



Joakim Caspersen, Berit Berg og
Christian Wendelborg (red.)

Oppvekst i ytterkanten



Scandinavian
University Press

Oppvekst i ytterkanten

Joakim Caspersen, Berit Berg og Christian Wendelborg (red.)

Oppvekst i ytterkanten

Marginalitet, mestring og mening

Scandinavian University Press

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Joakim Caspersen, Berit Berg og Christian Wendelborg 2025.

Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2025.

Boken ble første gang utgitt i 2025 på H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) AS ved Scandinavian University Press.

Materialet i denne publikasjonen omfattes av åndsverkloven og er utgitt med åpen tilgang under Creative Commons-lisensen CC BY 4.0.

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å mikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis med følgende forbehold: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

NB: Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern- eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Den komplette lisensteksten kan leses på <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.no>.

Boken er utgitt med støtte fra Norges forskningsråd.

Trykt utgave: ISBN 978-82-15-07068-1

Elektronisk utgave: ISBN 978-82-15-07067-4

<https://doi.org/10.18261/9788215070674-25>

Omslag: Phi Business Solutions Ltd.

Omslagsillustrasjon: *På vei til byen*, Barbro Tiller.

Sats: Phi Business Solutions Ltd.

Innhold

1. Oppvekst i ytterkanten – marginalitet, mestring og mening	9
<i>Joakim Caspersen, Berit Berg og Christian Wendelborg</i>	
Innledning	10
Ytterkant og oppvekst	10
Begreper for å forstå erfaringer med en oppvekst i ytterkanten – <i>meaning, mattering</i> og <i>recognition</i>	12
Organisasjon, politikk og oppvekst	14
Dilemmaene i ytterkanten	16
Kapitlene i boka	18
Referanser	21
2. Ungdom og hverdagsliv i barnevernsinstitusjon	22
<i>Lena C.L. Westby og Stian H. Thoresen</i>	
Innledning	23
Hva er en barnevernsinstitusjon?	23
Hva er et hjem?	26
Barn og unges autonomi	28
Barnevernsinstitusjonen – i krysningspunktet mellom hjem og offentlig organisasjon	29
Avslutning	36
Referanser	36
3. Et liv på vent. Enslige mindreårige asylsøkere – ungdommer i limbo ...	39
<i>Mari Bore Øverland og Berit Berg</i>	
Innledning	40
Dawood	40
Sense of coherence	42
Lengeværende enslige mindreårige	43
Kryssende hensyn	45
Tap av rettigheter	46
Psykisk helse	48
Framtidshåp	50
Dobbel ytterkant	51
Referanser	53

4. Foreldrestrategier og oppvekst i utsatte områder	55
<i>Melina Røe og Rebekka Bruteig</i>	
Innledning	56
Bolig og boligområders betydning for barns oppvekst	58
Foreldres strategier mot negative nabolageffekter	59
Datagrunnlag	61
Barnefamiliens opplevelse av sine bydeler	63
Lademoen	63
Tempe-Sorgenfri	66
Oppsummering av foreldrenes syn på de to bydelene	69
Foreldres strategier i de levekårsutsatte nabolagene	69
Avslutning: Barnefamilier som sentral aktør i områdesatsingene	75
Referanser	76
5. «Enhver har rett til utdanning.» De normale, normene og ytterkantene	79
<i>Thomas Dahl</i>	
Den enkelte og alle, «all» og «those»	80
Normen – det normale	81
Problemer med normen	83
De normale	84
De sakkyndige	86
Sakkyndig vurdering	89
Gjøre skolen tilpasset	91
Skolens normkrav	92
Referanser	94
6. Fra ytterkant til deltakelse? Kombinasjonsklasser for minoritetsspråklige elever	97
<i>Stina Svendsen og Berit Berg</i>	
En sammensatt elevgruppe	98
Datagrunnlag og erfaringsmateriale	99
Opplæring i ytterkanten	100
Etablering av kombinasjonsklasser	103
Erfaringer fra Trondheim	104
Skolen som integreringsarena	113
A sense of coherence	114
Deltakelse på linje med andre ungdommer?	117
Referanser	118
7. Ensom alle andre. Elevenes opplevelse av små og store fellesskap i skolen og skolens organisering av fellesskap	121
<i>Joakim Caspersen, Håkon Leiulfsrud og Patrick Stefan Kermit</i>	
Innledning	122
Barns tilhørighet – hva er et fellesskap for barn?	125

Data og metode	127
Elevenes opplevelse av tilhørighet i skolens fellesskap	129
Hvordan arbeider skolene for å skape fellesskap og fremme elevenes tilhørighet – og hva ligger til grunn for arbeidet?	135
Innenfor og utenfor på samme tid – en som alle andre	139
Avslutning	140
Referanser	141
 8. Ekskludering av elever med hørselshemming og den norske skolens struktur	144
<i>Patrick Stefan Kermit, Sidsel Marianne Holiman og Odd Morten Mjøen</i>	
Innledning: Erfaringer blant elever med hørselshemming	145
Er det så farlig?	147
Utrygghet og tap av tillit	148
«Du ser det ikke før du tror det»	149
Skolens sosiale barrierer	150
Ekskludering og diskriminering som begrep i ulike forskningstradisjoner ..	153
Mikroaggresjonsbegrepet og den norske skolen	155
Systemisk ekskludering	158
Inkluderende praksis som resultat av konkret forhandling	161
Avslutning	162
Referanser	162
 9. Å vekse opp med samansette behov	165
<i>Rebekka Bruteig, Berit Berg, Christian Wendelborg og Jan Tøssebro</i>	
Samansette behov – samansette tenester	166
Eit historisk bakteppe	167
Samordning som både problem og løysing	169
Tre verkemiddel for betre samordning	169
Kva for erfaringar har familiar med barn med samansette behov hatt med velferdstenestene?	170
Er det framleis eit «mangehovuda troll» som kan samordnast vekk?	172
Foreldre sine forteljingar om kampar og tilfeligheiter	175
Utfordringsbiletet er meir komplekst enn dårleg samordning	181
Referansar	184
 10. Veikart til voksenalv for utviklingshemmete	187
<i>Christian Wendelborg og Jan Tøssebro</i>	
Kort om sysselsetting og boformer blant utviklingshemmete	188
Datagrunnlag og analyse	189
Veikart bort fra arbeidslivet – om reproduksjonen av lav yrkesdeltakelse ..	190
Veikart til særskilte boformer	198
Avslutning	201
Referanser	202

11. Nettets ytterkanter: Ungdommens digitale liv.....	204
<i>Beate Wold Hygen</i>	
Innledning	205
Digital samhandling i ungdomstiden: Sosiale medier og gaming	205
Ungdomstiden	207
Data og metode	208
Analyser	210
Resultater	210
Hvordan påvirker digital samhandling ungdommers skolehverdag?.....	216
Digital samhandling og skoletrivsel	217
Oppsummering	219
Referanser.....	220
Forfatteromtaler	225



1. Oppvekst i ytterkanten – marginalitet, mestring og mening

Joakim Caspersen, Berit Berg og Christian Wendelborg

Sammendrag Utenforskap er en av de store samfunnsutfordringene. For å forstå utfordringene som utenforskap gir, er det likevel viktig å ha en nyansert og mange-fasettert forståelse av hvordan livet i ytterkanten er. I dette innledningskapittelet til boka forsøker vi å få fram et mer spenningsfylt og nyansert bilde av hva det vil si å vokse opp i ytterkantene av samfunnet, hva ytterkanten egentlig utgjør av muligheter og begrensninger og hva som egentlig kan forstås som ytterkant. Gjennom å diskutere sentrale begrep omkring det å oppleve mening, tilhørighet og anerkjennelse i det som ofte forstås som marginaliserte posisjoner, kobler vi oss på en politisk agenda om å forhindre utenforskap og løfter fram noen overordnede dilemmaer for forskning og politikk på oppvekstfeltet. Bokas kapitler brukes alle til å belyse utfordringene, men også mulighetene, som ligger i en oppvekst i ytterkanten, enten ytterkanten er forstått geografisk eller metaforisk.

Nøkkelord mestring | mening | anerkjennelse | tilhørighet | politikkutforming

Abstract Exclusion is a major societal challenge, and it is often considered a path to misery. In this introductory chapter to the book, we try to present a more nuanced picture of what it means to grow up on the fringes of society, what the outer edge really constitutes in terms of opportunities and limitations, and what can actually be understood as the outer edge. By discussing key concepts around experiencing meaning, belonging and recognition in what are often understood as marginalized positions, we connect to a political agenda of preventing exclusion, and highlight some overarching dilemmas for research and policy in the field of childhood education. The book's chapters are all used to shed light on the challenges, but also the opportunities, that lie in growing up on the fringes, whether the outer edge is understood geographically or metaphorically.

Keywords meaning | mattering | recognition | policy | research

INNLEDNING

Utenforskap er allment erkjent som en av de store samfunnsmessige utfordringene og løftes fram i offisielle dokumenter (se for eksempel Meld. St. 5 (2022–2023)), offentlig debatt og forskning (for eksempel Fløtten et al., 2023). Barn og unge er spesielt viktige når vi snakker om utenforskap, både fordi de er blant de mest sårbare av oss, men også fordi grunnlaget for det å finne sin plass i samfunnet legges i oppvekstens tidlige år. I denne boka presenterer vi forskning rundt ulike oppvekstspørsmål og fra ulike oppvekstområder som sammen peker på ulike dilemmaer og utfordringer i debatten om utenforskap og oppvekst – hva vil det si å ha en oppvekst i ytterkanten? Hvordan arter en oppvekst i ytterkanten seg? Hvilke muligheter og begrensninger i livet gir en oppvekst i ytterkanten, og hvilke dilemmaer finnes i tilknytning til en oppvekst i ytterkanten?

I dette innledningskapittelet skal vi forsøke å ramme inn bokas kapitler ved å ta et steg tilbake og peke på noen sammenhenger som kanskje ikke er like enkle å få øye på når man leser ett kapittel av gangen. Vi vil gjøre dette ved å først se litt nærmere på bokas hovedbegreper – oppvekst og ytterkant – for deretter å ta et litt analytisk fugleperspektiv og vise hvordan kapitlene kan leses innenfor rammene av noen mye brukte rammeverk knyttet til velferdsfeltet de senere år. Vi vil også, ambisiøst nok, komme inn på hvor vi mener disse rammeverkene kommer til kort, og hva dette har å si for forståelsen av og muligheter til å håndtere ulike oppvekster i ytterkanten på en så god måte som mulig. Vi vil nok ikke klare å sette to streker under det svaret, men mener at det å peke på begrensninger og dilemmaer i seg selv er et viktig bidrag for å få til så gode oppvekster som mulig, også i ytterkanten. Underveis i kapittelet vil vi peke på hvordan bokas kapitler tar opp disse spørsmålene, og avslutningsvis vil vi presentere innholdet og temaene i de ulike kapitlene.

YTTERKANT OG OPPVEKST

Bokas to hovedbegreper – *oppvekst* og *ytterkant* – må sies å være svært åpne, og satt i sammenheng er det nok lett for leseren å tenke seg at de handler om geografi og hvor man vokser opp. Men boka er ikke avgrenset til geografiske lokasjoner, og vi vil i dette avsnittet forsøke å klargjøre hvordan vi tenker om begrepene, og hvordan kapitlene forholder seg til dem.

Siden barns oppvekstbetingelser er formet av foreldrenes livsbetingelser, er det naturlig å ta utgangspunkt i et livsløpsperspektiv på oppvekst. I dette ligger det en forståelse av at veien fra barn til voksen er tett knyttet sammen med og formet av familie, lokalsamfunn, utdanningsinstitusjoner, velferdsorganisasjoner i tillegg til lokal og nasjonal politikk (Hyggen et al., 2018). Manglende eller ulik fordeling av

ressurser på disse områdene er med på å forme ulike livssjanser, og derfor er det viktig med et bredt anlagt livsløpsperspektiv som også, blant annet, inkluderer foreldre. Dette kommer i denne boka til syne for eksempel i Bruteig og Røe sitt kapittel om ulike foreldrestrategier i utsatte nabolag (kapittel 4).

Hvilken posisjon er det ytterkanten defineres ut fra? Er ytterkanten et fysisk sted, eller er det mulig å tenke seg det som en tilstand eller følelse av utenforskap? Eller som virtuelle steder? *Ytterkant* er i boka både brukt geografisk og metaforisk. Det fysiske stedet der man trår stegene mot voksenlivet er viktig, uansett om det er bygd eller by. Hvis man ikke føler seg sett og inkludert der man er – kan man finne fellesskapet andre steder? Dette berøres direkte i kapittelet til Hygen om oppvekst og digitale arenaer (kapittel 11), men er også et gjennomgående tema i flere kapitler.

Begrepet ytterkant brukes ikke i denne boka bare direkte om et bestemt geografisk sted, men om *opplevelsen av å være på siden av resten*. Med en gang man løsriver ytterkanten fra geografien og kobler det til erfaringen av å være i ytterkanten, vil begreper som inkludering, integrering, ekskludering og segregering også fort trekkes opp av hatten. I så fall: Handler inkludering om å være til stede der de andre er? Eller handler det om å oppleve en følelse av tilhørighet? Er man inkludert dersom man føler tilhørighet til en gruppe eller sted som ikke anerkjennes på lik linje med resten av samfunnet?

Spørsmålene er relevante for barn som søker tilhørighet i små og store fellesskap på nett, for ungdom med utviklingshemming som opplever tilrettelagte fellesskap med mye støtte, og for barn som vokser opp i barnevernsinstitusjoner framfor en tradisjonell familiestruktur. Alt dette er temaer som kapitlene i denne boka dekker (og mere til). I et større perspektiv reiser det også spørsmål om sårbarhet, og hvordan ulike situasjoner kan gjøre oss alle sårbare.

Kapitlene i boka tar for seg det å vokse opp under ulike betingelser, enten det er å vokse opp under barnevernets omsorg (kapittel 2) eller som enslig mindreårig asylsøker (kapittel 3), om man får et opplæringstilbud i skole og barnehage som skiller seg litt fra de andres (kapittel 5, 6 og 7), søker fellesskap i den virtuelle verden i oppveksten (kapittel 11) eller vokser opp i levekårsutsatte områder (kapittel 4). Uavhengig av innfallsvinkel eller perspektiv er det et poeng at det å vokse opp i ytterkanten av samfunnet er en sammensatt erfaring, der utenforskap på én arena balanseres med tilhørighet og trygghet på andre. Å finne veien til voksenlivet når man har et annet utgangspunkt enn majoriteten, er i stor grad avhengig av et samarbeid med hjelpeapparatet som staten organiserer (kapittel 9 og 10).

Å vokse opp i ytterkanten, uansett hvordan ytterkanten er definert, gjør at utfordringer som sannsynligvis alle til en viss grad opplever i oppveksten, blir tydeliggjort og satt på spissen, samtidig som det også er særegne utfordringer

(og muligheter) med enhver oppvekst. Men å vokse opp i ytterkanten innebærer også tilhørighet i andre fellesskap enn det majoriteten opplever, og åpner opp for å finne trygghet og tilhørighet på andre og ofte overraskende arenaer og måter.

Ved å ha blikket festet på ytterkanten, oppvekst og utenforskap er målet vårt med boka å ha de objektivt sett vanskelige oppvekstbetingelsene for den enkelte, som preger livsløpet og sjansene, høyt oppe på agendaen. Men gjennom kapitlene ønsker vi å tegne et nyansert bilde av hvordan oppveksten i ytterkanten er, ikke en deterministisk elendighetsbeskrivelse. Å vokse opp i ytterkanten av samfunnet innebærer spenninger mellom tilhørighet og utenforskap, anerkjennelse og avvisning, mestring og mageplask. Ved å beskrive disse spenningene gjennom forskning vil man få ny kunnskap om hvordan prosessene faktisk spiller seg ut, og ny kunnskap om hvordan opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet kan skapes i en oppvekst i ytterkanten. Vi vil i det neste avsnittet kort presentere ulike rammerverk som er mye brukt for å beskrive den sammensatte erfaringen det er å vokse opp i ytterkanten på en eller annen måte, og videre koble begrepene sammen med de ulike kapitlene i boka.

BEGREPER FOR Å FORSTÅ ERFARINGER MED EN OPPVEKST I YTTERKANTEN – *MEANING, MATTERING OG RECOGNITION*

Vi har allerede brukt en rekke ulike begreper for å beskrive og fange erfaringene med en oppvekst i ytterkanten: tilhørighet og utenforskap, anerkjennelse og avvisning, mestring og mageplask. Alle kapitlene i boka står på egne ben gjennom sin teoretiske forankring og sitt eget begrepsapparat. Likevel, tar vi et steg tilbake og ser på helheten, er det en linje gjennom kapitlene som kan beskrives gjennom kombinasjonen av Honneths (tredekte) begrep om anerkjennelse (Honneth, 2005), Prilleltenskys begrep om «mattering» (Prilleltensky, 2014, 2020; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021) og Antonovskys forståelse av helse og helsefremming (salutogenese) (Antonovsky, 1987)¹. Disse tre er også mye brukte rammerverk for å forske på utenforskap, og de er dermed viktige for leserne å kjenne til. Det varierer hvor mye de enkelte kapitlene har forholdt seg til disse begrepene, men vi forsøker lenge nede i teksten å ramme kapitlene inn gjennom denne felles referanserammen.

Vi starter med Antonovsky. Hans tilnærming til helse og helsefremming kan sees som et startpunkt for en relasjonell modell for helse, i kontrast til en medisinsk

1 Presentasjonen av disse perspektivene på en slik sammenkoblet måte er delvis hentet fra Moe, G. & Ytterhus, B. (2022). Health and meaning through «doings»: A qualitative study with young unaccompanied refugees in Norway. *Social Science & Medicine*, 315, 115542.

modell (Moe & Ytterhus, 2022). Antonovskys vektlegger at vi må erfare begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet for å oppleve at det er en sammenheng i tilværelsen vår (sense of coherence), og det er meningsdimensjonen som er viktigst. Det er også understreket at for at en person skal oppleve meningsfullhet, så må man også oppleve motivasjon.

Antonovskys begreper gir perspektiv på en rekke av kapitlene i boka. Beskrivelsen av Dawood sitt liv som enslig mindreårig asylsøker uten varig opphold i Norge i kapittelet til Øverland og Berg (kapittel 3) viser godt hvordan mangelen på aktiviteter i hverdagen kan være med på å skape et liv som verken er begripelig for den enkelte, håndterbart eller meningsfullt. Kapittelet løfter også fram hvordan en hverdag som inneholder framoverrettede aktiviteter som for eksempel skolegang, kan være med på å skape nettopp mening og sammenheng, slik også mye annen forskning har vist (se igjen Moe & Ytterhus, 2022).

Prilleltenskys begrep om *mattering* er vanskelig å oversette direkte til norsk, men beskriver den tosidige opplevelsen av å føle seg verdsatt av andre, og å gi verdi eller bidra til andres liv (*feeling valued* og *adding value*). Her er den relasjonelle dimensjonen altså tydelig løftet fram. I kapittelet til Bruteig og Røe (kapittel 5) beskrives det hvordan foreldre (og familier) i utsatte oppvekstområder velger strategier som på ulikt vis bidrar til fellesskapet og er med på å skape en følelse av at bidraget de gir, er verdsatt inn mot fellesskapet. Ved å bidra til fellesskapsaktiviteter av uformell art (julegrantenning, en kaffekopp) og mer organisert art (digital plattform for nabohjelp med smått og stort) styrkes følelsen av å bidra og å være en betydningsfull deltager i nabolaget.

Honneths (2005) begrep om anerkjennelse handler om det å oppleve seg verdsatt i de ulike sfærene vi inngår i som menneske: i de nære relasjonene, å oppleve rettslig anerkjennelse og å ha sosial verdsetting gjennom rett til bestemte ytelser. I større grad enn Antonovsky og Prilleltensky går dermed Honneth inn på områder som ikke bare er avgrenset til det relasjonelle mellom mennesker, men også de legale og ytelsesregulerte områdene i samfunnet, noe vi finner igjen som en rød tråd i kapitlene som tar opp samfunnets og fellesskapets forpliktelser overfor den enkelte.

Spørsmålet om samfunnets forpliktelser for den enkelte er selvsagt bakteppet i det tidligere nevnte kapittelet om enslige mindreårige asylsøkere uten varig opphold, der hvilke forpliktelser vi har overfor ungdommen som vokser opp med livet på vent, er et grunnleggende spørsmål. I andre kapitler er de legale og verdsettingsmessige anerkjennelsesdimensjonene og hvordan de knytter seg til egen helse og opplevelse av å gi og få mening fra andre, det viktigste. Wendelborg og Tøssebro (kapittel 10) beskriver hvordan det for mange personer med utviklingshemming knapt nok synes å bli gitt en tanke om det å kunne delta og bli anerkjent og oppleve å gjøre en forskjell for andre. Veien inn til voksenlivet er staket ut ved hjelp av

legale rettigheter som gis liten reell vurdering. Dette fører til mer eller mindre forhåndsdefinerte veikart inn i et voksenliv med færre muligheter for anerkjennelse. Tilsvarende beskrivelser har resonans i Dahls kapittel (kapittel 5), der skolehverdagens krav om å tilpasses til en normalform, og et snevert normalitetsbegrep, settes sammen med lovmessige krav om sakkyndighetsarbeid for elever som trenger ekstra hjelp i skolen, og kan være med på å skape ytterkanten der elevene blir – og forblir gjennom skolegangen.

Samtidig er det, som tidligere nevnt, en spenning i det å være i ytterkanten. For mange er det rett og slett her man finner følelsen av anerkjennelse, og å gi mening til og få mening fra andre. For samme elevgruppe som Dahl er opptatt av, elever med behov for ekstra tilrettelegging i skolen, beskrives det i kapittelet til Caspersen, Leiulfsrud og Kermit (kapittel 7) hvordan det å delta i undervisningsopplegg som ikke er for alle, har en side av segregering og utenforskap, slik det ofte har blitt lagt vekt på i forskningslitteraturen om spesialundervisning (dette beskrives også tydelig i kapittelet til Kermit, Holiman og Mjøen om elever med hørselshemming i skolen, kapittel 8). Samtidig er det også her mange som finner sitt fellesskap, på siden av det store fellesskapet, som likevel ikke rommer alle. Digitale plattformer kan spille en viktig rolle i å finne mening og anerkjennelse utover de fellesskapene som er knyttet til skole og fritidsarenaer, ved å skape muligheter for å etablere og opprettholde vennskap. I kapittelet til Hygen (kapittel 11) diskuteres hvordan digital kommunikasjon gjennom sosiale medier og gaming kan være en arena for å knytte nye relasjoner og bevare eksisterende vennskap, uavhengig av fysisk avstand. På mange måter knytter dette kapittelet an til det som har vært et grunntema i sosiologisk ungdoms- og identitetsforskning, og som de fleste kan kjenne igjen fra alternativkulturers framvekst, enten det er punk eller anime: Ungdom skaper fellesskap og bygger identitet på utsiden av og i opposisjon til de etablerte fellesskapene, og både finner og skaper nye rom. Dette har ungdom av alle slag alltid gjort, og på mange måter er det å finne sitt fellesskap der man opplever anerkjennelse og en følelse av å gi og få mening, selve hovedprosjektet i ungdomstiden.

