



## **Forord**

Tusen takk til min flotte familie som alltid stiller opp!

Tusen takk til Susanne, Katrine og Lars for gode samtaler!

Tusen takk til alle mine informanter. En spesiell takk til min kontakt i OT og til lederen av elevtjenesten!

Til slutt vil jeg takke min veileder Jens B. Grøgaard, professor ved Høyskolen i Vestfold, for god hjelp og veiledning til oppgaven!

## Sammendrag

I dagens kunnskapssamfunn har det blitt avgjørende at man fullfører videregående opplæring for å få videre innpass i arbeidslivet. Fra sentrale myndigheter fokuseres det derfor på å få flest mulig ungdommer til å gjennomføre videregående skole. Allikevel viser det seg at 1 av 3 ikke oppnår sluttkompetanse (studie- eller yrkeskompetanse) selv om de oppholder seg 5-6 år i videregående opplæring. Når disse ungdommene søker arbeid, slipper de ikke inn, enten fordi de mangler kompetanse, eller fordi de ikke er produktive nok.

På bakgrunn av dette forsøker denne oppgaven å si noe om hva som kan forklare disse forholdene. Hvorfor er det så mange som velger å avslutte opplæringsløpet? Oppgaven tar utgangspunkt i modernitetsteorien som hevder at klassesamfunnet, og dermed arbeiderklassesamfunnet, er på hell. Dette medfører at dagens samfunn karakteriseres av utdanningsrevolusjon, yrkesdifferensiering, velstandsvekst og sosial mobilitet. Det ”nye” er at vi i dag står frie til å forme vår egen identitet, men også at vi står ovenfor mange nye krav og valgmuligheter. Videre problematiserer jeg denne samtidsdiagnosen og det blir argumentert for at det fortsatt eksisterer sterk sosio-økonomisk reproduksjon i Norge. Denne tvetydigheten finner vi igjen i dagens utdanningssystem hvor det fokuseres både på å øke basisferdighetene i lesing, skriving, regning og IKT og å utvikle elevenes sosial kompetanse.

Oppgaven drøfter betydningen av begrepet sosial kompetanse i forhold til drop-out i skolen og overgangen til arbeidslivet. Begrepet blir definert, og det argumenteres for at manglende sosial kompetanse kan være en av faktorene som fører til at så mange ikke fullfører opplæringen og dermed ikke får jobb.

Gjennom intervjuer av ungdommer og personer som jobber i ulike instanser i tiltaksapparatet prøver jeg å si noe om hvordan begrepet sosial kompetanse blir oppfattet i praksis.

Oppgaven konkluderer med at det, i tillegg til å ha gode basiskunnskaper, er avgjørende å ha høy sosial kompetanse både i forhold til å gjennomføre videregående opplæring, og for å komme inn i arbeidslivet. Videre konkluderes det med at sosial kompetanse er et ullent begrep som er vanskelig å definere på en enhetlig måte, og at det må mer informasjon ut til skole og arbeidsliv i forhold til hvordan man skal jobbe for å fremme den sosiale kompetansen blant ungdommer.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Sammendrag .....	2
1.0 Innledning.....	6
1.1 Mangler de unge sosial kompetanse?.....	9
1.2 Oppgavens tema og struktur.....	10
2.0 Modernitetens tvetydighet .....	13
2.1 Klassesamfunnet på hell.....	13
2.1.1 Kunnskapssamfunnet .....	15
2.1.2 Humankapital .....	17
2.1.3 Signaliseringsteori .....	19
2.1.4 Kredensialisme .....	20
2.2 Sosioøkonomisk reproduksjon .....	23
2.2.1 Forklaringer på ulikheter i utdanning.....	24
2.2.2 Hvilke mekanismer kan forklare marginalisering? .....	29
2.2.3 Frafall og manglende kompetanseoppnåelse .....	30
2.2.4 En viktig rammebetingelse – ”alternativet som forsvant” .....	32
3.0 Manglende basisferdigheter eller svak sosial kompetanse som forklaring på drop-out og utestengning?.....	35
3.1 Manglende basisferdigheter som forklaring på frafall/utstøting .....	35
3.1.1 Frafall på yrkesfaglige utdanningsprogrammer .....	36
3.1.2 Endringer av opplæringen.....	36
3.1.3 Endringer i det norske arbeidsmarkedet .....	37
3.1.4 Utgangspunktet .....	38
3.1.5 Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring .....	39
3.2 Manglende sosial kompetanse som forklaring på frafall/utstøting? .....	41
3.2.1 Sosial kompetanse.....	41

3.2.2	Kompetanse – sosial kompetanse – sosiale ferdigheter.....	43
3.2.3	Kan sosial kompetanse læres? .....	46
3.2.4	ART .....	47
3.2.5	Kritikk av skoleprogrammene .....	49
3.3	Manglende mestringstro som forklaring på frafall/utestengning? .....	50
3.4	Konsekvenser av frafall/utestengning.....	52
4.0	Tiltak og tiltaksapparatet .....	54
4.1	Tiltaksapparatet – behov for samtidige tjenester.....	54
4.1.1	Rådgiver/PPT .....	54
4.1.2	NAV.....	55
4.1.3	OT .....	56
4.1.4	Utfordringer i samarbeidet mellom NAV og Oppfølgingstjenesten .....	56
4.2	Tiltak .....	57
4.2.1	Tiltak og virkemidler for unge arbeidssøkere .....	58
5.0	Metode .....	61
5.1	Valg av metode.....	61
5.2	Utvalg av informanter .....	61
5.3	Gjennomføring av intervjuene .....	62
5.4	Bearbeiding av data og analysetilnærming.....	63
5.5	Validitet og reliabilitet.....	63
5.6	Etiske hensyn som må ivaretas i prosjektet.....	64
6.0	Presentasjon av funn.....	66
6.1	Ungdommene.....	66
6.1.1	Ungdom i OTs målgruppe.....	66
6.1.2	Ungdom på kafé .....	67
6.2	Rådgivere og PPT.....	70

6.3 OT og NAV .....	76
6.3.1 OT .....	76
6.3.2 NAV.....	80
6.4 Oppsummering.....	83
7.0 Drøfting av funn .....	85
7.1 Et ullent begrep – Hva er sosial kompetanse?.....	85
7.2 Hvorfor sosial kompetanse?.....	87
7.3 Mangel på initiativ og deltakelse i sitt eget liv.....	88
7.4 Manglende mestringstro .....	88
7.5 Sammensatte utfordringer – behov for samtidige tjenester .....	89
7.6 Hvordan fremme sosial kompetanse? - Bruk av skoleprogrammer .....	90
7.7 Er gapet mellom skole og arbeidsliv for stort? .....	90
7.8 Hvem har ansvaret for å lære barn og unge sosial kompetanse? .....	91
7.9 Konklusjon .....	91
Litteraturliste.....	94
Vedlegg A - Informasjonsskriv .....	98
Vedlegg B – Intervjuguide .....	99
Vedlegg C – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS .....	103

## 1.0 Innledning

”Unge arbeidsledige vil koste Europa over 1000 mrd kr årlig” kunne man lese i Aftenposten 22.10.2012. Ifølge Eurostat var det totalt 14,4 millioner unge europeere mellom 15 og 29 år som verken hadde jobb, skoleplass eller andre opplæringstilbud i 2011. Dette er dramatiske tall som kan få store økonomiske, politiske og sosiale konsekvenser. Først og fremst vil dette føre til økte offentlige utgifter i form av trygd og andre velferdsutbetalinger. Samtidig går samfunnet glipp av verdifull arbeidskraft (Bleikelia, 2012).

Finanskrisen rammet de unge i Europa meget hardt. Dette bekymrer forskerne fordi de er engstelige for de langsiktige konsekvensene. Arbeidsledige ungdommer kan bli involvert i risikofylt atferd som alkohol- og narkotikamisbruk og kriminalitet. Vi står ovenfor en fare for at unge mennesker melder seg ut av samfunnet og havner i ekstreme politiske miljøer. Selv om finanskrisen har rammet EU-landene hardere enn Norge, så er vi allikevel ikke trygge her. Flere norske fagforeninger har gitt uttrykk for at heller ikke Norge vil gå klar av arbeidsledighetskrisen. I et notat signert av blant andre Tekna, NITO og Fellesforbundet heter det at vi snakker om en tikkende sosial og politisk bombe. Seniorforsker Jon Erik Dølvik i Fafo sier til Aftenposten at de som nå skal inn på arbeidsmarkedet stiller bakerst i køen, og vil derfor bli ekstra hardt rammet. Dette er, etter hans mening, sløsing med menneskelige ressurser. Han vil allikevel ikke bruke betegnelsen ”tikkende bombe” om disse ungdommene, men hevder tvert i mot at ledighet ofte fører til apati og passivitet. I verste fall kommer disse ungdommene aldri tilbake til arbeidslivet og blir avhengige av sosial støtte (Bleikelia, 2012).

I en artikkel i Dagens Næringsliv, publisert 13.10.2012, kommer det frem at hver tiende nordmann under 30 år hverken jobber eller studerer. Professor Torberg Falch ved NTNU har regnet ut at det vil koste samfunnet 7,1 millioner pr hode som faller utenfor arbeidslivet. Dette tilsier at det vil bli meget kostbart for samfunnet dersom disse ungdommene ikke kommer seg inn i arbeidslivet. Det er en klar sammenheng mellom det å falle utenfor arbeidslivet, og det å ikke fullføre videregående skole, ifølge Falch. De som ikke har fullført har en betydelig svakere tilknytning til arbeidslivet enn de som har fullført. I gruppen som mottar uføretrygd, sosialhjelp eller er i fengsel finnes det nesten bare personer som ikke har fullført videregående opplæring. Arbeidsmarkedet for ukvalifisert arbeidskraft blir også stadig tøffere. I tillegg til at det i dagens samfunn er et større krav til sertifisering av yrker, skyldes utviklingen også globalisering og økt arbeidsinnvandring. NTNU-professoren understreker at frafall fra videregående opplæring ikke er den eneste årsaken til arbeidsledighet, uføretrygd, sosialhjelp

og lignende, men hans analyser viser tydelig at flere hadde fått en bedre tilknytning til arbeidslivet hvis de hadde fullført videregående. Dermed ville belastningen på trykkesystemet blitt redusert (Becker, 2012).

Dagens mediebilde florerer av historier om ungdom som dropper ut og ikke fullfører videregående skole. Disse ungdommene blir ofte fremstilt som tapere og storbrukere av velferdsgoder. Også nyere forskning viser at bildet mediene skaper stemmer:

Personer som faller ut av videregående skole har et høyere sykefravær i arbeidslivet, samt et høyere forbruk av velferdsordninger som uføretrygd, dagpenger mv. enn de som fullfører. Samtidig viser undersøkelser at andelen som dropper ut av videregående opplæring i Norge er høy. Blant elever fra 2002-kohorten hadde om lag en av tre ikke fullført videregående skole i løpet av en fem-årsperiode. Dette tallet har vært forholdsvis stabilt de siste årene. Blant unge mellom 20 – 24 år som ikke har fullført videregående opplæring står nærmere en av fem utenfor både arbeid og utdanning, mot en av 20 av de i samme aldersgruppe som har gjennomført (Brofoss, 2012, s. 31).

Nils Christie var tidlig ute med å advare mot det vi ser i dag. Ungdom og ufaglært arbeidskraft har i økende grad blitt en byrde for samfunnet. De passer ikke inn i vår kapitalistiske hverdag hvor det meste handler om økonomisk profitt. I 1971 skrev han:

Barn og ungdom er noe av det samme, men samtidig hva vi kvier oss for å se i øynene, er de også i stigende grad unyttige, ubrukelige, og en byrde og belastning. Barn, ungdom, handikappede og ufaglært arbeidskraft har mange fellestrekk i et moderne industrisamfunn av vår type. Alt de kan gjøre, kan andre gjøre bedre, og fremfor alt billigere. Vi har skapt en samfunnsform hvor det var best om folk ble født voksne. For å bøte på dette har vi gjort noen av dem til tenåringer (Christie, 1971, s. 38-39).

Har Christie rett? Modernitetsteorien hevder at samfunnet har endret karakter fra å være et industrisamfunn til å bli et samfunn der hovedvekten legges på den menneskelige kapital, humankapitalen. Det er nå den menneskelige kompetansen som blir etterspurt i arbeidslivet. Det er utdanning, fremfor å betjene maskiner og samlebånd, som står i fokus. En tolkning av dette er at den klassiske arbeiderkulturen har forsvunnet og har blitt erstattet med et kunnskapssamfunn. Metaforisk innebærer dette at det moderne arbeidslivet i større grad



etterspør ”et godt hode” fremfor ”to villige hender”. Dette fører til at det oppstår nye krav til arbeidstakerne som skal tilpasse seg den nye måten å jobbe på (Frønes & Brusdal, 2010).

I tillegg til nye krav fører det nye utdanningssystemet med seg ideen om mislykkethet. Ulike grupper i samfunnet, som ikke klarer å følge opp kravene, blir utstøtt og marginalisert. Særlig de som dropper ut av videregående skole kommer dårlig ut. I USA omtales ”drop out” som ”the silent epidemic” og forstås som et grunnleggende tegn på nasjonens, så vel som individenes, fremtid. I denne fasen av livet er det meningen at man skal gå fra å være ungdom til å bli en ung voksen. De som blir stående utenfor utdanningssystemet i denne perioden opplever overgangen til voksenrollen som vanskelig. Nesten alle jobber krever formell kompetanse, også innen industrinæringen. Der var det tidligere en åpning for disse unge voksne til å kunne komme inn i arbeidslivet (Frønes & Brusdal, 2010).

En inkluderende skole og et inkluderende arbeidsliv forebygger rusproblemer og kriminalitet. Å stå utenfor arbeidslivet fører ofte til at ungdommene nærmer seg miljøer preget av avmakt og misnøye, og veien til å bli ”sint” er kort. ”Sinte unge menn som fenomen springer ut av og har åpenbare forgreininger til svære og hastige endringer i økonomien, familieformene og det stadig økende utdanningstrykket” (Klyve, 2009).

Hva kan forklare at så mange unge ikke gjennomfører videregående opplæring og havner utenfor arbeidslivet? Forskning viser at det er sammensatte årsaker som påvirker gjennomføringen, men svake prestasjoner er det forholdet som har høyest effekt på sannsynligheten for ikke å bestå eller slutte videregående opplæring (Markussen, Sandberg, & Lødding, 2008). I den senere tid har det også blitt økt fokus på psykisk helse og manglende sosial kompetanse blant unge. Er god psykisk helse og høy sosial kompetanse viktigere for å lykkes i skolen enn det å ha basisferdigheter i leseforståelse, skriving, regning og bruk av IKT?

Blant personer med nedsatt arbeidsevne, er psykiske lidelser den nest største diagnosegruppen, etter muskel- og skjelettsykdommer. Særlig er økningen sterk blant unge i denne gruppen. For noen vil det være særlige utfordringer i yrker som innebærer utstrakt samhandling med mange ukjente mennesker (Brofoss, 2012, s. 30).

Det vil i oppgaven bli argumentert for at det, i tillegg til svake prestasjoner, er sosiale forklaringer på hvorfor unge ikke gjennomfører og har vanskeligheter med overgangen til arbeidslivet.

### 1.1 Mangler de unge sosial kompetanse?

Som nevnt er det mye fokus i mediene på ungdom som ikke fullfører videregående utdanning, og 18.januar 2012 stod det i en artikkel i Aftenposten at ”Stadig flere unge mangler sosial kompetanse og faller dermed ut av yrkeslivet” (Berggrav, 2012). Terje Ogden, psykologiprofessor og forskningsdirektør ved Atferdssenteret, hevder at stadig økende krav til sosiale ferdigheter i arbeidslivet sender flere unge rett ut i uføretrygd. Er de unge mer syke enn tidligere, eller er det arbeidslivets høye krav som støter de unge voksne ut? I industrisamfunnet var det også plass til de som hadde lav sosial kompetanse, mens i kunnskapssamfunnet forventes en høy grad av sosiale ferdigheter, hevder han. Man skal kunne omgås andre mennesker og kunne takle kritikk. Dette forutsetter at man innehar kompetanse i forhold til hvordan man skal kommunisere med andre. Ogden hevder at skolen har blitt for opptatt av OECD-rangeringer og fagkunnskap, og glemmer at det må ligge en sosial kompetanse i bunnen for at man skal kunne ta i bruk denne faglige kunnskapen. Sosial kompetanse kan læres, og det er utviklet flere skoleprogrammer som skolene kan bruke på frivillig basis. Problemet med at det er på frivillig basis, er at det da ofte blir valgt bort på grunn av manglende tidsressurser og en trang økonomi. Det kommer også frem i artikkelen at NHO er enige i at sosial kompetanse er noe som bør vektlegges mer i skolen da de får tilbakemeldinger fra arbeidslivet om at mangel på dette kan være et problem.

Denne oppgaven forsøker å belyse begrepet sosial kompetanse. Med utgangspunkt i en definisjon av begrepet argumenteres det for at sosial kompetanse er avgjørende for at unge mennesker skal kunne bidra i arbeidslivet, på samfunnets premisser. Det er også i dagens utdanningspolitikk sterkt fokus på å bedre elevenes sosiale kompetanse, og i forordet til ”Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen”, utgitt av Utdanningsdirektoratet, står det følgende:

I tråd med Kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til å utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns-

og arbeidslivet og i fritiden (Utdanningsdirektoratet, Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2008, s. 3).

Det er dermed et uttalt krav fra Utdanningsdirektoratet om at skolen skal fremme både elevens basiskompetanse i lesing, skriving, regning og IKT, samt utvikle deres sosiale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Jeg vil videre beskrive og redegjøre for oppgavens problemstilling og struktur.

## 1.2 Oppgavens tema og struktur

Oppgaven forsøker å argumentere for at det er en tvetydighet som preger dagens samfunn. Noen modernitetsteoretikere hevder at klassesamfunnet er på hell, samtidig ser vi at det fortsatt eksisterer en relativt sterk sosio-økonomisk reproduksjon, særlig i skolen. Denne tvetydigheten finner vi igjen i diskusjonen om hva som er viktigst i skolen. Hvilke ferdigheter er det som gir elevene de beste mulighetene på arbeidsmarkedet, er det basisferdigheter eller sosial kompetanse? Til tross for dårlige utsikter til å komme inn på arbeidsmarkedet, så er det likevel en relativt stor andel ungdommer i dagens Norge som velger å avslutte videregående uten å fullføre med yrkes- eller studiekompetanse. Denne studien belyser ungdommers erfaringer og opplevelser rundt det å ikke fullføre videregående opplæring, om drop-out og utstøting fra arbeidslivet. Oppgaven ser også på hvordan støtteapparatet, som skal fange opp ungdommene som ikke fullfører videregående skole, fungerer. Hvordan definerer rådgivere, Oppfølgingstjenesten og NAV begrepet sosial kompetanse? Kan mangel på sosial kompetanse føre til at noen velger å avslutte skoleløpet? Påvirker den sosiale kompetansen sjansen for å få jobb?

På bakgrunn av dette er følgende problemstilling utgangspunkt for denne masteroppgaven:

*Er sosial kompetanse et nyttig begrep for forståelsen av drop-out i skolen og ungdomsarbeidsledighet?*

Med utgangspunkt i denne problemstillingen bruker jeg i hovedsak kvalitative data for å undersøke hvilken rolle sosial kompetanse spiller i forhold til det å ikke gjennomføre videregående opplæring og i forhold til overgangen til arbeidslivet.

Oppgaven inneholder både en teoretisk og en empirisk del. Oppgaven starter kapittel 2 med å legge til grunn utvalgte samtidsdiagnoser som benyttes som bakteppe for analysen. Det blir tatt utgangspunkt i Aakvaags teori om ”Klassesamfunnet på hell” og teoriene til modernitetsteoretikerne Beck, Giddens og Bauman. Her belyses det som karakteriserer samfunnet som dagens ungdommer lever i. Videre drøftes denne samtidsdiagnosen opp mot det faktum at det stadig eksisterer store sosio-økonomiske forskjeller i Norge, og det argumenteres for at klassesamfunnet i en viss forstand fortsatt eksisterer.

I kapittel 3 rettes fokus mot hvilke forhold som kan spille en rolle i forhold til å falle utenfor skole og arbeid. Først tas det utgangspunkt i Hernes’ samtidsdiagnose som hevder at det først og fremst er manglende kompetanse i basisfagene norsk og matematikk som forklarer frafall fra videregående skole, og som dermed fører til utstøting fra arbeidslivet. Deretter argumenteres det for at også psykisk helse og manglende sosial kompetanse kan være forhold som spiller inn. Her defineres begrepet sosial kompetanse gjennom teoriene til Ogden, Lamer, Gundersen og Moynahan og Bandura, og det stilles spørsmål om sosial kompetanse er medfødt, eller om det er noe som kan læres.

Kapittel 4 belyser tiltaksapparatet som jobber med de ungdommene som ikke fullfører videregående skole og som har vanskeligheter med å få plass i arbeidslivet. Dette støtteapparatet består primært av rådgivere ved skolen, den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT), NAV og oppfølgingstjenesten (OT). Oppgaven diskuterer hvordan disse instansene samarbeider for å oppnå best mulig oppfølging av ungdommene. Med utgangspunkt i noen utredninger og forskningsartikler skisseres hvordan de som jobber med dette tenker, og hvilke tiltak som tilbys ungdommene.

Deretter blir metodebruken presentert i kapittel 5. Det gjøres rede for hvilken metode som benyttes, hvordan jeg har gått frem for å skaffe informanter og hvordan de semi-strukturerte livsverdensintervjuene ble gjennomført. Jeg diskuterer blant annet disse funnenes troverdighet.

Etter at metoden er introdusert presenteres funnene fra intervjuene i kapittel 6. Datasettet består av intervju av to ungdommer, et gruppeintervju bestående av fire rådgivere og to representanter fra PPT, et intervju med en NAV-ansatt og et grupperintervju med to ansatte i OT. Intervjuguiden fokuserer på hvordan disse aktørene forstår begrepet sosial kompetanse og

hvilken betydning dette har for brukernes muligheter i skole og arbeid. Avslutningsvis analyseres disse funnene opp mot tidligere presentert teori, og det trekkes en konklusjon.

## 2.0 Modernitetens tvetydighet

I analysen av en gruppe ungdommer som faller utenfor dagens utdanningssystem og arbeidsliv er det viktig å legge til grunn hvilket samfunn disse ungdommene vokser opp i. Derfor vil følgende samtidsdiagnose benyttes som et bakteppe for oppgaven. Senere i oppgaven blir begrepet ”klassesamfunnet på hell” problematisert og det argumenteres for at det fortsatt er betydelig sosial reproduksjon i dagens samfunn.

### 2.1 Klassesamfunnet på hell

Ifølge Aakvaag har det oppstått en institusjonell endring som kan kalles ”klassesamfunnet på hell”, eller mer presist, ”arbeidersamfunnet på hell” (Aakvaag, 2008 s. 269). Tankegangen er at utdanningsrevolusjon, yrkesdifferensiering, velstandsvekst og sosial mobilitet er fenomener som har ført til at det har oppstått en postindustriell middelklasse som ikke lenger skiller mellom arbeider- og kapitalistklassen. Arbeid har blitt stadig mindre viktig i våre liv som følge av rasjonalisering, automatisering og outsourcing av arbeidsplasser til utlandet. Dette medfører at det i mange industrialiserte samfunn har blitt flere undersysselsatte og ikke-sysselsatte og at det har blitt færre industriarbeidere og kanskje mer deltidsarbeid og midlertidig arbeid. Med dette mister arbeid og klasse betydningen som grunnlag for identitet og valg i den nye moderniteten. Dette innebærer at industrisamfunnets stabile, forutsigbare og regulerte tilværelse er byttet ut med et mer ustabil og flytende samfunn. Det finnes ikke lenger noen faste holdepunkter som beskriver din identitet. Med dette har begrepet individualisering oppstått. Hvert enkelt individ må nå selv ta ansvaret for å etablere sitt eget livsløp og skape sin egen identitet. Individet blir ”fristilt” og må realisere sitt eget, selvdefinerte livsprosjekt. Denne prosessen, fra tilskrevet til ervervet status, er ikke valgt av individene selv. Vi er *dømt* til å velge. Samfunnet forlanger at vi skal kunne leve med ulike personlige risikoer. Dette, sammen med globalisering og nye familiekonstellasjoner, medfører at dagens samfunn er uforutsigbart (Beck & Hviid Nielsen, 1997).

Som et resultat av den franske og den engelske revolusjonen oppstod industrisamfunnet, som var den opprinnelige formen for modernitet. Fra slutten av 1700-tallet vokste produksjonssamfunnet frem. Denne formen for samfunn var organisert rundt arbeid og produksjon. Webers ”verdslige askese”, arbeid, ytelse, effektivitet og produktivitet, var de dominerende verdier, og andre institusjoner som f.eks. skolen fungerte som en støttefunksjon for arbeid og produksjon. Fortsatt er det flere sosiologer som hevder at vi lever i et

industri-samfunn (Krange & Øia, 2005; Østerberg & Engelstad, 1995). Men sosiologene Ulrich Beck, Anthony Giddens og Zygmunt Bauman hevder at vi har forlatt denne formen for modernitet og at vi er på vei mot en ”ny” modernitet. Ifølge Beck skjer det er stort oppbrudd fra industri-samfunnet rundt 1970, som innebærer at det tradisjonelle industri-samfunnet begynner å bli historie. For å beskrive denne nye moderniteten må de tradisjonelle sosiologiske begrepene byttes ut med nye begreper som bedre beskriver tiden vi nå lever i.

I tradisjonelle samfunn oppfattet man fremtiden som styrt av fortiden. Fremtiden var styrt av noe utenfor menneskets kontroll. I industri-samfunnet vokste det derimot frem en oppfatning om at man gjennom vitenskap og teknologi kunne ta fremtiden i egne hender. Med dette oppstår en epoke med stor tro på fremskrittet. Ifølge Beck domineres den nye moderniteten blant annet av *risiko*. Handling innebærer risiko. Livet vårt består av å ta sjanser, og noen ganger lykkes vi, men noen ganger mislykkes vi. Denne dobbeltheten i forhold til fremtiden kjennetegner mentaliteten i det han kaller *risikosamfunnet*. Troen på fremskrittet føres videre i risikosamfunnet, men på samme tid innebærer det et brudd med tanken om at fremtiden lar seg forutsi og kontrollere (Beck, 1992). Dette er typisk for post-modernistisk tenkning, ”alt flyter”.

Giddens hevder at tradisjonenes evne til å regulere sosialt liv utfordres i den nye moderniteten. Vårt posttradisjonelle samfunn er preget av en *refleksivitet*. Dette innebærer at vi baserer våre beslutninger på en bevisst informasjonsbearbeiding. Mens tidligere samfunn har vært styrt av tradisjon, mister tradisjonen i dag sin naturlige autoritet. Dagens samfunn er preget av endring og refleksivitet, og tillit blir derfor en avgjørende faktor i alt sosialt liv. Refleksiviteten som preger dagens samfunn og de valgene vi foretar forplanter seg, ifølge Giddens, til selvet og selvidentiteten. Man arver ikke lenger, som i tradisjonelle samfunn, en identitet ut ifra sin sosiale posisjon. I høymoderniteten ligger ansvaret for å kunne svare på spørsmålet ”hvem er jeg” på enkeltindividene. Refleksive valg og aktive beslutninger er det som ligger til grunn for utviklingen av ens identitet (Giddens & Schultz Jørgensen, 1996).

Bauman hevder også at den vestlige verden har trådt inn i en ny modernitet. Dette skillet oppsto fra omkring 1970-tallet. Den gjennomorganiserte og faste moderniteten har gradvis blitt erstattet av en *flytende modernitet*. I motsetning til det som preget moderniteten er vårt samfunn nå preget av deregulering, desentralisering, destabilisering og uforutsigbarhet.

For å bli en kompetent samfunnsborger og kunne delta på samfunnets premisser, er identitet en forutsetning for å kunne bli ansett som tilregnelig av andre. Det blir forventet at man kan svare på spørsmålet ”hvem er jeg?”. I industrisamfunnet var dannelsen av en identitet, ifølge Bauman, organisert rundt en produsentrolle og ens posisjon i produksjonsprosessen. Man var tildelt en rolle av samfunnet og tilegnet seg denne gradvis. Industrisamfunnets grunnleggende verdi var ytelse og det ”å være til nytte”. De faste institusjonelle pilarer som kjennetegnet moderniteten oppløses i dagens samfunnsform, og med det mister både klasse, nasjon og kjønn sine identitetsgivende krefter. Enkeltindividene kastes ut i et tomrom, og det er marked og konsum som får oppgaven med å fylle dette identitetstomrommet. Vi må konstruere vår egen identitet gjennom forbrukervalg og konsum av identitetsgivende varer og tjenester. Industrisamfunnets kjerneverdi ”ytelse” har nå blitt erstattet av ”nytelse”(Bauman, Nygård, Kolstad, & Christie, 2006).

For å motivere medlemmene i et samfunn til å følge dets normer og oppføre seg lojalt må de integreres i samfunnet. De ulike delene i samfunnet må passe inn i helheten. Der industrisamfunnet var preget av tvang for at samfunnsmedlemmene skulle bli integrert, er det i den flytende moderniteten forførelse som har den integrerende oppgaven. Utfordringen med å forme samfunnsmedlemmene og ”temme” dem løses i dag ved å gi dem så mye frihet og så mange valg at de tappes for ulydighet (Aakvaag, 2008).

