlinger er ikke automatiske reaksjoner på våre omgivelser. Gjennom en fortolkning av våre omgivelser, ved å gjøre oss opp en mening om hva andres handlinger betyr må vi planlegge og konstruerer våre egne handlinger (Blumer 1996). I lys av dette kan menneskers selvforståelse knyttes til individers handlinger og handlingsmønstre.

18.8 Likt handlingsgrunnlag – ulike valg?

Ut fra de forhold som fremkommer ovenfor kan man tenke seg at aktør – perspektivet i selvforståelsen her representerer det Heggen (1994) kaller et lokalt perspektiv. Hvilke

betydning kan så dette ha i tilknytning til ungdoms fremtidsorientering? Ungdoms fremtidsorientering innebærer handling på ulike nivåer og på ulike stadier. Det innebærer også en aktiv fortolkning av den nåtidige konteksten og en fremtidig kontekst. Sammenfattet kan man si at det for den enkelte handler om å ta de beste avgjørelser på grunnlag av det man vet om situasjonen i dag og det man tror om situasjonen i fremtiden. Hvis en aktørbasert selvforståelse kan representere et lokalt perspektiv for menneskene på "Omna" kan dette kalles et tradisjonelt perspektiv. Hvis selvforståelse kan knyttes til grunnlag for handling kan et tradisjonelt, eller lokalt, perspektiv her sies å være knyttet til valg relatert til ungdommenes fremtidsorientering.

Det å være et handlende, aktivt og ansvarsfullt menneske er noe folk på "Omna" selv mener er, og har vært, verdifullt på ulike måter. Ungdommene gir også uttrykk for at selv om foreldrene engasjerer seg i deres planer for fremtiden er det tydelig at de mener at det viktigste for foreldrene er at de gjør noe med livet sitt, og ikke nødvendigvis hva de gjør. Dette kan tolkes som et uttrykk for en aktørbasert selvforståelse, som også gjør seg gjeldende som et styrende prinsipp for handling og valg. Det vil si at foreldrenes holdninger, som tenkes å være formidlet til de unge gjennom sosialiseringprosessen generelt og i den konkrete valgprosessen spesielt, kan være en faktor som påvirker ungdommene til å handle, og til å være aktive og ansvarlige i forhold til sin egen fremtid.

Det å gjøre valg, som på ulike måter får konsekvenser for ens fremtid, må også sees i forhold til det meningsfulle. Det vil si at man ikke handler i en slik kontekst uten å på en eller annen måte vurdere hvilke konsekvenser ens handlinger og valg kan ha. Det er naturlig å tenke seg at man ønsker at de mulige konsekvensene skal være av mest mulig positiv karakter. Dette kommer også frem i det ungdommene selv forteller om sin opplevelse av situasjonen. Konteksten man vurderer valgalternativene mot er som sagt både den konteksten man kan forholde seg til i dag og en fremtidig kontekst. Når det gjelder ungdoms fremtidsorientering er det grunn til å tro at hva som gir størst mening, i den forstand hvilke valg som virker mest fornuftige, har endret seg, og vil endre seg, i takt med forhold knyttet til både individuelle og samfunnsmessige forhold. I lys av dette kan man si at forskjeller vedrørende de valg ungdom på "Omna" gjorde tidligere i forhold til de valg ungdom gjør i dag kan tenkes å være en konsekvens av dette. Det at de som var unge på "Omna" på 50, 60 eller 70 – tallet i større grad valgte å bli fiskere,

eller arbeide i den tilknyttede fiskeindustrien, enn det som er tilfellet i dag, kan sees i sammenheng med dette. Dermed åpnes det også opp for at dette forholdet kan endre seg. Det er mulig å tenke seg at man i fremtiden får en situasjon der det å velge utdanning ikke fremstår som det mest meningsfulle alternativet.

Det er altså grunn til å si at selv om valgalternativene, og tolkningen av disse i lys av det meningsfulle, har endret seg og kanskje også endres i fremtiden, vil ikke nødvendigvis det lokale perspektivet miste sin betydning for ungdoms fremtidsorientering. Slik situasjonen ser ut i dag er det grunn til å hevde at det lokale perspektivet ikke kan avvises som en sentral faktor når det gjelder spørsmålet hva som påvirker ungdom, i det rurale kystsamfunnet "Omna", når de står overfor avgjørende valgsituasjoner knyttet til deres fremtidsorientering. Det ser med andre ord ut til at det å være ung på "Omna", i dag, innebærer å gjøre sine valg i en kontekst der det viktigste er *at man velger*, og ikke nødvendigvis *hva man velger*.