ORGANISASJON, POLITIKK OG OPPVEKST

Bak dette doble forholdet mellom tilhørighet og utenforskap ligger det, som vi tidligere har vært inne på, et spørsmål om politikk og legalitet, og dermed også et grunnleggende spørsmål om sosial rettferdighet. Ved å ta opp dette beveger vi oss inn i en av de store grunnlagsdiskusjonene omkring begrepsapparatet som vi presenterte i forrige avsnitt (særlig Honneths anerkjennelsesbegrep) sett opp mot den reelle fordelingspolitikken i et samfunn. Det finnes her en etter hvert klassisk debatt mellom Honneth og en av vår tids andre store tenkere omkring

sosial rettferdighet, Nancy Fraser (se for eksempel Fraser & Honneth, 2003). Kort oppsummert er kjernen i diskusjonen hvilken rolle klassiske politiske spørsmål om omfordeling av goder skal ha i politikken, sett opp mot anerkjennelse som et tilstrekkelig grunnlag for handling. Politikken organiserer oppveksten (og alle andre deler av samfunnet) og bærer i seg selv ulike spenninger og dilemmaer. Politikken er ofte avveininger mellom forskjellige utfall for enkeltpersoner, men bærer også med seg ikke-planlagte og uforutsette konsekvenser av valgene som tas. Institusjonene som former oppvekst, er bygget på politiske rammer, og dette innebærer også at de kan endres som resultat av politisk handling og vilje.

Altså: Er dette et spørsmål om anerkjennelse via identitet og identifisering, og hvilken plass særinteresser og undergrupper skal ha i et fellesskap og en velferdsstat basert på rettigheter og ytelser? Med andre ord: identitetspolitikken spenning opp mot den legale velferdsstaten. Spørsmålet finnes i mange former i det offentlige rom, men er kanskje mest satt på spissen gjennom debatter om identitetspolitikk og anerkjennelse av minoritetsperspektiver, satt opp mot retten til å ytre seg fritt. (Kanselleringskultur og woke-debatt er begrepene som ofte går igjen, selv om disse sjelden er presist definert og flyter over i hverandre.)

For vårt formål er det ikke nødvendig å gå opp eller ta stilling i denne ofte opphetede debatten. Det er tilstrekkelig å ha spenningen mellom anerkjennelse og legalitet med oss som et bakteppe for å ta oss inn i det overordnede poenget om at samfunnets håndtering av spørsmålene knyttet til oppvekst i ytterkanten både skjer gjennom lovverk og rettighetsspørsmål, og gjennom konkret arbeid i organisasjonene i velferdsstaten. Det er dette det pekes på i kapittelet til Caspersen, Leiulfstrud og Kermit (kapittel 7) når variasjonene i skolens forståelse av sitt eget oppdrag som en del av velferdsstaten belyses. Hvis skoler skal håndtere ulikhet (og ulike oppvekstbetingelser blant elevene), må man først ha en forståelse av hvilken ulikhet skolen har ansvar for å håndtere, og ikke. Og dette gjelder selvsagt langt utenfor skolen – hvor starter og stopper ansvaret oppvekstinstitusjonene har for barn som befinner seg i ytterkanten? Lovverket setter i stor grad rammer for dette, men innenfor disse rammene ligger det et stort rom for skjønnsutøvelse. I skjønnsutøvelsen ligger både mulighetene og rammene for individuell tilpasning innenfor lovverkets grenser (Caspersen & Paulsen, 2019, 2023).

Mellom linjene i avsnittet over ligger et organisasjonsperspektiv og lur, og det er her vi vil hevde at det er en mangel i mye av det rammeverket som vi samlet under «meaning, mattering og recognition»-paraplyen tidligere. Når individuelle rettigheter skal opprettholdes, skjer dette i den moderne velferdsstaten gjennom bakkebyråkraters anvendelse av skjønn i profesjonelle organisasjoner (Lipsky, 2010). For å forstå individets oppvekstbetingelser i ytterkanten kan vi likevel ikke bare avgrense oss til å forstå den skjønnsutøvelsen som utøves av velferdsstatens

ansatte, men må også forstå at organisasjonene i seg selv er strukturer som formes av sine deltagere og omgivelser, og er med på å forme dem. I kapittel 8 diskuteres dette opp mot skolen som organisasjon og hvordan skolens håndtering av sine oppgaver med å gi alle elever et godt opplæringstilbud, slik det er formulert i lovverk og læreplan, formes lokalt på den enkelte skole.

Som det beskrives i kapittel 7, er skoler organisasjoner i en formell styringskjede. De har spesifikke oppgaver og mål de skal oppfylle. Samtidig er skoler også møteplasser der mennesker samhandler, og det finnes ulike forventninger til hva en skole bør være. Skoler kan variere i organisering og kulturelle normer, og det finnes også en «skjult læreplan» – uformelle normer og verdier som preger skolens individuelle særpreg. Hver skole har sin egenart, og de har frihet til å forme sine arbeidsmetoder og rutiner. Perspektivene kan utvides til å gjelde alle organisasjoner, som utvikler sine egne måter å gjøre ting på, basert på indre dynamikk heller enn eksterne mål. Denne indre dynamikken formes i samspill med omgivelsene (Rapp & Corral-Granados, 2024; Smeplass et al., 2024). Dette er vesentlige perspektiver å ha med seg når en oppvekst i ytterkanten skal beskrives. Vi kan ikke bare vektlegge den enkeltes livssjanser, men må ha en tilnærming som fanger kompleksiteten i møtet mellom den enkelte, familie, lokalsamfunn, utdanningsinstitusjoner, velferdsorganisasjoner, i tillegg til lokal og nasjonal politikk, slik vi var inne på i starten av kapittelet. Det er viktig å koble denne forståelsen sammen med individets opplevelse av mening, mattering og anerkjennelse, for at forståelsen av oppvekst i ytterkanten ikke skal ende med en deterministisk feilslutning om at ytterkant er det samme som marginalisering.

DILEMMAENE I YTTERKANTEN

I det praktiske reiser denne tospente, men ikke dikotomiske tilnærmingen til oppvekst i ytterkanten en rekke dilemmaer og spenninger som ligger bak en rekke av kapitlene i boka. Vi har allerede vært inne på noen av dem, og enkelte er også store politiske skillelinjer. Hvor starter og stopper ansvaret oppvekstinstitusjonene har for barn som befinner seg i ytterkanten? Hva er samfunnsansvaret for å utjevne forskjeller mellom mennesker, ut fra hva slags betingelser de er født med og inn i? Når slutter og starter samfunnets ansvar for enkeltindividet, og gjør det en forskjell når disse enkeltindividene er barn? De politiske diskusjonene er ikke vår jobb å løse, men vi vil løfte fram dilemmaer av litt ulik type for forskning, for politikk og for dem som vokser opp i ytterkanten på en eller annen måte.

Forskning på utenforskap kan fort fokusere på statistikk, livsløpssjanser og sosiale forskjeller. Og dette er viktig. Men i forskningens påpekning av probabilistiske sammenhenger, altså at sannsynligheten for negative utfall for den enkelte øker

eller minker med ulike bakgrunnsvariabler, er det en overhengende fare for at det såkalte etterlatte inntrykket er at sammenhengene er entydige og gjelder for alle, alltid. Men slik er det ikke. De statistiske overordnede sammenhengene er selvsagt viktige og riktige, men det er et grunnleggende poeng at det å slutte fra sannsynlighetssammenhenger på gruppe- og samfunnsnivå ikke direkte kan overføres til individers liv og hverdag. Livene er fullt av kompleksitet og tilfeldighet, til tross for de overordnede driverne i samfunnet. Og her er det også en oppgave for forskningen å vise fram denne kompleksiteten og ambivalensen i de levde livene. Selv om denne boka også peker på de store linjene og sannsynlige sammenhengene, slik det beskrives at overgangen til voksenlivet på mange måter er et veikart til et liv i kommunal omsorg for personer med utviklingshemming (kapittel 10), er også livet i ytterkanten fullt av muligheter og handlingsrom for den enkelte (slik for eksempel familienes ulike strategier omkring oppvekst i utsatte boområder skildres i kapittel 4). De store trendene og sannsynlighetene er viktige, men også de ulike valgene som tas og kan tas, og det er dette som kanskje er denne bokas store, overordnede mål: å beskrive nyansene og mulighetene som også ligger i utenforskapet.

I norsk kontekst er den samfunnsfaglige forskningsdeterminismen særlig synlig innen utdanningsdebatten, for eksempel omkring frafall i videregående opplæring. Vogt (2017) peker på dette, med et kritisk blikk, når han skriver (s. 114):

Det overordnede bildet ser ut til å være at historiske, institusjonelle og strukturelle forhold har fått gradvis mindre oppmerksomhet, mens sammenhengen mellom frafall og individuelle utfall senere i livet har fått større oppmerksomhet. En internasjonal trend i retning av økt fokus på risiko er observerbar i norsk frafallsforskning.

Utenforskap skaper også et liv med objektivt sett dårligere livssjanser enn det andre har, men forklaringene ligger i komplekse sammenhenger og samspill, som forskningen har en viktig jobb med å beskrive og forklare. Dette er viktig med bakgrunn i forskningens egne premisser og normer, og også særlig fordi forskning utgjør en viktig del av beslutningsgrunnlaget i politikken.

Vi skal i hovedsak overlate politikken til politikerne. Men alle forfatterne og all forskningen som diskuteres i denne boka, har sin bakgrunn i forskning som på et vis er politisk initiert, og politisk innrettet, i og med at den i stor grad tar utgangspunkt i en politisk bestemt velferdsstat. Denne velferdsstaten utvikles hele tiden, og kunne vært annerledes. Politikken i Norge er i stor grad kampen om utformingen av velferdsstaten.

Det er to poeng som kan kobles til dette. Hvilket kunnskapsgrunnlag, med hvilket etterlatt inntrykk som vi kalte det i stad, er det politikken hviler på? Er det de

store linjene, som tenderer til determinisme? Eller er det kompleksiteten og spenningen mellom det levde livet og statistikkens strukturer? I og med at politikken får sin drivkraft i samspill med mediebildet, er det vår udokumenterte påstand at det i stor grad er det første. Et eksempel kan igjen være debatten om fullføring av vide-regående, der katastrofehistorien om hvordan det går med den enkelte som «faller utenfor» eller «faller fra», dominerer. Men selve målet på frafall er jo en konstruert kategori, som i Norge har vært strengere enn andre land, noe som i seg selv er med på å skape framdriften i frafallsdebatten (Vogt, 2017). De treffsikre politiske tiltakene må bygges på gode og nyanserte forskningsanalyser som en viktig del av kunnskapsgrunnlaget, og kapitlene i denne boka spiller en viktig rolle i så måte.

For det enkelte barn og den enkelte ungdom er oppveksten i ytterkanten også full av dilemmaer og motsetninger. De lever ikke i et deterministisk livsløp hvor utfallet er gitt, men ofte har de fått utdelt dårligere kort på hånden fra starten av. Strukturene setter rammene og gir ulik grad av selvbestemmelse og valgfrihet. Situasjonene til utviklingshemmete slik det er beskrevet i kapittelet Wendelborg og Tøssebro, beskrives som et forhåndsdefinert veikart hvor de unge voksne i liten grad har mulighet til å forme sine egne liv. I andre kapitler beskrives selvbestemmelsen, valgfriheten og styrken til ungdommen.

Mange finner den grunnleggende tilhørigheten i ytterkanten, som for andre blir sett på som utenforskap – tilhørigheten blir funnet i det lille fellesskapet til fordel for det store. Å oppleve tilhørighet er viktig for vekst og utvikling, men om tilhørigheten er på ytterkanten, er ofte veien til utenforskap og frafall kortere.

KAPITLENE I BOKA

I spenningsfeltet mellom individuell tilhørighet til store og små fellesskap, og til politikkens og samfunnets institusjonalisering av oppvekst og barndom, tar kapitlene i boka utgangspunkt i ny forskning. På ulikt vis beskriver kapitlene de mange lagene ved å vokse opp i ytterkanten av der andre barn og unge befinner seg, og tar med seg perspektivet om at alle vil være sentrum i sitt eget liv – ikke en ytterkant.

Kapitlene baserer seg på prosjekter der forskere fra NTNU Samfunnsforskning AS på ulikt vis har bidratt. Prosjektene har til felles at de er opptatt av erfaringene barn og unge har i sine liv, men erfaringene er koblet sammen med rammebetingelsene for det samme livet. Kapitlene fungerer dermed også som et speil på resten av samfunnet, og de gir nye perspektiver på å forstå vår tids store utfordringer med utenforskap og marginalisering.

Boka starter med et innblikk i en verden som få kjenner godt, men som mange likevel har et bilde av: livet som ungdom i barnevernsinstitusjon. Lena Westby og Stian Thoresen (kapittel 2) beskriver ungdommenes hverdagsliv, men det

overordnede bakteppet er om en barnevernsinstitusjon kan anses som et hjem for ungdommene? Bør det anses som et hjem? Barnevernsinstitusjonene skaper faste rammer, men kan også gi rammer som er så faste at de legger for store begrensninger på ungdommenes liv. I kapittelet diskuterer Westby og Thoresen spenningene som ligger i midlertidigheten i hverdagslivet i barnevernsinstitusjon.

I kapittel 3 (Øverland og Berg) møter vi enslige mindreårige flyktninger uten varig opphold i Norge. De har opplevd krig, forfølgelse og flukt, men passerer likevel ikke nåløyet for å få flyktningstatus i Norge. Noen mangler ID-papirer for å dokumentere sin status. Andre har fått endelig avslag på sin asylsøknad, men har ingen steder å reise. Hvordan oppleves det å være «papirløs» i velferdsstaten?

I dette valget om å bli, og å finne sin plass der andre mener det ikke nødvendigvis er godt å leve, er det en gjenklang i Røe og Bruteig sitt kapittel (kapittel 4) om hva slags strategier barnefamilier velger i utsatte områder. Forsøker de å påvirke sine omgivelser og utvikle nærmiljøet, eller forsøker å de skjermes sine barn fra det mange vil mene er et uheldig oppvekstmiljø? Eller er det slik at de ser på de mindre gode oppvekstomgivelsene som en mulighet til å lære barna om livets realiteter – en herdingsstrategi? Gjennom konkrete eksempler fra to områder som har blitt løftet, belyser de hvordan ulike strategier er rasjonelle valg for den enkelte familie med sine barn, men samtidig understreker de at dette kan være spenningsfullt opp mot områdets kvaliteter.

Dahl viser i kapittel 5 at selv om det norske skolesystemet har beveget seg mot mer inkludering og mangfold, opprettholdes det et skille mellom «alle» og «de» som trenger tilrettelegging og tilpasninger for å inkluderes i «alle». Historisk sett ble elever som avvek fra normen, kategorisert som «abnorme» og plassert utenfor ordinærskolen. Dette skjer ikke i samme grad i dag, men vi definerer fremdeles normalitet og avvik gjennom standardiserte tester, læreplaner og normer i skolen som opprettholder skillelinjene mellom «de» og «alle».

Kapittel 6 (Svendsen og Berg) handler om minoritetsungdom med lite skolegang fra hjemlandet – en gruppe som ofte faller mellom flere stoler og ender i frafallsstatistikken. Mange har lite skolegang fra hjemlandet, de har begrensede norskkunnskaper og mangler nettverk i Norge. I dette kapittelet presenterer vi erfaringer med såkalte kombinasjonsklasser, der språk, fag og forberedelser til videre skolegang foregår på en felles arena med andre jevnaldrende elever. I hvilken grad lykkes kombinasjonsklassene med å skape en faglig og sosial plattform for videre skolegang og sosial inkludering?

Caspersen, Leiulfsrud og Kermit har i kapittel 7 også blikket inn mot skolen, og de diskuterer skolens inkluderingsoppgave langs to spor: de rent materielle, sosio-økonomiske forholdene som preger oppveksten til barn, og de ulike betingelsene for læring som ulike kroppar gir, altså den spesialpedagogiske organiseringen.

I hvilken grad tenker skolen som organisasjon på elevers ulike behov for inkludering som en naturlig oppgave å håndtere? Hvilke elever er det som sees på som naturlige deltagere i skolen, dem det ikke stilles spørsmål ved, og hvem er det som sees på som gjester i skolens fellesskap? Kapittelet er bygget opp med elevenes eget blikk som omdreiningspunkt, men bruker dette for å reflektere rundt skolen som organisasjon.

I kapittel 8 fortsetter Kermit, Mjøen og Holiman på sporet om hvordan skolen tilrettelegger for elever, men i dette kapittelet handler det spesifikt om elever med hørselshemming i skolen. I kapittelet viser de hvordan selv små og for andre tilsynelatende ubetydelige hendelser som for eksempel mangel på bruk av mikrofon selv om mikrofon og lydanlegg er installert, er med på å lage en skole som åpenbart ikke er for alle, kun for de som ikke er avhengig av lydanlegget. Ved hjelp av begrepet om mikroaggresjon diskuterer forfatterne hvorvidt og hvordan den norske skolen fungerer som et mer ekskluderende system som krever organisatoriske og systemiske endringer for å virkelig oppfylle målet om en inkluderende skole.

Kapittel 9 tar dette perspektivet ut av skolen og over i samfunnet som helhet. Hvordan er det å vokse opp med funksjonshemming? Og – hvordan er det å være familie når ett eller flere av barna har store omsorgsbehov eller er avhengig av et omfattende tjenestetilbud? Dette er spørsmål Bruteig, Berg, Wendelborg og Tøssebro stiller i kapittel 9. Familiene vi møter i dette kapittelet, lever på mange måter i en ytterkant. De trenger velferdsstatens tjenester for å få hverdagen til å henge sammen, men denne avhengigheten har også en pris. I dette kapittelet diskuterer forfatterne hvordan familiene forsøker å manøvrere mellom omsorgsoppgaver og ekstraomganger med velferdssystemet.

Wendelborg og Tøssebro viser i kapittel 10 at overgangen til voksenlivet for utviklingshemmede preges av strukturer som styrer dem mot et marginalisert og standardisert liv, til tross for stor variasjon i gruppen. Kun et fåtall deltar i ordinært arbeidsliv, og de fleste ender enten i varig tilrettelagt arbeid (VTA), på dagsenter eller uten sysselsetting. Boligsituasjonen domineres av store kommunale bofellesskap, selv om mange ønsker mindre bofellesskap eller å eie egen bolig. Disse mønstrene skaper et veikart som fører bort fra ordinært arbeidsliv og inn i spesifikke boformer, i strid med politiske mål om inkludering, selvbestemmelse og like muligheter – og i strid med manges ønsker og drømmer om meaning, mattering og recognition.

I det siste kapittelet tar Hygen utgangspunkt i hvordan oppvekstarenaene har endret seg, og utforsker hvordan digital samhandling blant ungdom har sine ytterkanter, med både muligheter for fellesskap og risiko for ekskludering. Gjennom to forskningsprosjekter analyseres hvordan sosiale medier og online gaming kan gi anerkjennelse og mening i ungdommers liv, men også hvordan digitale

plattformer kan føre til utenforskap og krenkelser. I kapittelet ser forfatteren på hvordan digitale erfaringer påvirker ungdommers motivasjon, konsentrasjon og trivsel i skolen, samt hvordan søken etter sosial tilhørighet kan føre til uforutsigbare dynamikker i digitale rom.

REFERANSER

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey Bass.
- Caspersen, J. & Paulsen, V. (2019). Barnevernspedagogen som profesjonell skjønnsutøver. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (red.), *Barnevernspedagog – en grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Caspersen, J. & Paulsen, V. (2023). Discretionary decision making in child welfare – An experimental vignette study of the use of interpreter services [Vitenskapelig artikkel]. *Children and Youth Services Review*, 155. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107194>
- Fløtten, T., Kavli, H. C. & Trygstad, S. (2023). *Ulikhetens drivere og dilemmaer*. Universitetsforlaget.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. Verso.
- Honneth, A. (2005). *The struggle for recognition*. Polity Press.
- Hyggen, C., Brattbakk, I. & Borgeraas, E. (2018). *Muligheter og hindringer for barn i lavinntektsfamilier. En kunnskapsoppsummering* (NOVA rapport 11/18). OsloMet.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation.
- Meld. St. 5 (2022–2023). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20222023/id2931400/>
- Moe, G. & Ytterhus, B. (2022). Health and meaning through “doings”: A qualitative study with young unaccompanied refugees in Norway. *Social Science & Medicine*, 315, 115542.
- Prilleltensky, I. (2014). Meaning-making, mattering, and thriving in community psychology: From co-optation to amelioration and transformation. *Intervención Psicosocial*, 23(2), 151.
- Prilleltensky, I. (2020). Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 16–34.
- Prilleltensky, I. & Prilleltensky, O. (2021). *How people matter: Why it affects health, happiness, love, work, and society*. Cambridge University Press.
- Rapp, A. C. & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Smeplass, E., Rapp, A. C. & Corral-Granados, A. (2024). Understanding how institutional dynamics can contribute to educational inequality in Nordic cities. *Oxford Review of Education*, 50(2), 290–307. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2274027>
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(01), 105–119.

2. Ungdom og hverdagsliv i barnevernsinstitusjon

Lena C.L. Westby og Stian H. Thoresen

Sammendrag Ungdom plassert i barnevernsinstitusjon lever i en kontekst som kan virke utenfor og i ytterkant av det en vanligvis forbinder med et «vanlig hjem». Institusjonen skal være ungdommens hjem mens ungdommen bor der, men flere studier peker i retning av at ungdommene ikke opplever institusjonen slik. Institusjonens struktur og regler og det høye antallet ansatte med ulike turnuser er svært forskjellig fra strukturene i et vanlig hjem. Ungdommene kan måtte vente til den rette ansatte er på jobb for å få svar på spørsmål om for eksempel samvær med familie, aktiviteter og innkjøp. Selv om barnevernsinstitusjonene legger til rette for ungdommenes lovfestede medvirkning, kan institusjonens rammer og organisering begrense ungdommens autonomi og medvirkningsmuligheter. Ungdomstiden er en fase med stor utvikling, og det å måtte utsette behov, vente på avklaringer og forhandle om avtaler innenfor institusjonens rammer, kan skape muligheter for vekst og utvikling.

Nøkkelord ungdom | barnevernsinstitusjon | struktur | hjem | hverdagsliv | medvirkning

Abstract Youth placed in child welfare institutions live in a context that may seem outside of, and on the periphery of what is typically considered a “normal home”. The institution is supposed to be the youths’ home while they live there, yet several studies indicate that youth do not perceive it as a home. The institution’s structure and rules, along with the high number of staff working in shifts, is significantly different from the structures in regular homes. Youths may have to wait for the right staff member to be on duty to get answers to questions about family visits, activities, and purchases. Although child welfare institutions facilitate the legally mandated participation of youths, the institution’s framework and organization can limit the youth’s autonomy and participation. Adolescence is a time of significant development, and having to delay needs, wait for clarifications, and negotiate agreements within the institution’s framework may create opportunities for growth and development.

Keywords youth | child welfare institutions | structure | home | everyday life | participation

INNLEDNING

Dette kapittelet handler om ungdommers hverdagsliv i barnevernsinstitusjon og hvordan hverdagslivet preges av institusjonens strukturer og organisering. Institusjonen skal være et hjem i en periode av livet som ofte er svært vanskelig for ungdommen selv. Å vokse opp i en institusjon må sees på som i ytterkant av en normal og vanlig oppvekst. Problemstillingen for kapittelet er: «Hvordan opplever ungdommene hverdagsliv, hjemlighet, medvirkning og omsorg innenfor barnevernsinstitusjonens rammer?» Vi gjør først rede for begrepene barnevernsinstitusjon, hjem, medvirkning og autonomi. Deretter diskuterer vi barnevernsinstitusjonen i krysningspunktet mellom hjem og offentlig organisasjon og ulike forhold ved barnevernsinstitusjoner som påvirker ungdommenes hverdagsliv. Barn og unges autonomi og rett til medvirkning er kunnskapsrammen for de refleksjonene som diskuteres i kapittelet. Vi tar utgangspunkt i ungdommenes ståsted og opplevelse og diskuterer om det finnes «blindsoner» i organisasjonens rammeverk og omsorgsoppdrag. Vi belyser hvordan barnevernsinstitusjonen beveger seg i ytterkanten av vår forståelse av hjem som oppvekstarena, og vi reflekterer rundt muligheter og begrensninger som kan oppstå i ytterkantperspektivet på institusjonen som hjem. Diskusjonen kombinerer presentasjon av funn og teoretiske perspektiver og vår refleksive posisjonering som forskere.