For å summere opp hva som kjennetegner samtidsdiagnosen til Beck, Giddens og Bauman, så fremhever de ”det nye” som evnen og viljen til å håndtere usikkerhet, til informasjonsinnhenting og bearbeiding og til bevisst konsum. Dette er elementer som etter deres mening karakteriserer identitetsbygging og selvrealisering i vår tid. Selv om Beck, Giddens og Bauman har ulike perspektiver, er alle opptatt av individualisering, det vil si at man i dagens samfunn selv har ansvar for å bygge sin identitet og utvikle sitt livsprosjekt, i motsetning til i førmoderniteten hvor identiteten stort sett ble gitt ved fødsel. Dette fører til mange valg, og med valg oppstår både usikkerhet og ulikhet.

Videre vil jeg redegjøre for hvordan dette ”nye” uttrykkes i dagens utdanningssystem.

### **2.1.1 Kunnskapssamfunnet**

”Kunnskapssamfunnet” er et begrep som er tilpasset denne ”nye” tankegangen.



Kunnskapssamfunnet innebærer at vi har gått fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede og kunnskapsbaserte organisasjoner. Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap innebærer også at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Selv etter et langt utdanningsløp er det ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært. For den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet blir derfor evnen til livslang læring svært viktig (KUF, 2003-2004).

I 1950 hadde bare 16 prosent av befolkningen over 16 år mer enn grunnskoleutdanning. I dagens Norge starter 97 prosent, det vil si praktisk talt alle, direkte i videregående opplæring etter ungdomsskolen (Hernes, 2010). I ”Kunnskapssamfunnet tar form” argumenterer Grøgaard og Aamodt for at veksten i høyere utdanning de senere år skyldes et samvirke mellom individuell etterspørsel, etterspørsel fra arbeidsmarkedet og politiske prioriteringer. Det er stadig flere jobber som krever høyere utdanning, men på grunn av masseutdanningssystemet blir den høye utdanningen mindre verdt. Martin Trow formulerte i 1974 at høy utdanning har gått fra å være et privilegium, via en rettighet, til å bli noe som man kan kalle en nødvendighet. Det er ikke lenger slik at høy utdanning automatisk gir adgang til de mest prestisjefylte jobbene. Paradokset er at høy utdanning har blitt en forutsetning for stadig flere attraktive jobber, uten å garantere suksess (Grøgaard & Aamodt, 2006). Og, konsekvensene av ikke å henge med kan bli store, som jeg skal komme tilbake til senere i oppgaven.

Det er to konkurrerende perspektiver på modernitetens vektlegging av formell utdanning. Det første perspektivet vektlegger utdanningens betydning for å utvikle menneskers kompetanse og produktivitet – teorien om *human kapital*. Dette er en optimistisk visjon for kunnskapssamfunnet. Hvis samfunnet satser på formell utdanning, vil mulighetene bli bedre for ”alle”, i tråd med visjonen om at klassesamfunnet er på hell. Det andre perspektivet oppfatter utdanning mer som et virkemiddel til å sortere og selektare mennesker – *signalteori* eller *kredensialisme*. Dette er en mer kritisk visjon for kunnskapssamfunnet. En massiv satsning på utdanning kan bedre mulighetene for mange, men siden utdanning primært fungerer sorterende og selektivt, vil mye av det gamle reproduksjonsmønsteret opprettholdes, i motsetning til visjonen om at klassesamfunnet er på hell.

## 2.1.2 Humankapital

Først visjonen om at det er den menneskelige kompetansen som det blir lagt vekt på og som etterspørres i arbeidslivet. Det finnes en rekke teorier om individers utdanningsvalg innenfor både sosiologi og økonomi. Den mest kjente er den økonomiske teorien om *human capital*. Vi ser gjennom bruken av kapitalbegrepet hvor viktig utdanning er som individuell kapital i det moderne samfunn. Jo høyere utdanningskapital, jo større verdi på arbeidsmarkedet (Birkelund & Petersen, 2010).

Ideen om en kapital fiksert i en person i form av tilegnede og nyttige egenskaper, kan spores tilbake til Adam Smith (1723-1790). Talent som er til nytte både for enkeltindivider så vel som for samfunnet er det som i dag kalles humankapital. Utviklingen av teorien om denne første ikke-materielle form for kapital, humankapitalen, oppstod på 1960-tallet. Theodore W. Schultz hadde ideen og Gary Becker var tekniker bak denne nye teorien. Becker regnet ut hvilke inntekter som oppnås ved å investere i human kapital som utdanning og arbeidserfaring. Han kom frem til at formell utdanning var forklaringen på økonomisk vekst (Svendsen & Svendsen, 2006).

Den samfunnsøkonomiske avkastningen av utdanning er høy, derfor har det å utdanne befolkningen høyt fokus i Norge. Økt kunnskap gir utbytte for flere enn det enkeltindividet som velger å utdanne seg. Det gagnar hele samfunnet å ha en høyt utdannet befolkning. Grunnleggende kompetanse fører til at enkeltpersoner kan delta i samfunnslivet på individplan, og det fører til økonomisk vekst i samfunnet som en helhet. Dette gir befolkningen et fundament både på mikro- og makronivå:

Humankapital betegner summen av kunnskap, produktive egenskaper og tekniske ferdigheter i arbeidsstyrken. For å måle humankapitalen i samfunnet er det vanlig å se på arbeidskraftens utdanningsnivå og arbeidserfaring. Utdanning er nødvendig både for å kunne dra nytte av eksisterende teknologi og for å skape teknologiske nyvinninger. I tillegg viser studier at jo mer man lærer i det formelle utdanningssystemet, desto mer blir man i stand til å lære i arbeidslivet. En godt utdannet befolkning er dermed svært viktig for næringslivets evne til å hevde seg i den globale konkurransen. For den enkelte gir gode kvalifikasjoner større sannsynlighet for en godt betalt jobb, som han eller hun trives med (Finansdepartementet, 2008-2009, s. 70).

I et faktahefte om norsk næringsliv, utgitt av Nærings- og handelsdepartementet i 2005, oppmuntres det til å satse på en politikk som fremmer høy yrkesdeltakelse, bevegelse av

arbeidskraft mellom bedrifter og bransjer, samt høy og relevant kompetanse.

Utdanningspolitikken skal sikre befolkningen høy kompetanse som det også er bruk for i arbeidslivet. Det skal legges til rette for at elever og lærlinger skal bli i stand til å møte kunnskapssamfunnets krav. Det skal fokuseres på å skape en god læringskultur, og sørge for at det er samsvar mellom ungdommens utdanningsvalg og arbeidslivets behov (NHD, 2005). Dette innebærer at mobilitet, fleksibilitet og formell utdanning ses på som de viktigste kildene til høy yrkesdeltakelse. Derav følger implisitt at lav fleksibilitet, mobilitet og utdanning ekskluderer deg fra arbeidslivet. Dette kommer jeg tilbake til i analysen mot slutten av oppgaven.

Kunnskap blir stadig mer avgjørende for enkeltindividers mulighet til å realisere seg selv. Det er ikke lenger kapital, bygninger og utstyr som er de viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet, men menneskene selv (Aukrust, 1965). Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser. Dette gjenspeiler igjen hvilken betydning menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger har for individene selv og for samfunnet som helhet. Humankapitalen vil være den viktigste innsatsfaktoren i norsk økonomi i årene fremover, og i motsetning til de industrielle ressursene skiller kunnskap seg ut ved at det ikke er en knapp ressurs<sup>1</sup>. Og i motsetning til materielle ressurser er humankapitalen en ressurs som øker i verdi jo mer den deles og brukes (KUF, 2003-2004).

Humankapitalteorien gir en mulig forklaring på hvorfor veksten i bruttonasjonalprodukt varierer mer enn det veksten i materielle innsatsfaktorer skulle tilsi at den gjør. Det man fant empirisk evidens for var følgende<sup>2</sup>:

$$\begin{array}{ccccccc} \text{Endring i} & & \text{Endring i fysisk} & & \text{Endring i} & & \\ \text{BNP over} & = & \text{kapital over} & + & \text{sysselsetting} & + & \text{Residual} \\ \text{tid} & & \text{tid} & & \text{over tid} & & \end{array}$$

På grunn av rasjonalisering og teknologisk utvikling var det en tendens til at BNP vokste mye raskere enn kapitalmengde og sysselsatte timeverk. Dette måtte tilsi at det er kvalitetsaspekter ved dette som ikke fanges opp i de klassiske vekstteoriene, og ligningen peker mot

---

<sup>1</sup> Liberalistene er uenige i dette, de oppfatter talent som en meget knapp ressurs. Sosialistene tror at det er en overflod av talent i en normal befolkning.

<sup>2</sup> Dette regnestykket er gjennomført i "Norges økonomi etter krigen" (Aukrust, 1965) og (Grøgaard & Aamodt, 2006, s. 34).

Residualen. Dette ble kalt ”teknisk-organisatoriske fremskritt”, og hovedideen er at organisatoriske nyvinninger og en bedre utdannet arbeidskraft (kvalitet i arbeid og kapitalinnsats) fremstod som de viktigste ”determinantene” for BNP-vekst, det vil si for økonomisk vekst (Grøgaard & Aamodt, 2006).

Det er altså, i følge teorien om humankapital, utdanning som forklarer en betydelig del av veksten. Dette gav samfunnet signal om å satse på å utdanne befolkningen. Utdanning ville gjøre folk mer produktive og bidra til vekst i nasjonens inntekter. Denne tanken vokste ut fra empiri som hevdet at det er en sammenheng mellom folks inntekter gjennom livet og økende utdanning. Jo mer utdanning, jo mer lønn, og dermed jo mer produktive (Grøgaard & Aamodt, 2006). Utdanning er altså en investering i fremtidig inntekt, både for enkeltindivider og for samfunnet som helhet.

Ideen om at utdanning bidrar direkte til vekst i samfunnsøkonomien skjøt fart mot slutten av 1950-tallet. Da ble humankapitalbegrepet gjort til gjenstand for systematisk empirisk forskning. Forskingen kunne påvise hvordan enkeltindividers inntekt økte gjennom livsløpet med økende utdanning. Dette måtte jo bety at økt utdanning øker de ansattes produktivitet? Men det fantes også økonomer og sosiologer som ikke var helt enig i denne teorien. Tidligere fantes ikke dette massive fokuset på utdanning, men man klarte likevel å utføre yrket som for eksempel bankdirektør for det. Spørsmålet som da gjør seg gjeldene er om det har blitt for mye utdanning i det moderne samfunnet? Kanskje arbeidslivet er en vel så god læringsarena som klasserommet? Denne tankegangen er kjent fra en sosiologisk teori, utformet av Randall Collins (1979), som kalles kredensialisme, og fra en økonomisk teori om signalisering og sortering utformet av blant andre Spence og Arrow (1973). De hevder at utdanningens hovedoppgave er å fordele sosiale goder mellom de som har og ikke har de formelle utdanningspapirene. Det vil si at den sertifiserte kompetansen man oppnår gjennom formell utdanning fungerer som en differensieringsmekanisme. Hvor høy utdannelse man har blir et argument for arbeidsgiverne for å sortere oss og lønne oss ulikt (Grøgaard & Aamodt, 2006).

### **2.1.3 Signaliseringsteori**

Beckers teori forsøker å anslå hvor stor investeringen i utdanning optimalt bør være. Utdanning fører til kompetanse. Dette gir igjen signaler til fremtidige arbeidstakere om hvor

viktig utdanning er for å heve humankapitalen i et samfunn. Denne signaleffekten har stadig blitt viktigere for å være konkurransedyktig på arbeidsmarkedet.

Spence utarbeidet på begynnelsen av 1970-tallet en teori hvor han hevder at utdanning blir brukt som et signal som forteller arbeidsgiver hvor effektiv du vil være i arbeidslivet. Utdanning beskytter individet ved å sende et positivt signal om evner til arbeidsgiver. De mest effektive studentene vil også være de mest effektive arbeidstakerne. Det er vanskelig for en arbeidsgiver å observere hvor produktiv en fremtidig ansatt vil være. Det er derfor utdanningsnivået blir ansett som et mål for fremtidig innsats (Spence, 1974).

Vi ser her at det er et motsetningsforhold mellom humankapitalteorien til Becker og signaliseringsteorien til Spence. Oppsamling av kunnskap vil, ifølge Spence, ikke nødvendigvis føre til større produktivitet i arbeidslivet. Mye av den kunnskapen man opparbeider seg vil man antakeligvis aldri få brukt. Så der Becker hevder at økt humankapital fører til økt produktivitet, sier Spence at det er ingen garanti for at effektiviteten øker. Man sender kun et positivt signal om det. Mens humankapitalteorien mener det er lønnsomt for samfunnet med massiv satsning på offentlig utdanning, hevder derimot signaliseringsteorien at man bør holde igjen for å unngå inflasjon i utdanning. For mye formell utdanning representerer en sløsing med samfunnets ressurser.

Det er altså informasjonsbehovet til arbeidsgiveren som er utgangspunktet for signaliseringsteorien. For en arbeidsgiver er det vanskelig å forutse hvor produktiv en potensiell arbeidstaker vil være. Utdanningen til denne potensielle arbeidstakeren blir dermed et signal til arbeidsgiver om en vilje og evne til å lære. Med dette blir utdanning en empirisk indikator på individenes intelligens og utholdenhet og dermed potensielle produktivitet (Grøgaard & Aamodt, 2006).

#### **2.1.4 Kredensialisme**

Den sosiologiske varianten av ”signaliseringsteori” kalles gjerne ”kredensialisme”. Ifølge denne teorien er den viktigste oppgaven utdanningssystemet har å sortere, eller å utestenge. I sin bok ”The credential society” åpner den amerikanske sosiologen, Randall Collins, med et sitat fra Max Weber hvor Weber beskriver hvordan vi har gått fra å være et samfunn med tilskrevet status til å bli et samfunn med ervervet status. Det er ikke lenger sånn at man blir

født inn i en rolle som leder en til sosial makt. Nå for tiden er det utdanning som har overtatt denne rollen (Collins, 1979).

Ifølge Dag Østerberg var det Linton (1936) som systematiserte teorien om det tildelte og ervervede. Tilskrevne statuser er noe man oppnår ved fødsel fremfor gjennom opparbeidede ferdigheter, og er derfor forutsigbare. De ervervede statuser tillegges ikke individene fra fødselen av. De oppnås gjennom konkurranse og individuell streben. Dette medfører at det blir mulig å skifte status eller rolle i samfunnet. Man er sosialt mobil. Et statussystem basert på ervervet status forutsetter at den sosiale mobiliteten i et samfunn er høy. Det skal være like muligheter for alle til å oppnå ettertraktede statuser. Det er en vanlig oppfatning at utdanning fører til sosial mobilitet, og det er i vårt samfunn blitt gjort mye for å gjøre adgangen til utdanning åpen for alle (Østerberg, 2003). Kontrasten mellom tradisjonelle og moderne samfunn kan derfor formuleres som en kontrast mellom lav og høy mobilitet mellom generasjonene. Et samfunn hvor tilskrevne egenskaper betyr stadig mindre, og tilegnede egenskaper betyr tilsvarende mer. Hvilken klasse man er født inn i betyr i åpne, moderne samfunn stadig mindre for muligheten til å oppnå attraktive stillinger. Et samfunn hvor talent, intelligens og prestasjoner fremfor arv belønnes, kalles meritokrati. De som yter mest blir selektert og når langt i utdanningssystemet. De som ikke er så talentfulle eller utholdne faller fra på lavere nivåer (Hansen & Mastekaasa, 2010).

Utdanning er enkelt å måle. Det har derfor vist seg å være en av de viktigste indikatorene som kan predikere suksess i arbeidslivet. Det samme gjelder effekten av foreldrenes utdanning, og mye av effekten av foreldrenes nivå i yrkeslivet som viser seg å påvirke barnas utdanning. Som et resultat av utdanningens økende status i våre liv, så har utdanningskravene til jobber endret seg. Ufaglærte stillinger har blitt kraftig redusert. Først med nedgangen i jordbruksnæringen, så i industrien. Faglærte stillinger ble mer vanlig ettersom etterspørselen etter faglærte teknikere, sekretærjobber og profesjonelle spesialister økte. Kravene innenfor lederstillinger har også blitt oppgradert i de moderne bedriftene. Som følge av dette må arbeidsgiverne stole på kompetanse fremfor familiebakgrunn. Vi ser dermed en endring fra det tilskrevne til det ervervede, og vi har gått fra et privilegiesamfunn til et teknisk meritokrati. Samtidig har de utdanningsmessige kravene blitt stadig mer spesialisert.

Forklaringen på disse endringene er at utdanning forbereder studentene på den kompetansen som kreves i arbeidslivet, og kompetanse er den største indikatoren for suksess på

arbeidsmarkedet. Men, spør Collins seg, er høyt utdannede arbeidstagere mer produktive? Tilegner man seg kompetanse i yrkesfag i skolen eller andre steder?

Collins' bok presenterer en analyse av det utdannelsesbaserte stratifiseringssystemet. Boken har et makrososiologisk perspektiv, og viser hvilken rolle utdanning har både i forhold til samfunnsøkonomi og i forhold til individuelle karrierer. Men selv om utdanning i dag blir ansett for å være en sosial gode, er man også blitt mer skeptisk til blindt å anse utdanning som fundamentet til produktivitet, likhet og læring. Det er ikke alltid en sammenheng mellom høy utdanning og kravene i arbeidslivet. Men så lenge potensielle arbeidere forstår at jobbene de ønsker seg krever høy utdanning, så vil det fortsette å være etterspørsel etter utdanning. Derfor fortsetter jaget etter mer utdanning, og utdannelsessystemet bidrar i seg selv til stratifisering (Collins, 1979).

Collins' poeng er dermed todelt:

- 1) Det er ikke sikkert at utdanning medfører økning i produktiviteten. Likevel etterspørres utdanning, blant annet på grunn av "signalisering" av kompetanse.
- 2) Selv satsing på masseutdanning eliminerer ikke den sosiale reproduksjonen (stratifisering), fordi det er systematisk ulikhet i utbytte av utdanning. Utdanning fungerer sorterende selv om det er en tendens til at utbyttet synker (inflasjon).

Collins konkluderer på samme måte som Spence i forhold til at utdanningsrevolusjonen sløser med ressurser, men som sosiolog er han opptatt av at dette systemet fungerer sosialt differensierende, en form for sortering som reduserer den potensielle mobiliteten i samfunnet.

Betyr dette at den økonomiske verdien av utdanning synker? Konfliktteoretikerne hevder at grunnen til at vi bygger ut utdanningssystemet er at vi er drevet av en konkurranse om posisjoner. Det er ikke først og fremst økonomiens behov for kvalifisert arbeidskraft som utløser behovet for masseutdanning av befolkningen. Verdien av utdanningen avtar når det masseproduseres. Dette resulterer i inflasjon i verdien av høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2010). Det er ikke så mange årene siden handelsskolen eller examen artium var ansett som en god utdanning, og kunne lede til gode jobber etter å ha opparbeidet seg litt arbeidserfaring. Tidligere kunne man utøve en rekke ulike jobber uten å ha tatt et fagbrev, eller høyere utdanning. Har det blitt for mye fokus på utdanning i vårt samfunn? (Grøgaard & Aamodt, 2006). Både internasjonale og norske studier av den lønnsmessige avkastningen av

utdanning, viser heller ingen klar tendens i verken økning eller reduksjon i den lønnsmessige betydningen av utdanning. Men sett over et lengre perspektiv er det liten tvil om at avkastningen har avtatt (Hansen & Mastekaasa, 2010). Problemet er at det blir veldig vanskelig for de som ikke henger med, som jeg skal komme tilbake til senere i oppgaven.

Samtidsdiagnosen som til nå har blitt drøftet legger vekt på at klassesamfunnet er på hell, og at individualisme og identitetsbygging beskriver dagens samfunn. Så langt har det derfor vært fokus på identitet, livsprosjekter, utdanning og sosial mobilitet. Men er det i realiteten så store endringer og så mye mobilitet i dagens samfunn når det kommer til stykket? I de følgende kapitlene vil fokuset være på sosial reproduksjon, og det argumenteres for at klassesamfunnet fortsatt eksisterer. Her illustreres det at diagnosen ”klassesamfunnet på hell” er ytterst problematisk.

## 2.2 Sosioøkonomisk reproduksjon

Norske elevers gjennomsnittlige resultater i internasjonale undersøkelser er svakere enn ønsket (OECD, 2000-2009). Men hva med utdanningssystemets mål om å redusere sosiale forskjeller og skape større likhet? Ifølge PISA-resultatene ser sammenhengen mellom barnas resultater og foreldrenes yrkesstatus ut til å være noe svakere i Norge enn det som er gjennomsnittet for OECD-landene<sup>3</sup>. Går målet om sosial utjevning på bekostning av målet om et høyt gjennomsnittlig ytelsesnivå? Det ser ut til, til tross for de store ressursene som brukes på utdanning i Norge, at det norske utdanningssystemet er lite effektivt både når det gjelder sosial utjevning og å oppnå et høyt gjennomsnittlig nivå. Mye penger blir brukt for å kompensere for ulikhet i det norske utdanningssystemet, men det finnes fortsatt tydelige forskjeller<sup>4</sup>.

”Lik rett til utdanning” har vært et mål med bred politisk enighet i norsk utdanningspolitikk. Men selv om utdanning har fått stor betydning for hvilken klasse eller status man oppnår, så viser forskning at utdanningen fortsatt bestemmes i stor grad av sosial bakgrunn.

Sannsynligheten for å oppnå høyere utdanning er svært langt fra ”lik” i høyere og lavere sosiale klasser. Og, de sosiale ulikhetene er gjennomgående høyest på studier som fører til de

---

<sup>3</sup> Norge ligger omtrent på gjennomsnittet i sosiale forskjeller, målt med foreldreutdanning, mens kjønnsforskjellene er større i Norge og ikke-vestlige innvandrere gjør det også dårligere i Norge relativt til majoriteten enn i OECD (Haahr, Nielsen, Hansen, & Jakobsen, 2005).

<sup>4</sup> Til tross for at Norge bruker store ressurser på utdanning så ligger vi under gjennomsnittet blant annet når det gjelder resultater i matematikk (Hanushek & Woessmann, 2007, s. 60).



mest interessante jobbene, med høy lønn, makt og prestisje. Det er et klart elitepreg når det gjelder høy universitetsutdanning, og det er ingen tendens til utjevning. Et høyt og stabilt nivå av sosial ulikhet i høyere utdanning er noe Norge har til felles med andre industrialiserte land. Man kan spørre seg om hvordan stabilitet kan være mulig, når det samtidig har vært en sterk vekst i rekrutteringen til høyere utdanning? (Hansen & Mastekaasa, 2010). Her ser vi dermed klart tvetydigheten i modernitetens samtidsdiagnose.

I Willy Pedersens ”Marginalitetens reproduksjon” viser dataene at ungdom med fedre fra tradisjonelle, manuelle yrker har langt større sannsynlighet for å ende i arbeidsledighet enn ungdom med fedre i funksjonæryrker. Studien ble gjennomført i en periode hvor arbeidsledigheten i Norge vokste til det høyeste nivået siden 1930-tallet (Pedersen, 1996). Men også senere innsamlede data fra 2000-tallet viser den samme tendensen. I NIFU-rapporten ”Og hvem stod igjen...?” fra 2007 viser nyere forskning at andelen som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse fortsatt varierer tydelig med sosial bakgrunn:

Barn av høyt utdannede mødre har rundt 30-40 prosentpoeng høyere andel som har fullført enn barn av lavt utdannede mødre. Barn av heltidssysselsatte har høyest andel som har fullført, mens de som har fedre som er uten arbeid har lavest andel. Forskjellen etter fars relative inntekt er også stor, og andelen som har fullført er omtrent 30 prosentpoeng høyere blant sønner og døtre av fedrene med de ti prosent høyeste inntektene enn blant barn av fedre med en inntekt blant de ti prosent laveste (Støren, Helland, & Grøgaard, 2007, s. 15-16).

Forskningen viser dermed, til tross for modernitetens visjon om utdanning for alle og utbredt sosial mobilitet, at realiteten er at sosial ulikhet fortsatt reproduseres. Men hvorfor er det så store ulikheter i utdanning? Neste kapittel prøver å gi en forklaring på hvorfor ikke fokus på masseutdanning nødvendigvis bedrer livssjansene våre.

### **2.2.1 Forklaringer på ulikheter i utdanning**

I boken ”Education, Opportunity, and Social Inequality” stiller den franske sosiologen Raymond Boudon spørsmålet om hvorfor mer utdanning ikke nødvendigvis fører til mer likhet i livssjanser (Boudon, 1974). Han skiller mellom tre typer av forklaringer på sosial ulikhet:

## *Verditeorien*

Verditeorien tar utgangspunkt i at utdanningsvalg påvirkes av normer og verdier. Det hevdes at de som har bakgrunn fra de lavere klasser har mindre interesse for utdanning. Dette forklares med at de har gått gjennom en sosialisering til verdier som ikke setter utdanning så høyt. I høyere klasser verdsettes derimot utdanning, og barna oppmuntres til å gjøre en innsats i utdanningssystemet. Hovedpoenget er at man gjør så godt man kan i forhold til den bakgrunnen man kommer fra. For å vise dette benytter Boudon seg av Herbert Hymans funn fra 1953 hvor han finner at klassebakgrunn utgjør en forskjell i forhold til utdanning og forventninger til arbeidslivet. I følge Hyman kan dette ha sammenheng med at man ikke tror at utdanning gir suksess sammenlignet med flaks, posisjonering og nettverk (Boudon, 1974).

According to Hyman's theory, people's evaluations of what social achievement means and what might be considered efficient routes toward achieving it vary as a function of their social backgrounds. Consequently, people of different social classes attach different values to education (Boudon, 1974, s. 22).

Ifølge Boudon så holder ikke verditeorien mål i forhold til å skulle forklare hvorfor noen, til tross for lite vektlegging av utdanning hjemme, allikevel velger å ta høyere utdanning. Hovedargumentet hans mot verdiforklaringen er at den sier at kun middelklasseungdommene er rasjonelle aktører. Derfor viser han videre til en annen teori som forklarer ulikhet i utdanning, kulturteorien, som er en motreaksjon til verditeorien.

## *Kulturteorien*

I kulturteorien legges det vekt på prestasjonsforskjeller mellom elever med ulik sosial bakgrunn. Det er kulturelle forskjeller mellom klassene, og det er middelklassens kultur som fremmes i skolen. Dette gir den øvre klassen forrang i utdannelsessystemet. Prestasjonsforskjeller mellom barn fra ulike klasser er dermed forklaringen på sosiale forskjeller i rekrutteringen til høyere utdanning.

Kulturteorien kan igjen deles i to ulike retninger. Den ene tar utgangspunkt i en mangelhypotese som sier at barn fra lavere klasser oppmuntres mindre til utdanning. Dette fører til at mange ender som skoletapere. Den andre retningen forklarer prestasjonsforskjeller ut fra en diskrimineringshypotese og betydningen av "kulturell kapital". Sosiologen Pierre Bourdieu hevder at det er de høyere klassers kultur som er grunnlaget for det som læres bort i

skolen. Elever fra disse klassene vil dermed ha fordeler når de skal opparbeide seg språklige og kulturelle ferdigheter. Og, selv om barn fra lavere klasser kan ha like gode evnemessige forutsetninger i utgangspunktet, vil de allikevel ikke ha de ferdighetene som kreves for å lykkes i skolen. Det viser seg at personer med ulik sosial bakgrunn, men med samme prestasjonsnivå, likevel velger ulikt. Slike forskjeller kan ikke kulturteorien forklare (Hansen & Mastekaasa, 2010).

### *Sosial posisjon-teorien*

Boudon reiser flere argumenter mot verditeorien og hevder blant annet at å forklare ulikhet i utdanning med en verditeori forutsetter at de som kommer fra de lavere sosiale klasser ikke opptrer rasjonelt. Dermed er det ikke en tilfredsstillende forklaring på hvordan vi handler<sup>5</sup>.

Han har derfor lansert en alternativ teori for å forklare sosiale rekrutteringsforskjeller som han kaller sosial posisjon-teorien. Her tar han utgangspunkt i at utdanningsvalg er rasjonelle. Om man velger å satse på utdanning eller om man velger å avbryte den, avhenger av hvilke kostnader og belønninger de ulike alternativene fører med seg. Alle valg handler om å kalkulere vinning eller tap for individet både økonomisk og sosialt. Disse valgene vurderes ulikt etter hvilken sosial bakgrunn man kommer fra. Kostnader og belønninger varierer etter hvilken sosial bakgrunn man kommer fra. For eksempel så vil ungdom fra høyere klasser føle at det er nødvendig å opprettholde sosial status, og unngå sosial degradering. Dette vil ikke være tilfellet for ungdom fra lavere klasser. Hvis foreldrene er ufaglærte, vil selv en utdanning på lavere nivå føre til en stigende sosial mobilitet. Rent økonomisk vil det også være enklere for de som kommer fra de høyere sosiale klasser å bære kostnadene ved å ta høyere utdanning.