Figuroversikt:

Figur 1: Valglinjen.....s.104

Figur 2: Modell for foreldrepåvirkning.....s.118

Vedlegg:

Vedlegg 1: Søknad til skolen

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Brev til ungdommene

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Skjoldberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alsmark, Gunnar (red.). 1997. *Skjorta eller själ? Kulturelle identiteter i tid och rum*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. & Nolen – Hoeksema, S. 1996. *Hilgard`s introduction to psychology*. 12.ed. Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Bandura, Albert. 1977. *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Bandura, Albert. 1997. *Self – efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman & Company.
- Barrow, R. & Woods, R. 1998?. *An Introduction to Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Beck, Ulrich. 1994. The Reinvention of Politics:Toward a Theory og Reflexive Modernization. I Beck, U., Giddens, A & Lash, S. *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1992. *Den samfunnsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism*. Berkeley:University of California Press.
- Broady, D. & Palme, M. 1989a. Pierre Bourdieus kultursociologi. I Thuen, H.& Vaage, S. (red.) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broady, D. & Palme, M. 1989b. Pierre Bourdieus utbidningssociologi. I Thuen, H.& Vaage, S. (red.) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo:Universitetsforlaget.

- Bråten, Stein. 1989. G. H. Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse. I Thuen, H. & Vaage, S. (red.) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dweck, Carol S. 1999. *Self – theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor & Francis Group.
- Dweck, Carol S. 2002. The development of ability conceptions. I Wigfield, A. & Eccles J. S. (red.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Edvardsen, Edmund. 1984. *Den gjenstridige allmue*. Oslo: Solum Forlag.
- Erikson, Erik H. 1968. *Identity. Youth an Crisis*. New York:W.W. Norton & Company. Inc.
- Fornäs, Johan. 1992. Dimensions of modernity. I Fornäs, J. & Bolin, G. (red.) *Moves in modernity*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Fornäs, Johan. 1994. Senmoderna dimensioner. I Fornäs, J. & Boëthius, U. *Ungdom og kulturell modernisering*. Stockholm: Symposion bokförlag.
- Fornäs, Johan. 1995. *Cultural Theory and Late Modernity*. London: Sage publications.
- Frønes, Ivar. 1989. *Den norske barndommen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag A/S.
- Frønes, Ivar. 1998. *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, Ivar. 2003. *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.
- Giddens, Anthony. 1994. Living in a Post-Traditional Society. I Beck, U., Giddens, A & Lash, S. *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self – Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1997. *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1996. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, Marianne Nordli. 1986. *Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er dette*

- forklart? Hvordan bør det forklares? I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr. 1, 3-28.
- Heggen, Kåre. 1993. Kvalifisering og lokal kontekst. I Heggen, K., Myklebust, J. O. & Øia, T (red.) *Ungdom i lokalmiljø. Perspektiv frå pedagogikk, sosiologi, antropologi og demografi*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Heggen, Kåre. 1994. *Ungdom, identitet, kvalifisering. Ein studie av framtidsorientering i lokal kontekst*. Avhandling. Pedagogisk Institutt. Universitetet i Trondheim.
- Heggen, Kåre. 1996. Ungdom og lokalmiljø – forankring eller fråkopling ? I Øya, T. (red.) *Ung på 90 – tallet. En antologi*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as / UNGforsk.
- Heggen, Kåre. 2002. *Kompetanse. Yrkesutdanning i to regionar etter Reform 94*. Forskningsrapport nr. 41. Volda: Møreforskning.
- Hewitt, J.P. 2000. *Self and Society. A Symbolic Interactionist Social Psychology*. 8.ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Hoëm, Anton. 1972. Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen, i Gjestland, D., Martinussen, W. & Vaa, M. (red.) 1984. *Tid for samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, Anton. 1978. *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jentoft, Svein. 1991. *Hengende snøre. Fiskerikrisen og framtiden på kysten*. Oslo: Ad Notam Forlag.
- Jentoft, Svein. 2001. *Røtter og vinger. Kystkulturen i globalsamfunnet*. Stamsund: Orkana Forlag As.
- Judd, M.C., Smith, E.R. & Kidder, L.H. 1991. *Research Methods in Social Relations*. 6.ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Karlsen, Unn Doris. 2000. Om ”guttongan” på kaia og valgfrihet i det moderne. I