Vi har benyttet et utvalg temaer og funn fra et større prosjekt vi har gjennomført på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) i perioden 2021–2024, i dette kapittelet. Prosjektet var en studie av Bufdirs satsing på et integrert institusjonstilbud mellom barnevern og helse (Westby et al., 2024). Selv om prosjektet var en følgeevaluering av et nytt institusjonstilbud, har prosjektet også belyst utfordringer rundt ungdommers opplevelser knyttet til hverdagsliv, institusjonstilbudet, medvirkning og selvbestemmelse. Til sammen 24 ungdommer har deltatt i prosjektet. Ungdommene har deltatt i både individuelle- og gruppeintervjuer ved inntil tre ulike anledninger.

HVA ER EN BARNEVERNSINSTITUSJON?

En barnevernsinstitusjon har som mål å gi omsorgs- og utviklingsmuligheter for barn og unge som plasseres ved institusjonen etter barnevernloven. Hverdagen i institusjonen preges av institusjonens egne og ungdommenes individuelle timeplaner og regelmessigheter for å skape rytme i hverdagen, men også av hensyn til de ansattes rettigheter innenfor arbeidsmiljølovgivningen. En barnevernsinstitusjon har ofte tilholdssted i en større, tilpasset villa i et etablert boligområde. Institusjonen skiller seg imidlertid ofte ut fra de andre boligene ved at den har en

relativt stor parkeringsplass for å romme både institusjonens og de ansattes biler. I tillegg er de statlige barnevernsinstitusjonene ofte merket med skilter med institusjonens navn og logo. På denne måten er barnevernsinstitusjonene lite anonyme selv om de er plassert midt i et villastrøk.

Barnevernsinstitusjonen tar imot barn og unge ut fra institusjonens definerte målgruppe. Samtidig står ikke institusjonene fritt til å velge hvilke barn eller unge de skal ta imot. Bufetat har bistandsplikt¹ overfor kommunene når barn eller ungdom har behov for institusjonsplass. Derfor kan barnevernsinstitusjonene havne i en situasjon der de må ta imot ungdom som institusjonen selv vurderer er utenfor deres målgruppe, eller på andre måter ikke passer inn i den eksisterende beboergruppa. Ungdom som allerede bor i institusjonen, har ingen mulighet for å medvirke eller påvirke når det gjelder *hvem* som skal plasseres ved institusjonen, eller *når* de skal flytte inn. Dermed kan nye innflyttinger i institusjonen medføre omveltninger i hverdagslivet for de ungdommene som allerede bor der.

Barnevernsinstitusjonen skal ha kontroll over de organisatoriske rammebetingelsene som er nødvendige for at omsorgs- og miljøterapioppgaven kan løses (Larsen, 2015). Institusjonen som organisasjon vil samtidig utgjøre et krysningspunkt for ulike interesser og hensyn. På den ene siden skal institusjonen ivareta offentlige oppgaver og løse et samfunnsoppdrag, og på den andre siden skal institusjonen ivareta hver enkelt beboers individuelle behov. Barnevernsinstitusjonen skal erstatte og fylle ungdommens behov for et hjem, og den skal balansere sammenhengen mellom offentlig organisering og hverdagsliv (Berg & Johansen, 2019).

Institusjonsplassering som barnevernstiltak

Barn og unge som plasseres i institusjon, er en særskilt sårbar gruppe. Antall plasseringer i institusjon har blitt gradvis redusert de siste årene, og ved utgangen av 2023 var 889 barn og unge plassert i barnevernsinstitusjon (SSB, 2024). Ungdom har rettigheter² når de er plassert i barnevernsinstitusjon, og tvangsbruk³ overfor institusjonens beboere er strengt regulert. Forskrift om barns rettigheter i barnevernsinstitusjon (2022) gir utfyllende regelverk når det gjelder barns rettigheter og institusjonens omsorgsansvar. Alle barnevernsinstitusjoner skal være godkjent av Bufetat, ha klart definerte målgrupper og en skriftlig plan for virksomheten. Dette innebærer krav til institusjonens bemanning, kompetanse og arbeidstidsordning. For ungdom som plasseres i barnevernsinstitusjon, betyr dette at deler av

1 Barnevernsloven § 16-3, 2. ledd bokstav c.

2 Barnevernsloven § 10-2.

3 Barnevernsloven §§ 10-3 til 10-12.

oppveksten vil foregå innenfor stramt regulerte rammer og et hverdagsliv utformet gjennom lover, forskrifter og planer.

Hvordan preger institusjonen ungdommenes liv?

Ungdom som er plassert i barnevernsinstitusjon, er prisgitt andres vurderinger når det gjelder hvem man skal bo sammen med, og hvor lenge. Ungdom som plasseres i barnevernsinstitusjon, flytter inn i et nytt og ukjent bo- og livsmiljø der hverdagslivet er preget av regler og satte rammer. Samtidig preges innholdet i hverdagslivet av en viss uforutsigbarhet, både på kort og lang sikt. Den kortsiktige uforutsigbarheten handler om ungdommens her-og-nå-situasjon. I det daglige kan det oppstå situasjoner rundt personalsammensetningen, om avtaler som er gjort, av ulike grunner må avlyses, eller nyoppståtte hendelser med konsekvenser som overstyrer det som tidligere er bestemt. Den langsiktige uforutsigbarheten handler om å ikke vite hvor lenge man skal bo ved institusjonen, eller hvor man skal flytte etter oppholdet. Hvor lenge ungdommen skal bo sammen med den eksisterende beboergruppa, hvem som flytter inn eller ut, og hvem som ansettes eller slutter blant personalet, er også ukjent for ungdommen. Uforutsigbarheten inkluderer også spørsmål om hvem som bestemmer hva, og hvilke muligheter man som ungdom har til å medvirke i sitt eget hverdagsliv.

En barnevernsinstitusjon består typisk av en eller flere avdelinger der det bor fire til seks ungdommer med forskjellig bakgrunn, ulike behov og ulik geografiske tilhørighet. Ungdommene ved institusjonen skrives inn og ut på ulike tidspunkter, og ungdommene som allerede bor i institusjonen, har ingen innflytelse når det gjelder hvem som flytter inn når en plass blir ledig. En annen vesentlig karakteristikk ved barnevernsinstitusjonen er at den er bemannet døgnet rundt, og at hverdagen er preget av en struktur som medfører særlige måter å organisere arbeidet på (Kristensen & Hybel, 2006). Arbeidsoppgaver må gjennomføres innenfor den enkelte ansattes arbeidstid, og ungdommene må forholde seg til de ansattes arbeidstid og institusjonens organisering. Dersom ungdommen har ønsker og behov som ligger utenfor den planlagte strukturen i institusjonen, må ungdommen «vente på tur» eller gjøre særskilte avtaler med den ansatte.

Personalgruppa ved institusjonen består av en stor gruppe ansatte som går i turnus. I tillegg kommer en rekke tilkallingsvikarer som erstatter de fast ansatte ved planlagt fravær og sykdom. I en barnevernsinstitusjon med fire til seks ungdommer er det derfor ikke uvanlig at ungdommene i løpet av en uke må forholde seg til et sted mellom 20 og 50 ansatte. Som en av ungdommene i prosjektet kapitlet bygger på, uttrykte det: «Nye ansatte hele tiden», en situasjon ungdommen ble irritert av. Samtidig likte ungdommen flere av de ansatte: «Men det er slitsomt, for jeg

må lære meg å kjenne de også.» Hver enkelt ansatt går inn i institusjonen med sine egne sett av verdier og holdninger i møte med institusjonens rammebetingelser og ungdommenes behov. I dette møtet preger den individuelle forståelsen av institusjonsrammene og institusjonens oppdrag hvordan den ansatte utøver omsorg.

HVA ER ET HJEM?

Et hjem er et sted man bor og føler tilhørighet til, der en oppbevarer eiendelene sine. Hjemmet er base for privatliv og hvile, og et sted der man kan være seg selv. Hjemmet er et sted der man skal føle seg trygg, der man har rutiner som måltider og husarbeid, og der en viss gjensidighet av utveksling av plikter og goder ligger implisitt i strukturen. I hjemmet kan man få tilfredsstilt behovet for sosiale pauser, og å få være for seg selv. For barn og ungdom forbindes hjemmet med stedet der man har sine omsorgsgivere, og der basale behov som mat, drikke, rene og varme klær samt tak over hodet dekkes. I tillegg er hjemmet stedet der barn og unge har sin faste base, med stabile voksne som har omsorgsansvar. I hjemmet får barn og unge dekket sine behov for stabilitet, kjærighet og trygghet, og hjemmet er en velkjent og trygg base å vende tilbake til etter dagslange opphold i barnehage eller skole.

Douglas (1991, s. 289) beskriver et hjem som et lokalisert «sted», og som et sted man har kontroll over. Stedet er ikke nødvendigvis fiksert,⁴ fordi hjemmet kan være en vogn eller en båt, så vel som et hus av tre eller murstein. Oppfattelsen av et hjem innebærer også en viss regelmessighet gjennom møblering og innhold. Easthope (2004) skriver at konseptet «hjem» kan forstås gjennom en rekke ulike perspektiver, blant annet som en romlig erfaring (et sted), gjennom en sosial forståelse eller i et psykologisk og emosjonelt perspektiv. Easthope (2004, s. 135) hevder at selv om et hjem har en lokasjon, er det ikke selve lokasjonen som utgjør hjemmet, men at hjemmet som konsept må forstås ut fra den sosiale, psykologiske og følelsesmessige betydningen stedet har for individet eller gruppa. Sigmon et al. (2002) definerer begrepet psykologisk hjem som en tilhørighetsfølelse der selvidentiteten og selvfølelsen er knyttet til et spesielt sted. Å skape et hjem ut av et sted, uavhengig av stedets fysiske struktur, er en viktig del av å etablere seg et psykologisk hjem. Cocks og Thoresen (2017, s. 24) beskriver følgende kjennetegn ved et hjem: 1) Hver enkelt persons hjem reflekterer vedkommendes personlighet og kultur gjennom interiør, fotografier og andre gjenstander som dekorerer hjemmet, 2) personens interesser og preferanser reflekteres gjennom dekor i hjemmet, eventuell musikk og tv-programmer, og 3) hjemmets rutiner slik de utføres av

4 Fysisk festet eller fastlåst.

personen, reflekterer vedkommendes preferanser. I delte boliger, eller bofellesskap som barnevernsinstitusjoner, vil kjennetegnene være mer synlige i hver enkelt beboers private område.

Hvordan kan barneverninstitusjonen forstås som et hjem?

En barnevernsinstitusjon representerer et midlertidig hjem i en periode av oppveksten for ungdommen, mens den for de voksne som arbeider der, representerer en arbeidsplass (Ulset, 2016). Barnevernsinstitusjonen fremstår derfor på minst to måter, der den største annerledesheten ungdom i institusjon opplever, handlet om hvem de bodde sammen med. I tillegg fant Ulset (2016) at ungdommene var opp tatt av at voksne får betalt for å være på jobb. Dette kan tolkes som en usikkerhet hos ungdommene om de voksne virkelig bryr seg, eller om de er på jobb kun for å tjene penger (Ulset, 2016). Backe-Hansen et al. (2017) mener denne dobbeltheten vil ha ulik betydning for barn og unge som er plassert i institusjon, og peker på at lengden på plasseringstiden spiller inn på om institusjonen oppleves som et hjem. Hvordan ungdommene opplever institusjonens strukturelle og organisatoriske forhold, avhenger av hvordan de ansatte klarer å tilrettelegge hverdagen og skape god stemning sammen med ungdommene (Backe-Hansen et al., 2017). Sommerfeldt (2022) hevder at ungdom oppfatter det å bo i barnevernsinstitusjon som en unormal situasjon og derfor ikke som et godt alternativ til et vanlig hjem. Sommerfeldt (2022) påpeker at et menneskes hjem er nær knyttet til personens identitet. Dersom institusjonens utforming og fremtoning ikke likner på et vanlig hjem, kan andres blikk på ungdommens situasjon øke risikoen for stigmatisering av ungdommen. Dette setter ungdommens selvfølelse og sosiale identitet på spill. Ungdommer som derimot opplever institusjonen som et hjem, beskriver at de har gjensidige, anerkjennende relasjoner med ansatte, og et normalt hverdagsliv. Ungdommens opplevelse av institusjonen som hjem forsterkes ved bygg og interiør som ser ut som et vanlig hjem, og av hverdagslivsrutiner som fremstår som normale for ungdommene (Sommerfeldt, 2022).

Institusjonen skal være ungdommens hjem mens ungdommen bor der

Barne- og familiedepartement har fastslått at barnevernsinstitusjonen er ungdommens hjem i den perioden ungdommen bor i institusjonen, og at ungdommene så langt det er mulig, skal ha et liv tilsvarende ungdom som ikke bor på institusjon (Prop. 133 L (2020–2021), s. 315). En barnevernsinstitusjon må derfor betraktes

som et hjem, selv om institusjonen kan sies å være i ytterkanten av hva som er en vanlig forståelse av hjem og oppvekstarena. Barnevernsinstitusjonsutvalget (NOU 2023: 24) poengterer at institusjonene skal oppleves som ungdommenes hjem mens de bor der, men at mange ungdommer ikke opplever det slik. Dette kan handle om at ungdommene møter fordommer og føler skam knyttet til det å bo på institusjon, at de ikke føler seg trygge i institusjonen, eller at ungdommenes individuelle behov ikke møtes når hjelpen og omsorgen ved institusjonen blir for standardisert. I tillegg kan ungdommene oppleve at privatlivet deres blir lite respektert.

Formålsparagrafen⁵ i barnevernsloven fastslår at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, skal få nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. Barnevernsloven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse og får gode og trygge oppvekstvilkår. Kjærlighetsbegrepet i barnevernsloven er både omfavnet, omdiskutert og kritisert (Neumann, 2021; Thrana, 2022). Vi tar det kanskje for gitt at barn og unge møtes med kjærlighet av sine foreldre eller andre omsorgspersoner. Det å skulle gi kjærlighet ut fra en profesjonell rolle som institusjonsansatt kan være en svært krevende øvelse, og ungdommens opplevelse av å bli møtt med kjærlighet eller ikke er i høy grad subjektiv. Forventninger om at ungdom i barnevernsinstitusjon skal bli møtt med kjærlighet fra ansatte (Barnas barnevern, 2018; Forandringsfabrikken, 2021), må forstås som i ytterkanten av kjærligheten ungdom naturlig får fra sine foreldre, fordi det i institusjonskontekst blir forsøkt skapt kjærlighet av fremmede som har omsorgen som arbeid (NOU 2023: 24).

BARN OG UNGES AUTONOMI

Autonomi betyr å bestemme over seg selv, sine egne valg og handlinger. Nordby et al. (2013, s. 83) definerer et autonomt valg som «det å gjøre et fritt, tilregnelig valg som er basert på en tilfredsstillende mengde informasjon og kunnskap, og der den som velger, i rimelig grad er innforstått med konsekvensene sine». Grad av autonomi vil derfor være knyttet til alder, modnings- og funksjonsnivå. Samtidig påpeker Nordby et al. (2013, s. 86) at spørsmålet om autonomi bør begrenses til det området en beslutning skal tas innenfor, og at det skal legges til rette for at barn og unge får gjøre autonome valg innenfor områder de behersker. Ungdom som er plassert i barnevernsinstitusjon, er på mange områder fratatt muligheten til å gjøre autonome valg, noe som synliggjøres ved plasseringen i seg selv. De fleste ungdommene er plassert i institusjon mot sin vilje, og i tilfellene der plasseringen

5 Barnevernsloven § 1-1.

er gjennomført med samtykke fra ungdommen, kan det diskuteres hvorvidt samtykket er et reelt, autonomt valg. Ofte ligger det vurderinger bak ungdommens samtykke som handler om å bøye av for krav fra barnevern og foreldre, beskyttelse av familie og søsken eller at barnevernet har mulighet for å benytte tvang dersom ungdommen ikke samtykker til plassering.

Medvirkning

Barn og unge har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter og medvirke i saker som angår dem (FNs barnekonvensjon, 1989). I Norge har barn og ungdom lovfestet rett til medvirkning i alle forhold som vedrører dem etter barnevernslovgivningen.⁶ Forskrift om barns medvirkning i barnevernet (2023) gir utfyllende regler om barns rett til å medvirke, barnevernets plikt til å gi barnet tilstrekkelig og tilpasset informasjon, og barnevernets plikt til å høre barnet og tilrettelegge for at barnet kan uttrykke seg fritt. Regelverket henger tett sammen med forståelsen av barn og unges autonomi og nødvendigheten av tilrettelegging for at barn og unge skal kunne gjøre autonome valg innenfor de områdene de behersker (Nordby et al., 2013). Paulsen (2022, s. 17) definerer medvirkning som «en prosess hvor barn og unge inkluderes som samhandlings- og samarbeidspartnere og gis reell påvirkningsmulighet når det skal tas beslutninger som omhandler deres liv». Hvordan man forstår, tilrettelegger for og iverksetter medvirkning i praksis, henger tett sammen med hva slags syn man har på ungdommens autonomi. Dersom ungdommen anerkjennes som et autonomt individ, vil dette gi andre utslag når det tilrettelegges for medvirkning, enn om ungdommen betraktes som en behandlingstrengende klient. Tilrettelegging av medvirkning for barn og unge bygger på informerte og reelle valgmuligheter og tar hensyn til barn og unges meninger. Samtidig er det viktig å etablere en stabil og trygg relasjon mellom ungdommen og barnevernsansatte for å sikre reell medvirkning (Ulset et al., 2023).

BARNEVERNSINSTITUSJONEN – I KRYSNINGSPUNKTET MELLOM HJEM OG OFFENTLIG ORGANISASJON

I prosjektet intervjuet vi ungdommer om hvilke muligheter de har til medvirkning og selvbestemmelse i hverdagslivet. Ungdommene fortalte om muligheter for medvirkning gjennom deltakelse i ukentlige møter ved institusjonen, samtaler med hovedkontakter og i møter med saksbehandler i den kommunale barnevernstjenesten. I intervjuene spurte vi også ungdommene om hvordan uenigheter mellom

6 Lov om barnevern § 1-4.

ungdom og institusjonsansatte ble håndtert. Ikke overraskende hadde ungdommene lært at dialog og forhandling var verktøy for å løse uenigheter med ansattgruppa. Et av temaene som opptok ungdommene, var innetider ved institusjonen. Dette var en del av institusjonsstrukturen ungdommene ikke hadde muligheter til å påvirke med mindre de gjorde konkrete avtaler med de ansatte. Når ungdommene bodde hjemme, måtte de også gjøre avtaler dersom de skulle være lenge ute om kvelden, men ved institusjonen stod og falt muligheten for å gjøre slike avtaler på personalets turnus, tidspunkt for vaktskifte og andre sider ved organiseringen av institusjonsdriften.

I våre refleksjoner rundt funn fra prosjektet finner vi flere kjente problemstillinger for familier med hjemmeboende ungdom. Dette handler om forhandlinger rundt innetider, behov for å gjøre spesifikke avtaler som er unntak fra familiens daglige rutiner, og om foreldre har tid og mulighet for transport av ungdommen til aktiviteter og vennebesøk. Det er likevel noen fundamentale forskjeller for ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, som handler om strukturer og organisering av ansattgruppa, og ulike maktforhold. Institusjonsorganiseringen krever turnusordninger og ansvarsfordelinger mellom de ansatte. Dersom ungdommen ønsker å gjøre individuelle avtaler, for eksempel å kunne komme hjem senere enn fastsatt innetid en spesifikk kveld, kreves det avklaringer med hovedkontakt og at avtalen kommuniseres til det spesifikke vaktskiftet. For logistikkens del må dette gjerne avtales en stund i forveien. Noen ganger vil strukturen og organiseringen av institusjonsdriften frata ungdommen mulighet til spontan deltakelse når slike situasjoner byr seg. Spontane besøk hos venner, eller å ta med seg venner hjem til institusjonen, kan være utfordrende å gjennomføre uten planlegging med ansatte i forkant. Strukturen i institusjonen kan bidra til at ungdommene henvender seg til den av de ansatte som de mest sannsynlig får positivt svar fra. I slike situasjoner kan ansatte oppleve at ungdommene setter de voksne opp mot hverandre, noe som er en uheldig konsekvens av institusjonens struktur og organisering.

Ungdommene vi intervjuet, var opptatt av hvordan fellesarealer i institusjonen ble formet av de ansatte og deres behov for å være mobile dersom det skulle oppstå uønskede situasjoner. Ved en av institusjonene hadde de ansatte mulighet til å bruke samme fottøy inne i fellesarealene til institusjonen som de brukte utendørs. I et av intervjuene sier to av ungdommene (Ungdom 1 og Ungdom 2):

Ungdom 1: Altså jeg har jo, jeg har jo lenge klagd på innesko. Inne. (ler)
Helt siden jeg kom hit. Men det har på en måte ikke blitt gjort noe med, da.

Intervjuer : Er det det at du ikke vil bruke innesko?

Ungdom 1: Ja, jeg bruker ikke. Men jeg blir fort møkkete [på sokkene].

Intervjuer : Å ja?

- Ungdom 2: Så du vil at andre skal bruke innesko?
- Ungdom 1: Ja, ja, at det skal bli
- Ungdom 2: (avbryter): Jeg er egentlig enig med deg. Jeg har glemt å ta det opp.
- Intervjuer: Ja. Hvordan tar du opp det, da? Du er lei av møkkete gulv. Hvordan tar du opp det, da?
- Ungdom 1: Nei ... (pause) Bare sier det.
- Intervjuer: Blir du hørt?
- Ungdom 1: Blir jo hørt. Det blir jo tatt opp. På alle møter. Men så kan jeg jo skjønne at det er nødvendig. Men, sånn, det er jo mulig å bytte til innesko. Jeg skjønner jo at man kanskje må forte seg ut. Men, ja ...

Ungdommen forteller at han får møkkete sokker når han beveger seg i fellesarealene, fordi de ansatte benytter utesko. Ungdommen har tydelige forventninger til at man tar av seg utesko når man er hjemme, slik at man ikke skitner til gulvene. I krysningspunktet mellom institusjon og hjem vinner personalets behov for å være beredt på ulike situasjoner over ungdommens behov for å skape seg et gjenkjennelig hjem (Sigmon et al., 2002).

Barnevernsinstitusjonens behov kan komme i konflikt med ungdommens behov. Eksempelet over illustrerer et sikkerhetshensyn ut ifra institusjonens ståsted. Samtidig kunne reell medvirkning fra ungdommens side ført til en diskusjon med de ansatte om bruk av innesko. Krysningspunkt der institusjonens behov trumfer ungdommens ønsker, har flere andre manifestasjoner i barnevernets institusjonspraksis. Dette handler blant annet om spesifikke krav til utforming av institusjonsbyggene, påbud om rømningsveisskilt og ulike informasjonsplakater i fellesarealene. Det kan også oppstå utfordringer, eller konflikter, når ansattgruppa tilsynelatende har flere rettigheter eller goder enn beboerne. Vi understreker nødvendigheten av refleksjon i institusjonene om at det som oppleves som en arbeidsplass for de ansatte, først og fremst er, og skal være, ungdommenes hjem.