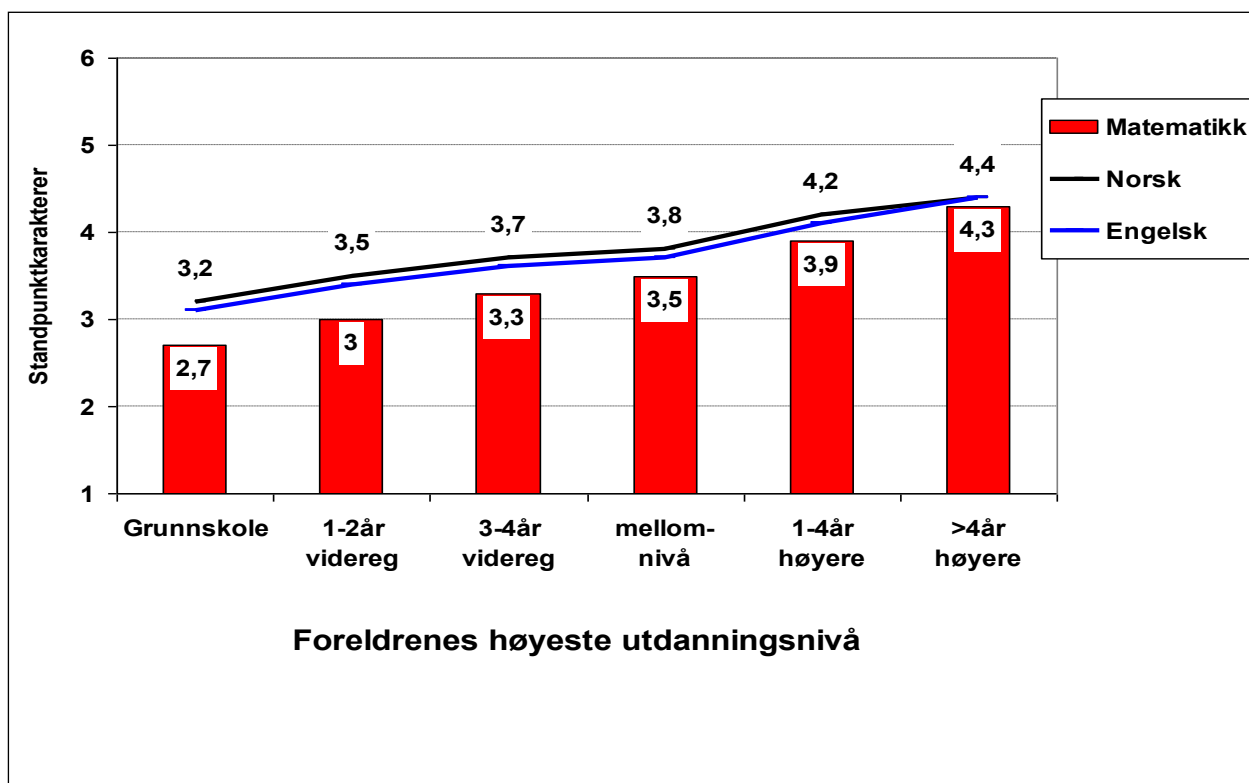
Dette betyr at sosial posisjon-teorien tar utgangspunkt i at alle har det samme målet, å opprettholde eller å forbedre sin sosiale posisjon. Men er dette riktig? I sin studie "Learning to Labour" fant Paul Willis (1977) at gutter fra arbeideklassen motsatte seg skolen og dens verdier som en motstand mot det kapitalistiske systemet. Willis' poeng er at intelligente arbeiderklassebarn gjennomskuer samfunnets krav til konformitet. Selv om de gjør så godt de kan på skolen er oddsen for å lykkes svak sammenlignet med barn fra middelklassen. Derfor velger de å ha det moro mens de kan ("to have a good laff"). Denne erkjennelsen er en del av

---

<sup>5</sup> Elster vil innvende at hvis man ikke tror at noe vil virke, så er det rasjonelt å ikke satse på det (Elster, 1989). Boudou forutsetter at alle er like godt informert.

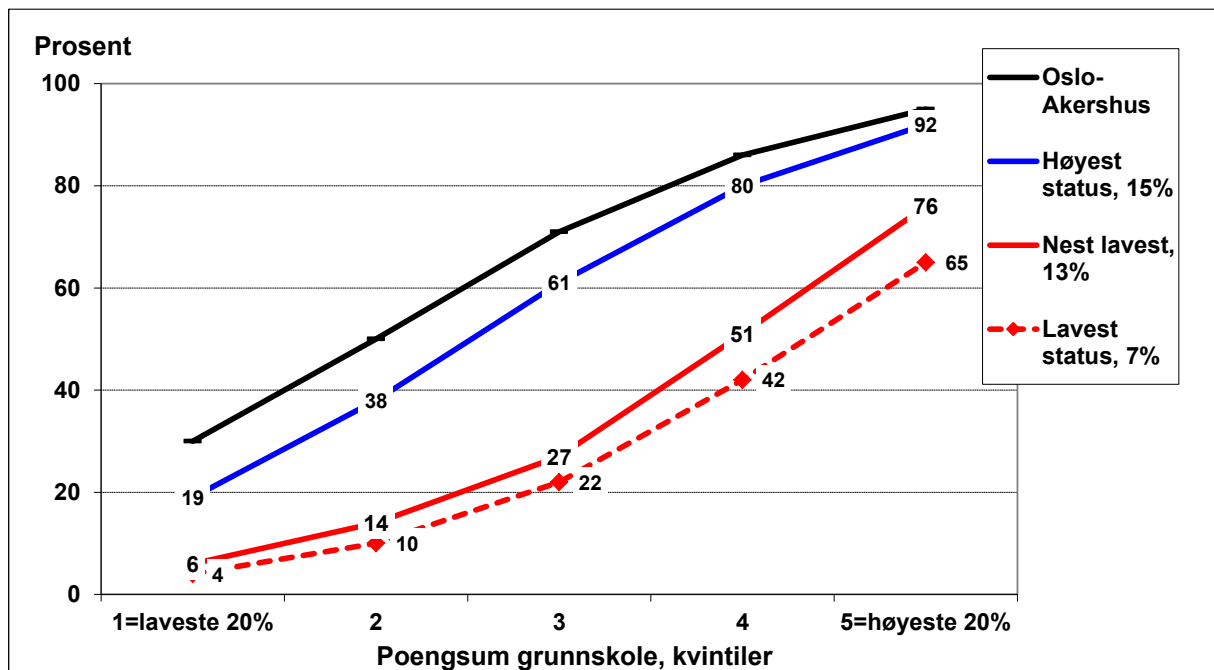
den prosessen Willis kaller ”Learning to Labour” (Dolby, Dimitriadis, & Willis, 2004). Denne motstandsteorien legger dermed vekt på avstanden mellom verdiene i det kapitalistiske system og arbeideklassen, og kan derfor kalles en form for verditeori (Hansen & Mastekaasa, 2010).

I figur 1 vises det Boudon kaller *primærmekanismen*. Vi ser at prestasjonsnivået øker suksessivt (steg for steg) med foreldrenes utdanningsnivå, og avstanden mellom ytterpunktene er stor, nærmere 120 % av et standardavvik.



Figur 1. Primærmekanismen: Sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas gjennomsnittlige prestasjonsnivå på 10. trinn (3 fag) i 2003. N=54000. Kilde: Nifu-data.

Figur 2 på neste side, viser Boudons *sekundærmekanisme*. Her observerer vi hvordan prestasjonsnivået påvirker utdanningsvalget i alle sosiale sjikt, men at det også er sosiale preferanseforskjeller når ungdom skal velge mellom teoretisk utdanning og yrkesutdanning i videregående. Det kreves ekstra sterke prestasjonssignaler for at en ungdom fra arbeiderklassen skal velge teoretisk utdanning på videregående nivå, mens det i middelklassen er tilstrekkelig at prestasjonsnivået i ungdomsskolen er middels for at et flertall skal velge teoretisk fremfor yrkesrettet utdanning.



Figur 2: Andel som velger allmennfag etter grunnskolekarakterer (kvintiler) og sosial bakgrunn (3 statusgrupper). Prosent. Dette er Boudons sekundærmekanisme (sosiale forskjeller i rekruttering til allmennutdanning når prestasjonsnivået til barna holdes konstant). Kilde: Nifu-data og Grøgaard (Grøgaard, 1997, s. 186).

Dette betyr at verdiforklaringen og posisjonsforklaringen konkurrerer om å forklare den sosiale rekrutteringsforskjellen som oppstår når prestasjonsnivået holdes konstant, men at ingen av forklaringene kan stå på egne ben. Begge må suppleres med kulturforklaringen for å forstå sosiale forskjeller i rekruttering til videregående opplæring og høyere utdanning. Dette mønsteret blir spesielt tydelig når vi snakker om drop-out og ungdomsarbeidsledighet.

Mens Boudon prøver å forklare hvorfor fokus på masseutdanning ikke nødvendigvis fører til mer sosial likhet, er Willy Pedersen opptatt av hvordan marginalisering oppstår. Kan man si noe om hvilke mekanismer som fører til at noen velger å droppe ut fra videregående opplæring? Kan man predikere hvem som kommer til å droppe ut? Hvilke faktorer er det som selekterer og danner grunnlaget for marginalisering? Disse spørsmålene stiller Pedersen i artikkelen "Marginalitetens reproduksjon" fra 1996. Ifølge Pedersen viser det seg allerede ved inngangen til tenårene visse distinkte kjennetegn både på de som dropper ut, de som blir utestengt og på deres foreldre og bakgrunnsmiljø.

I det følgende avsnittet presenteres Pedersens analyse av hva som kan føre til drop-out og ungdomsarbeidsledighet. Analysen ble gjennomført på 1990-tallet, men som tidligere nevnt er det mye som tyder på at analysen fortsatt har gyldighet.

### **2.2.2 Hvilke mekanismer kan forklare marginalisering?**

Fremfor å beskrive de samfunnsmessige prosesser som driver frem marginalisering, tar Pedersen utgangspunkt i ungdommene selv og omgivelsene deres. Er det sånn at det finnes spesielle trekk ved disse ungdommene som gjør dem mer sårbare for drop-out og arbeidsløshet? Forskningen hans fant at de som endte i arbeidsledighet utmerket seg med at de hadde ”svakere mestringsforventninger, mer avvikende normer, mer røyking og bruk av alkohol, og mye høyere skåre på atferdsavvik” (Pedersen, 1996, s. 10). Vi ser dermed at allerede ved inngangen til tenårene kan vi observere distinkte individuelle kjennetegn for disse gruppene. I forhold til spørsmålet om marginaliteten blir reproduisert, så er det interessant å se at funnene viste at det var systematiske kjennetegn også ved de familiære forholdene. Alkoholproblemer, foreldrenes normer i oppdragelsen av barna, skilsmisser og opplevd foreldrefravær, samt at det var flere som kom fra arbeiderklassen og at skåren på indeksen for bøker i hjemmet var lavere, kjennetegnet de familiære forholdene. Pedersen spør om disse familiære kjennetegnene kan ses som sannsynlige årsaker til drop-out? Kan vi dermed predikere drop-out? Hans analyse viser at fravær av foreldre er den sterkeste prediktoren. Men også hvor mange bøker det var i hjemmet, normene til foreldrene og deres røykevaner hadde innvirkning i forhold til dropp-ut problematikken.

Gjelder de samme risikofaktorene for arbeidsløshet? Her fant Pedersen en enda sterkere sammenheng med familievariablene. Foreldrenes normer og røykevaner hadde betydelig effekt. Å ha foreldre med alkoholproblemer medførte også en økt risiko i forhold til arbeidsløshet. Arbeiderklasseungdom hadde også cirka dobbelt så høy odds for arbeidsløshet som andre. De som hadde avsluttet opplæringen uten å fullføre, viste seg å ha nesten seks ganger så stor odds som andre for å ende opp som arbeidsledig.

Problemet med analysen til Pedersen er at den ikke sier noe om prognosen for dem som opplever drop-out og arbeidsløshet. Men kanskje det er nettopp derfor det egner seg å bruke marginalitetsbegrepet om disse ungdommene. Marginalitet innebærer at man befinner seg i en slags gråsoner, en flytende mellomposisjon mellom integrasjon og ekskludering. Og for disse

ungdommene er det fortsatt noe ubestemt over livsløpet, samtidig som de har opplevd ekskludering fra skole eller arbeid. Dropp-ut og arbeidsledighet som marginaliseringsfenomen forholder seg altså noe ulikt, og mye kan tyde på at arbeidsmarkedet er mer sensitivt for familiære problemer og individuelle avvik enn det skolesystemet er.

Pedersen konkluderer med at arbeiderklasseungdom er særlig utsatt for arbeidsløshet. Dessuten spiller også svak kulturell kapital en rolle. Arbeidsledige har også oftere foreldre med rusproblemer, og de har opplevd at foreldrene har vært svake normative veivisere. Ungdommene får dermed avvikende atferd i forhold til det som er ansett som samfunnets normer og verdier. De har også ofte et høyt forbruk av rusmidler, atferdsproblemer og dårlig tro på at de vil mestre skolen. Til sammen ser det ut til at dette gir en særlig dårlig prognose for å fullføre skole og komme seg inn i arbeidslivet. Analysen viste at det var en sterk forbindelse mellom dropp-ut og senere arbeidsløshet. ”Når det blir trangt om plassene i arbeidsmarkedet, er det de som står svakest som først blir skilt ut” (Pedersen, 1996, s. 22).

Vi ser med dette at visjonene til Beck, Giddens og Bauman om at klassesamfunnet er på hell representerer en forenkling. Det er ikke opplagt at det ”nye” gjør så mye med mulighetene, dette resulterer i en fortsatt betydelig sosial reproduksjon. Det ”nye” representerer kanskje middelklassens prosjekter, men det er ikke særlig vanskelig å predikere hvilke typer ungdom som får problemer med å tilpasse seg dagens krav.

### **2.2.3 Frafall og manglende kompetanseoppnåelse**

Før Reform 94 dekket ikke tilbudet om yrkesopplæring arbeidslivets behov. Kapasiteten på videregående kurs og læreplasser var begrenset. Dette førte til at mange ungdommer begynte på et skoleløp de ikke fikk fullført på grunn av mangel på tilgjengelige plasser. Med Reform 94 får alle rett til en plass i videregående opplæring, og fylkeskommunene må legge til rette slik at rettighetssøkerne får innfridd inntak på ett av tre prioriterte grunnkurs. Dette medfører at langt flere nå gjennomfører videregående opplæring, men det er fortsatt en høy andel som ikke klarer å henge med (Støren et al., 2007).

Hvilke forhold er det så som påvirker gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående skole? Dette spørsmålet stiller Markussen m.fl. i rapporten ”Bortvalg og kompetanse” (2008), og deres innsamlede data viser følgende:

Andelen som hadde bestått, gjennomført uten å bestå eller sluttet i videregående opplæring varierte med en rekke kjennetegn knyttet til ungdommene slik som kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, minoritetsspråklig bakgrunn, bosituasjon, innfridd førsteønske på grunnkurs og karakterer og fravær fra grunnskolen (Markussen et al., 2008, s. 177).

Årsaker til frafall i videregående er komplekst. Frafall er relatert til kapasitetsbegrensninger i ulike fag, til kjønn, til familiens strukturelle integritet (skilsmisse og bosituasjon), til helse og forekomst av diagnoser, men også tydelig til foreldrenes utdanning og inntekt. Den viktigste faktoren er imidlertid ungdommenes tidligere prestasjonsnivå. Analysene til Markussen peker altså på at elevens kunnskapsnivå er særdeles viktig for kompetanseoppnåelse og sannsynligheten for å fullføre videregående med sluttkompetanse. Gitt disse analysene blir det forståelig hvorfor samfunnet satser så sterkt både på basisferdigheter og ”kunnskapsløft”.

Der er klart at sosiale forhold spiller inn, og at mulighetene ikke er like for alle, til tross for visjonen om kunnskapssamfunnet og politiske mål om utdanning for alle. Men når det er så mange som ikke fullfører videregående opplæring, hvorfor brukes det så mye ressurser på å beholde ungdommene i opplæringen?

Torberg Falch og Ole Henning Nyhus hevder i SØF-rapport nr 07/09 at personer som ikke fullfører videregående opplæring har betydelig dårligere forutsetninger for videre utdannings- og arbeidslivkarriere. For å bedre arbeidsmarkedstilknytningen kan det derfor være viktig å redusere frafallet i videregående opplæring. Dette vil føre til at inntektsforskjellene i samfunnet blir mindre samtidig som det vil redusere bruken av offentlige trygde- og stønadsordninger. Det å redusere frafall vil derfor ha et stort potensial i forhold til å bidra til økt velferd (Falch & Nyhus, 2009).

Forskningen til Falch og Nyhus viser at det har vært en tendens til økende frafall i perioden etter Reform 94. Blant de som startet en studieforbereidende studieretning høsten 2002, var det 81 prosent som fullførte innen fem år. Mangelen på fullføring skyldes først og fremst at man ikke består alle fag. Blant de som startet yrkesfaglig opplæring, var frafallet betydelig større, og etter fem år var det kun 56 prosent som hadde fullført. De som ikke fullfører innen fem år gjør det i liten grad senere.



Sannsynligheten for å være registrert som arbeidssøker hos NAV, er 3-5 ganger større for dem som ikke har fullført videregående opplæring, sammenlignet med de som har fullført. Det er så godt som ingen som er uføretrygdet blant de som har fullført videregående opplæring innen fem år. Det viser seg derimot at blant dem som ikke har fullført så er andelen uføretrygdete på 2-4 prosent i 2007. Det er en tendens til at andelen unge uføre stiger. Blant 22-åringene som ikke fullførte videregående økte andelen uføretrygdete fra 1,9 prosent i 2002 til 2,7 prosent i 2007 viser analysen til Falch og Nyhus. Det ser ut til at det strammere arbeidsmarkedet vi opplever i dag i liten grad har gjort situasjonen til de som ikke har fullført videregående noe bedre. Arbeidstilknytningen blir dårligere jo eldre man blir for dem som ikke har fullført, mens den synes å bli bedre når man blir eldre for de som har fullført utdanningen. Sannsynligheten for å benytte seg av trygde- og stønadsordninger er også størst for de som ikke har fullført videregående opplæring. Men, Falch og Nyhus understreker at forskjellene ikke kan tolkes som rene effekter av fullføring. Det kan være flere årsaker som har betydning for at noen ikke fullfører, som for eksempel sykdom (Falch & Nyhus, 2009).

Det er altså sammensatte årsaker til at visse ungdommer ikke mestrer å fullføre videregående skole. Det har nå blitt argumentert for at omtrent en tredjedel av hvert elevkull ikke oppnår sluttkompetanse. Problemet er at ungdommene ikke får vitnemål. Mange av disse ungdommene burde kanskje hatt et alternativ til videregående opplæring? Er problemet ”alternativet som forsvant”?

#### **2.2.4 En viktig rammebetingelse – ”alternativet som forsvant”**

En av rammebetingelsene både for utdanningsvekst og for nedgang i sysselsetting blant ungdom er ”alternativet som forsvant”. For unge som velger å ikke fortsette i høyere utdanning, men som vil prøve seg på arbeidsmarkedet etter videregående, har det blitt vanskeligere å finne fast fulltidsjobb. Fra 1970- og 1980- tallet har det skjedd en gradvis nedgang i etterspørselen etter unge ufaglærte hjelpearbeidere. Det er derfor i dag begrensede muligheter for å jobbe seg inn i det ordinære arbeidsmarkedet som ufaglært. ”Dette alternativet til skolegang for yrkesorienterte tenåringer ”forsvant” i løpet av 1980-tallet” (Grøgaard, 2006, s. 226).

Samtidig vokser *Det åpne samfunn* frem som følge av endringer i reguleringen av åpningstider i handels- og servicenæringen. Med det åpne samfunn vokser det frem et

deltidsarbeidsmarked som gjør det enklere for ungdom som vil kombinere jobb og skole. På denne måten får de unge et arbeidsmarked bestående av midlertidige delstillinger i bytte mot det reduserte fulltidsarbeidsmarkedet for ufaglærte (Grøgaard, 2006).

Figur 3 viser at hovedbeskjeftigelsen blant 17-19 åringer endret karakter fra 1975 til 1990. I 1975 var 31 % sysselsatt, mens 60 % var skoleelever. 15 år senere var bare 8 % sysselsatt, mens 86 % var skoleelever. Figuren illustrerer to ting:

- 1) Det har vært en gradvis rasjonalisering på arbeidsmarkedet som har ført til at nesten all etterspørsel etter unge ufaglærte hjelpearbeidere i fulltidsstillinger ble borte.
- 2) I bytte har de fått enormt mange deltidsjobber (og etter hvert et mer omfattende lærlingetilbud, men dessverre bare for de 70 % beste). Myndighetene har kompensert for dette ved å øke kapasiteten i videregående opplæring.

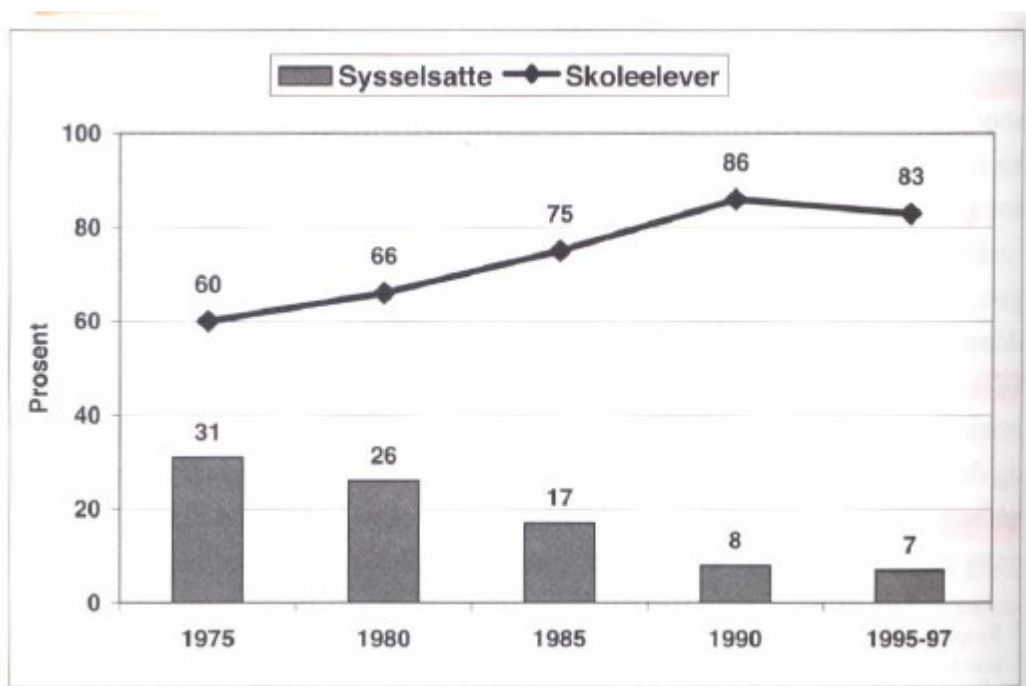


Fig 3

Hovedbeskjeftigelsen blant 17-19-åringer 1975-1990 og 1995-97. Prosent (Grøgaard, 2006, s. 226).

Alternativet som forsvant er en konsekvens av "det nye" i moderniteten. Før fylte 18 år er det nesten umulig for en skoletrøtt ungdom å satse helt og fullt på lønnet arbeid. Ungdommen får i beste fall en deltidsjobb. Arbeidslivet er ikke lenger en sosialiseringarena for skoletrøtt ungdom.

I kapittel 2 har jeg argumentert for at moderniteten er tvetydig. Modernitetens samfunnsdiagnose peker på en rekke nye kjennetegn ved det moderne samfunnet som atskiller det fra etterkrigstidens industrisamfunn. Samtidig er det mange kjennetegn ved kunnskapssamfunnet som vi kjenner igjen fra industrisamfunnet. Fortsatt er det en betydelig sosial reproduksjon knyttet til skole og arbeidsliv som også kjennetegnet industrisamfunnet, og når vi fokuserer på marginaliserte grupper blir dette ekstra tydelig. For å utdype dette vil jeg i det neste kapittel argumentere for at det, i tillegg til svake prestasjoner og manglende basisferdigheter, kan være svak sosial kompetanse som forklarer hvorfor så mange ikke fullfører videregående opplæring og ikke kommer inn i arbeidslivet.

### **3.0 Manglende basisferdigheter eller svak sosial kompetanse som forklaring på drop-out og utestengning?**

Gjennom Kunnskapsløftet (2006) ser vi at skolen har et bredt formål som peker ut over det som kan måles ved hjelp av diverse prestasjonsmål (karakterer). I tillegg til fokus på basisferdigheter blir de overordnede mål for opplæringen utdypet i læreplanens generelle del. Her fokuseres det på det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for den videregående opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Til tross for visjonen om ”Lik rett til utdanning” er det altså en relativt høy andel unge som ikke fullfører videregående opplæring, og som dermed ikke får innpass i arbeidsmarkedet. Vi har sett at drop-out er relatert til svake prestasjoner, noe som kan tolkes som uttrykk for at de mangler basisferdigheter. Nå vil vi se nærmere på argumentet for at basisferdigheter og sosiale ferdigheter fører til utestengning.

#### **3.1 Manglende basisferdigheter som forklaring på frafall/utstøting**

Det norske utdannelsessystemet har gjennom de siste 50 årene gjennomgått en stor utbygging. Utdanning har gått fra å være et privilegium for de få til å bli en nødvendighet for de fleste. Veksten i høyere utdanning henger sammen med at etterspørselen etter teknologisk kompetanse har økt, og at utdanning blir sett som nøkkelen for økonomisk vekst. Veksten kan også knyttes til utviklingen av velferdsstaten, som har fanget opp mange av de med høy utdanning i ansettelse i offentlig sektor. Også endringer i samfunnets klassestruktur og framveksten av en ny middelklasse har hatt stor påvirkning i forhold til utdanningsveksten (Grøgaard & Aamodt, 2006). Men i de senere år har vi sett at tendensen til at stadig flere oppnår kompetanse på videregående og høyere nivå er i ferd med å endres (Hansen & Mastekaasa, 2010). Dette til tross for at fokus på basisferdigheter er et satsningsområde i Kunnskapsløftet. Hva kan forklare denne endringen?

Her vil det først argumenteres for Hernes’ samtidsdiagnose. Hernes hevder at det er manglende kompetanse i basisfagene lesing, skriving, matte og IKT som er bakgrunnen for at en høy andel ungdommer velger å avslutte opplæringsløpet før det er gjennomført. Senere i kapitlet vil det argumenteres mot denne overbevisningen, er det manglende grunnopplæring i basisfag som spiller inn, eller kan det være at det er manglende sosiale ressurser som ligger bak de høye drop-out tallene?

I tråd med visjonen om kunnskapssamfunnet mener Hernes at utdanning har blitt veien å gå for å komme seg inn i arbeidsmarkedet. Samtidig har utdanning også endret både arbeidsliv og levekår. Nye maskiner, produksjonsformer, livsforhold og sosiale relasjoner har virket inn på organiseringen av utdanning. Dette har ført til at arbeidsdagene har blitt kortere og færre, vi har fått mer fritid. Mer fokus på utdanning og opparbeiding av kunnskap har medført høyere produksjon, økt inntekt, høyere konsum, flere varer og nye tjenester. Det har også ført til helsegevinster fordi arbeidsplassene har blitt tryggere og mer interessante. Arbeidstakerne i dagens samfunn har mer autonomi, det vil si at de har sterkere innvirkning på sin egen arbeidssituasjon. Til slutt så har utdanning ført til at det har blitt enklere å tilpasse seg og omstille produksjonen (Hernes, 2010).

### **3.1.1 Frafall på yrkesfaglige utdanningsprogrammer**

Frafallsandelen på studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer varierer sterkt. Mens det er 75 prosent som fullfører på normert tid på studieforbereende (pluss ytterligere 7 prosent etter fem år), er det kun 39 prosent på yrkesfag som fullfører på normert tid (pluss ytterligere 16 prosent etter fem år). Dette innebærer at det kun er 55 prosent av de som går på yrkesfaglig opplæring som oppnår fag- eller svennebrev eller vitnemål etter fem år. Det finnes tre forhold som kan være mulige forklaringer på dette fenomenet. For det første er det de som lykkes i grunnskolen som velger allmennfaglige løp. De som ikke har oppnådd så gode resultater velger seg over til yrkesfag. Dette innebærer at elevene i utgangspunktet er mindre kvalifiserte og kanskje mindre motivert, spesielt innenfor teorifagene. En annen faktor kan være at elevene ikke slutter av egen vilje, men at utdanningen blir avsluttet fordi de ikke får læreplass i bedrift. Dette innebærer at de ikke har valgt det selv, de blir valgt bort. Elever på yrkesfag må også foreta et livsvalg på et veldig tidlig tidspunkt. Dermed blir det større åpning for feilvalg på yrkesfag enn for de som velger studieforbereende (Hernes, 2010).

### **3.1.2 Endringer av opplæringen**

Både arbeidstakerne, arbeidsproduktene og arbeidsprosessene har endret seg gjennom utdanning. Selve utdanningen har også vært gjennom en stor utvikling. Mer utdanning betyr i dag at man står en lengre periode i opplæring før man kommer inn i arbeidslivet enn man gjorde tidligere. Og en stadig høyere andel av yrkene forutsetter i dag en spesiell utdanning for at du skal komme inn på arbeidsmarkedet.