- Karlsen 2001. *Ung i spenningens land*. Avhandling. Institutt for sosiologi. Det samfunnsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Karlsen, Unn Doris. 2001. *Ung i spenningens land*. Avhandling. Institutt for sosiologi. Det samfunnsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Kjørup, Søren. 1997. *Forskning og samfund*. København: Gyldendal Undervisning.
- Kleven, Thor Arnfinn. 1995. *Reliabilitet som pedagogisk problem*. Rapport nr. 9. UiO: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kvale, Steinar. 2002. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartement. 1996. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Mead. George Herbert. 1934. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Myhre, Reidar. 1994. *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Myhre, Reidar. 1997. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mørch, Sven. 1985. *At forske i ungdom. Et sosialpsykologisk essay*. København: Forlaget Rubikon.
- Norges Offentlige Utredninger 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring*. ”...og for øvrig kan man gjøre som man vil”. Oslo: Statens trykning.
- Nygård, R. 1993. *Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pervin, L.A. & John, O.P. 1997. *Personality. Theory and research*. 7. ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rabben, Jan. 2004. *Fire øyar i havgapet*. Harpiks forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal. 1997. *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didaktika Norsk Forlag, Oslo.
- Stafseng, O. & Frønes, I. 1986. *Ungdomsforskning: metodologi og teoritradisjoner*. I

- Stafseng, O. & Frønes, I. (red.) *Ungdom mot år 2000 i nordisk og europeisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal.
- Storheim, E. 2002. I: Eriksen, T. B (red.). *Vestens store tenkere*. De norske Bokklubbene A/S. Norge.
- Tollefsen, T., Syse, H. & Nicolaisen, R. F. 1997. *Tenkere og ideer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wadel, A. 1991. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. 1983. *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. 1993. *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag symposion.

Vedlegg nr. 1

”Omna” skule
Rektor
xxxx ”Omna”

Ingrid Helene Godø
Lillebergsvingen 3
0662 Oslo

Oslo 04.04.03

Søknad angående gjennomføring av undersøkelse ved ”Omna” skule våren 2003

Jeg er for tiden student på 2. avdeling på profesjonsstudiet i pedagogikk, pedagogisk-psykologisk linje ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO. Jeg arbeider med en hovedoppgave. Temaet for denne oppgaven er skolevalg og yrkesvalg blant unge. Jeg er opptatt av hvilke faktorer som kan tenkes å påvirke unge i en slik valgprosess, og om de benytter seg av ulike strategier i en slik prosess.

Det er i denne sammenheng jeg kunne tenke meg å intervju en gruppe unge mennesker som er, eller i den senere tid har vært, i en slik prosess. Overgangen mellom grunnskole og videregående skole, eller yrkeslivet, er en overgang hvor et slikt valg faller naturlig inn. Jeg vil derfor rette undersøkelsen mot elever i 10. klasse.

Denne undersøkelsen vil skje i form av såkalte ustrukturerte intervjuer. I praksis vil dette bety at jeg på forhånd har bestemt hvilke tema vi skal dekke i løpet av intervjuet, og jeg vil guide intervjuobjektet gjennom disse temaene. Tanken er å gi intervjuet form av en samtale, der det informanten sier også styrer hva jeg spør om. Jeg vil på forhånd informere informanten om at det er helt frivillig å svare på det jeg spør om, og at hun/han til enhver tid har anledning til å trekke seg fra undersøkelsen, og at materialet vil bli brukt i sammenheng med en hovedoppgave. Det er også et ønske fra min side å ta opp samtalene på minidisk. Det er av praktiske grunner og alle opptak vil bli slettet så snart data er overført til papir eller pc. Om informanten ikke ønsker dette vil jeg notere for hånd under samtalen. Alle data vil bli anonymisert.

Om det skulle vise seg nødvendig for det videre arbeidet med oppgaven vil min veileder ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Vegard Nergård, få tilgang til det datamaterialet som blir samlet inn gjennom disse intervjuene.

Som nevnt ovenfor er temaet for arbeidet mitt hvilke faktorer som påvirker unge mennesker når de velger utdanning eller yrke, og hvilke strategier de benytter seg av i en slik valgprosess. De unge menneskene jeg ønsker å vite noe om er tenåringer som bor i en liten bygd eller på en øy, ved kysten, der primærnæringene kan antas å utgjøre en betydelig del av sysselsettingen. Dette er kriterier jeg mener det lokalsamfunnet ”Omna” skule er en del av oppfyller. Det er derfor jeg ønsker å gjøre disse intervjuene der. Jeg håper at det er mulig for skolens ledelse å gi anledning for meg å gjennomføre dette.