Et vanlig hjem inneholder stabile voksne slik som foreldre og foresatte. Barn og unge opplever tilhørighet i hjemmet som en forutsigbar del av barn og unges hverdagsliv. I barnevernsinstitusjonen ser dette bildet annerledes ut. De voksne som ungdommene forholder seg til, er ansatte i turnus, og som har rettigheter når det gjelder sykedager, fri- og hvileperioder, permisjoner og feriedager. Ansatte i barnevernsinstitusjoner deltar også i utdanningsløp som for eksempel masterutdanninger, videreutdanninger eller spesifikke kurs og utdanninger. Dette medfører variasjon og uforutsigbarhet når det gjelder sammensetningen av de ansatte som er på arbeid ved institusjonen. Noen barnevernsinstitusjoner opplever høy turnover og store utfordringer knyttet til rekruttering av miljøpersonell.

Barnevernsinstitusjonen som hjem avviker derfor sterkt fra ideen om et vanlig hjem når det gjelder stabilitet og kontinuitet i gruppa voksne som har omsorgsansvar for ungdommene. En av ungdommene vi intervjuet, beskriver hvordan tryggheten utfordres av høy turnover:

Etter at jeg kom ... Eller, det er så mange av de ansatte som har slutta. Ja, og det er mange av de som fortsatt er her som har tenkt til å slutte. Jeg har jo hatt det problemet at jeg kan ikke knytte meg til en person fordi jeg får beskjed om at den skal slutte. Det har vært vanskelig for meg å finne en trygghet. Fordi plutselig så forsvinner noen av de som er, som skal være i mitt liv. Jeg mista hovedkontakten min allerede en måned etter at jeg hadde flyttet inn hit. Så da fikk jeg en ny en, og så måtte jeg bygge en relasjon til den. Og så plutselig forsvinner den fordi den blir sykmeldt. Og så får jeg en helt ny person inn. Og så ... Ja, jeg vet ikke ... I tillegg har de gått over til at alle skal følge opp alle, og da fikk jeg aldri tid til å bli kjent med de som skulle være, jobbe med meg, da.

Ungdommen forteller om bytte av hovedkontakt en måned etter innflytting, og at neste hovedkontakt forsvant ut i sykmelding. Ungdommen har kunnskap om at flere ansatte ved institusjonen planlegger å slutte, og i tillegg har ungdommen erfart at ansatte faktisk har sluttet ved institusjonen når de fant seg andre jobber. Ungdommens opplevelse av høy turnover i institusjonen bekreftes av en omfangsundersøkelse om turnover i barnevernet gjennomført av Bufdir i 2022. Undersøkelsen viste at 48 % av ansatte i barnevernsinstitusjoner (n = 1234) hadde intensjoner om å aktivt lete etter ny jobb i løpet av det kommende året (Bufdir, 2022). Det er svært alvorlig at de mest sårbare ungdommene vi som samfunn er forpliktet til å ivareta, risikerer en omsorgssituasjon og et hverdagsliv preget av ustabilitet og uforutsigbarhet fordi institusjonen som organisasjon ikke evner å stabilisere personalgruppa.

I barnevernsinstitusjonen bor det som regel flere ungdommer enn det er ansatte til stede i miljøet til enhver tid. Dette innebærer at gjøremål og fritidsaktiviteter må planlegges nøye slik at ungdommens behov for voksenoppfølging, og transport til aktiviteter og sosial deltakelse som krever bistand fra de ansatte, settes inn i en tidsplan som i størst mulig grad dekker alles behov. Av og til fører dette til at ungdommene må vente, eller «stå i kø» dersom spontane ideer til aktiviteter dukker opp, eller om ungdommen trenger penger til en aktivitet eller transport som ikke er satt i institusjonens dagsplan. Gjennomføringen av ungdommens ønske står og faller på om det er nok ansatte på jobb, om forespørselen kommer midt i et

vaktskifte, eller om andre ungdommer står «foran i køen». En av ungdommene i prosjektet forteller om utfordringer med å komme seg ut på aktiviteter:

Jeg tror det kan være litt vanskelig å komme seg ut på ting fordi vi bor her vi bor. Jeg synes det er vanskelig å komme ut på ting fordi jeg MÅ ta buss. Fordi at de voksne har ikke alltid tid til å kjøre.

Institusjonen kan oppleves som å ligge i ytterkant av et normalt hjem fordi mange ekstra hensyn må tas når det gjelder hverdagslivets aktiviteter. Samtidig kan heller ikke alle ønsker og forespørsler fra ungdom ivaretas i et «vanlig hjem», fordi flere ulike hensyn må vektas og prioriteres også i en familiesituasjon. Selv om institusjonen som oppvekstarena befinner seg i en ytterkant sammenliknet med et vanlig hjem, kan institusjonen være en god arena for ungdommens utvikling. Både planlagte og impulsive ønsker må møtes pedagogisk eller terapeutisk fordi institusjonsansatte ikke har anledning til å møte ungdommen med avvisning eller sanksjoner slik et vanlig hjem kan. En av ungdommene vi har intervjuet, illustrerer dette poenget:

Men jeg tenker liksom det, at med hvem som kjører oss, det er jo egentlig ikke så stress. Men det er mer det hvis vi har planer, eller samtaler – som oftest vet vi ikke hvem vi skal ha samtale med, og hvis det er noe som skjer på en dag, så har vi som oftest planlagt det. Sånn som hvis jeg og X skal på kamp, så har vi som oftest planlagt hvem vi skal på kamp med – og, liksom, fordi (ler) vi vil jo ikke dra på kamp med hvem som helst. [...] Men det vi gjør, er at vi spør på forhånd, altså vi ser etter hvem som er på jobb den dagen det er kamp, og så spør vi den som er på jobb, som vi har lyst å dra på kamp med, da. Det er som regel Y. Og så spør vi den personen om den kan dra på kamp med oss.

Felles interesser mellom ungdom og ansatte er et svært nyttig utgangspunkt for utvikling av relasjonskompetanse og sosial kompetanse hos ungdommen. Når ungdommen selv velger ut ansatte å delta på aktiviteter sammen med i institusjonshverdagen, er dette et autonomt valg (Nordby et al., 2013). Selv om enkelte ansatte kan føle seg avvist og forbigått når ungdommene velger ut andre ansatte i forbindelse med aktiviteter og gjøremål, er det viktig at institusjonspersonalet forstår ungdommens valg som medvirkning og autonomi.

Ungdommene vi har intervjuet, har fortalt om et hverdagsliv der de får medvirke i egen sak og eget liv. Samtidig er det områder der institusjonen setter absolutte grenser, og som ungdommene ikke har mulighet til å påvirke eller

endre. Dette er områder som å bli vekket om morgenen for å komme seg på skolen i rett tid, klokkeslett for måltider ved institusjonene og innetider på kveldstid. Noen institusjoner har faste fellesaktiviteter og terapi- eller treningsgrupper som en del av det miljøterapeutiske tilbudet. Når det gjelder slike tilbud, har som regel ikke ungdommene medvirkningsmulighet når det gjelder hvordan institusjonen legger opp tilbudet. Dette kan oppleves begrensende for en del ungdommer:

Nei, for at de [personalet] er såpass opptatt av å ha makt. Så hvis ikke de får det sånn de vil, så tar de alt de kan gjøre for at de får vilja si. Så hvis ikke vi blir på møter, da tar de nettet ditt, for vi vil obviously ha nett. Eller så tar de bort besøkstid, eller så tar de bort busskortet ditt, eller så tar de bort kjøreting.

Samtidig forteller flere av ungdommene at de får medvirke når det gjelder hvem som skal vekke dem, hva som skal til serveres til middag, og hvilke fritidsaktiviteter de skal delta på. I tillegg forteller ungdommene at det er mulig å gjøre avtaler med personalet ved institusjonen om senere innetid dersom det skjer noe spesielt, for eksempel bursdagsfester, konserter eller andre arrangementer. I et gruppeintervju fortalte ungdommene hvordan de ansatte strekker seg langt for å imøtekomme ungdommenes ønsker:

Ungdom 1: Egentlig mange ting. Som for eksempel det med Halloween, at vi ville feire det, altså vi bruker å planlegge masse ting. Som for eksempel i fjor planla jeg karneval. Jeg spurte sånn: «Åh, X, kan vi ha karneval?». Og han bare, «Ja, ja, ja, det kan vi». Og så hadde jeg jo bursdagen min, og da spurte jeg også: «Kan vi kjøpe litt sånne party-hatter og litt sånne artige ting til bursdagen min?». Og de bare: «Ja, ja, ja». Så vi kan egentlig spørre om det meste, altså, og så får vi som regel ja. Vi er litt bortskjemte, egentlig.

Intervjuer: Ja, altså det synes jeg hørt hyggelig ut, jeg!

Ungdom 1: Også hadde vi jo den her Halloweenfesten, og der sa de: «Ja, ja, ja, selvfølgelig skal vi ha det», og så inviterte vi flere ansatte og sånn. Så det er veldig koselig.

Ungdom 2: De er veldig glade i at vi skal ha positive opplevelser.

Ungdom 1: Ja, og planlegge ting og sånn. Ja, og en annen ting vi bruker å gjøre, det er at vi planlegger bursdag, til de ansatte som har bursdag. Så da spør vi om vi kan bake kake og kjøpe inn pynt. Og de bare: «Ja, ja, ja, neimen så koselig». Så vi bare planlegger ting, og så får vi som regel [ja].

Barnevernsinstitusjon – en oppvekst i ytterkanten?

Institusjonsbarnevernet i Norge er stadig gjenstand for diskusjon blant både politikere, fagfelt og media. Diskusjonene blomstrer særlig opp i forbindelse med hendelser der ungdom har utsatt seg selv eller andre for livstruende atferd. Barnevernsinstitusjonsutvalget (NOU 2023: 24) gjennomførte i 2023 en helhetlig utredning av det norske institusjonsbarnevernet. I forbindelse med utredningen ble det satt ned et eget ungdomsutvalg som bestod av ungdommer med ulik erfaring fra barnevernsinstitusjoner. Ungdomsutvalget understreker at barnevernsinstitusjoner skal føles som et hjem for de som bor der, og at både systemet bak institusjonene og institusjonenes ansatte må «tenke at dette er hjemmet til noen» (NOU 2023: 24, s. 21).

Å bli plassert i institusjon har en enorm innvirkning på ungdommens liv, og livet innenfor institusjonsveggene er lite kjent for dem som står utenfor. Funn fra prosjektet indikerer en forskjell mellom de ulike barnevernsinstitusjonene når det gjelder ungdommenes erfaringer med medvirkning i hverdagslivet. Noen ungdommer forteller om ansatte som setter institusjonens organisering og behov for struktur foran ungdommenes ønsker om hjemlighet. Noen ungdommer forteller om en opplevelse av maktmisbruk fra de ansatte. I slike tilfeller ser det ut som om ungdommenes medvirkning blir en del av forvaltningens systemoppgave, det vil si at ungdommenes medvirkning i hovedsak er en dokumentasjonsoppgave for institusjonen som organisasjon. Andre ungdommer forteller om medvirkning i utstrakt grad, der medvirkning er integrert i barnevernsinstitusjonens struktur og kultur. I disse institusjonene beskriver ungdommene situasjoner der vi forstår at ansatte tilrettelegger for autonome valg for ungdommene. En institusjonsstruktur som integrerer medvirkning i den daglige driften, og som også legger til rette for autonome valg så langt det er mulig, vil fremstå meningsfull for de ungdommene det gjelder.

Mens ungdom i et vanlig hjem bor sammen med og forholder seg til et fåtall omsorgspersoner, må ungdom i barnevernsinstitusjon forholde seg til rundt et tjuetall ansatte. I krysningspunktet mellom barnevernsinstitusjon og hjem vil institusjonens struktur, mange ansatte som kommer og går, og innflyttinger og utflyttinger blant ungdommene føre til at institusjonen ikke kan oppfylle ungdommens forventning til et hjem. Også ungdommenes mulighet for autonome valg er mindre enn og i ytterkanten av et vanlig hjem fordi ungdommene er underlagt en struktur i institusjonen som reduserer autonomi til medvirkning. Dette handler om årsakene til at ungdommen er plassert i institusjon, men også om de ansattes behov for å ha oversikt over ungdommenes gjøremål og aktiviteter for å sikre strukturen i arbeids- og omsorgsoppgavene. I et vanlig hjem vil ungdom ha langt større mulighet for selvbestemmelse og autonomi fordi det er færre omsorgspersoner å forholde seg til, og de voksne har ansvaret for færre ungdommer.

AVSLUTNING

I dette kapittelet har vi undersøkt materialet fra et forskningsprosjekt om ungdom i barnevernsinstitusjon på nytt. Funnene er diskutert opp mot perspektiver på ungdoms autonomi, hva som oppleves som et hjem, og hvordan vi forstår barnevernsinstitusjoners ulike organiseringer og strukturer. Vi har løftet ulike dilemmaer som oppstår i krysningpunktene mellom barnevernsinstitusjonen som ungdommens hjem, og som de ansattes arbeidsplass og organisasjon, og hvordan dette preger ungdommenes hverdagsliv. Ungdommene beskriver forskjellige erfaringer i de ulike institusjonene, og vi kan derfor ikke gi generelle beskrivelser av ungdommenes hverdagsliv i institusjonen.

Forskning og litteratur knyttet til ungdomstid og institusjonsplasseringer inn- tar for det meste et problem- og behandlingsfokustert perspektiv. Ungdommenes lovfestede rettigheter i barnevernsinstitusjon, og de begrensninger loven setter når det gjelder bruk av tvang, krever barnevernfaglige og pedagogiske tilnærminger der man i vanlige hjem har større mulighet som foreldre til å benytte konsekvenser og sanksjoner. Det positive potensialet som ligger i medvirkning og autonomi for ungdommens egen utvikling, bør det i langt større grad fokuseres på både i barnevernsinstitusjonene og i profesjonsutdanningene som kvalifiserer til ansettelse i barnevernsinstitusjon.

Det er vårt inntrykk at hverdagslivet i barnevernsinstitusjon oppleves som en oppvekst i «ytterkant» av ungdommen selv, og som en midlertidighet i påvente av noe annet. Det må løftes til diskusjon om det er etablert en diskurs som hevder at institusjonsplassering er skadelig for ungdom, og at oppvekst i «normalhjemmet» er å foretrekke. En slik diskurs må utfordres av ungdommenes forståelse av medvirkning, ungdommenes beskrivelse av relasjoner til de ansatte og ungdommens forståelse av institusjonen som organisasjon.

REFERANSER

- Backe-Hansen, E., Løvgren, M., Neumann, C. B. & Storø, J. (2017). *God omsorg i barnevernsinstitusjoner* (12/2017). NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5109/Nettutgave-NOVA-Rapport-12-17-God-omsorg-i-barnevernsinstitusjoner.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barnas barnevern. (2018). *Barnas barnevern: trygt, nyttig og samarbeidende for barn*. Universitetsforlaget.
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Barne- og familiedepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>
- Berg, B. & Johansen, O. (2019). Forskning i praksis. I J. Tøssebro (Red.), *Hverdag i velferdsstatens bofellesskap* (s. 45–61). Universitetsforlaget.

- Buudir. (2022). *Turnover blant ansatte i barnevernet – hvorfor slutter så mange? En nasjonal omfangsundersøkelse av årsaker og kjennetegn ved tjenester og institusjoner med høy turnover*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. https://www2.buudir.no/globalassets/global/nbbf/barnevern/turnover_blant_ansatte_i_barnevernet_hvorfor_slutter_sa_mange_en_nasjonal_omfangsundersokelse.pdf
- Cocks, E. & Thoresen, S. (2017). *Individual Supported Living Manual* (2. utg.). Curtin University.
- Douglas, M. (1991). The idea of a home: A kind of space. *Social Research*, 58(1), 287–307.
- Easthope, H. (2004). A place called home. *Housing, Theory and Society*, 21(3), 128–138. <https://doi.org/10.1080/14036090410021360>
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter* (Ratifisert av Norge 1991). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forandringsfabrikken. (2021). *De tror de vet best: 152 barn 11–18 år i barnevernsinstitusjon*. Forandringsfabrikken. https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2024/12/De_tror_de_vet_best_web.pdf
- Forskrift om barns medvirkning i barnevernet. (2023). *Forskrift om barns medvirkning i barnevernet* (FOR-2023-10-12-1631). Barne- og familiedepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2023-10-12-1631>
- Forskrift om barns rettigheter i barnevernsinstitusjon. (2022). *Forskrift om barns rettigheter i barnevernsinstitusjon* (FOR-2022-12-20-2358). Barne- og familiedepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2022-12-20-2358>
- Kristensen, O. S. & Hybel, K. A. (2006). Fænomen og virkning – introduktion til antologien. I S. Kristensen (Red.), *Mellom omsorg og metode: tværfaglige studier i institutionsliv* (s. 7–24). Forlaget PUC.
- Larsen, E. (2015). *Miljøterapi med barn og unge: Organisasjonen som terapeut* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Neumann, C. B. (2021). Kjærlighet på bestilling – om staten, barnevernsarbeidere og følelser. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 98(4), 290–305. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2021-04-05>
- Nordby, H., Bennin, C. & Buer, B. A. (2013). *Etikk i barnevern*. Gyldendal akademisk.
- NOU 2023: 24. (2023). *Med barnet hele vegen: Barnevernsinstitusjoner som har barnas tillit*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3448ea4c535f4d20bbbb1ef4e05fc994/no/pdfs/nou202320230024000dddpdfs.pdf>
- Paulsen, V. (2022). *Barn og unges medvirkning i barnevernet*. Gyldendal.
- Prop. 133 L (2020–2021). (2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f325e4de00fb472f85a7a2b94124f531/no/pdfs/prp202020210133000dddpdfs.pdf>
- Sigmon, S. T., Whitcomb, S. R. & Snyder, C. R. (2002). Psychological home. I A. T. Fisher, C. C. Sonn & B. J. Bishop (Red.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (s. 25–41). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0719-2_2
- Sommerfeldt, M. B. (2022). «Sometimes I feel at home»: adolescents' narratives of everyday life in residential care. *Journal of Children's Services*, 17(1), 33–44. <https://doi.org/10.1108/JCS-12-2020-0086>

- SSB. (2024, 27. november). *Barnevernsinstitusjoner*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/barne-og-familievern/statistikk/barnevernsinstitusjoner>
- Thrana, H. M. (2022). *Kjærlighetens etikk i barnevern og sosialt arbeid*. Universitetsforlaget.
- Ulset, G. (2016). *Tett på livet i en barnevernsinstitusjon – en eksempelstudie* (Rapport 6/2016). RKBU Midt-Norge. <https://www.ntnu.no/documents/10293/1263899358/6-2016+-+tett+p%C3%A5+livet+i+barnevernsinstitusjon.pdf/2afcb875-a9d1-4658-95bb-eb95f7af6a50>
- Ulset, G., Thoresen, S., Thaulow, K., Melby, L., Bruteig, R. & Paulsen, V. (2023). *Barn og unges medvirkning i spesialiserte hjelpetiltak: En kvalitativ studie av PMTO, MST, og FFT*. NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/uploads/files/barn_og_unges_medvirkning_i_spesialiserte_hjelpetiltak_en_kvalitativ_studie_av_pmto_mst_og_fft.pdf
- Westby, L. C. L., Ulset, G., Ringdal, R., Bruteig, R., Kaasbøll, J., Thoresen, S. & Paulsen, V. (2024). *Oppfølgingsstudie av nytt integrert institusjonstilbud mellom barnevern og helse* (Rapport 2024). NTNU Samfunnsforskning AS.

3. Et liv på vent. Enslige mindreårige asylsøkere – ungdommer i limbo

Mari Bore Øverland og Berit Berg

Sammendrag Enslige mindreårige asylsøkere befinner seg i en ytterkant – i dobbelt forstand. De er ungdommer på vei til å bli voksne, men de er også asylsøkere uten varig opphold i Norge – en gruppe som er i en særlig sårbar situasjon. Det er unge mennesker som har opplevd krig, forfølgelse og flukt. For mange har flukten tatt lang tid, og etter ankomsten til Norge kommer nye måneder med venting på behandling av asylsøknaden. Dette kapittelet handler disse ungdommene. Hvordan oppleves det å ha livet sitt på vent? Hva tenker de om framtiden? Og – hvordan håndterer de hverdagen?

Nøkkelord flyktning | enslige mindreårige asylsøkere | lengeværende | asylprosess | psykisk helse

Abstract Unaccompanied minor asylum seekers find themselves on the margins – in a dual sense. They are adolescents on the path to adulthood, yet they are also asylum seekers without permanent residency in Norway – a group in an especially vulnerable position. These young individuals have experienced war, persecution, and forced displacement. For many, the journey to safety has been prolonged, and upon arrival in Norway, they face additional months of waiting for their asylum applications to be processed. This chapter explores the lives of these youth. What does it feel like to have one's life on hold? How do they envision their future? And – how do they cope with everyday life?

Keywords refugee | unaccompanied minors | long-term displaced | asylum process | mental health

INNLEDNING

I dette kapittelet skal vi møte ungdommer som har fått livet sitt satt på vent. De er enslige mindreårige asylsøkere som befinner seg i ulike faser av en asylprosess. De kommer fra forskjellige land, har ulike religioner og snakker ulike språk. Det de har til felles, er at de har flyktet fra krig og forfølgelse – en reise de har foretatt uten foreldre eller andre nære. Kapittelet bygger på data fra fem ulike forskningsprosjekter som NTNU Samfunnsforskning har gjennomført i perioden 2012–2021. Prosjektene tar utgangspunkt i ulike aspekt ved asylprosessen eller asylsøkeres erfaringer, men har til felles at de belyser situasjonen til enslige mindreårige asylsøkere:

- Levekår og psykisk helse (Berg & Tronstad, 2015)
- Asylprosess og juridiske rettigheter (Garvik & Valenta, 2018)
- «*Lengeværende*» – enslige mindreårige uten avklart asylsituasjon (Øverland, Berg, Valenta & Lauritsen, 2020)
- Representantordningen (Berg, Grønås-Werring, Meltevik, Svendsen & Viblemo, 2021)

Gjennom disse prosjektene har vi besøkt mange mottak der vi har møtt, intervjuet og snakket med enslige mindreårige, i ulike faser av sin asylprosess. De fleste intervjuene er gjennomført individuelt, der norskkunnskapene har vært gode nok. Enkelte intervju er gjennomført med tolk, der norskkunnskapene ikke har vært tilstrekkelige. Enkelte intervju er også gjennomført som gruppeintervju etter ønske fra deltakerne, sammen. I tillegg har vi hatt flere uformelle samtaler med gruppa, for eksempel ved felles måltid. En av dem vi har møtt, har vi kalt Dawood. Han tilhører de «*lengeværende*» og bodde på intervjudispunktet på et asylmottak i Nord-Norge (Øverland et al., 2020).