De store endringene i arbeidslivet har også medført en stor nedgang i sysselsetting av ufaglærte. Dette er på grunn av at kravene til kvalifikasjoner er blitt høyere. I tråd med Beck, Giddens og Bauman argumenterer Hernes for at i dagens samfunn er kravene blitt mer spesialiserte og arbeidslivet krever sertifisert kompetanse. Dette har ført til at antallet industriarbeidere har blitt redusert med 100 000 siden 1974. For utdanning ser man dermed Says lov i praksis, tilbudet har skapt sin egen etterspørsel. For de som dropper ut av videregående skole, får nedgangen i antall arbeidsplasser for ufaglærte arbeidere store følger. De ufaglærtes andel av arbeidsmarkedet vil også i årene fremover synke, og tall fra Statistisk Sentralbyrå anslår at deres andel vil falle med ytterligere en tredjedel og i 2025 ligge på 3,5 prosent. Dette innebærer at å stå uten utdanning vil bety at man stiller seg utenfor mer enn 95 prosent av arbeidsmarkedet. Dette vil igjen føre til at de får en innsnevret plass i samfunnet, og at de må underholdes av andre. Dermed utsetter de seg for risikoen for stigmatisering og dårlig helse (Hernes, 2010).

### **3.1.3 Endringer i det norske arbeidsmarkedet**

Endringene som har funnet sted i arbeidsmarkedet de siste tiårene har ført til store konsekvenser for den videregående opplæring, spesielt for yrkesfagene. De store teknologiske endringene som har skjedd i arbeidsmarkedet har medført store endringer både når det gjelder redskap, maskiner og verktøy i industrien og når det gjelder bruk av informasjonsteknologi i servicenæringene. Mange skoler har ikke hatt mulighet til å oppdatere nødvendig utstyr og holde tritt med endringene. Dermed har ikke elevene fått den opplæringen som læreplanen henviser til. Dette viser hvor viktig det er for fylkeskommunene å sørge for at skolene og lærerne har mulighet til å holde seg faglig oppdatert.

En annen stor endring som har skjedd er den knappheten på fagfolk som har oppstått. Det er mange bedrifter som har manglet arbeidskraft de senere årene. For å dekke det behovet som oppstod har norsk næringsliv importert arbeidskraft fra utlandet. Arbeidsgiverne hevder dette skyldes at de ikke får tak i norsk arbeidskraft. Til tross for dette, har det vist seg å være vanskelig for elever på yrkesfag å skaffe seg læreplass. Dette viser at det er en sammenheng mellom å avslutte videregående opplæring og manglende feste i arbeidslivet.

Et stadig større antall unge har havnet på uføretrygd. I september 2009 var tallet 11 250 i aldersgruppen 18-29. Det er en økning på 36 prosent i forhold til ti år før. Størst er økningen i de yngste aldersgruppene, med nær en dobling (94 prosent) på ti år (Hernes, 2010, s. 22).

Bruken av utenlandsk arbeidskraft er ikke begrenset til bygg- og anleggssektoren. Man finner utenlandske arbeidstagerne i alle næringer, spesielt innen industrien har vi sett en økning i de senere år. Den utenlandske arbeidskraften er ofte høyt kvalifisert og høyt motivert for å jobbe i det norske næringslivet. Siden arbeidsmarkedet har hatt muligheten til å hente denne arbeidskraften fra utlandet, spør Hernes seg om dette kan ha bidratt til vanskelighetene norsk ungdom har hatt i forhold til å skaffe seg læreplass etter to års skoleløp (Hernes, 2010).

### 3.1.4 Utgangspunktet

Ifølge Hernes finnes det idealtypisk to retninger når det gjelder ungdommers forutsetninger for opplæring. Den første retningen går ut på at elevene fra naturens side kommer til skolen med ulike forutsetninger, og at disse forskjellene går i arv. Familier utgjør et sosialt miljø som også kan forsterke disse naturgitte forskjellene. Hvis det stemmer at intelligens blir reproduisert, så vil det si at det er meritokratiet som er begrunnelsen for ulikhet. Denne idealtypen tilsier at fasiten befinner seg i genene. Dette innebærer at det ikke er noen vits i å starte videregående opplæring, da løpet allerede er kjørt. Hva er vitsen med å bry seg om et samfunn som setter deg på utsiden?

Den andre idealtypen forutsetter at vi fra naturens side er overutstyrt. Vi kommer aldri til å klare å bruke alle evner og talenter som vi er utstyrt med fra naturens side. Dette innebærer at de generelle evnene kan utvikles og vokse gjennom hele livet. Det blir da skolens oppgave å stille de rette kravene for at elevene skal få mulighet til å utvikle sitt potensial. ”*Skolens oppgave er å gjøre gull av dem som tror de er gråstein*” (Hernes, 2010, s. 33). Det blir viktig å lære de unge at evner er noe som kan påvirkes og gjøres noe med. Det er ikke nok at myndighetene beskriver frafallsprosesser og at de forsøker å forklare hvorfor situasjonen er som den er. Myndighetene må gå aktivt inn for å endre dagens situasjon og sørge for en bedre gjennomføring.

Den ene retningen hevder da at man er født med en gitt andel evner, mens den andre retningen hevder at evner ikke er noe statisk, men noe man kan påvirke. Dette er idealtyper som ikke sier noe om det som er dagens virkelighet. Det som skjer i praksis er at det er et samspill mellom naturgitte evner og miljøet rundt som påvirker disse evnene. Utdanningssystemets hovedoppgave må derfor være å vekke ungdommers interesse for å utvikle sitt potensial. Når dette er sagt, så er det viktig å huske at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger

som ikke går innunder naturgitte evner. Det er mange ting som spiller inn i forhold til hvilke forutsetninger de unge ankommer skolen med, som for eksempel hjemmemiljø og et endret arbeidsmarked. Hvordan de har vært møtt av skolesystemet tidligere vil også ha påvirkning i forhold til deres opplevelse av videregående opplæring. Det er her tiltakene, ifølge Hernes, må settes inn. Elevene må føle at de kan klare det og at det er plass til dem. De må også føle at samfunnet har bruk for dem, det vil si at de blir sett og at de føler at de vil være til nytte (Hernes, 2010).

### **3.1.5 Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring**

Hernes hevder at man fortsatt vet lite om hvilke tiltak som har effekt på frafall i videregående opplæring. Omtrent en tredjedel av hvert elevkull oppnår ikke sluttkompetanse i videregående opplæring, noe som er et stort problem. Ulike tiltak har vært utprøvd, men det har likevel ikke vært noen nedgang de senere år.

Fullført videregående opplæring har blitt inngangsbilletten til et voksenliv i arbeidslivet. Så selv om ikke frafall er et nytt fenomen, så har det blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring med Reform 94. Det største problemet er derfor ikke at frafallet har økt, men at det er for stort. Konsekvensene av frafall har også trolig blitt mer alvorlige de senere årene. Det som gjør det ekstra komplisert er at frafall ikke er *ett* problem, det er et *sammensatt* problem som det er mange ulike årsaker til. Dermed blir også virkningene av frafall ulike og flerfoldige. Og det er ikke alt som påvirker frafall som kan påvirkes direkte, dette gjelder for eksempel virkningen av foreldrenes utdanning. Dette indikerer at frafall ikke har én løsning.

For å redusere frafall og bedre gjennomstrømning, må man, ifølge Hernes, se på helheten. Det er et sammensatt sett av tiltak som må til. Det er altså behov for en bred innsats. Alle nivåer i skolesystemet må involveres. Man må gå sammen og samarbeide for at situasjonen skal bli bedre. Dette gjelder fra elevenes foreldre, til lærere, skoleledelse og myndigheter på alle nivå.

Det er viktig å vise tålmodighet fordi når det gjelder mange av tiltakene så vil effektene først bli synlige etter flere år. Flere tiltak vil også føre til konsekvenser for andre arenaer enn skolesystemet. Tiltakene vil ha innvirkning på trygdeutgifter, på helsetilstand og på kriminalstatistikken. Dette innebærer at en større innsats innen skolesystemet vil føre til



besparelser også på andre arenaer på lang sikt. Det er viktig at tiltakene blir satt i gang så tidlig som mulig for å slippe å bruke ressurser på å reparere og kompensere. Man må unngå å se på frafall som et individuelt problem, og heller se på det som effekten av et system som er bygget opp på en feil måte.

Hovedideen er derfor oppfølging. For å bidra til bedre gjennomstrømming i videregående opplæring er det viktig at elevene, allerede fra skolestart, blir fulgt opp av lærerne. Elevene må igjen bli fulgt opp av sine foreldre, og lærerne må bli fulgt opp av ledelsen på skolen. Kommunene og fylkene må deretter følge opp skoler og lærebedrifter som de har ansvar for og sørge for at de gjør jobben sin. Sist, men ikke minst, så må myndighetene følge opp fylkene og kommunene. Samarbeid og ansvarliggjøring er altså nøkkelen.

For å redusere frafall må det jobbes langsiktig og målrettet på flere fronter samtidig for å oppnå ønsket resultat. Først og fremst må elevene få opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Dette kan være en avgjørende faktor i forhold til frafall senere i skoleløpet (Hernes, 2010).

Hernes argumenterer her for at det er manglende basisferdigheter som forklarer frafall, men i de følgende kapitlene vil det argumenteres for at det er manglende ressurser hjemme som resulterer i sosiale problemer og forstyrrelser. Dette skaper så store følelsemessige belastninger at ungdommene ikke klarer å mobilisere tilstrekkelig energi til å gjennomføre obligatorisk skole og videregående opplæring. Et perspektiv som utfordrer Hernes er ideen om at det ikke primært er manglende basisferdigheter som forklarer de høye drop-out tallene. Hovedproblemet er at mange ungdommer mangler sosiale ressurser. Lite utviklet sosial kompetanse fremstår som en viktig forklaring på at mange mislykkes i skole og arbeidsliv. I industrisamfunnet var kanskje ikke dette så viktig. I utdanningssamfunnet er den sosiale kompetansen særdeles viktig. Her revitaliseres ideen om at vi ser noe helt nytt som kan relateres til ”klassesamfunnet på hell”.

De neste kapitlene tar utgangspunkt i Ogden, Lamer, Gundersen og Moynahans definisjoner av sosial kompetanse. Er det manglende sosiale ferdigheter som er avgjørende når ungdommer velger å avslutte skoleløpet og får vanskeligheter med å få innpass i arbeidslivet?

## 3.2 Manglende sosial kompetanse som forklaring på frafall/utstøting?

Det finnes mange ulike former for kapital i samfunnsvitenskapen. Begrepet sosial kapital har, siden 1990-tallet, fått stor oppmerksomhet blant forskere. Sosial kapital forstås som de ressurser som ligger i et nettverkssamarbeid basert på personlig kontakt og tillit. For å forstå det arbeid som oppstår ut fra menneskelige investeringer av tid, krefter og penger, må vi, i tillegg til de materielle former for kapital, medregne de ikke-materielle formene, som sosial kapital (Svendsen & Svendsen, 2006, s. 24-25).

I NOVA-rapporten ”Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge”, spør Jon Lauglo om begrepet ”sosial kapital” er et velegnet utgangspunkt for forskning om ungdommers utdanningsløp. Det som karakteriserer studier av relasjonen mellom sosial kapital og utdanning er at man er interessert i hvordan enkeltindivider på mikronivå har nytte av de sosiale relasjoner de inngår i. Det er hvis sosial kapital kan ha en kompenserende funksjon for lav sosio-økonomisk status at begrepet utgjør noen grunnleggende ny forklaringskilde for ulikhet i utdanningsløp (Lauglo, 2010).

Hva slags sosiale ressurser trenger så de unge i dagens norske samfunn for å mestre overgangen til voksen status på en god måte? I de følgende avsnittene argumenteres det for at det er svake sosiale ferdigheter som gjør overgangen til voksenlivet så vanskelig for mange, og at det er opplæring i sosial kompetanse de unge trenger.

### 3.2.1 Sosial kompetanse

Ifølge Terje Ogden kan sosial kompetanse defineres som:

*Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207).*

Sosial kompetanse innebærer at man har de ferdigheter som trengs for å mestre og tilpasse seg nye livssituasjoner. Dette er viktig for å kunne nå sosialt verdsatte mål. Det knyttes opp mot samfunnets normer og de forventninger om hvilken atferd som er sosialt akseptert i et samfunn. Det handler om å vite hvilke uformelle regler man i dagliglivet må forholde seg til, om å ha kunnskap om hvordan man fungerer sosialt i et samfunn, og om å ta initiativ til å

oppnå mål man setter seg i livet. Hva som regnes som sosialt kompetent varierer med alder og hvilken kultur man lever i. Undersøkelser har vist at sosial kompetanse er en god indikator for fremtidig problematferd. Lav sosial kompetanse kan føre til antisosial atferd. Høy sosial kompetanse fører derimot stort sett til høy grad av mestringsfølelse og er selvforsterkende gjennom følelsen av sosial mestring og positive tilbakemeldinger fra omgivelsene rundt. De med høy sosial kompetanse fremstår som samarbeidsvillige og er gode til å kommunisere med andre. Kompetente individer er fleksible og tilpasser seg samfunnets krav.

I den vestlige verden møter vi stort sett de samme utfordringene under oppveksten. Det finnes visse utviklingsoppgaver man må lære seg å håndtere. Det handler om å tilpasse seg sitt miljø. Fra ungdomsalder handler det blant annet om å lære ferdigheter som er nødvendige for å kunne gjennomføre høyere utdanning eller å kunne mestre arbeidslivet. De som mestrer disse oppgavene har gode fremtidsutsikter, mens de som ikke mestrer dem kan ende som ”venneløse, skoletapere og lovbrøyttere (Ogden, 2009, s. 202).”

Sosial kompetanse handler altså om ferdigheter i forhold til samhandling med andre og kalles også relasjonsferdigheter. Det er nødvendig å beherske både verbalt og non-verbalt språk for å kunne utføre sosialt kompetent atferd, det vil si både gjennom språket og gjennom atferd. De som er sosialt dyktige klarer å ”lese” andre og tolke deres signaler. Man må lære seg å kunne bruke samfunnets kvaliteter, det hjelper ikke å leve i et moderne, demokratisk samfunn hvis man ikke vet hvordan man skal oppføre seg i dette samfunnet.

Det er utviklet metoder og programmer for å lære sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse kan dermed forstås som sosiale ferdigheter, og kunnskap om hvordan og i hvilke situasjoner de kan brukes. Man er alltid kompetent i forhold til noe eller noen, det innebærer dermed et normativt aspekt. Vi bedømmer andres atferd ut i fra samfunnets gjeldende normer og regler. Hva som er sosialt akseptert atferd kan derfor variere i ulike miljøer. Sosial kompetanse betyr ikke nødvendigvis det samme som folkeskikk, lydighet eller det å være populær, men å kunne navigere seg igjennom livet i forhold til måloppnåelse. ”Oppsummert handler de viktigste utviklingsoppgavene om å skaffe seg og holde på venner, om å prestere og lykkes i skolen og om å følge normer og regler i familie, skole og samfunn (Ogden, 2009, s. 201).”

Kari Lamer, førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo, har utviklet et program som heter ”Du og jeg og vi to” hvor målet er å fremme sosial kompetanse. Hun hevder at det

er mye uklarhet i forhold til bruken av begrepet sosial kompetanse, og at noen bruker begrepene kompetanse, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter om hverandre, mens andre skiller mellom dem.

### 3.2.2 Kompetanse – sosial kompetanse – sosiale ferdigheter

Ifølge Lamer så er det hensiktsmessig å definere begrepene kompetanse, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter hver for seg. Hun regner kompetanse som det mest overordnede av begrepene. Det er et positivt ladet begrep som forteller noe om hvilke forutsetninger et menneske innehar. Man kan ha kompetanse innenfor ulike felt som idrett, skole eller blant jevnaldrende.

Kompetansebegrepet retter søkelyset mot kunnskaper, ferdigheter og holdninger *som kan observeres* hos den enkelte (Lamer, 1997a, s. 121).

Hun legger til at også vår egen vurdering og forventninger til oss selv kommer innunder kompetansebegrepet. Vår tro på egen kompetanse er også viktig. Dette sammenfaller med Banduras teori om mestringsstro (Bandura, 1977). Kompetanse kan læres og utvikles, og man blir da stadig mer kompetente. Gjennom mestringsglede vil man ønske å utvikle sin kompetanse mer og mer. Et menneske er alltid ”på vei” og det er alltid nye muligheter for å endre på sin kompetanse. Er man derimot uheldig og mangler kompetanseutvikling, vil man føle at man ikke mestrer samfunnets krav og man vil etter hvert bli tappet for kompetanse (Lamer, 1997a).

Begrepet sosial kompetanse brukes i dag i stadig flere sammenhenger, og i dagliglivet har de fleste en formening om hva det dreier seg om. *Det handler om å mestre samspill med andre*, eller med andre ord: Det handler om å lykkes i å omgås med andre. Sosial kompetanse retter seg altså mot et noe mer begrenset område enn kompetanse generelt (Lamer, 1997a, s. 122).

Mer generelt legger hun til at sosial kompetanse handler om hvilke handlinger som gjør at man lykkes i sine sosiale interaksjoner.

Lamer hevder at betydningen av sosial kompetanse ofte undervurderes fordi vi tar det for gitt at den utvikles naturlig gjennom en modningsprosess. Vi er stort sett mer oppmerksomme på manglende sosial kompetanse fordi man da oppfører seg annerledes enn det som forventes.

Mange barn og unge blir tildelt merkelapper som ”forstyrrende”, ”aggressiv”, ”krevende”, ”innadvendt”, ”umoden” osv, og det er gjerne disse merkelappene som definerer manglende sosial kompetanse i dagens samfunn.

Fra et samfunnsperspektiv blir det stadig mer fokus på hvor avgjørende sosial kompetanse er for at man skal bli verdsatt og integrert i samfunnet. Hver dag møter vi et komplekst nettverk av sosiale krav som krever kompetanse for å kunne mestres. Mislykkes man i møte med disse kravene kan det få alvorlige konsekvenser, og vansker med sosial kompetanse kan føre til dårlige sosiale interaksjoner med andre.

Nettopp fordi man i dag vet hvor viktig sosial kompetanse er for mestring og motstandsdyktighet, er det i dag bred enighet om at man gjennom undervisning skal fremme en sosial utvikling og selvoppfatning (Lamer, 1997a, s. 123).

Hvis man anser sosial kompetanse som at man behersker en rekke sosiale ferdigheter, kan man si at begrepet bare dekker de observerbare sosiale ferdighetene. Fra dette perspektivet kan man si at bare man lærer nok sosiale ferdigheter som kan brukes i ulike situasjoner så har man høy sosial kompetanse. Ulempen med dette perspektivet er at man kun er opptatt av ferdighetene som kan observeres. Men, sier Lamer, sosial kompetanse er noe mer enn summen av konkrete og observerbare ferdigheter. Man må også kunne tolke og forstå de forskjellige situasjonene og være klar over hvilken ferdighet som passer til situasjonen.

Sosial kompetanse krever med andre ord at man inkluderer mer ”indre ferdigheter” som ikke umiddelbart kan observeres (Lamer, 1997a, s. 124).

Hvis man ser på forholdet mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse på denne måten, kan man si at de observerbare sosiale ferdighetene bare er ”toppen av et isfjell”. De ferdighetene man ser *drives og styres av mer underliggende sosialkognitive prosesser*. Dette betyr at sosial kompetanse er noe mer enn summen av de enkelte ferdighetene. Man må også inneha *sosialperseptuelle* og *sosialkognitive* ferdigheter for å være sosial kompetent. Disse ferdighetene gjør oss i stand til å vurdere hvilken sosial ferdighet som er mest egnet i den aktuelle situasjonen (Lamer, 1997a; Schneider, 1993).

Social competence is the ability to implement developmentally-appropriate social behaviours that enhance one's interpersonal relationships without causing harm to anyone (Schneider, 1993, s. 19).

Kari Lamer operasjonaliserer sosial kompetanse til fem hoverområder: *Empati og rolletaking*, definert som "innlevelse i andres menneskers følelser og evne til å trekke slutninger om andres synspunkt, intensjoner, ønsker, motiver og informasjonsbehov i den hensikt å oppføre seg passende overfor den andre". *Prosocial atferd*, definert som "positive sosiale holdninger og handlinger". *Selvkontroll*, definert som "å kunne utsette egne behov og ønsker i situasjoner som krever turtaking, kompromisser og felles avgjørelser, og å takle mellommenneskelige konflikter. Det handler også om å planlegge og vurdere egen atferd, samt å utsette umiddelbar belønning når det er mer lønnsomt på lengre sikt". *Selvhevdelse*, definert som "å ta initiativ i forhold til andre" og *lek, glede og humor*, definert som "å føle glede og kunne slappe av, spøke og ha det moro (Lamer, 1997a, s. 168)."

Knut Gundersen og Luke Moynahan vektlegger derimot betydningen av nettverk når de snakker om sosial kompetanse. Kontekst og et godt fungerende sosialt nettverk virker forebyggende mot sosiale og emosjonelle problemer. For å få til langsiktige resultater må de underliggende årsakene til problemene endres. Ungdom er medlemmer av flere nettverk samtidig, familie, skole, venner og fritid som alle stiller krav til deltakelse. Å navigere seg gjennom ungdomstiden krever at man opparbeider seg kompetanse til å være en god elev, en god venn og en god sønn/datter samtidig. Det å kunne kombinere disse kompetansene kan summeres under begrepet sosial kompetanse

Vi ser at det er en sterk sammenheng mellom et kvalitativt godt nettverk og god sosial kompetanse (Gundersen & Moynahan, 2006, s. 17).

Ungdom utsettes i dag kontinuerlig for tilbud og krav fra telefon og internett. For å få den nødvendige kompetansen til å mestre dette er det avgjørende at trening av sosial kompetanse prioriteres i opplæringen.

Ifølge Gundersen og Moynahan må man gå veien om *sosiale ferdigheter* og *sosial utførelse* for å kunne definere sosial kompetanse. Begrepet sosial ferdighet forteller noe om hvordan vi mestrer visse responser, men det forteller ikke noe om vi faktisk utøver ferdighetene.

Begrepet sosial utøvelse sier noe om en person bruker ferdighetene eller ikke. Dette innebærer at man kan ha kompetanse i sosiale ferdigheter, men unnlate å bruke dem. En av årsakene til at man unngår å bruke sine sosiale ferdigheter kan være manglende tro på egen mestring. Dette samsvarer med Albert Bandura som argumenterer for at troen på egne evner faktisk er viktigere enn sosiale ferdigheter (Bandura, 1977).

For å definere sosial kompetanse må dermed både sosiale ferdigheter og sosial utøvelse inngå i begrepet. Men sosial kompetanse innebærer også mer enn dette. For det første handler det ikke om enkelthendelser, men om relasjonelle ferdigheter som må tilpasses ulike sosiale kontekster. Det krever kompetanse i å velge den ferdigheten som er best egnet til den aktuelle situasjonen. For det andre har sosial kompetanse også en *empatisk* dimensjon, og for det tredje må den sosial kompetansen også være positiv for nettverket rundt og i overensstemmelse med samfunnets lover og regler. Ut fra dette definerer Gundersen og Moynahan sosial kompetanse på følgende måte:

En person framviser sosial kompetanse når (i) han/hun i gitte situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnerens grunnleggende rettigheter, (ii) tilfredsstillende eksplisitte kultur- og samfunnsbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som i sin tur (iii) fører til positivt omdømme fra andre (Gundersen & Moynahan, 2006, s. 166).

### 3.2.3 Kan sosial kompetanse læres?

Med utgangspunkt i at sosial kompetanse kan læres, er det utviklet flere strukturerte forebyggende program for sosial kompetanseutvikling og volds-, rus- og kriminalitetsforebygging (Ogden, 2009). Det finnes to hovedtilnæringer til sosial ferdighetsopplæring: *den sosial-kognitive problemløsningsstilnærmingen* og *den sosiale ferdighetstilnærmingen*. Den sosial-kognitive tilnærmingen handler om å forbedre sosial atferd gjennom å lære å finne alternative løsninger på sosiale problemer og analysere konsekvensene av ulike handlingsvalg. Målet med å oppøve kognitive ferdigheter er å tilegne seg kompetanse til å regulere egen atferd, det er mer fokus på kognitive tankeprosesser, enn ferdigheter som kan observeres. I ferdighetsbasert sosial kompetanseopplæring læres nonverbale og verbale ferdigheter som er nødvendige for å lykkes sosialt. Opplæring i hvordan man kommuniserer med andre, hvordan man introduserer seg selv i gruppesammenheng, hvordan man roser andre og hvordan man hevder egne meninger på

positive måter er eksempler på ferdigheter det legges vekt på i sosial kompetanseopplæring. Sosiale ferdigheter kan oppøves gjennom undervisning, coaching, diskusjon, rollespill og praktiske øvelser, men også gjennom å observere og imitere modeller og gjennom bekreftelse av ønsket atferd. Men, som Lamer (Lamer, 1997a) og Gundersen og Moynahan (Gundersen & Moynahan, 2006) hevder også Ogden at læring av sosiale ferdigheter ikke er nok. ”Varige kompetanseendringer forutsetter også endringer i sosial-kognitive ferdigheter” (Ogden, 2011).

### 3.2.4 ART

*Aggression Replacement Training* (ART) er en av flere behandlingsmetoder spesielt utviklet for utagerende barn og unge. ART består av tre komponenter: sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og moralsk resonneringstrening. Utgangspunktet til de som har utarbeidet programmet er at aggressivitet er tillærte handlinger som er veldig vanskelige å endre på. Grunnen til dette er at handlingene har blitt tillært ved en svært tidlig alder og har ofte blitt benyttet, sjelden blitt straffet og fungert forholdsvis bra. Aggresjon er ikke medfødt, men lærte handlinger man har tilegnet seg gjennom observasjon, imitasjon, direkte erfaring og trening (Bandura, 1977). På grunn av dette vet mange ungdommer heller ikke hva de skal gjøre istedenfor. De savner ofte elementære mellommenneskelige ferdigheter som er nødvendige for å kunne relatere til andre mennesker og leve et akseptabelt sosialt liv. Programmet prøver å avlære de aggressive handlingene og opplære ungdommene i å bruke alternative sosiale ferdigheter. Det er ikke bare aggressive ungdommer som kan ha nytte av denne behandlingen, også ungdommer som er sjenerte og tilbaketrukket har stor nytte av treningen ifølge utviklerne av programmet (Goldstein, Glick, & Gibbs, 2000).

Grunntanken i ART er at aggresjon hos barn og unge, i skolen, hjemme og i samfunnet, har mange ulike årsaker, både indre og ytre. Den ytre påvirkningen, spesielt fra foreldre og jevnaldrende, er veldig sterk. Når det gjelder de indre årsakene så viser det seg at kronisk aggressive ungdommer har store brister i sine relasjonsferdigheter. For det første mangler disse ungdommene mellommenneskelige og sosial-kognitive ferdigheter som til sammen utgjør sosial kompetanse. For det andre viser deres impulsivitet og overdreven bruk av aggressive handlinger at de mangler impuls kontroll i forhold til sitt sinne. Og for det tredje viser det seg at ungdommenes moralske refleksjoner ligger på en mer egosentrisk, konkret og på en måte primitivt nivå.



I det følgende avsnittet blir det gitt en videre definisjon av hva ART innebærer og de ulike komponentene blir kort beskrevet. Det tas utgangspunkt i Gundersen og Moynahans tolkning av ART.

#### **3.2.4.1 ARTs komponenter:**

##### **Sosial ferdighetstrening**

Sosial ferdighetstrening er ARTs *handlingsmessige* komponent og består av et antall prosedyrer som er utformet for å øke nivået på de sosiale ferdighetene. Ungdommene lærer hva de kan gjøre istedenfor å opptre aggressivt. Metoden tar blant annet utgangspunkt i Banduras sosiale læringsteori som sier at man lærer gjennom å observere andre.

Providing a modell of thought and action is one of the most effective ways to convey information about the rules for producing new behavior (Bandura, 1986, s. 51).

Ungdommene instrueres gjennom å observere positive handlinger som utgjør ferdighetene (modellering). Deretter får de gjennom veiledning mulighet til å øve og repetere disse handlingene gjennom rollespill. Gjennom oppmuntring og gjentakende instruksjoner oppmuntres de så til å delta i ulike aktiviteter utformet for å øke sine sosiale ferdigheter.

##### **Sinnekontrolltrening**

ARTs *emosjonelle* komponent lærer ungdommene hva de ikke skal gjøre. Målet er å øke ungdommenes selvkontroll og å lære dem å redusere og håndtere sitt sinne. Ungdommene trenes i å besvare provokasjoner uten sinne gjennom blant annet å lære sinnereduserende teknikker, som for eksempel å telle baklengs eller å puste dypt.

##### **Moralsk resonnering**

Trening i *moralsk resonnering* er ARTs tredje komponent.

Moralske handlinger forutsetter at personen på forhånd har vurdert hvilke konsekvenser handlingen vil ha også for andre personer og det sosiale fellesskapet (Gundersen & Moynahan, 2006, s. 237).

Gjennom å jobbe med moralsk resonnering gjennom dilemmadiskusjoner oppøver elevene seg kompetanse til å se en sak fra flere sider og gradvis tenke mer empatisk og redusere bruk av *tankefeil*.