Med vennlig hilsen

Ingrid Helene Godø

Vedlegg nr. 2

INTERVJUGUIDE

Bakgrunn / familie / sosialt nettverk:

- Sosioøkonomisk bakgrunn
- Forhold til foreldre / søsken / familie
- Venner og sosialt nettverk

Valg:

- Hva har du valgt / hvordan har du gått frem ?
- Egen opplevelse av situasjonen
- Påvirkningsfaktorer ?
- Signifikante personer i forbindelse med valg ?

Skolen :

- Personlig syn / holdning til skole og utdanning
- Andres syn / holdning til skole og utdanning
- Trivsel på skolen
- Hva må til for å lykkes på skolen ?
- Hvem kan lykkes på skolen?
- Individets muligheter for endring : kan en person som har hatt dårlige resultater til nå gjøre det svært bra på vgs. ?

Fremtiden:

- Tanker om fremtiden , positivt / negativt syn ?
- Ønsker for fremtiden ?
- Hva må til for at du skal ha det bra i fremtiden?

Vedlegg nr. 3

Hei !

Oslo 12.12.03

Det er nå mer enn seks måneder siden jeg besøkte dere på ungdomsskolen og gjennomførte intervjuene med deg og de andre i klassen din. Siden den gang har jeg arbeidet med disse intervjuene og sitter nå med et, mer eller mindre ferdig, resultat som jeg vil at hver enkelt av dere skal få mulighet til å komme med en tilbakemelding på, hvis dere ønsker det.

Som jeg sa jeg ville gjøre, før vi startet intervjuet, har jeg transkribert opptakene jeg gjorde. Det vil si at jeg skrev dem ordrett over på papir. Etterpå ble opptakene slettet. Som jeg sa, ble intervjuene anonymiserte. Det vil si at hver enkelts navn ble erstattet med en tall-bokstav kode på opptakene. Kodene jeg benyttet for hvert enkelt opptak, ble igjen erstattet med en ny kode for transkripsjonen.

Transkripsjonene dannet så et utgangspunkt for det videre arbeidet med dataene. Jeg har prøvd ut flere måter å analysere intervjudataene på. Siden vi i intervjusituasjonen fokuserte mest på de personlige erfaringene og opplevelsene dere hadde hatt i prosessen med å velge en vei videre etter ungdomsskolen, og hvordan den enkelte opplevde seg selv og verden rundt dere, var det selvfølgelig at dette også fikk fokus i det videre arbeidet med dataene.

Jeg valgte derfor å gjøre om hvert intervju til en fortelling om hver enkelt av dere, fortalt av dere selv. Denne analysemetoden blir omtalt som *meningsfortetning gjennom narrativer*. En slik prosess innebærer en analyse av intervjuet. Man må blant annet finne frem til det mest sentrale og viktige i intervjuet, og noen ganger tolke hva den som blir intervjuet egentlig mener eller sier der dette er uklart. Det som da er veldig viktig er at jeg ikke gjør dette på en måte som forandre innholdet i intervjuet. At jeg for eksempel, bevisst eller ubevisst, tillegger noen tanker, meninger eller holdninger de ikke har. Det er min mening at jeg har greid å unngå dette. Men som et "sikkerhetstiltak" vil jeg at hver enkelt av dere leser sin historie, som dere finner vedlagt her.

Historiene vil, som dere vet, utgjøre en viktig del av oppgaven jeg skal levere. Men det er ikke sikkert at *alle* tas med der, og jeg må kanskje endre noe på språket eller rekkefølgen av de ulike elementene i fortellingen. Innholdet i den enkelte historie endres ikke etter dette. Jeg vil derfor at du leser nøye gjennom den fortellingen jeg sender deg. Hvis du leser noe i din fortelling som du vil diskutere med meg må du ta kontakt. Det kan for eksempel være at du ikke kjenner deg selv igjen i det som blir fortalt eller at du er usikker på om din anonymitet er ivaretatt. Uansett hva det måtte være ring meg, send meg en mail eller stikk innom. Frem til 6. januar vil jeg være på øya, etter det er jeg tilgjengelig i Oslo.

Kort sagt er dette et tiltak som skal sørge for at din fortelling virkelig er *din* fortelling, at du kjenner deg igjen i den! Hvis jeg ikke hører fra deg innen 15.01.04. antar jeg at du ikke har noen innvendinger til fortellingen slik den er, eller noe du ønsker å ta opp med meg.

Jeg vil til slutt bare takke deg for at du ble med på dette, og ønske deg lykke til på veien videre!

Med vennlig hilsen

Ingrid Godø

Mob: xxx
Hjem: xxxx
E-post: xxxxx