DAWOOD

Dawood kom til Norge som 16-åring. Moren solgte mesteparten av det de eide, for å få Dawood ut av et krigsherjet Afghanistan. Pengene ble brukt til å betale smuglere som kunne ta ham gjennom et farlig fjellparti på grensa mellom Afghanistan og Pakistan. Det tok 16 dager før han var i trygghet på den pakistanske siden av grensa. Han ble i Pakistan i to år, før situasjonen ble vanskelig også der. Han klarte etter hvert å komme seg med en liten gummibåt med kurs for Hellas. Båten var overfylt – både av barn og voksne. Mange døde under overfarten, men Dawood var blant dem som overlevde. Første stoppested var Lesbos. Siden han var enslig mindreårig, ble han sendt videre til Athen. Der

hjalp Redd Barna ham med mat, klær og tak over hodet. «I love Redd Barna», sier Dawood. Han hadde nådd første etappe på sin reise til Europa. Etter en stund ble han sendt videre til Norge.

Når vi treffer Dawood på asylmottaket, har han rukket å bli 19 år, men når vi ser den spinkle skikkelsen, virker han mye yngre. Han forteller at han spiser lite, at han nesten ikke sover og generelt har det veldig dårlig. Dagene er uten innhold. Han sier det er få aktiviteter på mottaket, men innrømmer også at han heller ikke benytter de tilbudene som finnes. Han kunne ha gått på norskkurs på voksenopplæringen, men siden han ikke sover om natta, er han for trøtt til å komme seg opp om morgenen. Etter hvert har han mistet skoleplassen på grunn av høyt fravær.

Dawood har bodd på flere mottak før vi møter ham. På dette siste mottaket har han vært i to år. Han fikk avslag på asylsøknaden for ni måneder siden, men har klaget. Nå venter han på svar. Han tror de kommer til å omgjøre vedtaket siden han kom hit som enslig mindreårig. Det gir håp, men Dawood har dessverre ikke statistikken på side. Dawood sier han trenger hjelp fra en psykolog for å snakke om det han har opplevd før han kom til Norge. De vonde opplevelsene gjør at han ikke får sove. Kanskje en psykolog kan hjelpe både ham og de andre som sliter, tenker han.

Dawood har sterke opplevelser fra et liv i krig og på flukt. Han framstår likevel som umoden – eller kanskje heller som en voksen som har mistet mye på veien. Etter barnevernsloven regnes han fortsatt som barn, men etter utlendingsloven er det myndighetsalderen som gjelder. Når enslige mindreårige fyller 18 år, blir de ikke lenger regnet som mindreårige. For de fleste som ikke har fått oppholdstillatelse, betyr det å flytte til voksenmottak, uten den samme økonomiske støtten, omsorgen og kontakten de fikk på mottak for enslige mindreårige. De fleste av disse ungdommene tilbringer hele dagen inne på mottaket. De har lite å stå opp til om morgenen og opplever dagene som innholdsløse. De har ikke råd til det som koster penger – knapt nok til å kjøpe mat. De mangler også overskudd til å delta på det lille som fins av aktiviteter. Før Dawood fikk avslag på asylsøknaden, gikk han på norskopplæring, men nå har han ingenting. Uten skoletilbudet har han mistet det som skaper struktur på dagen.

Hele hans ungdomstid har vært som flyktning – uten stabile voksenpersoner å støtte seg på. Selv om Dawood var blant dem som kom fram til Europa, møtte han nye stengsler: en lang asylprosess, flyttinger fra mottak til mottak, og etter lang tid – avslag på asylsøknaden. Dawood er nå i en klageprosess og tilhører gruppa som omtales som *lengværende*. Når vi forteller Dawoods historie, er det for å gi enslige

mindreårige et ansikt og en stemme. Enslige mindreårige er forskjellige, men som gruppe har de mange likhetstrekk. Det er unge mennesker som ble bråvoksne i løpet av flukten. Underveis har de vært i livsfare. Målet har vært å komme til Europa, men når de er framme, blandes lettelsen med en form for tomhet. De skjønner at dette bare er første etappe. Nye utfordringer møter dem på veien gjennom Europa. Når vi møter Dawood på asylmottaket, har det gått flere år. Han virker sliten. Samtidig er det ikke noe alternativ å gi opp. Dette er et hovedpoeng hos Glaser Holthe (2023), som har intervjuet enslige mindreårige i en lignende situasjon som den Dawood befinner seg i. Tittelen på hennes doktoravhandling oppsummerer mye av det også vi opplevde i våre møter med de lengeventende enslige mindreårige: *When giving up is not an option*. I likhet med de andre som har kommet alene til Norge, har han allerede betalt en høy pris – ikke først og fremst i form av penger, men i form av de menneskelige omkostningene flukt og eksil representerer.

SENSE OF COHERENCE

Vi har møtt flere i samme situasjon som Dawood – slitne ungdommer som nekter å gi opp. Vi har også møtt dem som har fått en begrenset oppholdstillatelse. De får bli i Norge inntil videre, men sliter med seinvirkninger av krig, flukt og en langvarig asylprosess med mye venting. En avklart situasjon hjelper selvsagt både på psykisk helse og mestringsevne (Borchgrevink et al., 2019; Bjørge & Jensen, 2015). Å vite at du får bli i Norge, gjør det mulig å planlegge framover, noe som kan bidra til å skape sammenheng i tilværelsen. Antonovsky (1987) omtaler dette som *sense of coherence* og peker på tre forhold som er sentrale for å skape en slik sammenheng:

- Situasjonen må oppleves som *forståelig*.
- Du må ha mulighet til *påvirkning*.
- Du må oppleve situasjonen som *meningsfull*

Mange føyer også til et fjerde punkt, nemlig betydningen av å ha et *nettverk* – eller i det minste noen du føler *tilhørighet til*. Dersom du skårer høyt på disse faktorene, tilsier dette lavt stressnivå, noe som igjen kan beskytte mot psykiske helseproblemer. Dersom du skårer høyt, øker dette sannsynligheten for å utvikle psykiske helseproblemer.

Tilværelsen som asylsøker bidrar i liten grad til å skape den beskyttelsen Antonovsky snakker om. Tvert imot viser en rekke studier, internasjonale rapporter og offentlig tilsyn at situasjonen for denne gruppa er alvorlig. I *Årsrapport 2023 for Statsforvalterens tilsyn med asylmottak der det bor enslige mindreårige asylsøkere* kan vi avslutningsvis lese følgende:

Basert på vår tilsynsaktivitet og annen innsikt om området, ser vi samlet sett et svært bekymringsfullt bilde av risiko for de enslige mindreåriges rettssikkerhet på mottakene. Vår vurdering er at barn og ungdom i en allerede sårbar situasjon, etter flukt og alene i landet, kan oppleve både utrygghet, omsorgssvikt, overgrep, alvorlige hendelser, manglende sikkerhet og forsvinning fra mottak (s. 8).

Statsforvalteren, som øverste tilsynsmyndighet for asylmottak der det bor enslige mindreårige asylsøkere, roper her et alvorlig varsko. Her ser vi ikke «bare» utenforskap, men det avdekkes forhold som truer både rettssikkerhet, psykisk helse og daglig omsorg.

Flere organisasjoner har varslet om en økende bekymring for den sårbare gruppa lengeværende enslige mindreårige utgjør. Politiske innstramminger har ført til en økning i antall enslige mindreårige asylsøkere med begrensede rettigheter. I dette kapittelet vil vi se på hvordan dagens flyktningpolitikk kan slå ut i en spesielt sårbar gruppe – enslige mindreårige asylsøkere, og hvordan det skapes en ytterkant.

LENGEVÆRENDE ENSLIGE MINDREÅRIGE

Vi har valgt å bruke samlebetegnelsen *lengeværende* på den gruppa som er i fokus i dette kapittelet. Betegnelsen omfatter ulike juridiske statuser som hver for seg gir forskjellige utsikter til «et vanlig liv» – både på kort og lang sikt. Et fellestrekk er at de kom som enslige mindreårige, men de har fylt 18 år og er fortsatt uten permanent oppholdstillatelse i Norge.

Flere av ungdommene vi intervjuet, hadde fått opphold med begrensninger på grunn av ID-tvil, jf. § 38 i utlendingsloven. Dette innebærer at deres oppholdstillatelse er på vilkår: De må framskaffe gyldig pass eller andre ID-papirer. Dette kan være svært krevende, blant annet fordi hjemlandets ambassader ikke nødvendigvis er særlig interessert i å hjelpe mennesker som har flyktet. Andre ganger kan utfordringen være at landenes registre over statsborgere er mangelfulle – enten på grunn av krig eller på grunn av en ustabil politisk situasjon i landet.

De seinere årene har mange av de enslige mindreårige kommet fra Afghanistan eller Syria. I Afghanistan er ID-papirene enten tazkera, et nasjonalt ID-dokument, eller pass. Tazkera er hovedsakelig et papirdokument, som kan være lett å miste på flukt. Landinfo sier selv at siden Taliban tok over makten, utsteder ikke ambassaden i Oslo pass, og det er heller ikke mulig å søke om tazkera ved ambassaden¹

1 Respons-Afghanistan-Utstedelse-av-dokumenter-ved-den-afghanske-ambassaden-i-Oslo-30012024.pdf (landinfo.no).

(Landinfo, 2024). I slike tilfeller kan det framstå som nærmest umulig å framskaffe det som trengs for å oppfylle ID-kravene. Samtidig handler ikke sannsynliggjøring av identitet kun om identitetsdokument. Ifølge Utlendingsnemnda avslår de noen ganger saker på bakgrunn av troverdighet, det vil si at de ikke tror på søkerens forklaring om hva vedkommende har opplevd i hjemlandet (Utlendingsnemnda, 2024). Opplysninger i asylintervju blir vurdert av personer med kjennskap til landet og landsbyer, og språkkunnskaper, kunnskaper om geografi i hjembyen, opplysninger om familietilhørighet osv. er alle opplysninger som er med i vurderingen av identitet og statsborgerskap. I den stressende situasjonen som et asylintervju ofte er for enslige mindreårige, kan det være svært krevende å gi gode nok svar på slike spørsmål, særlig etter flere år på flukt. Fram til ungdommene klarer å framskaffe ID-papirer eller sannsynliggjøre sin identitet, må de søke om å fornye oppholdstillatelsen hvert år og i mellomtiden leve med begrensede rettigheter. Dette er en kilde til mye stress og usikkerhet for ungdommene.

Lengeværende enslige mindreårige er de unge asylsøkerne som kom uten voksenpersoner til Norge, og som av ulike grunner har forblitt over lengre tid i en uavklart situasjon, der de ikke får fortsatt med sitt liv og sin ungdomstid på samme måte som andre ungdommer i Norge. Situasjonen deres er resultatet av en villet flyktningpolitikk, der barn og unges hverdag og omsorgssituasjon er begrenset ut ifra innvandringsregulerende hensyn.

I 2017 foretok NOAS, Redd Barna og Fellesorganisasjonen en gjennomgang av midlertidig opphold til enslige mindreårige asylsøkere. Bakgrunnen for rapporten var at bruken av midlertidig oppholdstillatelse som kun gjelder fram til fylte 18 år, i løpet av kort tid hadde gått fra å være en unntaksregel til å ramme nesten halvparten av de enslige mindreårige. Som det står i rapporten:

Det er bredt dokumentert at midlertidige tillatelser til enslige mindreårige har medført en svært usikker og krevende situasjon for ungdommene som har blitt rammet. Konsekvensene av å leve med midlertidighet utfordrer ivaretakelsen av barns rettigheter i tråd med FNs barnekonvensjon. Midlertidige oppholdstillatelser fører til svekket psykisk helse, og flere ungdommer har skadet seg selv eller forsøkt å ta livet sitt. Nesten halvparten – over 400 – av de enslige mindreårige som har fått midlertidig opphold har forsvunnet. (Norsk organisasjon for asylsøkere (NOAS) et al., 2017, s. 6).

I dag får svært få enslige mindreårige midlertidig oppholdstillatelse til de fyller 18 år. Bakgrunnen for at oppholdstillatelsen er mindre brukt i dag, er at enslige mindreårige skal behandles som barn, og at terskelen for oppholdstillatelse er lavere for barn enn for voksne. De fleste lengeværende ungdommene vi intervjuet, hadde

fått begrenset opphold på grunn av ID-tvil. I praksis innebærer dette at de får midlertidig oppholdstillatelse ett år av gangen. Hvis de framskaffer godkjent ID, omgjøres vedtaket til opphold uten spesielle vilkår. Dersom det fortsatt er ID-tvil, kan søknaden om midlertidighet fornyes. Selv om det er liten sjanse for at søknaden plutselig blir avslått, er det mange som lever i frykt for at søknaden plutselig et år ikke godkjennes. Lange saksbehandlingstider i Utlendingsdirektoratet og Utlendingsnemnda legger til ekstra ventetid for disse ungdommene. Ventetiden på svar på søknad om beskyttelse som enslig mindreårig er nå på minst 9 måneder i Utlendingsdirektoratet, og flere har ventet i over 12 måneder på å komme inn til et asylintervju.² Ventetiden på klage på asylvedtak hos UNE er 8 måneder. For de enslige mindreårige som har fått endelig avslag på sin asylsøknad, kommer redsel for uttransportering til hjemlandet på toppen av alt det andre. Mange blir passive, deprimerte og driver med selvskading. Enkelte forsøker også å ta sitt eget liv fordi de ikke ser noe håp. Både innstrammingene i regelverket og lang saksbehandlingstid innebærer at de enslige mindreårige blir boende lenge på mottak – ofte med hyppige flyttinger i løpet av den perioden de bor på mottak, gjerne over store geografiske avstander. Det betyr nye brudd med voksne, venner og skole og er en ekstra belastning for ungdom som ofte har alvorlige psykiske plager. Det handler om bekymringer for framtiden, og om en her og nå-situasjon preget av engstelse og uvisshet, som for noen etter hvert utvikler seg til alvorlige psykiske helseutfordringer.

KRYSSSENDE HENSYN

Som en følge av de økte ankomstene av asylsøkere i 2015/2016 kom det en innstramming av vilkårene for å få innvilget oppholdstillatelse som enslig mindreårig asylsøker. Lovendringen innebar at terskelen for å få asyl i Norge ble høynet. Det ble også sendt ut instruksjer om en strengere praktisering av eksisterende regelverk. Dette førte til at mange enslige mindreårige som tidligere ville fått permanent oppholdstillatelse, nå kun fikk en begrenset oppholdstillatelse inntil de ble 18 år – forutsatt at det eneste grunnlaget for beskyttelse var at de ikke hadde forsvarlig omsorg i hjemlandet. Praksisen av innstrammingene møtte kritikk fra en rekke instanser –fordi myndighetene ikke i tilstrekkelig grad tok hensyn til «barnets beste» eller til den helhetlige situasjonen de enslige mindreårige asylsøkerne befant seg i. I en slik helhetsvurdering må det inngå vurderinger av både helsesituasjon og oppholdstid – i tillegg til vurderingen av den lokale situasjonen de eventuelt skal returnere til.

2 Ventetider for de som har søkt om beskyttelse (asyl) – UDI.

Asylfeltet inneholder en rekke kryssende hensyn og dilemmaer. I siste instans er det Stortinget som bestemmer politikken på feltet og også foretar lovendringer, mens det er regjeringen som gir instruksjoner om hvordan lov og regelverk skal praktiseres. Innstrammingene som skjedde i 2018, var en del av et asylforlik og må sees på bakgrunn av de økte asylankomstene i 2015–2016. Siden den gang har asylankomstene og ankomstene av enslige mindreårige endret seg fra lave ankomster i 2017–2021 til høye ankomster igjen i forbindelse med de ukrainske flyktnin-gene. I 2022 og 2023 søkte igjen over 1000 enslige mindreårige asyl i Norge. Rundt halvparten kom fra Ukraina og fikk kollektiv beskyttelse. Samtidig finnes en liten gruppe lengeværende fortsatt i mottakssystemet. De kom som mindreårige uten omsorgspersoner, men betraktes nå som voksne. De frykter for sine liv hvis de blir sendt tilbake.

Barnekonvensjonen understreker at det skal vurderes hva som vil være en *varig løsning* for barnet. Det er altså ikke tilstrekkelig kun å vurdere situasjonen fram til barnet er 18 år. Norge har også plikt til å vurdere både beskyttelsesbehov og utviklingsbehov for barn i Norge etter fylte 18 år. Dette inkluderer en hverdag som støtter opp om ungdommene, med omsorg, utdanning og aktiviteter som fremmer mestring – i motsetning til å bryte dem ned med venting, isolasjon og passivitet. Grunnen til at mange fortsatt bor på mottak, er at de av ulike grunner ikke kan returneres, eller at de har fått opphold med begrensning, som ikke gir rett til bosetting. Denne usikre situasjonen gjør at mange går med en konstant redsel for å bli hentet og sendt ut av landet.

Det ligger utenfor både vårt mandat og vår kompetanse å vurdere de enkelte sakene. Det vi derimot har forutsetninger for å vurdere, er konsekvensene av en innstramming som skjedde i en situasjon der kapasiteten i hele asylkjeden var sprengt. Fra både mottaks- og helsehold ropes det varsko om at situasjonen for lengeværende som kom som enslige mindreårige, er alvorlig.

TAP AV RETTIGHETER

Enslige mindreårige asylsøkere med begrenset opphold på grunn av ID-tvil har rett til å oppholde seg i Norge og bo på asylmottak, men med begrensede rettigheter. Oppholdstillatelsen gir ikke grunnlag for permanent opphold, familiejenforening eller bosetting i en kommune. Selv om personer som får denne oppholdstillatelsen, har rett til å ta arbeid, skaper mangel på gyldig ID store utfordringer med for eksempel å ta betalt arbeid, opprette bankkonto og ta førerkort. Som det også kommer fram i en rapport fra NOAS, blir problemer knyttet til manglende legitimasjon mer preserende etter hvert som ungdommene beveger seg over i voksenlivet (Redd Barna et al., 2017; NOAS et al., 2020). Flere av ungdommene vi møtte på mottak, bekrefter

både at det er utfordrende i hverdagen å mangle gyldig legitimasjon, og at det også kan være svært utfordrende å framskaffe det som trengs for å få et gyldig pass.

Når de lengeværende enslige mindreårige asylsøkerne blir 18 år, endres rettighetene og omstendighetene, som oftest til det verre. Den største endringen er at de blir flyttet til et voksenmottak, med lavere bemanning (ingen ansatte, på kveld, natt og i helger). I tillegg reduseres pengestøtten de får utbetalt. Denne summen skal dekke mat, medisiner, klær, transport, advokatutgifter og alt annet man trenger. Beløpet er langt under det som regnes som minstesats for sosialhjelpsmottakere. Bare en ting som egenandel hos lege, en bussbillett eller innkjøp av et par sko kan gjøre at det ikke er penger igjen til ordentlig mat. Med så lite å rutte med reduseres også mulighetene til å delta i aktiviteter.

Mange av ungdommene vi snakket med, var opptatt av at det var vanskelig å få pengene til å strekke til, noe som ofte førte til at de spiste lite og dårlig mat. De ansatte var også bekymret for ungdommenes kosthold og bekrefter det ungdommene sier om at de spiste mye «dårlig mat», og at de ofte bare spiste ett måltid om dagen. Allerede på 1990-tallet ble det uttrykt bekymring over hva dårlig økonomi betyr for asylsøkeres kosthold (Lauritsen & Berg, 1999), og bekymringen er gjentatt i en rekke rapporter seinere (NOU 2011: 10; Berg & Tronstad, 2015; NOAS et al., 2020).

Retten til skolegang kan også brått endre seg når ungdommene fyller 18 år. Mens asylsøkere under 18 år har rett til grunnskoleopplæring, videregående opplæring eller forberedende opplæring for voksne, har asylsøkere over 18 år kun rett til 175 timer norskopplæring og 25 timer samfunnskunnskap. Disse timene blir raskt brukt opp av de som blir boende lenge på mottak. Igjen venter en hverdag uten struktur og aktivitet. Selv om skolen mange steder strekker seg langt og gir tidligere elever anledning til fortsatt å følge undervisningen, er ordningen sårbar. Ungdommene er frustrerte, lærere og mottaksansatte bekymret.

Uten skoletilbud eller arbeid kan ungdommene bli passive. Beboernes evne til egenaktivitet varierer, og mottakenes tilrettelegging for å redusere passiviteten varierer også. I tillegg er det også store forskjeller på hva kommuner, frivillige organisasjoner og nettverk stiller opp med. Samtidig forteller ungdommene at det hjelper hvis de har aktiviteter, for eksempel at de spiller fotball. Da blir de trøtte og får sove om natta. De som har jobb, forteller at det har hjulpet på psyken å komme seg ut av mottaket. Da sitter de mindre inne og tenker.

Ofte skjer flytting til voksenmottak og andre endringer i rettigheter som følge av en aldersvurdering, som setter alderen til ungdommene til 18 år eller mer. Aldersvurderingene som benyttes, har store feilmarginer³ og er sterkt kritisert.

3 NOAS og Redd Barna 2016: Over eller under 18 år? Aldersvurderinger av enslige mindreårige asylsøkere. ExtraStiftelsen.

Usikkerheten som er knyttet til testresultatene, gjør at ungdommer risikerer å få fastsatt en alder som er for høy. Resultatet kan derfor bli at de får et grunnløst avslag på sin asylsøknad, eller at de må gjennom en lang klageprosess med den usikkerheten dette innebærer. Det fins eksempler på at 14–15-åringer har fått fastsatt en ny alder på 18 år eller mer. Med dette får de en helt ny juridisk status. Som mindreårige har de etter FNs barnekonvensjon en særskilt beskyttelse. Når de passerer 18-årsgrensa, behandles de som voksne. Det vil si at nåløyet for å få varig beskyttelse blir trangere, og det betyr at de i ventetiden må flytte ut av omsorgssenteret eller mottaket som er tilrettelagt for mindreårige.⁴

PSYKISK HELSE

Gjennom samtaler med 18 lengeventende ungdommer og om lag like mange ansatte og samarbeidspartnere har vi fått formidlet en situasjon som framstår som svært alvorlig. Vi har møtt unge mennesker som er i ferd med å miste alt framtidshåp. De er slitne, og de føler seg både uønsket og misforstått. Mange av ungdommene forteller at de har helseplager som hjertebank, angst, hodepine og andre smerter. Andre beskriver det som vondt i hjertet. De forteller at det går opp og ned, men at de ikke har det bra. De kjenner seg slitne. Enslige mindreårige asylsøkere har høyere forekomst av PTSD og depresjon enn andre unge migranter, og de har høyere sannsynlighet for å være ensomme, ha skolerelaterte problemer og stress relatert til integrering (Oppedal et al., 2009). Passivitet og usikkerhet tærer på ungdommene. Mange isolerer seg, og fordi det ikke er noe å stå opp til, sover de til langt på dag. Døgnrytmen blir forstyrret, de spiser uregelmessig, og på grunn av dårlig økonomi er maten ofte næringsfattig. Det skapes mange dårlige sirkler. Unge mennesker som tidligere har vist både initiativ og mot, befinner seg etter hvert i en situasjon preget av avmakt. Mange av ungdommene vi snakket med, savner voksenkontakt. Ansatte og samarbeidspartnere deler bekymringen over situasjonen for lengeværende enslige mindreårige. De ser hvordan unge mennesker langsomt brytes ned. Ungdommenes opplevelser og hverdag etter ankomst i Norge har klare konsekvenser for deres psykiske helse, og vi vet at stress relatert til opplevelser etter migrasjon er like sterke, om ikke sterkere, prediktorer for psykisk uhelse som hendelser før migrasjon (Lynnebakke, Pastoor & Eide, 2019; Jensen et al., 2019).