## Tankefeil

Tankefeil innebærer at et argument er falsk, det vil si at premissene for argumentet ikke støtter konklusjonen. En form for tankefeil er *selvsentrert tenkning* som innebærer at ens egne meninger og tanker er viktigere enn andres meninger og følelser. Man klarer ikke å sette seg inn i hvordan andre kan føle om en sak. Begrepet betyr også at man kun tenker på det man ønsker akkurat nå, og at man mangler evnen til å se hvordan atferden kan føre til negative konsekvenser for seg i fremtiden.

En annen form for tankefeil er *bagatellisering* som innebærer at man anser sine handlinger som mindre alvorlige enn det de faktisk er. Man tenker at atferden ikke er så ille fordi det er mange andre som også har lignende atferd. Dette betyr at man ikke forstår alvoret av sine handlinger, og hvilken skade man påfører andre.

Det å *skylde på andre* er også en tankefeil. Når man skylder på andre så tar man ikke ansvar for egne handlinger. Fremfor å ta tak i sin atferd, skylder man på andre for det som er sine feil. Det er vanlig å bortforklare atferd med rusproblemer for eksempel.

Også det å *anta det verste* innebærer en tankefeil. Når man antar det verste så mangler man evnen til å se at man kan gjøre noe med sin egen situasjon. Man har en negativ holdning til enhver situasjon og tenker at alt kommer til å gå galt. Dette betyr at man mangler evnen til å kunne forbedre seg. Man tror at alle er ute etter seg. Selv en uskyldig situasjon som at noen dulter borti en i gangen oppleves som en trussel, og ikke som et uhell (Gundersen & Moynahan, 2006).

ART retter seg først og fremst mot personer med omfattende atferdsvansker, men har også vært i bruk og oppnådd god effekt som primærforebyggende tiltak i skolen. Rogaland Høgskole tilbyr 60 studiepoengs videreutdanning med hovedfokus på ART, og det er også en utstrakt utdanning av ART-trenere i skoleverket og ved barneverninstitusjoner (Gundersen & Moynahan, 2006).

### 3.2.5 Kritikk av skoleprogrammene

Selv om ART og flere andre programmer har oppnådd god effekt så er det ikke sånn at det garanterer gode resultater. Effekten avhenger av hvordan programmet implementeres i skolen.

For å oppnå god effekt må programmet gjennomføres slik det var ment i forhold til teori og design, og det er avgjørende at det blir utført av kompetente trenere. Gundersen og Moynahan hevder at det faktisk er fare for at man oppnår negative resultater dersom programmet ikke er gjennomført på en konstruktiv måte. For å oppnå gode resultater er det viktig at generalisering inngår som en del av treningen av sosial kompetanse. Generalisering skjer når atferden kan overføres til bruk i naturlige omgivelser (Gundersen & Moynahan, 2006).

Kari Lamer har altså selv utarbeidet et program for utvikling av sosial kompetanse som hun kaller ”Du og jeg og vi to!” (Lamer, 1997b). Hun er allikevel sterkt kritisk til de programmene som kommer fra USA, som etter hennes vurdering verken holder mål når det gjelder innhold eller opplegg. Etter hennes oppfatning lover programmene gode resultater bare man følger instruksene til punkt og prikke. De fleste programmene er utviklet med utgangspunkt i læringspsykologi, kognitiv psykologi og utviklingspsykologi, men de pedagogiske perspektivene er sjelden til stede. Programmene mangler dermed et eksplisitt læringssyn. Lamer påpeker at mange av programpakken tar utgangspunkt i sosialt konstruerte situasjoner, og det legges liten vekt på egne sosiale erfaringer. Hvordan man overfører ferdighetene fra teori til praksis i dagliglivet blir ikke uttrykt, og det er ikke sikkert at et program fra USA kan direkte overføres til norske forhold. Programmene tar ikke utgangspunkt i barn og unges sosiale hverdag. Lamer er av den oppfatning at læring av sosial kompetanse bør knyttes til den erfarte sosiale konteksten personen befinner seg i, fordi det er ikke i sosialt konstruerte situasjoner man lærer sosial kompetanse (Lamer, 2004).

### **3.3 Manglende mestringstro som forklaring på frafall/utestengning?**

Mestringstro vil si troen på at man er kapabel til å kontrollere sin egen utføring av en bestemt oppgave. Dette begrepet er et av nøkkelbegrepene i Albert Banduras sosial læringsteori. Han hevder at mestringstro spiller inn i menneskets hverdag. Sentrale områder er motivasjon, tankemønstre, kognitive prosesser, handlingsvalg og synet på kontroll over egen fremtid.

Kognisjon vil si forstandsaktivitet, det vil si tenkning og å tilegne seg kunnskap. Kognisjon er et viktig tema innen psykologi. Kognitiv psykologi omfatter slike prosesser som persepsjon (sanseoppfatning), oppmerksomhet, forestillingsvirksomhet, hukommelse, begrepsdanning, språk, bedømming, resonnering og problemløsning (Bandura, 1977).

I sosial læringsteori stammer psykologiske endringer fra en felles mekanisme. Endringer oppstår gjennom kognitive prosesser, men de kognitive handlingene er fremkalt og endret gjennom erfaring av mestring som stammer fra vellykkete prestasjoner. Psykologiske prosesser endrer forventningene til personlige evner. Denne mestringstroen blir definert av Albert Bandura som en persons vurdering av hvilke resultat en gitt handling vil lede til. Forventninger til mestring er troen på at man kan klare å utføre den handlingen som forventes for å produsere de ønskede resultatene (Bandura, 1977).

Bandura legger stor vekt på kognitive prosesser når menneskelig handling skal tolkes. Ens mestringstro og moralske koder spiller en stor rolle i forhold til reguleringen av ens atferd. Vi er i stand til å forestille oss selv inn i nesten enhver emosjonell tilstand. Derfor kan atferd være sterkt påvirket av ens egne forestillinger.

Våre handlinger er dermed delvis bestemt av våre kognitive prosesser. Dette innebærer at hvis disse prosessene ikke reflekterer virkeligheten, så kan det oppstå mistilpasset handling. Dermed har vi en kognitiv prosess som er feil. For å forklare dette bruker Bandura bilder som blir formidlet i massemedia som eksempel. Vi mer eller mindre lager oss et bilde av den sosiale virkeligheten ut fra det vi får servert gjennom massemedia, selv om vi aldri har vært i kontakt med den verden de representerer. Dette kan forvrengte vår kunnskap om den virkelige verden. Når det er etablert en feilaktig bevissthet, blir denne selvgående fordi de som innehar denne bevisstheten søker andre individer og grupper som deler den samme feilaktige bevisstheten. Dette kan føre til selvpoppfyllende profetier. Hvis man tror at man er dum, så vil man oppsøke opplevelser og aktiviteter som støtter denne antakelsen.

Banduras teori blir ofte kalt en sosialkognitiv teori fordi den hevder at det meste av den informasjonen vi skaffer oss oppstår som et resultat av interaksjon med andre mennesker. Han beskriver menneskene som dynamiske, informasjonsbearbeidende, problemløsende og sosiale organismer. Det meste av det vi lærer involverer andre mennesker i en sosial setting. Det er gjennom å observere og handle med andre at vår viten og vår moralske dømmekraft blir utviklet. Det er vår kapasitet til å symbolisere som gjør oss i stand til å analysere våre opplevelser, til å kommunisere med andre, til å planlegge, skape, fantasere og til å engasjere oss i fremtidig handling.

En av de viktigste tingene Bandura har tilført teorien om læring er at han anser handling både som et produkt av individ og miljø. Dermed så skifter han vårt perspektiv fra å fokusere på

enkeltindividene til å se på den dynamiske interaksjonen mellom individ, miljø og handling (Hergenhahn & Olson, 2001).

Trening i sosial kompetanse innebærer at man observerer andre i forskjellige samspillsituasjoner. Dette kalles *modellering* og er et viktig fundament når man oppøver sosiale ferdigheter (Gundersen & Moynahan, 2006). Bandura skiller mellom imitasjonslæring og modellering. Det er ikke nødvendigvis sånn at modellering skjer gjennom imitasjon. For å eksemplifisere dette bruker Bandura et bilde av en sjåfør som observerer en bil som kjører i et hull i veien, og som svinger utenom hullet på bakgrunn av det han observerte. I dette eksempelet lærte sjåføren gjennom observasjon, men han imiterte ikke den andres atferd. Informasjonen ble bearbeidet gjennom *kognitive prosesser* som medførte at han tok valget om å kjøre utenom hullet (Bandura, 1977).

Bandura ser dermed modellering først og fremst som en kognitiv prosess. Språket, moralen, tenkningen og selvregulering av atferden blir regulert av omgivelsene rundt, men blir også påvirket av individets kompetanse, følelser og tankebearbeiding (Gundersen & Moynahan, 2006).

### 3.4 Konsekvenser av frafall/utestengning

Arbeidsledighet kan føre til store konsekvenser for enkeltindividet. De som dropper ut opplever at arbeidsledighet får store konsekvenser. Ledighet over lang tid kan føre til at man blir økonomisk avhengig av andre. Dette innebærer at retten til å bestemme over eget liv blir innskrenket. Ungdomsledighet øker også sannsynligheten for forverret psykisk helse. Jo lengre ledigheten varer, jo større blir de negative konsekvensene.

Det er også en fare for at de som blir stående utenfor arbeidsmarkedet over en lang periode blir marginalisert. Dette innebærer, som tidligere nevnt, at man befinner seg i utkanten av arbeidsmarkedet. Arbeidsløsheten blir da kun en mellomstasjon mellom fulltidsarbeid og slutfasen som ufør eller forsørget. Langtidsledighet vil ofte være det første skrittet i retning en marginaliseringsprosess fordi sannsynligheten for å finne arbeid synker. En annen faktor ved langvarig arbeidsledighet er at det kan føre til tap av kvalifikasjoner. Det oppstår en fare for at man mister troen på at man kan skaffe seg en jobb, og dermed vil man slutte med å søke etter arbeid. Spesielt for ungdom vil ledighet også virke selvforsterkende i og med at de får

mindre erfaring og dårlige kvalifikasjoner, noe som gir økt risiko for redusert tilpasningsevne og sosiale problemer.

Det er ikke kun på individnivå at konsekvensene av ledighet er store, også samfunnet som helhet blir påvirket. Samfunnsøkonomisk fører ungdomsarbeidsledighet til store kostnader i form av ledighetsstønader, tapt produksjon og lavere skatteinntekter. Dessuten øker sjansen for et livsløp med offentlig forsørgelse (Kalstø & Sundell, 2011).

Mange unge opplever en kortere tid med ledighet mellom avsluttet utdanning og sin første jobb. Dette er en naturlig del av overgangen mellom utdanning og arbeid. Men hvis denne ledigheten blir langvarig kan det oppstå vanskeligheter med å komme seg ut av arbeidsledigheten og etablere seg på arbeidsmarkedet. Hull i CVen skaper problemer for en arbeidssøker, og straffen for uvirksomhet er stor (Grøgaard, 2006).

Til nå i oppgaven har det blitt lagt til grunn en samtidsdiagnose som vektlegger at vi som individer står overfor mange valg i dagens samfunn, og at vi har gått fra tildelt til ervervet status. Dette innebærer blant annet at vi selv er ansvarlige for å forme vår identitet. Det positive med denne visjonen er den sosiale mobiliteten den legger til grunn. Men, som det også har vært argumentert for, viser forskning at denne mobiliteten ikke gjelder for alle. Det viser seg at det fortsatt er en, i sosiologisk forstand, velkjent gruppe ungdommer som ikke klarer å henge med i denne visjonen. Hvordan arbeides det for å hjelpe disse ungdommene videre?

I kapittel 4 gjøres det rede for hvilke tiltaksordninger som eksisterer for ungdommer som dropper ut av videregående, og som blir utestengt fra arbeidslivet. Det legges vekt på betydningen av støtteapparatet som jobber for å fange opp ungdommene, og behovet for tverretatlige og samtidige tjenester. Det tas blant annet utgangspunkt i rapporter fra NAV og fra myndighetene for å legge til grunn hvordan de i tiltaksapparatet tenker rundt disse spørsmålene.

## **4.0 Tiltak og tiltaksapparatet**

I dette kapitlet presenteres de instansene som jobber med ungdommer som ikke fullfører videregående opplæring og som eventuelt faller utenfor arbeidslivet. Det blir tatt utgangspunkt i utredninger som sier noe om hvordan man tenker i tiltaksapparatet, og ulike tiltak som er tilgjengelige for ungdommene belyses.

### **4.1 Tiltaksapparatet – behov for samtidige tjenester**

Mange av de unge som har droppet ut av skolen kan altså ha sammensatte problemer. Flere av dem har fått et dårlig utgangspunkt gjennom sin oppvekst og bakgrunn som gjør det vanskelig å lykkes på skole og i arbeidsliv. Det er ikke uvanlig at disse ungdommene har fått liten oppfølging fra foreldrene og at de har opplevd relasjonsvansker i familien. Dette kan medføre dårlig helse, spesielt i forhold til psykiske problemer og rusproblematikk (Reichborn-Kjennerud, 2011).

Med disse sammensatte og komplekse problemene er det avgjørende for ungdommene at instansene rundt dem samarbeider. I dette avsnittet presenteres organiseringen av hjelpeapparatet, deretter redegjøres det for tankene til noen av de som jobber i hjelpeapparatet for å få frem hvilke tanker de har rundt dette temaet.

#### **4.1.1 Rådgiver/PPT**

Med rådgivning menes å hjelpe et annet menneske gjennom å lytte og samarbeide. Det innebærer ikke å ta avgjørelser for andre, men å snakke sammen og bli enige om hvilke tiltak som skal igangsettes (Davis & Marlow, 1995).

Elever i grunnskole og videregående opplæring er gjennom opplæringsloven § 9-2 gitt rett til nødvendig veiledning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og sosiale spørsmål (Søgnen, 2003).

En rådgiver i grunnskolen skal hjelpe skolens personale med å løse de sosialpedagogiske oppgavene ved skolen. Hovedoppgaven er å veilede elevene i forhold til valg av studieretning og bistå med individuell rådgivning. Rådgiveren skal også hjelpe elever som måtte ha personlige og sosiale vansker som har betydning for skolearbeidet (Søgnen, 2003).

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) er en del av det spesialpedagogiske hjelpesystemet i skolen. Kommuner og fylkeskommuner er lovpålagt å ha en slik tjeneste. De skal hjelpe skolen med å legge opplæringen til rette for elever med spesielle behov, og det er de som har ansvar for å utarbeide sakkyndige vurderinger. For at eleven skal få rett til spesialundervisning kreves en sakkyndig vurdering fra PPT. PPT samarbeider med skolen, men skal også samarbeide med andre instanser i kommune, fylkeskommune og statlige kompetansemiljøer (Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004, s. 50-51).

#### 4.1.2 NAV

I 2005 ble det vedtatt i Stortinget å etablere en ny arbeids- og velferdsforvaltning (NAV). Bakgrunnen for reformen var at for mange personer i yrkesaktiv alder var helt eller delvis utenfor arbeidslivet. Måten forvaltningen tidligere var organisert på reflekterte heller ikke brukernes behov for helhetlige vurderinger og tjenestetilbud. NAV-reformen skal både gjøre det enklere for brukerne å få en mer helhetlig og individuelt tilpasset bistand samtidig som den skal bidra til å få flere i arbeid og aktivitet og færre på stønad. NAV-kontorenes oppgave er dermed omfattende:

De skal se hele mennesket og totaliteten i brukernes behov og må derfor etablere gode og avklarte samarbeidsformer med andre tjenester som brukerne har behov for, f.eks. det øvrige kommunale tjenesteapparatet, helsetjenesten og utdanningssektoren (Andreassen & Fossetøl, 2011b, s. 15).

NAV-reformen må sees i lys av *arbeidslinja* i velferdspolitikken. Arbeidslinja retter fokus mot å få flere fra passive stønader til aktive tiltak. Trygdene skal på den ene siden være et sikkerhetsnett for personer dersom arbeidsinntekten faller bort, men på den annen side skal de utformes slik at arbeid skal være førstevalget (Andreassen & Fossetøl, 2011b).

Det er ingen enkel oppgave NAV står overfor når de skal hjelpe de unge som har falt utenfor arbeidslivet. Problemene de unge opplever er sammensatte og henger sammen med strukturelle samfunnstrekk, sosial ulikhet, familieforhold og oppvekstvilkår. Endringer i utdanningssystemet og utviklingen i arbeidslivet er også forhold som spiller inn, og dette er forhold som NAV har begrensede muligheter til å gjøre noe med. Allikevel vet man at en koordinert innsats mellom NAV, skolesystemet og andre hjelpetiltak er avgjørende når man skal jobbe med ungdom. Mange unge ønsker seg jobb fremfor tiltak, så utfordringen til NAV



blir å legge mer innsats i å hjelpe ungdommene til å finne en plass i arbeidslivet (Andreassen & Fossetøl, 2011a).

#### **4.1.3 OT**

Opprettelsen av den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten (OT) kom i kjølevannet av Reform 94. Med denne reformen får alle personer under 24 år lovhjemlet rett til videregående opplæring. Samfunnet er dermed forpliktet til å gi all ungdom mulighet til å gjennomføre en videregående utdanning. Og siden vi ser at det blir vanskeligere å få innpass på arbeidsmarkedet uten formell kompetanse, blir det avgjørende å hjelpe ungdommene som faller utenfor skolen.

OT er pålagt, sammen med NAV, å holde oversikt over ungdom som velger å ikke benytte seg av skoleretten. De skal sørge for at alle som har rett til en skoleplass får tilbud om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting. OT sin hovedoppgave er å samordne tiltak og tilbud fra de ulike instansene. OT skal også forebygge avbrudd og må derfor jobbe tett opp mot skolens rådgivningstjeneste, PPT, NAV og andre organer som også jobber med å forebygge frafall (Arntzen & Grøgaard, 2011).

Denne koordinerende rollen skal sikre tverretattlig samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og statlige instanser som har ansvaret for tiltakene til målgruppen (Arntzen & Grøgaard, 2011, s. 156).

#### **4.1.4 utfordringer i samarbeidet mellom NAV og Oppfølgingstjenesten**

Det er politiske enighet om å jobbe tverrfaglig for å redusere frafall i videregående skole. Det er derfor bestemt at NAV og OT skal samarbeide om å fange opp de ungdommene som velger å slutte, ikke søker seg inn i videregående opplæring, ikke møter til første skoledag, eller takker nei til å benytte skoleretten. Målet med dette samarbeidet er å kunne gi et tilbud som kombinerer skole og praksis eller arbeid. Det er ønskelig at dette skal føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller dokumentert kompetanse på lavere nivå for ungdommene på sikt.

OTs oppgave er altså å skaffe oversikt over de som ikke befinner seg i videregående opplæring. De skal aktivt prøve å oppnå kontakt hvis ikke ungdommene selv tar kontakt.

NAV skal gi de unge veiledning i forhold til utdanning og jobb. De skal også være behjelpelige med å skaffe jobb eller en tiltaksplass for de som ønsker det, eller utarbeide opplegg som innebærer både opplæring og tiltak hvor det er ønskelig. Poenget er at NAV og OT, sammen med skolen, skal tilrettelegge på en måte som gjør at ungdommene oppnår den kompetansen de trenger for å komme seg inn i arbeidsmarkedet.

Utfordringen til OT er å få til et samarbeid om tiltak til de ungdommene som faller ut av skolen og å få til et effektivt tverretatlig samarbeid. Det viser seg at tjenesten fremstår som veldig forskjellig i ulike deler av landet, og de ulike fylkene fremstår med ulik organisering og arbeidsmåte. Utfordringen i NAV kan være at de ulike NAV-kontorene organiserer samarbeidet på forskjellige måter, og at det ikke finnes felles føringer for hvordan samarbeidet bør gjennomføres. Noen kontorer har egne ungdomsteam og noen har egne kontaktpersoner som samarbeider med OT. Andre har ingen faste kontakter og det er tilfeldig hvilken saksbehandler man møter (Arntzen & Grøgaard, 2011).

## 4.2 Tiltak

I dette avsnittet presenteres noen av tiltakene som finnes for unge arbeidssøkere. Først litt om hvem de unge arbeidssøkerne er.

Våren 2011 ble det gjennomført en intervjuundersøkelse med veiledere ved 24 NAV-kontor. Undersøkelsen tok for seg NAVs oppfølging av unge arbeidssøkere i aldersgruppen 16-24 år. De delte de unge arbeidssøkerne i to ulike grupper. I den første gruppen har de fleste fullført videregående og noen har opparbeidet seg rett til dagpenger. Disse ungdommene klarer seg stort sett selv. I den andre gruppen befinner de seg som stort sett mangler formell kompetanse og arbeidserfaring. Disse ungdommene trenger ofte mer omfattende oppfølging. Få har fullført videregående opplæring, og mange har en lang historikk av manglende mestring, lav selvfølelse og lite motivasjon i skolen. Innenfor denne gruppen finner vi også de som har fullført toårig fagopplæring, men som ikke får tak i lærlingplass. Ungdommene i den sistnevnte gruppen er kjennetegnet av en nokså sammensatt problematikk. En del av dem har psykiske vansker, ofte kombinert med rusproblematikk og andre helserelaterte utfordringer. Flere av informantene i undersøkelsen opplever at forekomsten av slike problemer blant unge arbeidssøkere har økt. En annen faktor som spiller inn er ”sosial arv”. Noen har foreldre med svak arbeidsmarkedstilknytning som er sosialhjelps- eller trygdemottakere. Fordi foreldrene

til en viss grad blir ansett som rollemodeller for de unge, så kan oppfølgingsarbeidet med disse ungdommene bli krevende. Noen informanter opplever til og med at visse foreldre motarbeider NAVs forsøk på å få ungdommene ut i arbeid (Myklebø, 2012).

#### 4.2.1 Tiltak og virkemidler for unge arbeidssøkere

Resultatene fra intervjuundersøkelsen angir flere faktorer som veilederne ved NAV anser som viktige for å lykkes med å følge opp de unge arbeidssøkerne. De opplever at det å ha tid til å drive tett oppfølging, være tilgjengelige, tenke helhetlig og få ungdommene til å ”ville selv” som suksessfaktorer. For å kunne få til dette i praksis må antall brukere per saksbehandler reduseres. Det vil være en fordel å ha egne veiledere som bare jobber med ungdom da ungdomsproblematikken forholder seg annerledes enn for de som allerede har vært i arbeidslivet en stund. De som jobber med ungdommene må være dedikerte og interesserte, det er viktig at ungdommene føler seg sett. Dessuten så er det viktig med et godt samarbeid med andre etater og bedrifter, dette gjelder også innad i NAV-kontoret (Myklebø, 2012).

Siden effekten av å stå på utsiden av arbeidslivet er så negativ på mange områder, har man i Norge innført visse politiske garantier for å unngå at ungdom blir værende arbeidsledige over en lang periode. En av disse garantiene er *ungdomsgarantien*. Den legger til grunn at arbeidsmarkedspolitikken i Norge er universell. Særskilte grupper, som personer med nedsatt arbeidsevne, innvandrere og ungdom skal prioriteres ut fra konjunkturer og situasjonen på arbeidsmarkedet. NAV-reformen i 2006 ønsket derimot å skifte fokus fra målgrupper til fokus på individuelle behov som utgangspunkt for tilbudet til den enkelte. Med ”ungdomsgarantien” skal arbeidsledig ungdom sikres tilbud om arbeidsmarkedstiltak for at langvarig ledighet og passivitet skal forebygges. Det er i utgangspunktet alle unge under 20 år som er uten jobb eller skoleplass som inngår i garantien, men fra 2009 ble det også innført en tiltaksgaranti for ungdom mellom 20 og 24 år. Dette gjelder de i gruppen som har vært arbeidsledige i sammenhengende 6 måneder eller mer. Ungdom mellom 20 og 24 har også krav på en oppfølgingsgaranti dersom de har vært helt ledige i mer enn 3 måneder. Formålet er å motivere disse ungdommene til en mer aktiv jobbsøking og egenaktivitet (Kalstø & Sundell, 2011).

I møte med NAV blir unge arbeidsledige bedt om å registrere seg for å kunne kartlegge hvilket behov for oppfølging de har. Søkere som oppgir at de har problemer med å få, eller

beholde en jobb, skal tilbys en samtale med veileder. Veileder foretar så en behovsvurdering som skal avklare hva som ligger til grunn for at brukeren har vanskeligheter med å komme seg ut i arbeid. Så blir det vurdert om brukeren har behov for standardinnsats, situasjonsbestemt innsats eller arbeidsevnevurdering.

Standardinnsats blir tilbudt de brukerne som det forventes skal kunne klare å nå målet om å skaffe seg arbeid på egenhånd i løpet av relativt kort tid. De brukerne som har problemer med å anskaffe eller beholde en jobb blir tilbudt situasjonsbestemt innsats. Dette gjelder særlig de som ikke innehar kompetanse som tilfredsstillende arbeidslivets krav. Dette angår stadig flere personer som ikke har fullført videregående opplæring. Det oppstår da et behov for innsats fra NAV, i tillegg til brukernes egeninnsats, for å få dem ut i arbeidslivet. Når det er behov for å finne ut mer om brukerens arbeidsevne gjennomføres det en arbeidsevnevurdering. Denne kan konkludere med behov for standardinnsats, situasjonsbestemt innsats, spesielt tilpasset innsats eller varig tilpasset innsats. Sistnevnte tilbys brukere som har midlertidig eller varig nedsatt arbeidsevne (Myklebø, 2012).

Kunnskapsdepartementet har også satt i gang prosjektet "Ny Giv" (Gjennomføring i videregående opplæring) hvor målet er å få flest mulig unge til å gjennomføre videregående opplæring. Noen av tiltakene som settes i gang er tidlig innsats, mer fleksibel opplæring, tettere oppfølging av den enkelte elev og lærling, mer relevant og praksisnær fag- og yrkesopplæring, økt tilskudd til lærebedrifter og flere læresteder. Ny Giv startet i 2010 og skal pågå ut 2013. Prosjektet har som mål å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å kunne følge opp svakt presterende elever på en best mulig måte (Myklebø, 2012). Dette blir en voldsom utfordring fordi 1 av 3 ikke oppnår sluttkompetanse.

Ifølge en kartlegging, gjennomført av SINTEF i perioden 2003-2006, av fylkenes tiltak for å redusere frafall, var det en rekke tiltak som syntes å ha god effekt (Buland, Havn, Finbak, & Dahl, 2007). Blant annet så viste det seg at styrket yrkes- og utdanningsveiledning for elevene hadde god effekt. Økt foreldreinvolvering, kompetanseutvikling for de som har rådgivende posisjoner og samarbeid mellom ungdomsskole og videregående skole om utsatte elever hadde også god effekt. Andre tiltak som viste seg å ha god effekt var å tilby alternative opplæringsløp som fører til kompetanse på lavere nivå samt å ha alternative opplæringsarenaer for elever som ikke klarer å innrette seg etter den ordinære undervisningen.

Også fokus på å gi elevene en god skolestart, og å følge opp elevene med høyt fravær fra et tidlig tidspunkt var tiltak som hadde god effekt i forhold til å unngå frafall (Hernes, 2010).

I neste kapittel vil metodebruken introduseres. Her redegjøres det for hvilken metode som ligger til grunn for innsamlingen av data. Jeg beskriver hvordan jeg kom frem til utvalget mitt og hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk. Avslutningsvis sies det noe om bearbeidingen av det innsamlede materialet og om kvaliteten av funnene.

## 5.0 Metode

I dette kapittelet informeres det om metode som verktøy, kvalitativ metode, utvalget, gjennomføringen, bearbeiding av data, analysetilnærming, validitet, reliabilitet og ulike etiske dilemmaer.

### 5.1 Valg av metode

Da min studie handler om å få en forståelse av hvorfor ungdommer dropper ut og har vanskeligheter med å komme inn på arbeidsmarkedet, valgte jeg et kvalitativt orientert forskningsdesign. Den kvalitative forskeren er ute etter å få en dypere forståelse av det fenomenet som undersøkes (Widerberg, 2001).

For å innhente data valgte jeg å benytte semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte livsverdenintervju er definert som en ”planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet” (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 325). Denne typen intervjuer er basert på en intervjuguide (vedlegg B).

Intervjuguiden hjalp meg med å holde fokuset på mine spørsmål samtidig som informantene fikk mulighet til å vektlegge det de mente var viktig. Da jeg utformet intervju spørsmålene var det viktig å unngå bruk av ledene spørsmål.

### 5.2 Utvalg av informanter

En av utfordringene med et kvalitativt forskningsintervju er å skaffe relevante intervjupersoner. Jeg benyttet meg av ”snøballmetoden”, det vil si at jeg rekrutterte informanter ved å forhøre meg med personer som kan mye om mitt felt (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Jeg startet med å utarbeide et informasjonsskriv hvor jeg skrev litt om meg selv og prosjektet mitt (vedlegg A). Skrivet la jeg ved da jeg kontaktet ulike instanser som jeg håpet kunne hjelpe meg med å skaffe informanter via e-post.