Ansatte på mottak og i barne- og ungdomspsykiatrien er bekymret for at de unge over 18 år sliter med søvnproblemer, problemer med konsentrasjon, at de er

4 Se for eksempel FHI's rapport fra 2018: <https://www.fhi.no/publ/2017/samsvar-mellom-kronologisk-alder-og-skjelettalder-basert-pa-greulich--pyle/>

tiltaksløse og isolerer seg. Overgangen fra mindreårig til myndig er knyttet til flere vanskelige hendelser for disse ungdommene: Både angsten knyttet til 18-årsdagen, avslag, flytting og endring i rettigheter kommer gjerne samtidig. En helsesykepleier som jobbet på et av mottakene, fortalte at hun merket «symptom-trykket» allerede på våren, da ungdom tenkte på at de til høsten ikke ville ha det samme tilbudet som nå, eller som andre ungdommer. Da vil de ikke bo samme sted eller gå på skole mer. Mange opplever tilværelsen som meningsløs. Noen har også selvmordstanker. De ansatte opplever at ungdommene ikke er ordentlig til stede – de glemmer avtaler og glemmer hva de skulle handle når de går i butikken. I tillegg ser de ansatte problemer med stimuli i form av røyk og rus.

Ansatte ved barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) nær ett av mottakene bekrefter at disse ungdommene har det svært vanskelig. Mange befinner seg i en situasjon som framstår som helt låst. Det gjelder enten de tilhører gruppa med endelig avslag eller med ID-tvil. Ifølge de ansatte på BUP er det mange av ungdommene på mottaket som sitter mye alene og sliter, og de ansatte bruker ord som avmakt og fortvilelse når de skal beskrive ungdommenes situasjon. Spesielt vanskelig er det for ungdommer som har bodd på mottak i flere år. For de ungdommene som blir boende på mottak etter 18-årsdagen, er tiden preget av venting. Midlertidige oppholdstillatelser til enslige mindreårige svekker deres psykiske helse og fører til en usikker og krevende situasjon for ungdommene (Redd Barna et al., 2017). Venting på ubestemt tid kan i seg selv være en psykisk belastning (NOU 2011: 10; Berg & Tronstad, 2015; RVT Sør, 2019). For dem som allerede har fått avslag på sin asylsøknad eller har begrensning på grunn av manglende ID, må vi anta at den psykiske belastningen er enda større.

Mange har bodd lenge på mottak for enslige mindreårige i flere år før de blir flyttet til voksenmottak. De har rukket å bli integrert i lokalmiljøet, de går på skole og har venner – og så kommer 18-årsdagen. Da snus tilværelsen på hodet for denne gruppa. Og som en av de BUP-ansatte sier det: De er redde hele tiden. Noe av det som kunne beskyttet disse unge asylsøkerne mot depressive symptomer, er akkurat det ungdommene mangler når de bor lenge på voksenmottak uten avklaring og uten rettigheter: sosial støtte fra familie og venner, norskkunnskaper og utdanning (Borsch et al., 2019).

Det er noen som greier seg bedre enn andre, og ofte har dette sammenheng med at de har klart å etablere et nettverk rundt seg som holder dem oppe. Noen har greid å få en jobb eller en praksisplass, men alle har ikke rettigheter som gjør dette mulig. Støttende ansatte og frivillige som bidrar med aktiviteter, kan lette på situasjonen, men det løser ikke det grunnleggende problemet for denne gruppa. Flere av ungdommene vi snakket med, hadde opphold med begrensning og har gode utsikter til videre oppholdstillatelse. Få var redde for å bli hentet av politiet,

selv om ikke alle var sikre på hva utfallet av søknaden deres ville bli. Tidligere rapporter har meldt om forsvinninger fra mottak, både av ungdommer under og over 18 år. Dem vi har snakket med, hadde valgt å bli på mottaket. I likhet med de andre ungdommene har de en usikker framtid, men de har fremdeles håp om å få permanent opphold. Denne gruppa framstår som mer aktive enn de med endelig avslag på asylsøknaden. Mange går på skole, mens andre er i jobb. Ungdommene forteller likevel at de tenker mye på opphold og papirer, men at de prøver å tenke på andre ting også. Det hjelper å være i aktivitet. De forteller at når de er sammen med venner eller er på jobb, da tenker de ikke på opphold. Men når de kommer tilbake til mottaket, blir de triste og husker alt igjen.

Ansatte ved de barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikkene (BUP) opplever ungdommene som mye mer opptatt av uretten de møter i Norge, nå enn før. Dette på tross av at flukten mange av ungdommene har vært gjennom, framstår som farligere enn før. Deres opplevelse er at det er blitt mye vanskeligere å være enslig ungdom og asylsøker. Det handler både om politiske innstramminger og om et tøffere debattklima. Det forsterker opplevelsen av at situasjonen er helt fastlåst. Ungdommene ser ingen utveier og føler seg helt alene. BUP-ansatte ser at beboerne har behov for langt mer enn helsetjenester. Det handler om helhetstenking der alle aspekter av tilværelsen må inngå i vurderingene.

FRAMTIDSHÅP

Gjennom prosjektet har vi også møtt dem som fortsatt har tro på at det vil ordne seg, men de er i mindretall. Dette er gjerne personer som har et sosialt nettverk. Det kan være elever og lærere fra skolen, det kan være noen de har blitt kjent med gjennom fotball eller andre fritidsaktiviteter, eller det kan være arbeidskamerater – for dem som har en midlertidig arbeidstillatelse og har lyktes i å få en deltidsjobb. Det som kjennetegner denne gruppa, er at de er i aktivitet og har folk rundt seg. I prinsippet kan alle delta i en eller annen form for aktivitet, men hvis du føler deg langt nede, krever dette et initiativ mange ikke lenger har. Noen skjønner heller ikke poenget. Det som betyr noe, er *asylsaken*. Det er dette de er opptatt av, og det er det de ville snakke om.

For dem som får innvilget sin asylsøknad, skapes det framtidshåp. For dem som ikke lykkes, oppstår det nye utfordringer. I de enslige mindreåriges fortellinger finner vi mange eksempler på dette, men vi får også høre om dem som har fått sjansen – og som har vært i stand til å gripe den. De har fått oppholdstillatelse, de har fått skoleplass, og de har møtt noen *som ser dem*. Det kan være en lærer, en god nabo eller en i klassen som de føler de kan stole på – en de knytter bånd til (bonding). Ofte understrekes betydningen av *sterke bånd* i form av tette vennskap, men

det Granovetter kaller *svake bånd*, kan også være viktige for opplevelsen av å høre til, bli inkludert. Dette er et viktig poeng i Marko Valentas doktoravhandling med tittelen *Finding friends after resettlement* (Valenta, 2011). Som ny i Norge mangler de fleste både sterke og svake bånd. Da hjelper det at noen begynner å hilse på deg, passer på at du ikke blir utelatt når andre skal se en fotballkamp, eller spør om du vil ta en kaffe med dem i kantina på skolen. Selv om dette ikke nødvendigvis skaper nære vennskap, kan det være nok til at du ikke føler deg helt alene. Å ha noen eller noe å gå til, å oppleve fellesskap med noen, kjennetegner de gode sirklene. Men for mange overskygges dette av bekymringer for framtiden. Utfallet av asylsøknaden er en slik stor bekymring. Et positivt svar gir framtidshåp. Det gjør det lettere å stå opp om morgenen, det gir mening å gå på skolen, og det er mulig å legge planer framover. Antonovsky snakker om betydningen av sammenheng i tilværelsen. Når du ikke vet om du får bli i Norge eller ikke, er det vanskelig å se en slik sammenheng.

Et liv på vent, eller som mange beskriver – *et liv i limbo*⁵, gir lite grunnlag for å oppleve situasjonen som verken begripelig, påvirkelig eller meningsfull. Så snart en asylsøknad er innvilget, vil imidlertid mye falle på plass. Det skaper først og fremst en stor lettelse, men i tillegg bidrar det til at du opplever å bli trodd og forstått. Noe lignende kan skje dersom du etter et avslag får medhold i en klage. Det viser at du kan påvirke beslutninger, noe som kan gjenopprette tillit. Det som virkelig setter tillit på prøve, og som tærer mest, er det å få endelig avslag på asylsøknaden. Det oppleves som at alt håp er ute. Men også her er det dem som greier å se muligheter, og som klamrer seg til et håp om omgjøring. Saker som viser at dette er mulig, er omgjøringsvedtakene som er gjort etter at advokater i NOAS (Norsk organisasjon for asylsøkere) har tatt saken til doms.

DOBBEL YTTERKANT

Et viktig utgangspunkt for dette kapittelet er den doble ytterkanten lengeværende enslige mindreårige befinner seg i. Dette er unge mennesker som har vokst opp med krig og konflikt – ofte også fattigdom, overgrep og mishandling. Situasjonen tilspisset seg, og på et tidspunkt flyktet de. Eller: På et tidspunkt var flukt en mulighet etter at familien hadde spart opp nok til at et av familiemedlemmene kunne flykte. Flukten har i mange tilfeller vært med livet som innsats. Middelhavet har tatt mange liv, men flukten sluttet ikke der. Stengte grenser i Europa gjorde at

5 Begrepet har en religiøs opprinnelse, men brukes i dag ofte om en tilstand som er usikker, uklar eller udefinert. Det kan også brukes om å begynne seg på et udefinert oppholdssted eller i en overgangsfase e.l. <https://naob.no/s%C3%B8k?q=limbo>

drømmen om å komme til et trygt land fortsatt lå langt foran dem. Når de endelig er framme i Norge, venter en lang asylprosess. Dem vi har møtt på mottakene, er fortsatt unge mennesker – på terskelen til voksenlivet. Dette er i seg selv en livsfase som inneholder utfordringer.

Mange av de enslige mindreårige vi har intervjuet, er fremdeles ikke i mål. Noen ble alderstestet til en høyere alder enn de selv mener de har. Konsekvensen har vært at de ikke lenger blir betraktet som enslige mindreårige, noe som har ført til avslag på asylsøknaden. For noen er det likevel ikke mulig å returnere til opprinnelseslandet. De er såkalte ureturnerbare. Andre nekter å dra selv om UDI mener det er trygt. De kommer fra Afghanistan, Somalia, Eritrea eller andre land der det fortsatt er krig, konflikt eller undertrykking på bakgrunn av kjønn, etnisitet, religion m.m.

Det som møtte oss på mottakene, var unge mennesker som var både desillusjonerte og slitne. Men oppi alt var det også et håp. Uten dette ville de ikke klart seg gjennom dagene. De hadde ikke gitt opp, selv om situasjonen for enkelte var alvorlig. Mange år på flukt og kampen for å få asyl har satt spor. Slike spor kan aldri viskes ut, men andre veier kan føre dem lenger bort fra ytterkanten. Noen av disse veiene kan de finne selv. Andre krever innsats fra flere – ikke minst de som sitter med myndighet til å sette et verdig punktum for en lang asylprosess. Politikk skapes ikke i et vakuum, og på asylfeltet er den internasjonale påvirkningen mer og mer tydelig. De nordiske landene har i stor grad fulgt en felles linje, men vi ser nyanser. Behandlingen av enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger er et eksempel på dette. Her er Norge per i dag blant de mest restriktive, noe også høykommissæren for flyktninger har påpekt.

I løpet av det siste tiåret har det kommet en rekke forskningsrapporter, offentlige utredninger og rapporter fra NGO-er som fokuserer på situasjonen til asylsøkere generelt og barn og unges situasjon spesielt. Tilværelsen for en del av dem beskrives som å leve i *velferdsstatens venterom* (Valenta & Berg, 2012; NOU 2011: 10). Begrepet *et liv på vent* går igjen som en beskrivelse av livet som asylsøker. I 2015 kom den første levekårsstudien om barn i asylsøkerfasen (Berg & Tronstad, 2015). Den viser hvordan asyltilværelsen sliter på alle barn – særlig de som har kommet alene. I et eget kapittel om situasjonen til de enslige mindreårige beskrives deres situasjon som særlig utfordrende – både emosjonelt og praktisk. Mange sliter med seinvirkninger fra krig og flukt, og for noen er utfordringene så store at det går ut over både nattesøvn og fungering i hverdagen.

Situasjonen i dag ligner til forveksling på det som ble beskrevet for et tiår siden. For de lengeværende framstår situasjonen som enda vanskeligere. Flyktningene vi møtte på mottakene, var slitne. Samtidig så vi dem som klamret seg til et framtidshåp. Eller som Glaser Holthe (2023) sier: «Det er ikke noe alternativ å gi opp».

REFERANSER

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Berg, B. & Tronstad, K.R. (2015). *Levekår for barn i asylsøkerfasen*. NTNU Samfunnsforskning.
- Berg, B., Grønås-Werring, M., Meltevik, S., Svendsen, S. & Viblemo, T.E. (2021). *Evaluering av representantordningen for enslige mindreårige asylsøkere*. NTNU Samfunnsforskning.
- Bjørge, E.M.S. & Jensen, T.K. (2015). Unaccompanied refugee minor's early life narratives of physical abuse from caregivers and teachers in their home countries. *Child abuse & neglect*, 48, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.08.003>
- Borchgrevink, M., Johnsen, H.C. & Dybdahl, R. (2019). Psykososiale perspektiver i arbeid med flyktningbarn. I R.D. Lien, H. Siem, I. Julardzija & H.H. Bakke (red.), *Asylsøkere og flyktninger: Psykisk helse og livsmestring* (s. 105–120). Universitetsforlaget.
- Borsch, A.S., de Montgomery, C.J., Gauffin, K., Eide, K., Heikkilä, E. & Smith, S.J. (2019). Health, Education and Employment Outcomes in Young Refugees in the Nordic Countries: A Systematic Review. *Scand J Public Health*, 47(7), 735–747. <https://doi.org/10.1177/1403494818787099>
- Garvik, M. & Valenta, M. (2018). *Informasjon, mening og mestring hos enslige mindreårige asylsøkere i Norge*. NTNU Samfunnsforskning.
- Holthe, M.E.G. (2023). *When giving up is not an option, out of suffering have emerged the strongest souls: Coping, meaning making, and adversarial growth among young adults with refugee backgrounds* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Jensen, T.K., Solheim, A.-M.S., Andersson, E.S. & Birkeland, M.S. (2019). Long-term mental health in unaccompanied refugee minors: pre- and post-flight predictors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(12), 1671–1682.
- Landinfo. (2024). *Afghanistan: Dokumentutstedelse ved den afghanske ambassaden i Oslo*. Landinfo. <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2024/01/Respons-Afghanistan-Utstedelse-av-dokumenter-ved-den-afghanske-ambassaden-i-Oslo-30012024.pdf>
- Lauritsen, K. & Berg, B. (1999). *Mellom håp og lengsel. Å leve i asylmottak*. SINTEF-IFIM, Trondheim.
- Lynnebakke, B., Pastoor, L.d.W. & Eide, K. (2019). *Young refugees' pathways in(to) education: Teacher and student voices: challenges, opportunities and challenges*. CAGE 3A Project Report.
- NOAS, Redd Barna & Norsk Folkehjelp. (2020). «Hvert år må jeg søke på nytt». *Enslige mindreårige som får begrenset oppholdstillatelse fordi de ikke kan legge frem pass som dokumentasjon på identitet*. NOAS.
- Norsk organisasjon for asylsøkere, Redd Barna og Fellesorganisasjonen. (2017). *En gjennomgang av midlertidig opphold til enslige mindreårige asylsøkere*. NOAS.
- NOU 2011: 10. (2011). *I velferdsstatens venterom — Mottakstilbudet for asylsøkere*. Justis- og beredskapsdepartementet.
- Oppedal, B., Seglem, K.B. & Jensen, L. (2009). *Avhengig og Selvstendig. Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale*. Rapport 11/2009. Folkehelseinstituttet.
- RVTS Sør. (2019). *Traumebevisst og relasjonsbasert omsorg: veileder for ansatte i statlige mottak for enslige mindreårige asylsøkere*. RVTS Sør.

- Statsforvalteren i Oslo og Viken. (2023). *Årsrapport 2023 for Statsforvalterens tilsyn med asylmottak der det bor enslige mindreårige asylsøkere*. Statsforvalteren i Oslo og Viken.
- Utlendingsnemnda. (2024). *Afghanistan*. <https://www.une.no/sakstyper/beskyttelseasyl/praksis-i-asylsaker-fra-afghanistan/>
- Valenta, M. (2011). *Finding friends after resettlement: A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Valenta, M. & Berg, B. (red.). (2012). *Asylsøker i velferdsstatens venterom*. Universitetsforlaget.
- Øverland, M.B., Berg, B., Valenta, M. & Lauritsen, K. (2020). *Kan ikke reise – får ikke bli: Mottaksliv for tidligere enslige mindreårige på voksenmottak*. NTNU Samfunnsforskning.

4. Foreldrestrategier og oppvekst i utsatte områder

Melina Røe og Rebekka Bruteig

Sammendrag I dette kapittelet tar vi opp hvordan foreldre i levekårsutsatte områder – de sosioøkonomiske ytterkantene – handler for at barns oppvekst skal bli best mulig. Vi ser på to områder i Trondheim som er valgt ut til «områdesatsinger» på bakgrunn av levekårsstatistikk, og hvor vi bidro inn i innbyggerundersøkelser på oppdrag fra kommunen. Basert på data brukt i disse undersøkelsene skal vi se på hvordan foreldre opplever vilkårene for barnas oppvekst, og hvilke valg de gjør ut ifra det. Foreldrenes strategier varierer og henger sammen med nabolagstrekk og hvor store utfordringer foreldrene opplever at nabolaget har. I det ene området opplever familier utfordringer knyttet til trygghet med kriminalitet og rus, mens i det andre området opplever familier utfordringer med rykter og manglende møteplasser. Vi diskuterer hvordan involvering av innbyggere, gjennom områdesatsinger, kan påvirke hvilke strategier foreldre velger.

Nøkkelord levekår | områdesatsing | sosial kapital | foreldrestrategier | nabolageffekter

Abstract This chapter addresses how parents in areas with disadvantaged living conditions – in the socio-economic margins – act to ensure the best possible upbringing for their children. We look at two areas in Trondheim that have been selected for “area initiatives” based on living conditions statistics, and where we contributed to resident surveys commissioned by the municipality. Based on data used in these surveys, we will examine how parents perceive the conditions for their children’s upbringing and the choices they make accordingly. The parents’ strategies vary and are linked to neighborhood characteristics and the level of challenges that parents perceive the neighborhood to have. In one of the areas, families experience challenges related to insecurity with crime and drugs, while in the other area the families experience challenges with reputation and lack of meeting places. We discuss how the involvement of residents, through area initiatives, can influence the strategies that parents choose.

Keywords living conditions | area initiative | social capital | parental strategies | neighbourhood effects

INNLEDNING

Det er et politisk mål i Norge at det skal være godt å vokse opp i byer og nabolag, og at gode levekår skal være jevnt fordelt (Meld. St. 28 (2022–2023)). Levekårsutsatte boligområder har derfor i mange år vært viet særlig oppmerksomhet. Det er ikke en omforent definisjon av hva levekårsutsatte områder er, men det er vanlig å bruke sosioøkonomiske indikatorer som inntekt, sysselsetting og utdanning når slike områder skal kartlegges (Jacobsen et al., 2020).

Forskjellene i levekår skaper ulike rammer for oppveksten til barna. Faktorer som trangboddhet, fattigdom og kriminalitet har en tendens til å hope seg opp i enkelte områder (NOU 2020: 16). Særlig i byer kan det skje en opphopning av lavinntektsfamilier som også bor trangt. Effektene av trangboddhet og dårlig boligkvalitet kan påvirke barns livssjanser (ibid.) og fysisk og psykisk helse (Helgesen et al., 2014). Det settes derfor inn tiltak for å redusere sosiale og økonomiske ulikheter, noe som kan føre til dårligere livssjanser for utsatte barn (Barstad, 2014).

Områdesatsinger som virkemiddel

Et tiltak for å møte utfordringene i de levekårsutsatte områdene er områdesatsing. I Norge er områdesatsinger et statlig og kommunalt samarbeid, og det viktigste formålet er å gjøre bydeler og områder med levekårsutfordringer til gode steder å leve, bo og vokse opp i. Det settes i gang flere ulike tiltak, og varigheten er gjerne over flere år.

Enkelte bydeler som defineres som levekårsutsatte, kan samtidig ha gode kvaliteter som beboerne setter stor pris på. I en tidligere studie av en områdesatsing på Saupstad i Trondheim fant forskerne at det ikke var samsvar mellom levekårsstatistikkens framstilling og beboeres egne opplevelser av sitt område (Paulsen et al., 2012). Studien viste at barna uttrykte trivsel og stolthet over bydelen sin (ibid.).

Andre studier har vist hvordan ildsjeler og foreldre i levekårsutsatte bydeler kommer sammen i et kollektivt engasjement for å inkludere og skape bedre lokalmiljøer (Brattbakk et al., 2017; Bendixsen & Danielsen, 2019; NOU 2020: 16; Brattbakk, 2022; Økland, 2012). Det finnes også eksempler på prosjekter hvor frivillige aktører går sammen med lokale kunstnere og andre aktører for å skape engasjement for lokalmiljøet, og hvor de jobber sammen om både minner og identitet.¹ Disse lokale initiativene er viktige å løfte fram når man snakker om områder som er «levekårsutsatte», da dette er trekk ved bydeler og nabolag som ikke fanges

1 Se eksempelet Naboland: <https://trondheim2030.no/2022/06/22/pa-godfot-med-naboen/>

opp i levekårsstatistikken. En studie som inkluderer flere europeiske land, også Norge, viste at det å bygge sosiale arenaer bidro til økt sosialt samhold og sosial deltakelse, styrket selvfølelse, reduksjon i sosiale konflikter og økt tilfredshet med nabolaget (Kährlik, 2006).

Områdesatsinger som settes i gang, har et uttalt mål om at beboere skal medvirke i prosessene rundt å definere situasjonsbeskrivelse og hva som skal vektlegges i satsingene i området (NOU 2020: 16). Områdesatsinger hvor det jobbes systematisk med medvirkningsprosesser hvor både beboere, frivilligheten, lokale tjenesteytere og næringsliv deltar, lykkes best (Ruud et al., 2019).

I en tid hvor man ser økende forskjeller i levekårene avhengig av hvor man bor, er medvirkning et høyaktuelt tema. Det er gitt ut flere publikasjoner innen bolig-sosialt arbeid om temaet medvirkning også de siste årene (Aaslund, 2020; Askheim, 2021; Bliksvær et al., 2022; Hutchinson, 2022; Solstad et al., 2021; Økland, 2012; Ågotnes & Larsen, 2022).

Det har vært en del kritiske spørsmål knyttet til områdesatsinger og om de fungerer etter intensjonen.

Et spørsmål er hvorvidt disse satsingene tar tak i de strukturelle årsakene til ulikheter i samfunnet, eller om de bare bøter på enkeltområder lokalt ved for eksempel å satse på de fysiske og sosiale omgivelsene og etablering av møteplasser osv. (Ruud et al., 2019). Andersen og Brattbakks gjennomgang av litteratur om områdesatsinger viser at selv om satsinger kan bidra positivt på flere områder, er det behov for mer forskning på om det bidrar til å utjevne forskjeller (2020).

Et annet spørsmål er hvorvidt områdesatsinger bidrar til å drive opp prisene og i verste fall presser innbyggerne ut. Oppgradering og satsinger fører til høyere priser og attraktivitet. De som satsingene skulle komme til gode, må flytte ut, og folk som har råd til det, flytter inn. Dette kjente fenomenet kalles gentrifisering (Ruud et al., 2007). Dette flytter bare problemet til andre områder.

Et tredje spørsmål er hvorvidt områdesatsinger kan føre til områdestigma (territorielt stigma) ved at det rettes oppmerksomhet mot svakhetene i disse områdene. Det blir fokus på de negative sidene som må repareres, og dette kan bidra til å stigmatisere de som bor i områdene (Vallée, 2017). I og med at levekårsutsatte områder allerede kan ha et negativt omdømme, kan et spørsmål være om områdesatsinger kan forsterke dette stigmaet, eller om det heller bidrar til en styrking og en dreining mot et mer positivt omdømme.

I dette kapittelet skal vi med utgangspunkt i undersøkelser knyttet til to områder i Trondheim som er med i omfattende områdesatsinger, se på barns oppvekstmiljø og hvilke vurderinger og strategier foreldre benytter i å legge best mulig til rette for barns trivsel og trygghet. Vi skal særlig se på hvordan foreldre bruker strategier for

å dempe eventuelle negative effekter nabolagene kan ha på barnas oppvekstvilkår, men samtidig ønske om å styrke de positive. Vi diskuterer også hvordan involvering av innbyggere i områdesatsinger kan påvirke hvilke strategier foreldre velger.

BOLIG OG BOLIGOMRÅDERS BETYDNING FOR BARNES OPPVEKST

Nabolaget er med på å forme barns liv og oppvekst og kan gjøre noe med hvilke livssjanser man har videre i livet. Dette kaller man gjerne for nabolageffekter. I tillegg har også boligene i seg selv noe å si for hverdagen til barn, for eksempel kan det være vanskeligere å bruke hjemmet som sosial arena og være med venner om man bor trangt (Stefansen & Skevik, 2006; Grødem & Sandbæk, 2013, s. 92–94). I levekårsutsatte områder, slik som de to bydelene vi tar for oss, finnes det en større andel familier med lavinntekt enn i andre områder. Lavinntekt henger også sammen med utfordringer knyttet til trangboddhet, og foreldrene kan ha svak tilknytning til arbeidslivet.

Ofte blir det påpekt at barn er viktig for å få levende nabolag hvor det er godt å leve i for alle, og i en by der barn trives og er trygge, vil det også være attraktivt å bo for flere aldersgrupper i ulike livsfaser (Støa, 2003; Bø et al., 2023). Med barn følger også kvaliteter som lek og liv og institusjoner som skoler og barnehager.

Nesten halvparten av de vanskeligstilte på boligmarkedet leier bolig enten kommunalt eller privat (Røe, 2018). Utleiemarkedet er preget av mer utrygghet, da leiekontrakter ofte er tidsbegrenset.

Det er godt dokumentert at et rolig og forutsigbart bomiljø spiller en viktig rolle i barnas opplevelser av trygghet (Elvegård & Michelsen, 2015; Elvegård & Svendsen, 2017; Røe et al., 2014). En del studier har også vist at barnefamilier i kommunale utleieboliger opplever bomiljøet som utrygt, særlig for barna (Elvegård & Michelsen 2015; Elvegård & Svendsen 2017).

Nabolaget kan fungere brobyggende (jf. Putnam, 2000), særlig for familier som har innvandret fra andre land, og nabolaget er et av miljøene der barn utvikler sin sosiale kapital (Grødem & Sandbæk, 2013). Den sosiale kapitalen som finnes i nabolaget, henger sammen med engasjerte beboere og aktive organisasjoner lokalt og er noe som skapes heller enn at det bare «er der» (Putnam, 2000). Større sosial kapital i et område er positivt for helse, trygghet og oppvekstvilkår for barn. Faktorer ved nabolaget som påvirker helse, handler blant annet om tilgang til tjenester, sosial kapital og sosial fragmentering eller tilhørighet man opplever i området, samt hvordan det fysiske miljøet er utformet (Goux & Maurin, 2007).

FORELDRES STRATEGIER MOT NEGATIVE NABOLAGSEFFEKTER

Samtidig som bolig og nabolag har påvirkning på familier og barns oppvekstsvilkår, har også foreldres ulike måter å håndtere de negative og positive effektene i nabolaget på en påvirkning. Ved å bruke «foreldrestrategier» som analytisk verktøy viser vi hvordan foreldre vi har intervjuet, håndterer de sidene ved nabolaget som er utfordrende, særlig med barns oppvekst. Foreldrestrategier, slik Brattbakk (2022) presenterer dem, er basert særlig på studier fra områder med levekårsutfordringer både i Norge (særlig fra Oslo), men også andre land. Der har man sett at foreldres vurderinger og mer eller mindre bevisste strategier er en aktiv del av samspillet mellom barna og nabolagene. Hvilke strategier bruker foreldre for å gi barnet en god oppvekst, og da særlig i nabolag som kan ha (eller som man er redd for at kan ha) negative effekter?

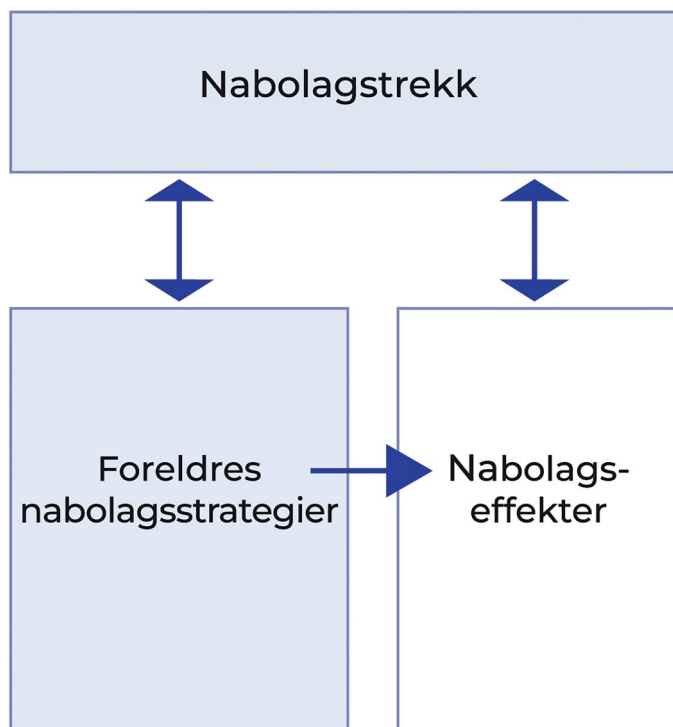
«Foreldrestrategiene» lener seg på tidligere forskning rundt nabolagseffekter. Med nabolagseffekter tenker vi på nabolagets påvirkning på beboere når det gjelder for eksempel livssjanser, sosial mobilitet og helse. Det innebærer en forståelse av at nabolaget kan påvirke sine innbyggere, for eksempel holdninger, helse, sosioøkonomisk status og atferd. Å *skjerme* barna fra negative effekter kan være et mål i foreldre sine strategier, samt å *styrke* de positive sidene ved nabolaget. Strategiene kan oppsummeres i: A) å bruke nabolaget til å danne eller herde barn, B) styrke barn og nabolag og C) å skjerme barn fra nabolaget (Brattbakk, 2022).

A. Å danne (eller herde barna ved at de eksponeres for nabolaget)

Nabolaget er en oppvekstarena for barn og kan brukes på ulikt vis, gjennom de to understrategiene *å danne* og *å herde*.

Å *danne* handler om å se nabolaget som en oppvekstarena som har en positiv påvirkning på barna. Denne understrategien brukes i større grad i nabolag med mindre utfordringer, der nabolaget blir som en rollemodell og foreldrene eksponerer barna for de positive sidene ved miljøet. Det er likevel ulikt hva man i utgangspunktet vurderer som gode nabolag og arenaer, ut ifra hvilke dannelsesidealer og familie- og livssituasjoner man er i.

Å *herde* er typisk for områder der foreldre oppfatter at det er større utfordringer. Slik som for *danning* handler denne understrategien også om at *nabolaget blir brukt som dannelsesarena*, men gjennom å vise barna «virkeligheten» og ikke skjerme dem fra negative trekk. Både herding og danning handler altså om å bruke nabolaget som en dannelsesarena, at barna blir eksponert for selve livet.



Figur 4.1: Modell for sammenheng mellom nabolagstrekk, foreldres nabolagsstrategier og nabolageffekter.

B. Å styrke (barna og nabolaget for å bedre oppvekstmiljøet)

Å styrke handler både om å involvere seg og jobbe med å forbedre nabolaget, men også om å styrke sine egne barn.

Å styrke barna handler om at man kollektivt jobber aktivt med å inkludere barn i aktiviteter i nærmiljøet. Det handler også om å styrke sitt eget barn, gjennom å for eksempel skape et trygt miljø hjemme med opplevelse å ha det bra til tross for omgivelsene og de «farer» man opplever at finnes der.

Å styrke nabolaget er en kollektiv strategi, der man som foreldre (og andre naboer) sammen jobber med å styrke nabolagskvalitetene. Denne tankegangen er i tråd med samfunnsarbeid som metode i nærmiljøarbeid (jf. Askheim, 2021), og det kan være engasjement gjennom å delta i frivillighet, delta politisk eller i den offentlige debatten om for eksempel boligsammensetning, kulturtilbud og andre sider ved nabolaget. Styrkingen kan handle om å skape relasjoner i nærmiljøet, styrke den sosiale kapitalen, som fører til mer tillit og trygghet (Putnam, 2000). Det kan handle om å jobbe for å løfte positive sider (for eksempel skape muligheter for

aktiviteter og uteområder man kan være i) og motvirke negative sider ved nabolaget (for eksempel utrygghet og vanskelig fremkommelighet). Historisk sett er begrepet samfunnsarbeid (community work) knyttet til engasjement som kommer nedenfra (bottom-up), i motsetning til at det kommer ovenfra og ned (Askheim, 2021).

C. Å skjerme (barna fra uheldige sider ved nabolaget)

Å *skjerme* er strategier som handler om at familien avgrenser seg fra naboene, det handler om å skjerme fra negative påvirkninger et nabolag kan ha – på ulike måter. En strategi er å *bli boende* i nabolaget, men å skjerme barna fra negativ påvirkning, ved å for eksempel sende barna på en annen skole, gå på fritidstilbud utenfor nabolaget eller holde barna mer hjemme.

Å skjerme gjennom å *flytte* er en understrategi som handler om å velge å flytte fra et sted med negative trekk til et sted der barnet får rollemodeller og positiv påvirkning av nabolaget. Det kan også handle om den konkrete bosituasjonen og endringer i familien som kan kreve større plass. Gjennom disse flytteprosessene er barnefamiliene også med på å forsterke de ulike nabolagstrekkene, gjennom å flytte vekk fra «uroilige» områder til områder der de vurderer at det er et godt oppvekstmiljø.

Disse tre hovedstrategiene er en måte å se på foreldres valg og atferd på, i møte med utfordringer i nærmiljøet sitt. Vi skal i analysene se på datamaterialet i lys av disse strategiene. Først vil vi presentere datagrunnlaget for dette kapittelet og presentere de to bydelene som er definert som levekårsutsatte.

DATAGRUNNLAG

Dataene i dette kapittelet er primært hentet fra innbyggerundersøkelser vi gjorde i to bydeler i Trondheim (Lademoen og Tempe-Sorgenfri). Disse undersøkelsene ble blant annet iverksatt som en konsekvens av levekårsrapporten *Levekår og folkehelse* i Trondheim kommune fra 2021. Denne rapporten viste at Lademoen og Tempe-Sorgenfri kom dårlig ut på flere parametere (Trondheim kommune, 2021). Kommunen satser derfor spesielt på disse områdene i en tiårsperiode, og i den forbindelse fikk konsultentselskapet Henning Larsen Architects AS i samarbeid med vår avdeling ved NTNU Samfunnsforskning AS i oppdrag å gjøre innbyggerundersøkelser i form av sosiokulturelle stedsanalyser av begge områdene.²

2 Det er publisert to rapporter som beskriver de to områdenes særegenheter: *En sosiokulturell stedsanalyse av Tempe-Sorgenfri* (2022) og *En sosiokulturell stedsanalyse av Lademoen* (2022). Begge rapportene er utgitt av Henning Larsen i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning AS og Sentio Research AS. Oppdragsgiver: Trondheim kommune.

En sosiokulturell stedsanalyse er en kartlegging av både stedsbruk (hvordan et sted brukes), stedsbilder (hvordan et sted oppfattes og ønskes å bli i framtiden) og stedsinteresser (ulike interesser som kan være motstridende, hvordan området skal utvikles, osv.). I de sosiokulturelle stedsanalysene skulle vi beskrive nå-situasjonen for at dette skulle danne et grunnlag for kommunens videre arbeid med den tiårige områdesatsingen.

I tillegg til eksisterende levekårsstatistikk fra rapporten *Levekår og folkehelse* fra 2021 (sekundærdata)³ har vi gjennomført intervjuer med innbyggere i områdene, workshop med beboere, en surveyundersøkelse på SMS til alle innbyggere over 16 år i begge områdene og en omdømmeundersøkelse som ble sendt ut til et utvalg av byens befolkning.

Fra starten var vi med på kommunens informasjonsmøter der de inviterte alle innbyggerne, og vi var medarrangører av workshoper. Kommunens metoder la opp til stor grad av beboermedvirkning, der det ble jobbet på flere nivå samtidig. Dette er delvis i tråd med samfunnsarbeid, bare at det er initiert ovenfra istedenfor nedenfra, og der begreper som samskaping og samproduksjon beskriver slike prosesser for endring (Askheim, 2021).

Vårt fokus i dette kapittelet er barnefamilier i de to områdene. Flere av intervjuene var med foreldre med hjemmeboende barn, og vi besøkte barnehager og møtte barnefamilier i lokale senter eller uteområder. Vi arrangerte drop-in-intervju, der beboerne i området kunne oppsøke forskerne. Det ble også samlet inn data om barnefamilier gjennom folkemøter og workshops hvor alle innbyggere var invitert.

Beskrivelse av områdene

Lademoen og Tempe-Sorgenfri ble i levekårsrapporten beskrevet som to områder som skilte seg fra resten av bykommunen, med tanke på bosituasjon og økonomisk situasjon. Flere, også barn, bor trangt, og det er flere lavinntektsfamilier.

Begge bydelene er preget av en høyere andel unge voksne og lavere andel barn og unge enn i byen ellers. De to bydelene er populære områder for særlig studenter, den ene har mange utleieboliger/hybler, og den andre har en studentby. Det er også en høyere andel innvandrere i bydelene enn ellers, særlig i Tempe-Sorgenfri.

De to bydelene skiller seg ganske kraftig fra byen ellers når det gjelder boligforhold, det er få eneboliger/småhus og en betydelig grad av trangboddhet. Andelen

3 En sammenstilling av statistikkområder kan leses i denne levekårsrapporten fra Trondheim i 2021: <https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/levekår-og-folkehelse/innledning>

barn som bor trangt, er 60 % på Lademoen og 70 % på Tempe-Sorgenfri, som er svært høyt sett opp imot byens gjennomsnitt på 22 %.

I begge bydelene er det en større andel lavinntektsfamilier med barn enn ellers i byen, 33 % i Lademoen og 41 % på Tempe-Sorgenfri, mot 9 % i byen ellers. Lademoen og særlig Tempe-Sorgenfri har også en stor andel leietakere; sistnevnte bydel har noen større boligblokker som eies av en stor privat utleier. De tradisjonelle firemannsboligene på Tempe-Sorgenfri, som tidligere har vært bebodd av barnefamilier, har i stor grad blitt «hyblifisert», og flere studenter har flyttet inn.

Det er litt flere uføretrygdde og arbeidsledige i de to områdene enn i byen gjennomsnittlig, men det er ikke markante forskjeller (2–5 prosentpoeng forskjell).

Videre viser levekårsrapporten at Lademoen har et høyere antall volds- og trusselutøvere enn byen ellers, noe som også kommer fram i avisene, og som en del av utfordringsbildet man opplever i bydelen.

BARNEFAMILIENES OPPLEVELSE AV SINE BYDELER

I denne delen presenteres data fra intervjuer med foreldre, workshops med gruppeoppgaver, gatemøter med mer. Hvordan beskriver og opplever familiene selv å bo i disse områdene? Og har de tanker om hva områdene trenger for å bøte på det de opplever som mest utfordrende med området som oppvekstarene i dag?

I begge bydelene ble det invitert til en første workshop som ble kalt Nabosnakk, hvor det var lagt opp til at alle som møtte, skulle delta aktivt. Dette første møtet skulle danne grunnlag for de senere samlingene mellom naboer og de ansvarlige for områdesatsingene i kommunen. Beboerne fikk snakket sammen på tvers og uavhengig av hvem man møter, om tema som hva de opplever som utfordringer, og hva som er bra med nabolaget sitt. Ulike meninger kom fram, men de fleste hadde samme beskrivelser og opplevelser. Det var en mangfoldig gruppe mennesker som møtte opp på begge arbeidsverkstedene, i alle aldre og livssituasjoner.

LADEMOEN

Lademoen er en sentrumsnær bydel med lange historiske tradisjoner. Bydelen har vært sentral i Trondheims tidlige industrihistorie og har fortsatt en del industri. Lademoen var på 1800-tallet beryktet for fattigdom og tilhørende sosiale problemer. Fra 1893 ble den en del av bykommunen Trondheim. Den ble da tilknyttet offentlig infrastruktur, og befolkningstallet økte. Bydelen har et urbant og bymessig uttrykk med mange store bygårder fra rundt 1900 og består av delområdene Lademoen, Buran, Voldsminde, Rosendal, Svartlamon (byøkologisk forsøksområde siden 2006) og Nyhavna.

Området har kirke og en stor kirkegård, parker og grøntområder, puber og spisesteder, barnehager og helse- og velferdssenter. Området har flere kulturinstitusjoner som teaterhus, kunstnerverksteder og gallerier/visningsrom. Det er også en del lekeplasser og noen få ballplasser. Det er ikke skoler i bydelen, men det er gangavstand både til barne- og ungdomsskoler. Områdesatsingen har flere planer og samarbeidsarenaer med innbyggerne, og det er nylig etablert et bydelsbibliotek, og oppgraderinger av leke- og ballplasser er på gang.

En mangfoldig bydel som folk er stolte av

Lademoen skårer lavt på en del indikatorer, men mange opplever samtidig at det er attraktivt og helt unikt å bo på Lademoen. En beboer skriver i en tekst om bydelen sin i arbeidsverkstedet:

Mangfoldig bydel som er den eneste bydelen som er gammel og som har bypreg utenom sentrum. En liten bydel med samme «feeling» som København eller Berlin. En bydel med folk som er stolte av å være fra Lademoen.

Mange setter stor pris på mangfoldet de mener kjennetegner deres område, men mener at det likevel er en slags segregering mellom grupper. Noen mener flyktninger er mindre integrert, og mener kommunen bør slutte med praksisen med å tildele kommunale boliger til flyktningfamilier i områder med mange vanskeligstilte og mye rus. Far i en flyktningfamilie som hadde fått tildelt kommunal bolig, forteller at han ble overrasket da han oppdaget at de hadde fått bolig i et utrygt område.

En småbarnsmor forteller i intervjuet at hun flyttet som ung voksen til Lademoen fordi hun elsket mangfoldet. Nå når hun har fått barn, blir noe av det som tidligere var spennende, litt for spennende. De har planer om å flytte fra bydelen før skolestart, sier hun med vemod.

Det nevnes også at det er få leiligheter som har plass til store barnefamilier, og at det derfor oppleves som trangbodd etter dagens standard. Boligstørrelsene har blitt et problem ved at de ikke er store nok for familier med flere barn, og det ble tematisert at nye boligprosjekter burde ha flere familieleiligheter enn det som planlegges i dag.

Spørsmål om tildeling av kommunale boliger er et tema som engasjerer mange. De ser at mange svært psykisk syke har fått bolig i deres område, og de er redd for at de ikke får nok hjelp. Enkelte av disse naboene kan til tider ha en skremmende oppførsel som noen blir urolige av. Alle er enige om at økende rusaktivitet i området skaper uro, og foreldre og ansatte forteller om en uholdbar situasjon der de finner brukte sprøyter i barnehagen.

Trygghet som forsvant?

Noen småbarnsforeldre har selv vokst opp i området, og de har lyst til å bo der resten av livet. Samtidig beskriver de en endring i bydelen fra da de selv var barn, og da det var mange barn i «gata». Det var mye lek, ballspill og paradis. Nå er leken blitt mer flyttet til barnehager og parker. Det påpekes at det er lite aktiviteter og steder for ungdom i området, og en forteller:

Det ble bygd basketbane, men det «bråkte», så kurvene ble tatt ned. Det er skikkelig trist at voksne ikke tåler lyden av lek ...

Skolene hadde selv gjennomført «barnetråkk»⁴ på Lademoen for å kartlegge hvor barn liker å oppholde seg i området, og for eksempel hvilke veier de velger å gå. Denne kartleggingen pekte på kvaliteter ved området, men også på underganger som er «skumle», eller store veier det er vanskelig å krysse. Den viste også til at det er få lekeplasser, og at de fant sprøytespisser og avføring i Lamoparken. Det synes barna var ekkelt.

Lademoen er også kjent for delområdet Svartlamon (byøkologisk forsøksområde siden 2006), som har vært et foregangsområde for alternative måter å leve på, blant annet ved å vektlegge dele-økonomi, selvbyggingsprosjekter, egenorganisering og beboerdugnad. Dette har bidratt til å styrke folks identitet til området og gjort Lademoen kjent og populær for folk som ikke bor i bydelen.

Når barnefamilien flytter ut, er det et dårlig tegn

De senere årene har mange barnefamilier flyttet ut av de kommunale boligene særlig i den ene gata som tidligere hadde mange barn. Det er flere årsaker til dette, men det har i enkelte tilfeller handlet om en naturlig utflytting på grunn av endret behov samt at kommunale leiligheter har tidsbegrensede kontrakter. I en del av disse leilighetene har det de senere årene blitt bosatt enslige eller par, og hvor mange sliter med psykiske utfordringer og rusproblematikk. Det har vært mange mediasaker om dette, og flere naboer forteller at de er urolige over utviklingen, og at dette er en trussel mot Lademoen slik de kjenner den fra tidligere, og hvordan de ønsker at det skal være å bo der i framtiden.

Vi møtte foreldre på arbeidsverkstedet som kunne fortelle at de ønsket å bo i området, men at de var redde for at det ikke ville gå. De ønsket å engasjere seg og vise at de brydde seg. Men når en mor har opplevd at hun er redd på vei hjem fra

4 <https://www.trondheim.kommune.no/tema/bygg-kart-og-eiendom/arealplaner/utarbeide-privat-reguleringsplan/barnetrakk-i--trondheim-kommune/>

trening på kveldene, er det litt alarmerende, mener hun. Det har blitt gradvis mer og mer kriminalitet, og mange som ikke bor i området, trekkes til området for tilgang til et rusmarked. Dette er en trend alle vi snakket med, ønsker å snu.

En beboer skriver om bydelen sin:

Jeg bor på Svartlamon, elsker tilhørigheten, raritetene, tryggheten, medvirkningen, mangfoldet! Skulle ønske områdene rundt, spesielt Buran, følte mer trygt. Har en tenåring som jeg er redd for når hun beveger seg ute litt sent, spesielt vinterstid. Undergangene fra Svartlamon (Gregus) til Bunnpris og Buran er ekkel og uoversiktlige.

Beboeren forteller her at det oppleves trygt og godt i hennes delområde, men andre deler av Lademoen har blitt mer utrygt. Hun kunne tenkt seg at resten av Lademoen kunne fått flere av de kvalitetene som Svartlamon har.