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju noen ungdommer, noen i støtteapparatet rundt ungdommene, og noen fra arbeidslivet. Jeg valgte å henvende meg til hovedkontorene til OT i det aktuelle fylket, og til NHO, med spørsmål om de var villige til å videreformidle informasjonsskrivet til noen som kunne tenke seg å delta i prosjektet. Tilbakemeldingene jeg fikk fra hovedkontorene var positive, men det viste seg allikevel å bli vanskelig å få tak i informanter. Det var ingen arbeidsgivere som var villige til å bli med, og jeg fikk kun en

tilbakemelding fra et OT kontor. Dette viste seg allikevel å bli en svært hjelpsom kontakt. Vedkommende var meget positiv til mitt prosjekt og hjalp meg med å videreformidle kontakt med både NAV og ungdommene som til slutt ble med. Jeg var også så heldig å komme i kontakt med en rådgiver på en videregående skole som inviterte meg med på et rådgivningsmøte hvor både rådgivere og representanter fra PPT var tilstede. Dette resulterte i fem forskjellige intervjuer.

### 5.3 Gjennomføring av intervjuene

Det første intervjuet ble et gruppeintervju med fire rådgivere og to representanter fra PPT. Det ble et spennende intervju med mange interessante og flotte innspill. Å gjennomføre et gruppeintervju med seks informanter virket først litt skremmende, men det viste seg å bli et svært fruktbart intervju hvor informantene kunne spille på hverandre. Deretter intervjuet jeg to representanter fra OT. Dette ble også et konstruktivt intervju, det var en stor fordel å ha flere å spille på i samme intervju. Videre intervjuet jeg en representant fra NAV, og så til slutt to ungdommer.

Intervjuene av representantene fra rådgivertjenesten, PPT, OT og NAV ble gjennomført på de ulike arbeidsplassene. Dette var etter eget ønske for å gjøre det enklest mulig, og for å spare tid. For at ungdommene skulle føle seg mest mulig trygge fikk også de velge hvor de ønsket å bli intervjuet. Dette resulterte i et intervju i lokalene til OT, og et intervju på kafé. Intervjuene foregikk i ro og fred uten forstyrrelser, bortsett fra i kafeen hvor det var mye støy og til tider vanskelig å høre hva informanten sa. Sett i ettertid var dette kanskje ikke et hensiktsmessig sted å gjennomføre et intervju. Jeg hadde satt av en time til de ulike intervjuene, men lengden varierte fra rundt trettifem minutter til godt over en time. Intervjuene ble holdt på forskjellige dager ettersom det passet best for informantene. Dette ga meg anledning til å endre noe på intervjuguiden og tilpasse den til dem jeg skulle intervjuer.

Alle ble på forhånd informert om hva prosjektet dreier seg om. De fikk beskjed om at det var frivillig å være med, og at de hadde mulighet til å trekke seg underveis. Det ble gjort klart for alle at intervjuene vil bli behandlet anonymt og at all informasjon vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, og etter at alle intervjuene var gjennomførte så ble de transkribert og skrevet ut i sin helhet. Dette førte til et stort datamateriale, men det var viktig for å få med seg alle detaljer.

Å gjennomføre intervjuene gikk veldig fint. Jeg fikk god kontakt med de ulike informantene. Dette førte til at de åpnet seg, og jeg fikk reflekterte svar på spørsmålene mine. Jeg hadde kanskje forventet at ungdommene skulle bli vanskelige å få i tale, men det gikk overraskende bra. Begrepet sosial kompetanse ble operasjonalisert for å gjøre det forståelig for dem. Jeg brukte også bilder for å forklare noen av begrepene. Tilbakemeldingene fra ungdommene i etterkant var positive. De syntes det var fint å kunne fortelle sin historie til noen som ville høre på. Dette hjalp meg med å oppnå en dypere innsikt i hvordan informantene ser på sin livssituasjon.

#### **5.4 Bearbeiding av data og analysetilnærming**

Jeg har gjort en innholdsanalyse av de transkriberte intervjuene, og sammenlignet de med hverandre. Ifølge Siegfried Kracauer er poenget med en kvalitativ innholdsanalyse å finne latente meninger i teksten (Kracauer, 2011).

Sammenlikninger er en naturlig del av analytisk arbeid. Vi må se noe i forhold til noe annet for å kunne vite hva som kjennetegner det. Sammenligning er en nødvendig fremgangsmåte hvis vi vil forstå når endring skjer, og hva endring gjelder (Album, Hansen, & Widerberg, 2010). I min studie sammenligner jeg de ulike intervjudeltakernes transkriberte besvarelser for å se om jeg finner mønstre eller tendenser. Jeg skal ikke sammenlikne grupper opp mot hverandre, men se om jeg kan finne en fellesnevner som går igjen hos intervjuobjektene.

#### **5.5 Validitet og reliabilitet**

Validitet innebærer å sjekke om jeg har gyldige data. Har jeg målt det jeg ønsker å måle med tilfredsstillende grad av presisjon? Har forskningen gitt et korrekt svar på spørsmålet?

Begrepsvaliditet i forbindelse med utvalg handler om i hvilken grad det utvalget man faktisk sitter med representerer den populasjonen man ønsker å si noe om (Skog, 2004).

På grunn av praktiske og økonomiske hensyn måtte jeg nøye seg med å undersøke et lite utvalg fra den gruppen jeg ønsker å vite noe om. Siden denne kvalitative undersøkelsen ikke har som mål å generalisere resultatene til å gjelde hele populasjonen, var det ikke viktig for meg om utvalget var statistisk representativt eller ikke. Min hensikt er ikke å utarbeide statistikk eller å generalisere, men å finne meningen bak et fenomen. Ved å samtale med feltets egne aktører fikk jeg del i deres fortrolighet med feltet. Jeg fikk informasjon om



hvordan de arbeider, hvordan de tenker og spesielt hvordan de oppfatter begrepet sosial kompetanse og den sosiale kompetansens betydning fra brukerne av en offentlig tjeneste.

Reliabilitet henviser til hvor pålitelige resultatene mine er. Det har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale et al., 2009). Reliabilitet betyr egentlig at det skal være mulig for en annen forsker å følge i mine fotspor og få akkurat de samme resultatene. Ved å ta opp intervjuene på lydbånd sikret jeg troverdigheten ved at datamaterialet kan etterprøves.

Det var min oppgave å tolke svarene etter beste evne og prøve å finne mønstre og sammenhenger som kan kobles opp mot min problemstilling. Det vil alltid være en fare for at forskeren er påvirket av sin egen forståelseshorisont, det var derfor en del av oppgaven å prøve å holde seg mest mulig objektiv. Det spesielle med samfunnsvitenskapen er jo nettopp at vi studerer en verden vi selv er en del av, det er vanskelig å ikke være farget av sin egen bakgrunn i møte med nye mennesker. Som forskere er vi alle alltid både tilskuere og deltakere (Album et al., 2010), (Skjervheim, 1957). Man må unngå å gå så nær at man blir nærsynt (Repstad, 1998). Det er derfor avgjørende at man som forsker har en viss distanse, men for å få del i andres fortrolighet må man unngå et skille mellom ”oss” og ”dem”.

Representativitet er alltid et problem i kvalitative undersøkelser og jeg kan ikke generalisere mine funn på grunn av mitt begrensede utvalg. Det jeg oppnådde var å få tilgang til mine informanternes livsverden. Dette er informasjon som gjør meg i stand til å problematisere de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere i oppgaven.

## **5.6 Etiske hensyn som må ivaretas i prosjektet**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Komiteen påpeker nødvendigheten av informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006).

I min problemstilling spør jeg om sosial kompetanse er et nyttig begrep for å forstå drop-out og ungdomsarbeidsledighet. Begrepet sosial kompetanse kan være sårbart og jeg kunne derfor

ikke spørre informantene direkte om de mangler sosial kompetanse. Det var derfor viktig å operasjonalisere begrepet og dele det opp i forståelige begreper som ikke ville støte eller såre noen av de involverte. Min intensjon er å få et innblikk i hvordan folk fra ulike instanser resonnerer rundt begrepet, ikke å finne ut om informantene mangler sosial kompetanse eller ikke. Det var viktig å gå inn i intervjusituasjonen uten å ha en forutinntatt holdning.

Ifølge Kvale så gjelder tre etiske retningslinjer; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Det er viktig å reflektere over mulige konsekvenser i forhold til mulig skade man kan påføre deltakerne. Risikoen for skade bør være minst mulig (Kvale et al., 2009). Man må forsøke å ivareta både intervjuobjektet og hensynet til kritisk forskning. Retningslinjene er ivaretatt og tatt hensyn til i oppgaven.

Siden begrepet sosial kompetanse kan berøre en sårbar gruppe valgte jeg å melde inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg C). Det var ikke min hensikt å spørre om ting som ville få frem sensitiv informasjon, men etter nøye refleksjon kom jeg frem til at det var sannsynlig at jeg ville berøre temaer som kunne føre til at informanten åpnet seg og fortalte om helseproblematikk for eksempel, og da ville jeg være på den sikre siden. Jeg har forpliktet meg til å slette data i løpet av høsten 2013, selv om dette bryter med prinsippet om reliabilitet. Her blir etiske hensyn viktigere enn hensynet til etterprøvbarehet.

Fra å beskrive metodebruken går jeg i neste kapittel videre med å presentere resultatet av intervjuene.

## 6.0 Presentasjon av funn

For å kunne svare på om sosial kompetanse er et nyttig begrep for å forstå drop-out og ungdomsarbeidsledighet ble et utvalg ungdommer og ulike instanser i tiltaksapparatet intervjuet. I kapittel 6 skal jeg tydeliggjøre informantenes svar. Først blir ungdommene presentert, så blir informantene fra de ulike instansene i tiltaksapparatet, rådgiverne, PPT, NAV og OT presentert.

### 6.1 Ungdommene

#### 6.1.1 Ungdom i OTs målgruppe

Den første ungdommen forteller at dette er tredje året han ikke er på skolen. Dette året skulle han egentlig gått på folkehøyskole, men så sluttet han i september. Han sier at grunnen til at han valgte å avslutte det ordinære utdanningsløpet for tre år siden, var at han var lei av skolen, ”det var bare det”. Når han blir spurt om han syntes det var vanskelig faglig, er svaret at han nesten alltid har vært skolelei. Han liker rett og slett ikke skolen, og understreker at han ikke føler seg utestengt, dette er noe han har valgt selv.

På spørsmål om hva han kan tenke seg hvis han får velge fritt, så svarer han først at han er usikker og at han ikke vet. Men så kommer han på at han gjerne kan tenke seg ”å jobbe i, nå husker jeg ikke hva det heter, men det er gravearbeid og sånn”. Han sier at han egentlig har lyst til å jobbe, men har ingen tanker rundt hvordan han skal komme seg dit. Han forteller videre at det er litt tøft, men også litt deilig å være hjemme. Han har ingen problemer med å bo hjemme hos foreldrene sine. På dagene spiller han stort sett fotball, men det hender han besøker faren sin på jobb. Pappaen driver med ”3D, arkitekt greier”, og innimellom får han lov å hjelpe til der.

Informanten vet ikke hvordan han vil beskrive situasjonen han er i nå, men innrømmer at han noen ganger skulle ønske at den var annerledes. Det han synes er mest vanskelig er å bli kjent med nye folk, og han forteller at det er nok litt av grunnen til at det ble vanskelig på folkehøyskolen, i tillegg til at han lengtet hjem. Han forteller videre at det begynte på ungdomsskolen, han synes ikke det var så lett å gå der. På spørsmål om det var fordi fagene begynte å bli vanskelige, eller om det var vanskelig sosialt, sier han at det var fagene, og ”alt

det der”. Han tok avgjørelsen om å avslutte skolen i november i 1.klasse på videregående. Når han blir spurt om han hadde karakterer fra ungdomsskolen, svarer han ”det var sånn, jeg husker ikke hva det heter, men det var ikke sånn karakterer som var sånn som gjaldt”. Han er tydelig i forhold til hva som kunne fått han til å bli på skolen. Det hadde vært bedre på ungdomsskolen hvis han hadde fått en annen linje. Han tenker at det å bare sitte i klasserommet blir for kjedelig og mener det ville vært bedre hvis elevene kunne valgt en praktisk linje allerede på ungdomsskolen. Informanten tror det er for mye fokus på fag på skolen. Han forteller at det hadde vært deilig å lære litt om hvordan man blir kjent med nye mennesker, da dette var vanskelig for han da han begynte på videregående, og videre på folkehøyskole. Når han blir spurt om han hadde fortsatt i skolen hvis det hadde vært mer fokus på det sosiale, så svarer han ”kanskje, jeg veit ikke”.

Når han blir spurt om han føler press i forhold til å skaffe seg en utdanning, så svarer han ja. Han mener det er kjedelig at det ikke lenger er plass til dem uten utdanning i arbeidslivet. Han tror selv at han, selv om han ikke har fullført en utdanning, kan gjøre en god jobb hvis han får sjansen. På spørsmål om hva han ville svart hvis OT hadde fortalt han i morgen at de har en gravemaskin jobb til han, så svarer han at han ville takket ja. Men han har ikke sjekket ut om han må ha sertifikat eller lignende for å kunne kjøre en gravemaskin.

I forhold til fremtidsplaner og eventuell sommerjobb, er svaret ”nei, jeg skal spille fotball”. Han har heller ikke søkt skoleplass fra høsten av, men vil fortsette å være på OT. Han synes det fungerer greit og han opplever at han blir sett og hørt av de ansatte i OT. Men når han blir spurt om OT har prøvd å få tak i en gravmaskinjobb til han, så er svaret ”jeg har ikke spurt de om det ennå, holdt jeg på å si, vi har ikke snakka om det”.

Informanten hevder at han har hørt ordene empati, trygghet, respekt, toleranse, læring og omsorg tidligere, men klarer ikke å forklare hva begrepene betyr. Han bekrefter at han har hørt om ART, men han har ikke selv vært med på det. De har hatt ulike rollespill på skolen, men det syntes han bare var kjedelig.

### **6.1.2 Ungdom på kafé**

Ungdom nr 2 har en litt annen historie. Hun forteller at hun har bestått andre året på videregående, men kom ikke inn på den skolen hun egentlig ønsket, og begynte derfor på en

skole i nabobyen. Hun var egentlig ganske lite på skolen. Når hun blir spurt om grunnen til dette, er tilbakemeldingen at hun ble mobbet fordi hun snakket så stygt i forhold til de andre. Og så kjente hun ingen der, og da ”gadd jeg ikke være der. Jeg var der kanskje noen timer, og så stakk jeg.” Videre forteller hun at hun plutselig bestemte seg for å fullføre likevel, men da hadde skolen allerede skrevet henne ut. På spørsmål om hva som kunne være årsaken til dette forklarer hun at de trodde hun kom til å få for mye fravær. Hun hevder at hun fikk beskjed om at de hadde gjort henne en tjeneste ved å skrive henne ut tidlig i semesteret, for da hadde hun ikke brukt opp det skoleåret, og hadde mulighet til å søke på nytt neste år. Dette var for to år siden. Jenta forteller videre at hun søkte igjen på en annen linje, men at det ikke var plass til henne. Hun svarer bekreftende på at det er årsaken til at hun ikke går på skole i dag. Hun synes skolen har gjort det vanskelig for henne, og hun føler seg litt utestengt.

Hun har ikke fått tilbud om praksisplass gjennom OT, men forteller at grunnen til det er at hun allerede har en deltidsjobb. De fortalte i OT at det lønner seg å beholde deltidsjobben fordi det er bedre betalt enn om hun hadde jobbet gjennom OT. På spørsmål om hun fortsatt har jobben er svaret ja, men at hun er sykemeldt for tiden.

Informanten opplyser om at hun har mest lyst til å bli politi. For å få til det må hun gå på påbygningsfag. Men hun føler at rådgiveren på skolen sa at hun ikke kom til å klare det fordi hun hadde så dårlige karakterer. ”Og da trakk de meg jo ned, og da kommer jeg i alle fall ikke til å klare det. De sa at du kommer bare til å stryke”. Når hun så blir spurt om hvordan hun eventuelt kan forbedre karakterene sine, er svaret at hun må ta opp fag. Men da føler hun at det er like greit å gå på påbygg istedenfor. Hun forteller at ”jeg bestod jo andre året, og jeg hadde jo 88 timer og ti dager fravær”. Videre sier hun at ” jeg bestod jo, og det var fler av de som hadde vært der alle timene og de bestod ikke, så det vil jo si at jeg klarte det jo, selv om jeg ikke var der.” Hun forklarer at grunnen til at hun hadde 88 enkelttimer i fravær var fordi at ”jeg gikk og surra litt rundt da”.

Jenta håper å komme inn på skole neste skoleår, men denne gangen har hun søkt helse og service. Nå skal hun blåse i hva andre sier om henne og gjøre sitt for å få det til. Hun sier at det hun er mest engstelig for er å møte de andre elevene ”de sier jo at jeg snakker så stygt”. Men hun forteller at hun er mer motivert nå. Forrige gang søkte hun bare for å bli ferdig. Men nå skal hun virkelig klare det.

På spørsmål om hvordan hun opplever perioden hun er i nå, uten skole eller jobb, er tilbakemeldingen at det ikke går så veldig bra. Hun forteller at hun surfer rundt på nettet og ser på tv, at det blir mye data om natten, og at hun sover til klokken tre på dagen. Men hun bedyrer at hun kommer til å slutte med det så fort hun får en skoleplass. ”Ja, da får jeg snudd døgnrytmen og får litt mer gnist da. Nå føler jeg at det ikke er noe poeng, jeg bare går rundt der jeg, uten mening.”

Hun beskriver sin livssituasjon som ”rett ut helt jævlig”. Flesteparten av vennene hennes går på skole, og hun er mye alene. Det finnes et aktivitetstilbud i hjemkommunen hennes, men der ”er det litt sånn derre, litt spesielle folk da”. Hun føler ikke at hun passer inn der fordi de perler og maler og sånn, og det er ikke noe for henne. Hun skulle ønske det fantes et sted hvor det tilbys noe mer enn bare ”å sitte og male og drive med teater, det er jo ikke alle folk som liker det”. På OT har hun vært på et par møter, men er ikke fast inne der hver uke.

Informanten hevder at hun ikke selv har valgt å være utenfor skolen og sier at hun egentlig trives på skolen. Hun beskriver skolen som et fristed hvor hun tenker på noe annet enn de fæle tankene hun har hjemme. Det som er bra med skolen er at hun har et fast sted å gå, at hun står opp om morgenen. Å ha et mål for dagen er viktig etter informantens mening. Både fag og det sosiale er viktig, og det hun liker minst med skolen er at de har et fast opplegg hele tiden. Hun forteller at hun har blitt sett på skolen, men det var en gang hun skjelte ut læreren fordi hun kom ”rett oppi trynet mitt foran alle i klassen og sa at jeg bare kunne blåse i å dra ut i praksis fordi jeg kom til å stryke uansett fordi jeg ikke hadde gjort det jeg hadde fått beskjed om”. Jenta opplevde dette veldig urettferdig. Hun mente selv hun hadde gjort det hun hadde fått beskjed om. Etter utskjellingene spurte læreren om det var noe som plaget henne, og da svarte hun at hun ikke har det så bra. ”Og da så jeg at hun fikk tårer i øya, hun begynte å grine, og da sa jeg, nei, nå går jeg. Og etter det så fikk hun mer forståelse for hvorfor jeg var som jeg var da”. På spørsmål om hun har vært i kontakt med noen andre instanser på skolen, svarer hun ”ja, men hun rådgiveren er jo helt på jorden”. Men, det var en miljøarbeider der som hjalp henne veldig mye. Så hun føler at det var noen som lyttet til henne og at hun ikke bare fikk kjeft.

Den unge jenta forteller at hun nå er veldig motivert for å begynne på skolen igjen. Hun nærmer seg 20 år, og når hun blir spurt om motivasjonen kan ha noe med modenhet å gjøre svarer hun ”det har sikkert noe å si”. Videre legger hun til at ”når du har droppa ut så er det faktisk ikke så kult å ikke gjøre noe. Og da blir man enda mer motivert for å, for da tenker

man at det er ikke så kult å ikke ha noe utdanning.” Hun sier også at hun føler noe press for å fullføre utdannelsen, ”jeg føler det ja”.

Når hun blir spurt om hun noen gang har vært i konflikt med andre medelever eller lærere svarer hun kjapt nei. Men når hun får tenkt seg om forteller hun at det var en gang hun holdt på å klappe til læreren. Hun hadde lommeboken sin foran seg på pulten og forteller at hun tok den og gikk isteden. Hun klarte å styre seg, men sier at hvis hun ikke hadde hatt lommeboken så ”kan det hende hun hadde fått en..”. Forklaringen på hvordan denne situasjonen oppstod var ”nei, det var fordi atte hu sa atte jeg var så fjern, og hu trodde at jeg gikk på dop og sånn. Og da tenkte jeg bare sånn at du dømmer jo bare etter hva du ser, men du vet ikke hvordan eleven egentlig har det, og da ble jeg kjempesinna. Jeg hater å bli dømt for noe jeg ikke gjør”. Hun sier at hun følte det veldig urettferdig fordi hun aldri har vært borti noe sånt før.

Informanten er enig i at det er for mye fokus på fag på skolen, og skulle ønske at lærerne har det litt mer morsomt i klasserommet. ”For hvis læreren gjør det, så blir jo elevene mer motiverte og samarbeidsvillige og. For da får jo elevene respekt for læreren”.

Jenta har hørt om ART og sosial ferdighetstrening, men har ikke vært med på det selv. Hun forteller at hvis hun føler noe er urettferdig, så sier hun ifra. Men hun må innrømme at dette ofte fører til at de involverte ofte blir sinte. ”Og så snakker de dritt”.

## 6.2 Rådgivere og PPT

På spørsmål om det er for mye fokus på basiskunnskaper i skolen, og om det sosiale aspektet har kommet i bakgrunnen, svarer informantene fra rådgivertjenesten og PPT at de synes de jobber mye med sosial kompetanse. Dette tas tydelig på alvor, og det har blant annet blitt utdannet ART instruktører som skal jobbe opp mot spesifikke grupper som har utfordringer i forhold til sosial kompetanse. Men en av rådgiverne legger til at fra et samfunnsperspektiv er hun enig i at det har vært mye fokus på basisferdigheter som lesing, skriving, regning og bruk av IKT, og at den viktigste biten, som er å fungere sosialt, har blitt nedtona fra myndighetenes side:

”Jeg synes det er den største utfordringen kanskje i norsk skole, det med at det er flere og flere som sliter sosialt og havner utenfor arbeidslivet.” (Rådgiver)

En av de andre informantene forteller at i hverdagen deres så er det sånn at når de har noen som sliter med sosial kompetanse så gir de ganske fort opp. De mangler ressurser, og det blir ikke ivaretatt slik det burde ha vært gjort. Det er krevende og skolen har ingen mulighet. Skolen skal, ifølge denne informanten, gi opplæring til et yrke, ikke fokusere på det sosiale.

I artikkelen denne oppgaven tar utgangspunkt i (Aftenposten 18.01.2012) etterlyser NHO mer opplæring i sosial kompetanse på skolen, fordi de ser at dette er et problem i arbeidslivet. Informantene mener derimot at det er galt å si at skolen ikke har fokus på sosial kompetanse og viser til karriereveiledningen hvor elevene får greie på hva som kreves for å komme videre. Men, som en av rådgiverne forteller, noen når vi ikke. Hun forteller videre at hun skrev ut 6 elever samme dag, hvorav kun en har svart på telefonen etter å ha mottatt opptil ti samtaler eller brev fra kontaktlærer eller rådgiver. Elevene har også fått telefonbeskjeder, sms beskjeder, og til slutt et skriftlig brev, som de ikke har besvart. Da blir skolen maktesløs. For dette er ferdigheter som skolen må ta for gitt at en 18-19-20 åring har hjemmefra, hevder en av rådgiverne.

En representant fra PPT spør om det kanskje er mer fokus på den strukturerte aktiviteten sosial kompetanse som NHO etterlyser. Det finnes jo ikke et fag som heter ”sosial ferdighetstime” og mye av opplæringen av sosiale ferdigheter skjer nok ubevisst, som for eksempel ved å ansvarliggjøre elevene hvis de ikke kommer tidsnok til timen. En av rådgiverne legger til at den sosiale ferdigheten som savnes mest i dag er etterrettelighet. Det vet elevene nesten ikke hva er lenger. De melder ikke ifra om de ikke får levert en oppgave, og de sier ikke ifra hva som er grunnen til det. De gjør ikke opp for seg, ifølge rådgiveren.

Når informantene blir spurt om hva de legger i begrepet sosial kompetanse, så synes alle det er vanskelig å svare på.

”Jeg tenker at det er et ganske komplekst begrep” (informant fra PPT).

De enes om at sosial kompetanse er vår evne til å samarbeide med andre mennesker i ulike settinger, i ulike situasjoner. En av informantene legger til at det er en slags dannelse. På spørsmål om det handler om å bli sett, svarer de klart ja og påpeker at dette også handler om psykisk helse. Trivsel, velvære og det at alle tar ansvar for seg selv og hvordan man er mot andre, blir også fremhevet som en del av sosial kompetansebegrepet.



I denne sammenhengen legger en av informantene til at historisk sett har en del av ansvaret for å oppdra folk til å bli gangs mennesker blitt forflyttet fra å være familiens anliggende, til å bli et hovedanliggende for skolen. Den samme informanten hevder også at tidligere fikk man med seg en sosial trygghet hjemmefra som veldig mange mangler i dag.

I Kunnskapsløftet, i den generelle delen av læreplanen, står det som nevnt at sosial kompetanse skal gjennomsyre alle fag. Når informantene blir spurt om å fortelle hva de legger i dette, nevner de at det er alt det som ligger utenfor de konkrete læreplanmålene i fagene. Som å komme forberedt til timen, og at læreren kommer forberedt til timen. Dette enes om at det er en form for sosial ferdighetstrening. Og at man viser empati med de som sitter ved siden av som kanskje ikke har forstått like mye.

Informantene legger stor vekt på det som skjer i klasserommet, og da de får spørsmål om sosial kompetanse bør gjennomsyre hele skolen på systemnivå, svarer en av dem følgende:

”Vi kan ikke holde kurs i sosial kompetanse. Noen trenger jo det, men det ligger utenfor vårt kompetanseområde.” (Rådgiver)

En av representantene fra PPT er ikke enig i dette og bruker ART som eksempel for å illustrere dette. ART innebærer blant annet å oppøve ferdigheter i å forholde seg til klare og tydelige regler. Man må se fag og det sosiale i sammenheng. Hvordan skal vi gjøre disse elevene godt rusta til å fungere ute i arbeidslivet og sosialt, altså overføring mellom settinger. Og skolen er en veldig god arena til å oppøve seg de ferdighetene.

I denne sammenhengen nevner en av representantene fra rådgivertjenesten elevundersøkelsene som elevene må svare på. Et typisk spørsmål på en sånn undersøkelse vil være ”Hvordan er det sosiale miljøet på din skole?” Informanten mener at det da kommuniseres en ide om at det er et statisk sosialt miljø som du kommer inn i og som du kan nyte godt av på skolen. Det bør heller være motsatt. ”Hva gjør du for at det skal bli et godt sosialt miljø rundt deg?” Hver enkelt elev er deltaker i et samspill og har ansvar for å gjøre det best mulig.

Alle disse informantene er enige om at sosial kompetanse er noe som kan læres. Om det er skolens oppgave derimot har de ikke noe klart svar på. De er samstemte når de hevder at det er litt sent å begynne å fokusere på dette på videregående nivå. Noe kan nok trenes opp, men det ideelle er å starte mye tidligere. Her presiserer den ene informanten fra PPT at det er ulike ferdigheter vi snakker om. Skolen har et ansvar i forhold til å tilspisse de sosiale ferdighetene mot arbeidslivet, mens den generelle sosiale kompetansen, som å lære hvordan man skal reagere hvis noen gråter for eksempel, må innlæres i barnehagen.

En av rådgiverne forteller at det har blitt opprettet et nytt opplæringskontor, OKTAV, for tilrettelagt arbeid. Kontoret har avtaler som representerer ti opplæringsbedrifter som tar imot ungdom med behov for en tilrettelagt arbeidsplass. Hun håper dette kan bli viktig, også med tanke på å trene opp de som mangler den sosiale kompetansen. For ungdommene er kanskje faglig gode nok til å gå ut i en jobb, men de er ikke klare sosialt fordi de har ”så mange greier”. Dette mener hun kan være et godt alternativ for dem som tidligere har gått rett ut i uføretrygd, uten å ha vært innom arbeidslivet først. Hun legger til at det blir fler og fler som får diagnoser også, og at de ikke får seg jobb.

”Vi ser jo autister, aspbergere, de kan fungere i en jobb hvis det blir tilrettelagt. Men hvis du bare sender de ut i arbeidslivet, ”grei deg selv, nå står du på egne bein”, så går det ikke.”  
(Rådgiver)

OKTAV kan dermed bli en mellomstasjon hvor det blir lagt vekt på tilnærmingen til arbeidslivet, som kan være veldig brå for mange. Her legger en av rådgiverne til at det finnes jo et hjelpeapparat, Oppfølgingstjenesten for eksempel, og bruk av utplassering og vekslingsmodellen hvor elevene er noe på skole og noe i arbeid. Men, som en fra PPT sier, arbeidsmarkedet ønsker jo at man skal ha en viss modning og en viss faglig tyngde før de skal ut også. Arbeidsmarkedet har blitt tøft og mer kunnskapsbasert enn det var tidligere.

I forhold til tverretattlig samarbeid samstemmer alle informantene i at det er viktig at NAV, OT og skolen samarbeider. Men rådgiverne synes NAV er veldig vanskelig å få på banen. ”De vil jo ikke ta i elevene så lenge de er elever.” Det er først når elevene er skrevet ut av videregående at NAV kommer på banen og det blir snakk om å være på en ytelse. Men skolen synes det er vanskelig å gi slipp på disse elevene fordi de vet at det ender ut i ingenting. De ser derfor litt mer optimistisk på det at opplæringskontoret har kommet på banen. Dette kan

kanskje omfavne noen av disse gråsone elevene. Både rådgiverne og PPT har store forventinger til OKTAV, opplæringskontoret for tilrettelagt arbeid i Vestfold. De legger også til at de har et tett samarbeid med OT.

Informantene forteller at det er mye foreldresamarbeid, men understreker at de må innhente samtykke fra elevene hvis de er over 18 år. At ting skriftliggjøres er en fordel. ”Ja, vi gjør jo det, men det hjelper jo ingenting!” sier en av rådgiverne og utløser dermed latter hos samtlige. Han synes det er viktig at de er ærlige. De er enige om at foreldresamarbeid er bra, men i noen tilfeller kan problemene bli større når foreldrene er med. Til syvende og sist så er mange på feil plass. De skulle rett og slett ikke vært på skolen, konkluderer rådgiveren.

I forhold til om sosial kompetanse har betydning for om man dropper ut eller om man består eksamen/får fagbrev, er svaret fra informantene at ”det er litt sånn selvfølgelig”. De hevder at det er ”alfa omega”, og alt det dreier seg om egentlig. Selv om elevene er gode faglig blir de sendt i retur fra arbeidsplassen hvis de mangler sosial kompetanse. Men disse tingene henger sammen, og i visse tilfeller er det vanskelig å skille mellom fagkompetanse og sosial kompetanse. Ofte så ser man at de som har fagkompetanse også har sosial kompetanse, og de som mangler sosial kompetanse, de mangler ofte fagkompetanse. Med mindre de har noen diagnoser. Sosial kompetanse har altså masse å si i klasserommet. ”Det er helt opplagt. Ellers så hadde vi ikke trengt å drive skole da.”

Når informantene blir spurt om sosial kompetanse kan ha noe med de høye drop-out tallene å gjøre, om det er et nyttig begrep for å forstå drop-out, så er tilbakemeldingene litt forskjellige.

”Jeg synes det er et for stort begrep. Jeg synes det er altfor upresist. Elever skjønner ikke at sosial kompetanse innebærer at de ser plikter og konsekvenser og mangel på aktivitet hos seg selv, så jeg tror det blir litt for ullent.” (Rådgiver)

En av rådgiverne forteller at av de han har skrevet ut dette året så er det ikke mange han kan si har noen sosiale problemer. Det er andre ting som er avgjørende, og som regel er de skoleleie. Men, legger han til, selvfølgelig går det an å finne et snev av mangel på sosial kompetanse på en eller annen måte.

Samtidig enes de fleste om at elevene ofte har problemer med å akseptere at de må gjennom ting som de ikke synes er kjempegøy, som de først vil se gevinsten av senere. Det er en del av sosial kompetanse at man må akseptere det. Og kanskje skjønner man ikke i øyeblikket hva det er viktig for, men så vil man se det i ettertid. Det er viktig for elevene å oppleve at de vil få bruk for det de lærer på skolen senere i livet. Det paradoksale her er at det er yrkesfag som har de høyeste drop-out tallene, man skulle jo tro at det var det som var mest relevant.

Alle roper ”nei” når de blir spurt om det er skolen som svikter når det er så høye drop-out tall.

”Jeg tror ikke vi skal se alt som drop-out heller. Jeg tenker at det er ikke reelt at alle skal gå i videregående skole. De skulle hatt et annet alternativ i utgangspunktet.” (Rådgiver)

En av de andre informantene legger til at de skulle ha droppet ut allerede på ungdomsskolen, ja til og med på barneskolen. Flere av dem som dropper ut faller av allerede mellom 4. og 5.trinn.

”Men skolen svikter jo i den forstand at hvis tanken er at alle skal fullføre og bestå, så svikter jo skolen.” (Informant fra PPT)

En annen representant fra PPT hevder at analysen er mer kompleks enn som så. Det blir litt for enkelt å tenke at hvis vi bare får ungdommene på rett nivå med tilpassa opplæring, så løser alt seg. Det er jo psykisk helse som er problematikken i skolen. Det er store sammensatte utfordringer. Skolevegringsproblematikken starter, etter hennes mening, allerede i grunnskolen, og det er derfor behov for mer komplekse analyser med fokus på samtidige tjenester. Her påpeker en av rådgiverne at de er jo ikke behandlere heller, og at de ikke innehar den rette kompetansen til å løse disse psykiske utfordringene.

”Vi må være svært forsiktige med å forenkle det til at skolen svikter, fordi jeg tror det er en kompleks samfunnsanalyse som må til. Når det er sagt så tror jeg det er mye man kan gjøre fra skolens side, men jeg tror det gjøres veldig mye bra også.” (Informant fra PPT)

Avslutningsvis blir de spurt om gapet mellom skole og arbeidsliv er for stort. Mange opplever at det blir strengere i arbeidslivet, det blir for slitsomt og det stilles for mange krav, sier en av rådgiverne. En av de andre informantene forteller også at mange av elevene opplever at deler av det de lærer på skolen er helt irrelevant når de kommer ut i arbeidslivet. Bransjen vil jo

gjærne ha tettere kontakt med lærerne og elevene tidligere, for å tette dette gapet. Men en ting er fag og faglig utvikling, en annen ting er elevenes modenhet og yrkeskondisjon. Dette er informantene enige i. Å gå ut i arbeidslivet når du er 17-18 år, på samme linje som vanlige arbeidstakere, er ofte en veldig brå overgang for ungdommene. Plutselig må du opp kl 07 om morgenen og jobbe til kl 16. Du har ikke ferie lenger, bortsett fra fem uker som alle andre, og de går glipp av sosial omgang med jevnaldrende.

”Det er egentlig for tidlig på mange måter å gå ut i arbeidslivet når du er 16. Tror ikke det er helt i forhold til modenhet.” (Rådgiver)

## 6.3 OT og NAV

### 6.3.1 OT

Informantene fra OT forteller at deres oppgave er å ha et avklaringsmøte med skolen hvor de blir enige om veien videre, før en ungdom eventuelt blir skrevet ut av skolen. På dette møtet blir de ulike alternativene lagt på bordet, og så må ungdommen ta en avgjørelse om han eller hun vil avslutte skolen eller ikke. Blir det drop-out, så får de tilbud om et nytt møte hos OT, hvor de prøver å finne et utplasseringssted ut ifra deres ønsker og hva de kan få til.

”Målet vårt er jo helst å få de tilbake til skolen, eller få de ut i en lærekandidatplass som etter hvert kan bli en jobb. Men fortrinnsvis tilbake til skolen da.” (Informant fra OT)

En av informantene fra OT mener at det har vært en holdningsendring blant lærere de siste årene. Fra aktivt å jobbe for å få ut de svakeste elevene fra videregående skole, så ser man nå et ønske om å holde elevene i skolen så lenge som mulig. Det legges nå mer til rette for at de kan fortsette. Det er mye bedre at elevene er på skolen og tar noen fag enn at de ikke gjør noen ting, ser ut til å være holdningen i dag. Det som er den største utfordringen i dag, legger den andre informanten fra OT til, er at hjelpen kommer for sent, både når det gjelder det sosiale og det faglige. Særlig overgangssituasjonene, fra barnehage til barneskole, fra småtrinn til mellomtrinn, mellomtrinn til ungdomstrinn, blir for store, både sosialt og faglig. Hun hevder at veldig mange av de som sliter ikke er godt nok rusta til å takle disse overgangene. Dette henger nok sammen med mestringsfølelse, og dette må det gjøres noe med før elevene kommer på videregående, sier den OT ansatte.

Når disse informantene blir spurt om å definere begrepet sosial kompetanse nevnes evnen til å kunne fungere i et fellesskap. Det å inneha ferdigheter som gjør at du fungerer sammen med andre mennesker i ulike settinger. En av informantene legger vekt på kunnskap, ferdigheter og holdninger:

”Det er mange som vet hvordan de skal oppføre seg, det har de lært på skolen, de aller fleste har hatt ART på skolen. De vet hva de skal gjøre, så det er ikke kunnskapen det går på, men det er ferdigheten, det å få det til. Og ikke minst holdninger når de kommer opp i situasjoner, ja, så driter de i de andre”. (Informant fra OT)

Mangel på empati, og evnen til å se seg selv i forhold til hva de gjør mot andre, er noe som er gjennomgående blant ungdommene de har kontakt med, ifølge OT informantene. Og da kan det fort oppstå konflikter. En av dem forteller at ”veldig ofte så skjer jo det. Og så skjønner de ikke helt hva som har skjedd. Vi har ordna opp i ganske mange sånne saker i løpet av dette året”.

Det er så mye mer komplisert å leve opp i dag enn da vi levde opp i gamle dager, forteller en av informantene. Han bruker facebook som et eksempel på at det skjer mye mer utenfor skolen i dag som elevene drar med seg inn i skolen, og som det er umulig for lærerne å holde oversikt over.

”Mye tull på facebook, det skaper mye problemer.” (Informant fra OT)

En av informantene forteller at tidligere hadde de flere ungdommer inne, og de fikk trening i å være sammen med andre ungdommer. Det er viktig at de øver på å være sammen med jevnaldrende, for det er plundrete for mange av dem. Mange synes for eksempel det er vanskelig å spise sammen med andre. De aner ikke hvordan de skal oppføre seg. Ofte så er ikke ungdommene vant til felles måltider hjemme, og noe av det vanskeligste de gjør på OT er å sitte og spise sammen.

”De er jo med og lager lunsjen, og vi sitter sammen, det er noe av det viktigste vi gjør egentlig i forhold til sosial kompetanse.” (OT informant)

Når de blir spurt om å gi eksempler på hvilke kvaliteter man har hvis man har høy sosial kompetanse og hvilke man mangler hvis man har lav sosial kompetanse, la den ene informanten vekt på dette med å se seg selv i forhold til andre. Hun tenker at manglende sosial kompetanse innebærer at en ikke ser seg selv i forhold til andre. Man evner ikke å ta hensyn til hva andre måtte føle og tenke, man turer frem og gjør det man har satt seg fore, uten tanke for hva andre føler og tenker. Her legger den andre informanten til at de med høy sosial kompetanse klarer å filtrere bort mye av inntrykkene som kommer. Mye av det som blir sagt stikker kanskje ikke så dypt. En som har lav sosial kompetanse kan ta veldig til seg noe som egentlig bare var sagt som en spøk. Så akkurat det med empati synes han også er veldig viktig. ”Å sette seg inn i hva andre kan tenke når jeg sier sånn, hva tenker den andre da.”

De er enige om at sosial kompetanse kan læres til en viss grad. De tenker det er fullt mulig å lære å omgås andre. Samtidig ser de at noen sliter mye med for eksempel ADHD. De kan fortelle at de har jobbet veldig mye med akkurat den biten, med hvordan man er mot andre mennesker, hva man sier og hvordan man oppfører deg. Stort sett skjønner ungdommene det på tomannshånd, men det fungerer sjelden i praksis.

Når det gjelder hvem som har ansvaret for å lære barn og unge sosial kompetanse, så sier en av de OT ansatte at man vil jo helst si at det er foreldrene. Men de ser at det er veldig mange foreldre som ikke har den kompetansen selv, og som ikke har noen forutsetning for å lære, og da må barnehage og skole inn, og det mye tidligere. Men, legger den andre OT ansatte til, det er mange som hever seg mange hakk med å være der og få en utplassering. De oppnår en høyere sosial kompetanse i løpet av året de er hos OT, ”det er det ikke tvil om i det hele tatt”.

Sosial kompetanse er ”alfa omega” i en arbeidssituasjon ifølge informantene fra OT:

”Hvis de ikke har sosial kompetanse, så mister de jo plassen.” (OT ansatt)

Mange er veldig engstelige for kritikk, og konstruktive tilbakemeldinger blir ofte misforstått og oppleves som kjeft, forteller en av de OT ansatte. De opplever at det er mange som er såre for kritikk, og at de føler seg angrepet hvis veileder forsøker å veilede. ”De har nok vært vant til å få mye kjeft, både hjemme fra og på skolen, for at de ikke har gjort som de skulle.” Det er derfor, etter deres oppfatning, viktig å forberede ungdommene på at de kommer til å få kritikk

når de kommer ut på en arbeidsplass, men at de ikke må ta det som kjeft, men som konstruktive tilbakemeldinger for at de skal kunne utføre jobben ordentlig.

Når de blir spurt om gapet mellom skole og arbeidsliv er for stort, svarer en av informantene fra OT at det er jo det som har vært problemet, det blir for stort, det er noe helt annet. Men han legger til at det har blitt tatt tak i dette, spesielt på yrkesfag har de blitt flinke til å utplassere elevene allerede fra det første året. Han har stor tro på mye mer utplassering for å tette gapet. Her legger den andre informanten fra OT inn at det kommer jo mer og mer nå, at det skal være utplassering for alle.

I forhold til om ungdommene gjør en innsats selv, eller om de forventer at systemet skal ordne opp for dem, fortelles det at de har nok en forventning om at ting blir lagt til rette sånn at de skal komme seg gjennom.

”Man kan ikke akkurat si at de gjør noen stor innsats, og det har vi snakka mye om, at de er nødt til å prøve å snu det sånn at de blir mer deltakere i sitt eget liv. Mer aktører, ikke brikker.”  
(Informant fra OT)

Ifølge informantene virker det som om ungdommene ikke har noen interesse for eget liv på en måte. ”De deltar ikke i sitt eget liv, de bare er.” Samtidig understrekes det at det er en vanskelig balansegang i forhold til hvilke krav som kan stilles. Fordi hva er hva? Er det rett og slett noen bortskjemte mammabarn som har fått viljen si hele livet og sluppet å gjøre noen ting, fordi det er behagelig. Eller sliter de? ”Det er ikke bare å gå og be dem om å brette opp ermene og gå i gang, hvis det da viser seg at det er noe.”

Representantene fra OT er samstemte i forhold til hvor viktig det er at samarbeidet mellom NAV og OT fungerer. De forteller at de i sin kommune er veldig heldige, fordi de har tatt tak i ungdomsproblematikken, og nå ser de resultatene av det. De forteller at det eksisterer en positiv driv i at de skal få til ungdommene. ”De skal ikke ligge hjemme, det skal ikke være masse ukjente ungdommer, vi skal ikke ha noen ukjente. Og de ulike instansene skal ikke ha det på seg at det er mange som ikke gjør noen ting.”

På spørsmål om de selv er fornøyde med oppfølgingen OT tilbyr, så svarer de at de kunne ønske seg en instans som kan komme inn og ivareta dem som sliter med mye, både med sosial



angst og med det sosiale. I forhold til psykisk helse føler de at sin kompetanse kommer til kort, og det ser de mye av. Men avslutningsvis legger en av informantene fra OT til:

”De aller fleste greier seg jo, de aller fleste. Men vi har selvfølgelig en slump igjen hos oss som er tapere på ungdomsskolen, de kommer ikke inn i videregående og de er tapere på arbeidsmarkedet, og det blir ikke noe av dem, sånn er det bare.” (OT informant)

### 6.3.2 NAV

Informanten fra NAV starter med å legge vekt på at vi har gått fra å være et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn og presiserer at det ikke var så mange valg tidligere. ”Det var mindre sjanse for å trå feil eller gjøre feil.” Hun hevder at mange ikke klarer å forholde seg til alle forventninger og krav som samfunnet i dag stiller.

I likhet med OT, så understreker informanten fra NAV at de har et veldig tett samarbeid med videregående skole. I kommunen det er snakk om har det blitt etablert et ungdomsutvalg, som hun mener er et nyttig møtested for alle som jobber med ungdommene. Hun forteller at NAV har satt i gang et ungdomsprosjekt hvor det fokuseres på å forebygge drop-out og å sette ungdommene i stand til å fullføre en utdanning. Etter hennes oppfatning så er det en viss andel ungdommer som bare trenger noen år på å modnes litt. Dette gjelder særlig gutter, de våkner gjerne litt når de vipper 20 år. Informanten tror at det sikkert har noe med modenhet og flere ting å gjøre. Men, selv om hun innrømmer at det er mange som synes det er tøft å komme til NAV, så har de ikke et eget ungdomskontor. Det er et bevisst valg fordi de ikke ønsker å skille ut ungdommene, og dermed stigmatisere dem.

Etter representanten fra NAVs mening så vil den beste oppfølgingen for dem som dropper ut være at det kommer ting raskt på. Hun nevner også at det er viktig at de opplever mestring, og at det bygges videre på det som allerede er der. Ofte har disse ungdommene lite voksenressurser og et lite kontaktnett. De må få hjelp til å finne ut hva de er gode på. De har kanskje aldri lykkes i noe, de har ikke fått lov til å få den mestringsarenaen noe sted. Hun forteller at hvis de treffer med det rette miljøet rundt, så går ting stort sett bra.

Informanten fra NAV definerer sosial kompetanse som forståelsen av hva som er krav og forventninger fra samfunnet. Fra venner, fra arbeidsgiver, fra alle, og ikke minst til seg selv. Hvis en person har høy sosial kompetanse så klarer han å vite hvordan omverdenen reagerer

på sine reaksjoner, eller sin oppførsel. Hvis en person mangler sosial kompetanse derimot så forstår han ikke hvorfor han blir stilt krav til. Hun påpeker også at evnen til å forstå konsekvensene av valgene man tar handler om sosial kompetanse. Det kan lett oppstå konflikter fordi situasjoner blir misforstått og tolket feil. Mangel på initiativ, selvinnsikt, ”hvilken rolle har jeg?”, nevnes også som eksempler. Hun tror at dette handler mye om usikkerhet. Disse faktorene fører til at det ofte oppstår kommunikasjonsproblemer, og her legger informanten til at det som er problemet er at de aldri har lært hvordan de skal unngå dette. ”Hvor skulle de ha lært det da?” Hun mener likevel at sosial kompetanse kan læres til en viss grad, men at dette må skje allerede fra man blir født.

Når hun blir spurt om hva hun tenker om at sosial kompetanse skal gjennomsyre all opplæring, og om hun er av den oppfatning at ungdommene har fått med seg disse ferdighetene når de går ut av skolen, så svarer hun ”nei, har de det?” Her tilføyer hun at det lett blir store ord, og sikter til Kunnskapsløftet og ulike Stortingsmeldinger.

Informanten tenker at hvis ungdommene skal ut og selge seg på et arbeidsmarked så påvirker den sosiale kompetansen sjansen for å komme ut i arbeidslivet. Hun forteller videre at det finnes spesielle tiltak for dem med lav sosial kompetanse når de henvender seg til NAV. ”Vi bestiller for hver og en person hva den enkelte har behov for. Så det blir skreddersydd for den enkelte. Det må du hvis du skal få det til. I hvert fall når det er såpass store utfordringer.” I NAV systemet møter de ofte ungdom som har droppet ut av videregående skole, og som har sittet hjemme og spilt dataspill den siste tiden. Men, legger hun til, de våkner gjerne opp etter en stund, spesielt hvis de finner en arena de er trygge på, for de har kanskje ikke hatt det så greit på skolen.

At ungdom med lav sosial kompetanse faller utenfor arbeidslivet er NAV-informanten enig i. ”De gjør fort det. Krava er så høye. Og hvis du da i tillegg ikke har formell utdanning, så stiller du dårlig. Du stiller bakerst i køen.” Alternativet da blir uføretrygd for de som har en diagnose som gjør at de har krav på det, eller så må man søke om sosiale stønader, det er ikke så mange andre alternativ. Hun er enig i at for noen så blir nok gapet mellom skole og arbeidsliv for stort. Skolen klarer ikke alltid å forberede ungdommene på arbeidslivet. ”Det vil alltid være noen som hverken ønsker å være i skole eller arbeidsliv, du kan aldri få det til å være null. Det er ikke noe mål heller.”

I forhold til ”naving”, så informerer informanten om at hvis det er noen som prøver seg på det, så lykkes de ikke så veldig. Men hun er enig i at det har skjedd en holdningsendring blant de unge. Det er ikke lenger flaut å si at man får stønad fra NAV. Her vil hun gjerne tillegge at NAV har redusert veldig mye på passive sosialhjelpsmottakere. ”Det er avgjørende at tiltak blir satt i gang raskt, før ting får satt seg, for det er mye tyngre å jobbe med de som har vært inne på passive ytelser.”

Som informantene i OT, så føler informanten fra NAV at det tverretatlige samarbeidet i den aktuelle kommunen fungerer i høy grad, ”vi har veldig lav terskel for hverandre”. For at ungdom skal bli en del av NAV systemet så må de først skrives ut av den videregående opplæringen, ”det er noe med hvem som har ansvaret, det er jo veldig politisk, og veldig styrt”. Hun forteller at selv om ikke det er NAVs ansvar i utgangspunktet, så har de startet et prosjekt hvor de besøker ungdomsskoler for å forebygge drop-out, og for å informere om hva som faktisk skjer hvis du ikke fullfører en utdanning.

”Det er vel en realitetsorientering. Hva skjer med deg da, hvis du ikke kommer deg i jobb og blir selvforsørgende? Såpass brutalt egentlig. Men det fikk dem til å tenke, å våkne litt.”

(Informant fra NAV)

Når hun avslutningsvis blir spurt om hvilke tanker hun har i forhold til om sosial kompetanse er et nyttig begrep for å forstå drop-out og ungdomsarbeidsledighet, så synes hun det er et stort spørsmål. ”Jeg tror det må brytes litt ned. Ja, jeg tror det må deles opp litt.” Hun sier at hun synes det virker sånn, men at det er vanskelig å si. Hun legger til at hadde man bare visst hvordan problemene oppstår, så kunne NAV sette inn masse tiltak der, men dette er et sammensatt og kompliserte tema.

## 6.4 Oppsummering

I tabell 1 har jeg utarbeidet en stikkordsmessig oversikt over hvordan representantene fra hjelpeapparatet forstår begrepet sosial kompetanse og hvor de mener ”skoen trykker”:

<b>Rådgivere/PPT</b>	<b>OT</b>	<b>NAV</b>
Vekt på basiskunnskaper og sosiale ferdigheter	Kunnskap, Ferdigheter og Holdninger	Forstå og akseptere samfunnets krav og forventninger
Punktlighet og ansvar Plikt og konsekvens	Skiller mellom de ”slappe” og de som ”sliter”	Konsekvens
Etterrettelighet		
Forberedt Egeninnsats	Egeninnsats Tilrettelegge	Initiativ
Empati	Empati	Empati
Samarbeide i ulike situasjoner Assosiasjonisme	Fungere i fellesskap Situasjonsforståelse	Selvinnsikt Realitetsorientering
Forholde seg til regler		
Utsette behovstilfredsstillelse	Filtrere inntrykk Håndtere kritikk	
Helse	ADHD	Modning Mestring
Mismatch mellom umoden ungdom og arbeidslivets krav	Valg	Mange muligheter, men lett å trå feil

Tabell 1: oppsummering av intervjuene med representantene fra de fire etatene i hjelpeapparatet. Rådgivere og PPT er behandlet som en etat.

Ut fra det informantene forteller kan man si at sosial kompetanse er et begrep som trenger å diskuteres. Ingen har en klar definisjon, selv om de har en formening om hva det handler om. Det er heller ingen som har utarbeidet en plan for hvordan man skal jobbe for å fremme den sosiale kompetansen blant ungdom. Det er opp til hver enkelt hvordan de tolker den generelle læreplanen.

I det avsluttende kapitlet diskuteres dette oppsummeringsskjemaet. Det argumenteres for at sosial kompetanse er et begrep som må defineres på en enklere måte, og at det er behov for mer informasjon om dette temaet både i skolen og i arbeidslivet.

## 7.0 Drøfting av funn

I følgende kapittel blir det innsamlede materialet drøftet og knyttet opp mot teori og tidligere forskning. Tabell 1 viser at de ulike etatene vektlegger mye av det samme når de definerer begrepet sosial kompetanse. Hovedfunnet kan være at rådgiverne/PPT og OT vektlegger mye helseproblematikk og skiller mellom de slappe og de som sliter, mens NAV fokuserer mer på modning, selvinnsett og å realitetsorientere brukerne.

Først i analysen tar jeg utgangspunkt i tabell 1 og belyser hvordan begrepet sosial kompetanse blir definert av de ulike informantene. Deretter argumenterer jeg for hvorfor sosial kompetanse er en viktig forklaringsfaktor. Så ser jeg på noen utfordringer i forhold til manglende kompetanse. Her blir mangel på deltakelse i eget liv og manglende mestringstro belyst. Videre viser jeg til at det er sammensatte utfordringer som fører til at mange unge ikke fullfører videregående opplæring og blir utestengt fra arbeidslivet, og argumenterer for at det er behov for samtidige tjenester for å hjelpe ungdommene. Så spør jeg hvordan man best kan fremme sosial kompetanse og om bruk av skoleprogrammer er hensiktsmessig, før jeg går videre med å spørre om gapet mellom skole og arbeidsliv er for stort. Avslutningsvis drøftes hvem som har ansvaret for å lære barn og unge sosial kompetanse.

### 7.1 Et ullent begrep – Hva er sosial kompetanse?

”Jeg synes det er et for stort begrep. Jeg synes det er altfor upresist. Og jeg tenker at elever skjønner ikke at sosial kompetanse innebærer at de ser plikter og konsekvenser og mangel på aktivitet hos seg selv. Så jeg tror det blir litt for ullent.” (Rådgiver)

Samtlige av informantene mener at sosial kompetanse er et begrep som er vanskelig å definere på en enkel og entydig måte. Mye kan tyde på at de ikke har diskutert betydningen av sosial kompetanse tidligere.

Erfaringsmessig trenger de voksne å utvikle kompetanse om hva sosial kompetanse er og hvordan tiltak for å fremme sosial kompetanse kan gjennomføres (Lamer, 2004, s. 52).

Rådgivertjenesten/PPT enes om at de jobber mye med sosial kompetanse, ”det skal jo gjennomsyre hele opplæringa ” (informant fra PPT). Men på spørsmål om hva de konkret gjør

for å fremme utvikling av sosial kompetanse, så er tilbakemeldingene av variert karakter. Dette henger nok sammen med at det ikke finnes en klar definisjon fra ledelsen om hva som faktisk forventes i forhold til dette.

Med utgangspunkt i tabell 1 kan sosial kompetanse dekomponeres. PPT og rådgiverne vektlegger først og fremst helseproblematikk og fokuserer på empati, samarbeid og overføring mellom ulike settinger. Også det å kunne følge regler og utsette tilfredsstillelse er en del av den sosiale kompetansen ifølge rådgivertjenesten og PPT. OT vektlegger også helseproblematikk når de skal definere sosial kompetanse. De fokuserer, i likhet med Rådgiverne og PPT, på empati og det å se seg selv i forhold til andre. Også fellesskap, situasjonsforståelse og det å kunne filtrere inntrykk og tåle kritikk ligger innunder sosial kompetansebegrepet. NAV på sin side, vektlegger først og fremst modning og mestring når begrepet skal defineres. I motsetning til de andre instansene fokuserer NAV mer på hva individet selv kan gjøre. De ønsker å oppfordre individene til å ta ansvar for egne liv. I tillegg til empati, forventes det også selvinnsikt og en realitetsorientering for å kunne fungere i arbeidslivet. NAV er dermed mer opptatt av ”pekefingeren” enn de to andre. Det innebærer at det er mer et individuelt problem enn et relasjonsproblem.

Det som kanskje er mest gjennomgående er begrepet empati. Det ser ut til at mange ungdommer har problemer med å se seg selv i forhold til andre. Spesielt Facebook er opphav til mange konflikter som går på manglende evne til å vise empati.

”Ikke sant, de kan bli såra sjøl når noen skriver på Facebook til de, men så skriver de nøyaktig det samme sjøl (informant fra OT).”

Dette resulterer ofte i konflikt, uten at ungdommen selv forstår hva som har skjedd. Informantene fra OT kan fortelle at de har ordnet opp i ganske mange sånne saker i løpet av året. Dette er et eksempel på manglende kompetanse i forhold til å gjenkjenne andres følelser og til å forstå dem ut fra andres situasjon. Det er også mangel på kompetanse når det gjelder å sette seg inn i en annens rolle (Lamer, 1997a).

Informanten fra NAV vektla at høy sosial kompetanse innebærer at man klarer å se hvordan omverdenen reagerer på dine reaksjoner og oppførsel. At man har den egenskapen at man kan

lese andre og forstå konsekvensene av sine handlinger overfor andre. Mangel på sosial kompetanse medfører at man mangler evnen til å forstå konsekvensene av valgene man tar.

Informantene fra OT hevder mye av det samme. De definerer sosial kompetanse som det å inneha ferdigheter som gjør at du fungerer sammen med andre mennesker i ulike settinger, men legger til at det er mange som vet hvordan de skal oppføre seg, de har lært det på skolen. De aller fleste har hatt ART på skolen, så de vet hva de skal gjøre. Så det er ikke kunnskapen det går på, det er ferdigheten, det å få det til.

Sosial kompetanse blir da noe mer enn summen av de sosiale ferdighetene. Ferdighetene styres av underliggende sosialkognitive prosesser, ifølge Lamer (Lamer, 1997a). Disse prosessene gjør individet kompetent til å vurdere hvilken ferdighet som passer til den bestemte situasjonen det befinner seg i akkurat på det tidspunktet.

## 7.2 Hvorfor sosial kompetanse?

”Hvis de ikke har sosial kompetanse, så mister de jo plassen.” (Informant fra OT)

Sosial kompetanse innebærer at man innehar ferdigheter som trengs for å mestre og tilpasse seg nye livssituasjoner. Dette er, ifølge Ogden, viktig for å kunne nå sosialt verdsatte mål. Lav sosial kompetanse kan føre til antisosial atferd (Ogden, 2009). Spesielt informantene i OT la vekt på det at ungdommene mangler kompetanse i forhold til å fungere i et fellesskap, noe som er avgjørende både i skolen og på en arbeidsplass. Det kommer også frem at en del ungdommer har vanskeligheter med å håndtere kritikk. Fremfor å ta det som konstruktive tilbakemeldinger for at de skal kunne utføre jobben ordentlig, føler de at de blir angrepet, og at de får kjeft. Det kan se ut til at ungdommene trenger hjelp til å fremme sin selvoppfatning for å kunne bli mer motstandsdyktige.

Nettopp fordi man i dag vet hvor viktig sosial kompetanse er for mestring og motstandsdyktighet, er det i dag bred enighet om at man gjennom undervisning skal fremme en sosial utvikling og selvoppfatning (Lamer, 1997a).



### 7.3 Mangel på initiativ og deltakelse i sitt eget liv

”Det virker som om de ikke har noen interesse for eget liv på en måte. De deltar ikke i sitt eget liv, de bare er.” (Informant fra OT)

Det som er gjennomgående, ifølge informantene, er ungdommenes mangel på initiativtaking. Det finnes flere eksempler i datamaterialet som viser manglende initiativ blant ungdommene. Man får et inntrykk av at ungdommene informantene snakker om har få eller ingen mål for fremtiden, at de stort sett lever fra dag til dag og bare lar ting skje. De fremstår ikke som aktører i sine egne liv, men som brikker som blir flyttet rundt uten mål og mening. Det kan virke som om disse ungdommene verken har evne, eller tro, på at det å sette seg mål for fremtiden er noe vits.

Informanten fra NAV forteller også at et problem for unge i arbeidslivet er mangel på selvhevdelse og initiativtaking. Mange blir lett tiltaksløse og venter på at de skal få beskjed om hvilke oppgaver de skal gjøre. I en hektisk arbeidshverdag er det avgjørende at arbeidstakerne tar ansvar og initiativ i forhold til andre. Dette er også viktig med tanke på å hevde sine egne meninger. Informanten mener at dette henger sammen med mangel på initiativ og selvinnsett, og manglende realitetsorientering. Ungdommene har vanskeligheter med å forstå hvilken rolle de har i arbeidslivet. Hun legger til at dette kan ha mye med usikkerhet å gjøre, og at det nok går seg til hvis de får muligheten. Det vil si at de må møte realiteten og tilpasse seg de kravene som stilles.

Ifølge Thomas Nordahl m.fl. så er vi alle aktører i eget liv og vi handler i forhold til omgivelsene rundt oss (Nordahl, Manger, Sørlie, & Tveit, 2005). Men gjelder dette alle? Noen livssituasjoner er så krevende at unge mennesker får problemer med å orientere seg i tilværelsen. Krevende sosiale forhold kan være skilsmisse, helse og kanskje lite støtte hjemme. Vi får et inntrykk av at dette kan føre til en viss tafatthet.

### 7.4 Manglende mestringstro

”Og da trakk de meg jo ned, og da kommer jeg i alle fall ikke til å klare det.” (Ungdom)

Ifølge Willy Pedersen utmerker de som dropper ut av skolen og blir arbeidsledige seg først og fremst med svake mestringsforventninger (Pedersen, 1996). Greier ikke den offentlige grunnskolen å gi alle elevene noen positive mestringsopplevelser?

Bandura sier at mestringstro er evnen til å kunne kontrollere sin egen utføring av en bestemt oppgave. Mestringstro er blant annet avgjørende i forhold til motivasjon, handlingsvalg og kontroll over egen fremtid (Bandura, 1977). Manglende mestringstro kan føre til at man unngår å bruke sine sosiale ferdigheter (Gundersen & Moynahan, 2006). Det er viktig at ungdommene får hjelp til å finne ut hva de er gode på, ifølge informanten fra NAV. Mange unge har kanskje aldri følt mestring tidligere fordi de ikke har fått hjelp til å finne sin mestringsarena. NAV-informanten hevder at hvis de klarer å treffe med det rette miljøet rundt ungdommene, så går ting stort sett fint.

Informantene fra OT mener at manglende mestringsfølelse gjør overgangssituasjonene i skolen, og fra skole til arbeid, veldig vanskelig for mange ungdommer. De føler at ikke elevene er godt nok rustet til å takle overgangene. Dette fører til at det blir problematisk når de skal over i arbeidslivet, og informantene er klare på at det må jobbes mer for å fremme ungdommenes mestringstro før de kommer over i videregående opplæring.

## **7.5 Sammensatte utfordringer – behov for samtidige tjenester**

”Det er jo psykisk helse som er problematikken i skolen. Det er store, sammensatte utfordringer.” (Informant fra PPT)

Det som gjør frafallsproblematikken ekstra komplisert er at frafall ikke er ett problem, i følge Hernes. Det er et sammensatt problem det er mange ulike årsaker til. Dette indikerer at frafall ikke har en løsning. Det er derfor avgjørende at man ser på helheten, det er et sammensatt sett av tiltak som må til (Hernes, 2010).

Informantene nevner at de ofte møter sammensatte utfordringer. Spesielt de ansatte i OT kan tenke seg et nærmere samarbeid med andre instanser for best å kunne ivareta unge som sliter. De føler at sin kompetanse kommer til kort i forhold til psykisk helse. Representantene fra rådgivertjenesten og PPT poengterer også at det er behov for samtidige tjenester. De føler at de samarbeider godt med OT, men at det kan være vanskelig å få til et konstruktivt samarbeid

med NAV. NAV-informanten er enig i at reglene er sånn at de først overtar ungdommene når de er skrevet ut av skolesystemet. Men hun legger til at de har begynt å samarbeide med grunnskolen, selv om det egentlig ligger utenfor deres ansvar.

## 7.6 Hvordan fremme sosial kompetanse? - Bruk av skoleprogrammer

”Man må se fag og det sosiale i sammenheng. Hvordan skal vi gjøre disse elevene godt rusta til å fungere ute i arbeidslivet og sosialt, altså overføring mellom settinger. Og skolen er en veldig god arena til å oppøve seg de ferdighetene.” (Informant fra PPT)

Hvordan kan tiltak for å fremme sosial kompetanse gjennomføres? Et av tiltakene som blir satt i gang for å jobbe med sosial kompetanse er som nevnt ART (Goldstein et al., 2000). Men har det den ønskede effekten? Hjelper det å fokusere på å lære seg sosiale ferdigheter hvis man ikke klarer å tolke hvilke situasjoner man skal bruke de ulike ferdighetene i?

Samtlige informanter har hørt om ART og vet hva det innebærer. Allikevel har ikke ungdommene vært en del av et ART-program. Er ikke skolene flinke nok til å jobbe med programmene? Ifølge Gundersen og Moynahan (Gundersen & Moynahan, 2006) avhenger effekten av hvordan programmet implementeres i skolen. Blir det bare ord og lite handling når skolene påberoper seg at de jobber med ART?

I utgangspunktet virker det fornuftig å innrette tiltak mot en ungdom som med litt mestring og erfaring kan lære å håndtere ulike sosiale situasjoner. Man kan dermed anta at sosial kompetanse kan læres, men hvis det er snakk om diagnoser må nok forventningene reduseres.

## 7.7 Er gapet mellom skole og arbeidsliv for stort?

”Jeg har veldig tro på mye mer utplassering for å tette det gapet.” (Informant fra OT)

Flere av informantene nevner at de føler at gapet mellom skole og arbeidsliv er for stort for denne gruppen ungdommer. En av representantene fra rådgivertjenesten forteller at det i deres hjemfylke har blitt opprettet et opplæringskontor for tilrettelagt arbeid. Hun håper at dette kan

bli en mellomstasjon hvor det legges vekt på tilnærmingen til arbeidslivet, som ifølge henne kan være veldig brå for mange.

Informanten fra NAV legger vekt på at dagens kunnskapssamfunn fører med seg mange valgmuligheter. Dette medfører at det er lett å trå feil, eller velge feil. Hun hevder at mange unge ikke klarer å forholde seg til alle kravene som samfunnet stiller. De som jobber i OT mener at gapet mellom skole og arbeidsliv er altfor stort. De har derfor stor tro på mer utplassering av ungdommene. Rådgiverne derimot spør også om det kanskje er for tidlig for mange ungdommer å gå ut i arbeidslivet når de er 16 år, og tenker at dette henger sammen med modenhet. Dette viser at det er en mismatch mellom umoden ungdom og arbeidslivets krav.

## 7.8 Hvem har ansvaret for å lære barn og unge sosial kompetanse?

”Vi skal gi opplæring til et yrke, ikke fokusere på det sosiale.” (Rådgiver)

Er det skolens og arbeidslivets oppgave å lære ungdommene sosial kompetanse?

Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) sier altså at skolen skal jobbe for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Representantene fra PPT er enige i at skolen er en god arena for å oppøve sosiale ferdigheter. Men en av rådgiverne mener at skolen ikke har ressurser nok til å jobbe med dette. Skolen skal gi opplæring til et yrke, ikke fokusere på det sosiale, er hans mening.

I OT tenker de at det burde være foreldrene som lærer barna sine sosial kompetanse. Men det som gjør dette komplisert er at mange av foreldrene mangler kompetansen selv, ifølge informantene. Derfor er det avgjørende at barnehage og skole kompenserer for det foreldrene ikke klarer, etter deres mening. Informanten fra NAV er også klar på at den sosiale kompetansen naturlig burde komme hjemmefra fra barna blir født, men ser at det ikke fungerer sånn i realiteten.

## 7.9 Konklusjon

Ut fra de empiriske funnene kan man si at alle er enige om at sosial kompetanse er viktig både for å fungere i skolen og for å fungere i arbeidslivet. Kan jeg ut fra foreliggende empiri si at

manglende sosial kompetanse er en avgjørende faktor når ungdommene dropper ut av videregående opplæring og blir utestengt fra arbeidsmarkedet?

Jeg har i denne masteroppgaven argumentert for at dagens samfunn karakteriseres av en tvetydighet. Dette har blitt illustrert med begrepet ”klassesamfunnet på hell” som har blitt problematisert gjennom å vise til at det fortsatt eksisterer en sterk sosio-økonomisk reproduksjon i dagens Norge. Tvetydigheten finner vi igjen i dagens utdanningssystem hvor det både er fokus på basisferdigheter og sosial kompetanse.

Det ”nye” er en forståelse av at sosial kompetanse kobles til utstøting i skole og arbeid. Det har blitt argumentert for at manglende ferdigheter innen disse sosiale områdene er den primære kilden til utvikling av kostbare velferdsbrukere. Hovedbekymringen er velferdsstatens bærekraft. Dernest bekymringen for et lite inkluderende sorteringssamfunn.

Begrepet sosial kompetanse oppfattes som uklart for informantene. De er ikke enige om hvordan man skal definere begrepet, hvor mye skal det romme? På direkte spørsmål om sosial kompetanse er et nyttig begrep for å forstå drop-out og ungdomsarbeidsledighet, så svarer informanten fra NAV:

”Om det er et nyttig begrep? Det var et stort spørsmål. Jeg tror det må brytes litt ned. Ja, jeg tror det må deles opp litt.”

Selv om mine funn ikke kan generaliseres da utvalget er for lite, kan jeg likevel konkludere med at sosial kompetanse er et begrep som må defineres på en mer tydelig måte. Dette innebærer at skolene og arbeidslivet må få mer informasjon fra myndighetenes side om hvordan begrepet skal tolkes. Kan det være en løsning at hver enkelt skole og arbeidsplass utformer en egen strategi for hvordan de skal jobbe for å fremme den sosiale kompetansen blant unge? Da kan det bli enklere å jobbe mot et felles mål og ikke opp til hver enkelt lærer eller ansatt å utvikle ungdommenes sosiale kompetanse.

Ifølge Lamer, er den videre utfordringen i forhold til å jobbe med sosial kompetanse å ha et holistisk perspektiv på arbeidet, det vil si at man må knytte arbeidet opp mot helheten og den konteksten individene befinner seg i. Et helhetlig perspektiv innebærer at et samlet og kompetent personale i skolen og i arbeidslivet arbeider systematisk for å fremme sosial

kompetanse. Sosial kompetanse er ikke statisk, og må hele tiden jobbes med for å kunne utvikles og forbedres. Og, som Lamer sier, betydningen av ledernes ansvar i møtet med disse utfordringene kan ikke fremheves sterkt nok. ”En tydelig og god ledelse er nemlig en nøkkelfaktor for å lykkes (Lamer, 2004, s. 56).”

Det kan ikke ut fra funnene argumenteres for at sosiale ferdigheter er viktigere enn basisferdigheter. Sosial kompetanse og basiskompetanse er knyttet opp mot hverandre, og man trenger begge formene for kompetanse for å lykkes i skolen og arbeidslivet. Men jeg vil likevel konkludere ut fra foreliggende empiri at sosial kompetanse er et nyttig begrep for å forstå drop-out og ungdomsarbeidsledighet.

## Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). Nye sosiologiske samtidsdiagnoser: Ulrich Beck, Anthony Giddens og Zygmunt Bauman *Moderne sosiologisk teori* (s. 258-295). Oslo: Abstrakt forlag.
- Album, D., Hansen, M. N., & Widerberg, K. (2010). *Metodene våre: eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, T. A., & Fossetøl, K. (2011a). Hvor går NAV-reformen? Hva blir NAV-kontorene som velferdstjeneste? I T. A. Andreassen & K. Fossetøl (Red.), *NAV ved et veiskille: organisasjonsendring som velferdsreform* (s. 240-261). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andreassen, T. A., & Fossetøl, K. (2011b). Innledning - Organisasjonendring som velferdsreform. I T. A. Andreassen & K. Fossetøl (Red.), *NAV ved et veiskille: organisasjonsendring som velferdsreform* (s. 13-28). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arntzen, A., & Grøgaard, J. B. (2011). utfordringer for samarbeidet mellom NAV-kontorene og utdanningssystemet. I T. A. Andreassen & K. Fossetøl (Red.), *NAV ved et veiskille: organisasjonsendring som velferdsreform* (s. 148-168). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aukrust, O. (Red.). (1965). *Norges økonomi etter krigen. SØS 12*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). Observational learning *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (s. 47-106). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bauman, Z., Nygård, M., Kolstad, H., & Christie, N. (2006). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlag.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U., & Hviid Nielsen, T. (1997). *Risiko og frihet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Becker, C. L. (2012, 13.10). De kan koste Norge minst 700 milliarder kroner, Artikkel, *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <http://www.dn.no/forsiden/politikkSamfunn/article2486170.ece>
- Berggrav, S. (2012, 18.01). Unge mangler sosial kompetanse, Artikkel, *Aftenposten*.
- Birkelund, G. E., & Petersen, T. (2010). Det norske likestillingsparadokset. I I. Frønes & L. Kjølsvold (Red.), *Det Norske samfunn* (s. 144-163). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bleikelia, M. (2012, 22.10). Unge arbeidsledige vil koste Europa over 1000 mrd kr årlig, Artikkel, *Aftenposten*.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality : changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Brofoss, K. (2012). *Arbeidsrettede tiltak: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. januar 2010 : avgitt til Arbeidsdepartementet 9. februar 2012*. (NOU 2012: 6). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/36960547/PDFS/NOU201220120006000DDDPDFS.pdf>
- Buland, T., Havn, V., Finbak, L., & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* Hentet fra [http://www.sintef.no/upload/Teknologi\\_og\\_samfunn/GSU/Frafall.pdf](http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf)
- Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*: Academic Press.
- Davis, H., & Marlow, N. (1995). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Dolby, N., Dimitriadis, G., & Willis, P. (2004). *Learning to labor in new times*. New York: RoutledgeFalmer.
- Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Hentet fra [http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R\\_07\\_09.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R_07_09.pdf)
- Finansdepartementet. (2008-2009). *St.meld.nr 9. Perspektivmeldingen 2009* Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-9-2008-2009-/4/4/3.html?id=541733>
- Frønes, I., & Brusdal, R. (2010). Livsløp, generasjoner og sosial endring. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det Norske samfunn* (s. 393-413). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giddens, A., & Schultz Jørgensen, S. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (2000). *ART: aggression replacement training : en multimodal metod för att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ*. Aneby, Sverige: KM-förlaget.
- Grøgaard, J. B. (1997). En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe - rekruttering og tiltak første skoleår. I B. Lødding & K. Tornes (Red.), *Idealer og paradokser: aspekter ved gjennomføringen av Reform 94* (s. 177-216). [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Grøgaard, J. B. (2006). Yrkesutdannede ungdommers overgang til arbeid: jevne overganger og midlertidige avbrudd. I J. B. Grøgaard & L. A. Støren (Red.), *Kunnskapssamfunnet tar form: utdanningseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur* (s. 225-263). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Grøgaard, J. B., & Aamodt, P. O. (2006). Veksten i høyere utdanning : noen drivkrefter og konsekvenser. I J. B. Grøgaard & L. A. Støren (Red.), *Kunnskapssamfunnet tar form: utdanningseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur* (s. 17-54). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I., & Markussen, E. (2004). Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Oslo: NIFU STEP. (Optrykk.
- Gundersen, K., & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haahr, J. H., Nielsen, T. K., Hansen, M. E., & Jakobsen, S. T. (2005). *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*: Danish Technological Institute.
- Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2010). Utdanning - stabilitet og endring. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det Norske samfunn* (s. 116-143). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *The role of school improvement in economic development*. Massachusetts: National Bureau of economic research.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2001). Albert Bandura *An introduction to Theories of Learning* (s. 315-347). New Jersey: Prentice Hall.
- Hernes, G. (2010). *Gull av Gråstein - Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:3. Oslo: Fafo. (Optrykk.



- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalstø, Å. M., & Sundell, T. (2011). *Nordisk ungdomsledighet i etterkant av finanskrisen. Tiltak og virkemidler for unge arbeidssøkere*. Hentet fra <http://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Analyser/Arbeid+og+velferd/Arbeid+og+velferd/Nordisk+ungdomsledighet+i+etterkant+av+finanskrisen.288425.cms>
- Klyve, A. (2009). *Sinte unge menn: i kunnskapssamfunnet*. Nesttun: Folio.
- Kracauer, S. (2011). *Using documents and records in social research*. Los Angeles: Sage.
- Krange, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- KUF. (2003-2004). *St. meld. nr. 30. Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000/DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamer, K. (1997a). *Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling: håndboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997b). *Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (2004). *Sosial kompetanse - videre utfordringer* (s. 51-56). Oslo: Utdanningsakademiet.
- Lauglo, J. (2010). Sosial kapital og utdanning. I E. Backe-Hansen & I. Hydle (Red.), *Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge. Rapport nr 20/10* (s. 107-156). Oslo: NOVA. (Optrykk.
- Markussen, E., Sandberg, N., & Lødding, B. A. F. M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport nr 13/2008. Oslo: NIFU STEP. (Optrykk.
- Myklebø, S. (2012). *Unge arbeidssøkere - hvem er de, og hva slags oppfølging trenger de fra NAV?* Hentet fra <http://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Analyser/Arbeid+og+velferd>
- NHD. (2005). *Faktahefte om norsk næringsliv*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/nhd/dok/veiledninger\\_brosjyrer/2005/Faktahefte\\_e-om-norsk-naringsliv/28.html?id=275600](http://www.regjeringen.no/nb/dep/nhd/dok/veiledninger_brosjyrer/2005/Faktahefte_e-om-norsk-naringsliv/28.html?id=275600)
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD. (2000-2009). *PISA* (Optrykk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(1), 64-68.
- Pedersen, W. (1996). Marginalitetens reproduksjon. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(1/1996).
- Reichborn-Kjennerud, K. (2011). Unge sosialhjelpsmottakere - utenfor og umotiverte? I T. A. Andreassen & K. Fossetøl (Red.), *NAV ved et veiskille: organisasjonsendring som velferdsreform* (s. 106-126). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.

- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: the contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Instituttet for sosiologi.
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spence, A. M. (1974). *Market signaling*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Støren, L. A., Helland, H., & Grøgaard, J. B. (2007). *Og hvem stod igjen-?: sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Rapport nr 14/2007. Oslo: NIFU STEP. (Optrykk.
- Svendsen, G. T., & Svendsen, G. L. H. (2006). *Social kapital: en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søgnen, A. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16). Oslo. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet, Jahnsen, H., Ertesvåg, S. K., & Westrheim, K. (2008). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen* Oslo.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerberg, D. (2003). Tilskrevet og ervervet status - mobilitet. I D. Østerberg (Red.), *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse* (s. 51-55). Oslo: Cappelen akademisk forlag AS.
- Østerberg, D., & Engelstad, F. (1995). *Samfunnsformasjonen: en innføring i sosiologi*. Oslo: Pax.

## Vedlegg A - Informasjonsskriv

Tønsberg, 19.mars 2013

Mitt navn er Kamilla Nordby og jeg studerer ved Høyskolen i Vestfold. Jeg skriver en masteroppgave i samfunnsvitenskap hvor jeg ser på drop-outs og den vanskelige overgangen til arbeidslivet. Jeg ser på dette fenomenet i forhold til begrepet sosial kompetanse, og min problemstilling er:

”Er sosial kompetanse et nyttig begrep for forståelsen av drop-out i skolen og ungdomsarbeidsledighet?”

Fra politisk hold er det klare retningslinjer i forhold til at det skal satses på utvikling av sosial kompetanse. Utviklingen av elevers sosiale kompetanse er et felles ansvar for hjem og skole, men på grunn av økende fokus på dette området er skolen nå pålagt å arbeide mer systematisk med dette.

Læreplanverket for den 13-årige grunnopplæringen understreker at skolen og opplæringen ikke bare har faglige mål, men også mål knyttet til sosial og personlig utvikling. I tråd med Kunnskapsløftet skal *arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring*. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til å utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (Utdanningsdirektoratet).

Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å få en forståelse av ungdommers, skolens og arbeidsgiveres erfaringer og opplevelser rundt drop-out og utestengning fra arbeidslivet, og hvilken rolle sosial kompetanse spiller i forhold til dette.

Jeg ønsker å intervju ungdommer som har droppet ut av videregående skole og som ikke kommer inn/blir utestengt fra arbeidslivet. Jeg ønsker også å intervju skolen ved rådgivere eller lærere som har erfaring med disse ungdommene. Til slutt vil jeg også intervju arbeidsgivere for å belyse fenomenet fra et annet perspektiv.

Å delta i undersøkelsen er frivillig, og et samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, senest innen utgangen av desember 2013.

Det er kun jeg, og min veileder, som vil ha tilgang på personopplysningene, og data vil lagres på privat PC som er beskyttet med passord og brukernavn for å ivareta konfidensialitet.

Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

For mer informasjon, ta gjerne kontakt med:

Kamilla Nordby, e-post [kami-n@online.no](mailto:kami-n@online.no), tlf 414 02499, eller min veileder

Jens B. Grøgaard, e-post [jens.b.grogaard@hive.no](mailto:jens.b.grogaard@hive.no), tlf 33 03 12 99/mob 454 82358

Med vennlig hilsen  
Kamilla Nordby

## Vedlegg B – Intervjuguide

Fenomenologisk, semi-strukturert livsverdensintervju.

”Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem” (Spradley, 1979).

Jeg ønsker å få en forståelse av ungdommers, arbeidsgiveres og skolens erfaringer og opplevelser rundt drop-out og utestenging fra arbeidslivet, og hvilken rolle sosial kompetanse spiller i forhold til dette.

Jeg vil beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Jeg ønsker å gå i dybden og finne ut årsakene til at de droppet ut/blir utestengt. Har det noe med sosial kompetanse å gjøre?

”Er sosial kompetanse et nyttig begrep for forståelsen av drop-out i skolen og ungdoms-arbeidsledighet?”

- Jeg ønsker å høre hvordan de som har droppet ut/de som blir utestengt fra arbeidslivet, skolen og arbeidsgivere reflekterer og resonnerer over begrepet sosial kompetanse, og hvordan de forstår sin egen livssituasjon.
- Hvordan ser intervjupersonene på det de gjør/sin livsverden?
- Hvilke begreper fremstiller de sin forståelse med?
- Intervjue for å få frem forståelser, ikke fakta.
- Løfte frem de forståelsesmåtene, sammenhengene og mønstrene informantene gir uttrykk for.

### Spørsmål

Jeg ønsker å finne ut hvordan de som har droppet ut av skolen/blir utestengt fra arbeidslivet, skolen og arbeidsgivere reflekterer og resonnerer rundt temaet sosial kompetanse, hvordan blir dette begrepet forstått? Hvordan ser mine informanter på sin kompetanse, og hvilke begreper fremstiller de sin forståelse med?

Generelle spørsmål:

- Hvordan oppfatter du begrepet ”sosial kompetanse”?

(Oppfatter arbeidstakere og arbeidsgivere begrepet ulikt?)

- Hva legger du i ”sosial kompetanse skal gjennomsyre all opplæring”?  
(I tråd med Kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til å utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.)
  - Dette kan jeg spørre lærerne og rådgiverne om
  - Svikter skolen?
  - Er gapet mellom skole og arbeidsliv for stort?
- Hva mener du vil være best mulig oppfølging?
- Hvor viktig er sosial kompetanse i en skolesituasjon/jobbsituasjon?

Spørsmål til drop-outs/utestengte:

- Jeg vil bruke bilder for å illustrere noen av spørsmålene. Det kan være enklere å få i gang en tankeprosess hvis informantene har noe visuelt som utgangspunkt.
  - Hva er dine erfaringer og opplevelser rundt drop-out og utestengning?
  - Hvilke vanskeligheter møtte du?
  - Føler du deg utestengt? Hvorfor/hvordan?
  - Har du fått tilbud om tiltak/praksisplass?
  - Hva mener du vil være best mulig oppfølging for deg nå?
  - Hva ønsker du skal skje fremover?
  - Hvordan opplever du ledighetsperioden fra avsluttet skole til begynnelse av jobb?
  - Hvordan vil du beskrive din egen livssituasjon akkurat nå?
  - På hvilket tidspunkt skjønnte du at du ikke passet inn i skolen?
  - Når begynte du å vurdere å droppe ut fra skolen? Når startet prosessen? ”Alle” gleder seg jo til å begynne på skolen, hva er det som gjorde at denne gleden forsvant?
  - Hvordan opplevde du samspillet med lærerne/skolen?
  - Faglig mestring?
  - Motivasjon?

- Hva skal til for å gi deg bedre skoleopplevelser?
- Har du noen gang vært i konflikt med andre medelever/lærere? Hva skjedde?

Spørsmål til skolen/rådgivere/lærere:

- Skolen som setting for sosial kompetanse, ”skal gjennomsyre alle fag” (Kunnskapsdepartementet 2005). Hva gjøres?
- Sosial kompetanse i klasserommet. Påvirker det sjansen for å få eksamen? Er sosial kompetanse noe som kommer i tillegg til karakterer, eller er det noe som ligger i karakteren?
- Hvorfor fokus på sosial kompetanse?
- Sosiale ferdigheter vs kognitive ferdigheter?
- Er det først og fremst fokus på basisferdigheter?
- Stortingsmeldinger sikter fremover, ikke sånn hverdagen er?
- Bør det rettes mer fokus mot sosial kompetanse i løpet av skoleløpet?
- Felles ansvar skole og hjem. Hva gjør skolen i forhold til foreldresamarbeid?
- Samspill mellom individ og kontekst?
- Hvilke konsekvenser ser dere av det stadig økende utdanningstrykket?
- Hvorfor er man ansett som taper når man ikke passer inn i det tradisjonelle utdanningsløpet?

Spørsmål til arbeidsgivere:

Intervjuene med arbeidsgiverne har et annet formål og må derfor også ha en annen utforming enn intervjuene med de som har droppet ut/er utestengt fra arbeidslivet. Gjennom arbeidsgiverne vil jeg få deres syn på sosial kompetanse og håndteringen av det. Er det i det hele tatt et tema? Og hvordan blir det eventuelt håndtert? Det er dermed ikke arbeidsgivernes sosiale kompetanse jeg er ute etter å måle, men deres forståelse av dette begrepet. Har de noe forhold til begrepet?

- Hva legger dere vekt på når dere skal ansette ungdommer?
- Er det fokus på sosial kompetanse?
- I hvilken grad brukes karakterer og formell kompetanse som indikator for sosial kompetanse?
- Sosial kompetanse i møte med arbeidsgiver. Påvirker det sjansen for å få jobb?
- Er det rom for de med lav sosial kompetanse i arbeidslivet? Er det sånn at de med lav sosial kompetanse faller utenfor arbeidslivet?

- Hvorfor verdsettes ikke ikke-sertifisert kompetanse?
- Hva gjør arbeidslivet i forhold til å aktivisere ungdommen?
- Er næringslivets vektlegging av personlighet og relasjonskompetanse et uttrykk for at formalkompetanse ikke lenger er et knapt gode?
- Har du noen gang opplevd å ha arbeidstakere med lav sosial kompetanse? Bygger du dine antagelser på erfaring?

## **Vedlegg C – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**