Noen småbarnsforeldre forteller at de på grunn av økende uro og kriminalitet teller på knappene om de skal flytte eller ikke, særlig gjelder det beboere i de andre delområdene. Andre sier at de har bodd her hele livet, og er fast bestemt på at de skal bo her hele livet. De skal gjøre det beste for at barna skal trives, og de ønsker å engasjere seg for å få et bedre tilbud til barna og få bukt med kriminaliteten. De ønsker å medvirke i prosessen med å få bukt med de negative nabolagstrekkene og styrke de positive nabolagstrekkene.

TEMPE-SORGENFRI

Tempe-Sorgenfri er en nyere levekårssone som ble skilt ut ifra en større levekårssone, fordi man så at området hadde andre typer karakteristikk enn resten av sonen. Området har en lang historie og bestod tidligere av mange bondegårder og mye industri. I dag er det mange ulike boligtyper, og det bygges nye boliger som blant annet er myntet på studenter, på grunn av nærhet til universitetet. Det er flere nabolag i nabolaget: Et stort er rundt høyblokkene, rundt omsorgsboliger og helse- og velferdssenteret, trehusbebyggelsen mellom E6 og elva, men også lenger opp mot Sorgenfri, som er et populært område for studenter og unge voksne. Området har to større fotballbaner, dagligvarebutikker, spesialbutikker, industri, restaurant og kirke. Det har kommet til et stort kommunalt tjenestebygg som rommer blant annet Nav, botjenester for personer med nedsatt funksjonsevne og voksenopplæring. Tempe-Sorgenfri har også barnehage, et sykehjem, seniorboliger og boliger for personer med nedsatt funksjonsevne.

Fysiske barrierer for barna

Området er noe «oppstykket» – særlig er området delt på midten av hovedfartsåren inn mot bysentrum, som gir noen trafikale utfordringer og gjør at området ikke umiddelbart blir sett på som en bydel.

Det som blir beskrevet som en særlig utfordring, er at det ikke er skole i området, og at barna må komme seg forbi en firefelts motorvei og videre forbi boligfelter og et skogholt som er «skummelt», for å komme seg til skolen. Foreldre organiserer slik at det alltid er noen som kan følge egne og naboens unger til skolen, på grunn av utryggheten rundt trafikkbildet. Det blir skrevet på workshopen at «Kan ikke sende barna alene på skolen». Også her er det problemer med syklist, at elever føler seg utrygge på skoleveien på grunn av syklist. Noen har skrevet i workshopen: «Mye trafikk av biler og farlige syklist. [...] Skulle ønske sykkelvei var borte.»

For å være et område rett ved en hovedfartsåre merker de likevel lite til trafikken i det daglige rundt boligene. Området beskrives heller som rolig. Det foreldre forteller om som utfordringer, er en sykkelvei der man er redd for «aggressive» syklist, og en bilvei nær en sentral lekeplass. Det blir fortalt at unger lett kan springe ut mot veien. En del forteller at denne utryggheten gjør at man må følge tett med på ungene når de oppholder seg på grøntarealet som er tilknyttet boligblokkene.

Et variert område med et ufortjent rykte?

En ungdom skrev i et notat til oss hva som kjennetegner bydelen:

Fin bydel med fine folk. Litt shady og røft [...] Trist og mørkt. Samtidig fint.

Denne observasjonen gir en beskrivelse av både menneskene, omgivelsene og nabolagets særegenhet.

Like før områdesatsingen satte i gang, skrev Adresseavisen at dette området hadde skutt fram som «en taper i levekårsundersøkelsen». Flere naboer vi snakket med, opplevde at artikkelen karakteriserte området og innbyggerne på en negativ måte. Deler av området har fått et negativt ladet kallenavn, og barna har blitt mobbet på bakgrunn av at de bor i området. De mener media har mye av skylda for dette.

Foreldre i denne delen av bydelen forteller tvert imot at de opplever en fin fellesskapskultur og naboskap, at de føler stolthet over området, og de vektlegger at de selv *ønsker* å bo der. Det er ikke fordi de ikke har råd til å bo annet sted. De liker at det er trygge leieforhold uten tidsbegrensning. De liker også at bydelen har nærhet til sentrum.

Fellesskap på tvers av alder, men mangel på møteplasser

Mange i blokkbebyggelsen ønsker seg flere møteplasser, og selv om det finnes både fotballstadioner, en restaurant i området og kafé ved sykehjemmet, oppleves de enten som langt unna eller ikke relevante. Det er særlig få *uformelle* møteplasser i denne bydelen og lite variasjon i steder der barn og ungdom kan møtes. I tillegg er området som nevnt oppstykket i delområder, på grunn av trafikkforholdene. Som en ung voksen skrev i en øvelse på workshopen:

Veldig godt naboskap, men med lite plasser å være. [...]. Asfalt og grus! Ubrukte/uordnede uteområder.

Foreldre og ungdom forteller at fotballbanen, et grøntområde mellom boligblokkene og barnehagen er steder der barn og ungdom kan være på fritiden. Det er lite plasser å være sammen inne, om det for eksempel er dårlig vær, og gitt at det er en høy andel familier i området som bor trangt, er det mulig at det kan være vanskelig å møtes inne. I tillegg er det for lite lekeplasser i forhold til hvor mange barn som bor der. For barna og ungdommene er det mulighet for å drive med sport på fritiden, med to store fotballbaner og et aktivt idrettslag ikke langt unna, men de beskriver ellers at det er få aktiviteter for dem i området. Det er heller ingen skoler i nærheten. Dem vi intervjuet, fortalte at ungdommene gjerne drar ut av bydelen, for eksempel til kjøpesentre. Ungdommer og unge voksne vi intervjuet, uttrykte at det er fint å bo i området, men de savner flere møteplasser og nevner ønske om en ungdomsklubb i området.

Pensjonister og andre som på grunn av livssituasjon eller funksjonsnedsettelser er mye til stede i området, forteller at de får hjelp av naboer eller selv hjelper naboer med barnepass og annet. Flere naboer snakker om *levende nabolag* med «kaffe, hageprat og julegrantenning». De som bor i trehusbebyggelsen, forteller at de ønsker seg flere barnefamilier, slik som det var tidligere. Det har vært stor grad av hyblifisering de siste årene, noe som har ført til gjennomtrekk. De ønsker flere barn i gata, at det igjen skal bli mer barnevennlig, og de ønsker et særlig søkelys på trafikkbildet og muligheter for sosiale møteplasser og aktivitet.

Innvandrerfamilier forteller at de føler seg inkludert i nabolaget. En forelder hadde opplevd å bli møtt med fremmedfrykt i en annen bydel. Etter at familien flyttet til Tempe-Sorgenfri, følte de seg straks inkludert. En person med nedsatt funksjonsevne fortalte at naboene, særlig de med innvandrerbakgrunn, hadde «ryggmargsrefleks» i det å hjelpe ham med ulike oppgaver, som å kaste søppel eller andre gjøremål. At man hjelper hverandre, er noe han og andre beboere setter pris på med nabolaget. Det oppleves også trygt for foreldrene å ha naboer som kan se etter og passe på barna i nabolaget. Mangfoldet av mennesker blir trukket fram som en styrke for fellesskapet.

OPPSUMMERING AV FORELDRENES SYN PÅ DE TO BYDELENE

Ut fra foreldrenes syn og erfaringer i de to bydelene ser vi at de er ganske ulike, selv om de i statistikken har noen likheter. Mens foreldre på Lademoen opplever utfordringer i sitt nabolag særlig med tanke på trygghet og kriminalitet, har ikke foreldrene vi snakket med på Tempe-Sorgenfri, de samme negative opplevelsene av nabolaget knyttet til kriminalitet. Ifølge dem er et utrygt trafikkbilde den største utfordringen, samt mangel på møteplasser og aktiviteter.

Noen familier på Lademoen har tenkt på at de kanskje må flytte eller i større grad skjerme barna fra nabolaget. Området har også få leiligheter som er store nok til familier med flere barn, som gjør at man flytter ut av området til større boliger. Disse trekkene ble tematisert i intervjuer og workshoper, og beboerne ønsker at det offentlige kommer på banen og sikrer at nye bygg har flere familieleiligheter. På Tempe-Sorgenfri er det også en høy andel trangboddhet blant barnefamiliene, men det ble ikke tematisert i like stor grad om dette påvirker hvorvidt familier flytter ut av området. Innbyggerne der forteller heller ikke om utrygghet på samme måte, men at det er mer knyttet til trafikk og uoversiktlig skolevei. Dette ble ikke trukket fram som en årsak til at man tenkte på å flytte fra området blant dem vi intervjuet.

FORELDRES STRATEGIER I DE LEVEKÅRSUTSATTE NABOLAGENE

Undersøkelser har vist at flere barnefamilier i de to bydelene har dårligere økonomi og lever mer trangbodd enn andre områder. Det er dokumentert at det å vokse opp under slike forhold kan gi ulike sjanser til for eksempel utdanning, arbeidstilknytning og helse i voksen alder. Vi skal nå vise hvordan foreldrene handler ut ifra de utfordringene som de mener finnes i nabolaget, og beskrive hva som skaper utfordringer, og hva som oppleves som positivt, særlig for barnefamilier. Det vil primært bli lagt vekt på erfaringer og opplevelser til foreldre rundt barns oppvekstvilkår og hvilke strategier som peker seg ut i de to områdene. Vi skal også diskutere hvordan deltakelse og mobilisering inn mot en områdesatsing kan påvirke hvilke strategier som velges.

Nabolaget som en mangfoldig dannelsesarena

En del av det å ha barn handler om dannelsesarena. Barna skal leke, føle trygghet, lære verdier, normer og at mennesker og livet er mangfoldig. I tillegg til hjemmet og for

eksempel skolen er nabolaget en arena for dannelse. I et nabolag som Lademoen vil denne foreldrestrategien for eksempel ses særlig når foreldre er tydelige på at de ønsker å bli boende i området, til tross for kriminalitet. De ser at barna kan eksponeres for negative aspekter ved nabolaget, men legger til rette for positive aktiviteter og legger vekt på dem. Flere innbyggere på Lademoen snakker om hvordan man tidligere brukte området som en positiv dannelsesarena, at man var ute i gatene og lekte sammen, og passet på hverandre. Dette blir satt i motsetning til «i dag», da foreldre heller skjerner barna eller forholder seg til området som en herdingsarena, på grunn av utfordringene med kriminalitet og utrygghetsfølelsen. Rammene for oppveksten til barn har på samme tid endret seg, barna er mer i barnehage, skole, SFO og organiserte fritidsaktiviteter, og begge foreldre er i større grad i jobb. Det kan også være at det er mer utskiftninger i nabolaget enn før, med større mobilitet og flere som flytter til og fra området. Dette kan være faktorer som påvirker opplevelsen av trygghet i nabolaget og hvor godt man kjenner hverandre, og dermed også tilliten til andre.

På Tempe-Sorgenfri er fellesskap mellom naboer, særlig i blokkbebyggelsen, trukket fram som viktig også for barna, ved at man hjelper hverandre – store og små. Man bruker sine nærmeste naboer som en dannelsesarena og har tillit til at det er en trygg plass å være, og i motsetning til Lademoen opplever de en større grad av trygghet når det gjelder hvem som bor i området. Utryggheten til foreldrene på Tempe-Sorgenfri handler om trafikken, som blir en felles «fiende», der fellesskapet passer på at barna ikke ender opp på bil- og sykkelveiene.

I begge områdene er mangfoldet løftet fram som en viktig karakteristikk. Gjennom å leve i et mangfoldig nabolag lærer barna å omgås ulike mennesker, og på den måten bruker foreldrene nabolaget som en positiv dannelsesarena. Flere foreldre peker på at de uansett utvikling ønsker å bo i sin bydel, og at barna ses på som aktive aktører for at nabolaget skal være et godt sted. Flere barn i nabolaget er et tegn på et sunt nabolag, mens det at barnefamilier velger å flytte, er et usunt tegn, mener de fleste.

I de to områdene ser vi flere eksempler på at skjerming blir brukt som en strategi, og noe mer enn strategien å *herde* gjennom å eksponere barna for nabolaget. Begge handler om hvordan foreldrene møter negative aspekter ved nabolaget. Det nærmeste eksempelet på at foreldre bruker nabolaget til å herde barna, er med tanke på *omdømmet* til det ene området. Der kommer det fram at foreldre forsvarer området sitt opp mot nedsettende kallenavn, og at de ikke vil flytte fra området, men at det i sin konsekvens blir slik at barna må «herdes», heller enn at man flytter fra problemet. Samtidig er det nettopp det innbyggerne forteller om, at det rår en feil oppfatning av området, mens foreldre ser de positive aspektene og området som en positiv dannelsesarena. Ved å bruke «foreldrestrategier» som

begrep er det lett å ta for gitt at foreldrene har «alle muligheter» til å handle etter egen vilje. I dette siste tilfellet kan også «strategien» om å bli i nabolaget handle om faktorer som foreldrene selv ikke rår over, som for eksempel et vanskelig boligmarked og få alternative steder å flytte til.

Å styrke barnet og skape gode nærmiljø

En strategi som vi ser i begge områdene, er foreldres engasjement for å styrke nabolaget. Enten handler det om å styrke ved å endre omdømmet, eller så handler det om å være en aktiv deltaker for å styrke og endre nabolaget til et bedre sted. I dataene fra workshoper i områdene ser vi mange foreldre og andre beboere som fremmer at det blir gjort tiltak for at det skal bli mer «barnevennlig» der de bor. Workshopene blir en nyttig arena for foreldre å fortelle om hvilke utfordringer man opplever, og hva man ønsker for barna i nabolaget – en sjanse til å sammen styrke nabolaget.

I det ene nabolaget var det en gjengs opplevelse blant innbyggerne at det har blitt mer utrygt, det er preg av økende kriminalitet, og med den konsekvensen at flere barnefamilier har flyttet ut av området. Dette er, og har vært, en populær bydel hvor mange ønsker å bo. Også familier ønsker å bo der, men flere har flyttet derfra, gjerne før barna når skolealder. Mange var av den oppfatning at kommunen de senere årene har drevet en tildelingspraksis hvor enslige og par uten barn, men med store behov for oppfølging, har blitt bosatt i de kommunale boligene hvor det tidligere bodde mange barnefamilier. De peker på at det offentlige har sviktet i oppfølgingen av disse sykeste, og ønsker at det blir satset på bedre oppfølging og igjen en mer variert beboergruppe i de kommunale utleieleilighetene. Mange oppslag i media de senere årene knyttet til denne bydelen har handlet om et økende kriminalitetsproblem, som igjen forsterker stigmatiseringen og vil påvirke hvem som ønsker å bosette seg der. Foreldrene engasjerer seg og jobber for at området skal komme tilbake til slik de opplevde at det var for noen tiår siden, da det var mange barnefamilier og liv og røre i gatene. Familier møttes på lekeplassen, og barna lekte i gatene. Det var mange fellesaktiviteter i bydelshuset. I dag er det mange som nevner de gode kvalitetene som de ønsker å bygge videre på, og tenker at det er mer å lære av Svartlamon sitt engasjement og arbeidsgrupper.

I det andre nabolaget er det et litt annet og variert bilde, etter hvor i området de bor. De som bor i det mest folketette området med blokkbebyggelse, forteller om høy grad av trivsel og at utryggheten oppleves mest på grunn av uoversiktlige trafikkale forhold. De opplever at de fra annet hold er stigmatisert og har fått et ufortjent rykte. De opplever at levekårsstatistikken blir brukt mot dem, og at media har bidratt til å skape et bilde av dem som «tapere». De kjenner seg ikke igjen i denne

beskrivelsen (som er det eneste som er skrevet om bydelen de siste årene, ifølge dem), og at de ønsker å bekjempe dette stigmaet. De forteller at barna trives godt, og at det er høyt under taket. En ungdom vi intervjuet, forteller at hun og de som bor der, har blitt mer stigmatisert for eksempel på skolen når det ble skrevet om at deres nabolag er et fattigmannsstrøk. De mener at det kan føre til mobbing og ekskludering. Flere av foreldrene er aktive i hverdagen med å være miljøskapere og lage fellesskapsarenaer for beboerne, særlig er dette tydelig i blokkene. De mener at deres innsats er viktig for at det er blitt et så godt samhold. De styrker barnas posisjon ved å prøve å få dem til å oppleve tilhørighet og stolthet til sitt område.

I begge områdene ønsker de at det blir etablert flere arenaer for barna og ungdommene til å kunne ha aktiviteter i nærområdet. De jobber med å styrke barna og deres trygghet ved at de for eksempel følger hverandres barn til skolen på grunn av en uoversiktlig og lang skolevei.

Å pakke inn barna eller pakke kofferten

Det er ulike måter å skjerme barna på. En måte er at man beskytter barna fra nabolaget og dets negative påvirkning, «pakker inn barna», ved at man for eksempel har regler for hvor de kan ferdes, med hvem osv. Som en beboer på Lademoen sier: «Jeg tør ikke la datteren min gå ut på kveldene, for da må hun gå i den undergangen der ...» De ønsker å bo i området og vil fortsette med det, men på grunn av den tiltakende kriminaliteten ønsker hun å begrense hvor datteren beveger seg. Også andre er mer påpasselige etter mørkets frambrudd enn de har vært tidligere. De styrer mer hvor barna leker, og ser etter på sprøytespisser og annet før de slipper barna ut for lek i barnehager eller på lekeplasser.

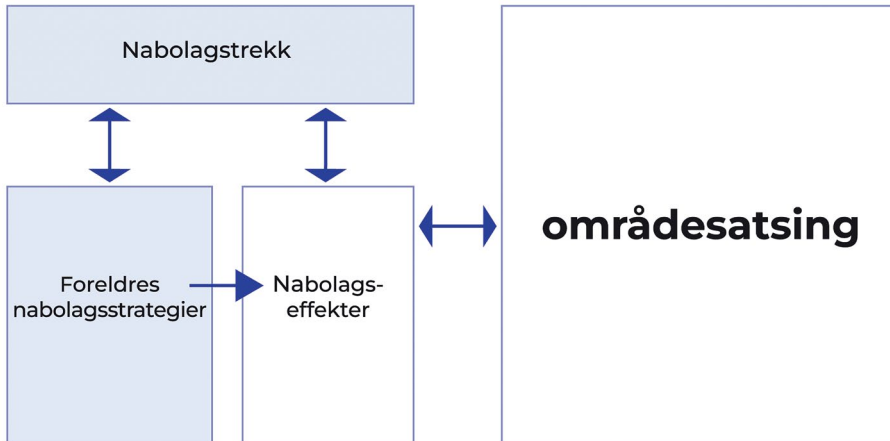
En annen måte å skjerme på er at man rett og slett pakker kofferten og flytter, eller planlegger å flytte. De ser at eventuelle endringer vil ta lang tid, og at de ikke tror på en snarlig bedring av de utrygge forholdene. De planlegger derfor å flytte for eksempel når barna når skolealder. Som en mor sier: «Før var mangfoldet spennende, nå er det ikke like spennende mer.» Mangfoldet hun sikter til, representerer det utrygge, der utagering og rusatferd skaper utrygghet for barn og voksne.

En far er svært glad i bydelen sin, som han har bodd i i hele sitt liv, der han har hatt en god og trygg barndom sammen med alle barna i gata. Nå beskriver han at disse kvalitetene har forsvunnet, og han vurderer hver dag om de skal flytte eller ikke. Denne typen skjerming er det flere som planlegger. Det kan likevel tenkes at en reell satsing på området kan påvirke foreldres negative opplevelse og føre til at de får en tro på at området får tilbake de kvalitetene de ønsker for bydelen. Det fordrer at kommunen tar de grepene som må til for at beboerne skal oppleve en

positiv endring, og at deres behov blir hørt. For at områdesatsingen og foreldrenes innsats i det skal fungere, må det være en tillit til at en områdesatsing skaper positiv endring og ikke et områdestigma.

Hva skjer når en områdesatsing krysser/møter foreldrestrategiene?

Selv om det er ulike trekk ved nabolagene og vi finner ulike foreldrestrategier, ser vi at det å sette i gang en områdesatsing har noe å si for hvilke strategier foreldre bruker. Områdesatsingen blir også en satsing for foreldrene, en ny mulighet for å styrke nabolaget sammen med andre innbyggere og med kommunen i ryggen. I figur 4.2 viser vi hvordan områdesatsingen kan fungere inn mot foreldrestrategiene:



Figur 4.2: Modell for sammenheng mellom nabolagstrekk, foreldres nabolagsstrategier, nabolagseffekter og områdesatsinger.

Vi ser at områdesatsingene kan påvirke nabolagstrekk (positive/negative kjennetegn ved nabolaget), hvilke strategier foreldrene velger (foreldrestrategi som prosess), og også nabolagseffektene (livssjanser, mobilitet og helse). Ved at satsingen mobiliserer foreldre til å styrke nabolaget, kan den bidra positivt inn til den sosiale kapitalen i nabolaget og dermed styrke oppvekstmiljøet.

Et spørsmål videre er hva de ulike strategiene har å si for områdenes potensial som oppvekstarenaer for barn fremover i tid? Konsekvenser av at foreldre vurderer at de skal bli boende, og bruker området som dannelses- og herdingsarenaer, kan være at det skjer endringer i beboersammensetningen, og at foreldre faktisk får mulighet til å *styrke* nabolaget – noe de naturligvis ikke får til på samme måte

om de flytter derifra. Barna og foreldrene forholder seg til de positive og negative sidene ved nabolaget, og barna blir kjent med mangfoldet av mennesker. I området der man kjenner utrygghet og det er mer kriminalitet, er det mer nærliggende for foreldrene å flytte eller å skjerme barna. For eksempel ved å flytte til nabobydelen, at barna tar bussen i stedet for å gå, eller at foreldrene ser over lekeplassene for sprøyter. I området der de stort sett kjenner seg trygge og har mer konkrete utfordringer som man lettere kan ta fatt i, er det i liten grad snakk om skjerming og flytting, men heller om å styrke nabolaget gjennom å få flere møteplasser og aktiviteter. Slik skaper man steder barna kan oppholde seg i nærmiljøet, og som gjør at de ikke må dra ut fra området i framtiden.

Med tanke på å styrke nabolaget som strategi kan foreldre og innbyggere sammen skape mer aktivitet og møteplasser, men det vil også kreve at engasjementet videreføres hos enkeltpersoner, eller at aktiviteter og møteplasser blir formalisert. I en områdesatsing som er tidsavgrenset, er det viktig at det ikke bare blir et midlertidig fokus og «løft», men varige endringer. Selv om det ikke er gitt at en områdesatsing og foreldre selv kan endre omdømmet og øke levekår, kan det være en konsekvens at dette sammen skaper en gentrifisering av områdene – at de blir mer attraktive å flytte til, slik at boligmarkedet blir tøffere, i disse områdene som i utgangspunktet er preget av noe lavere utdannings- og inntektsnivå. Bidrar da områdesatsingene til å faktisk bedre levekårene (f.eks. motvirke trangboddhet), eller bidrar det til enda færre alternativer for familier som har trange økonomiske rammer, og å «skvise» dem ut av områdene det blir satset på?

Vi ser at negative hendelser og økende utrygghet kan få foreldre til å velge å flytte, heller enn å bli. Men om flere ser at det nytter, og at de får *mulighet* til å styrke nabolaget, for eksempel gjennom en områdesatsing hvor flere går sammen mot et felles mål om å bedre oppvekstmiljøet, kan det kanskje hindre fraflyttingen av barnefamilier. Dette aksjonsaspektet er en helt avgjørende del av tradisjonelt samfunnsarbeid i utsatte områder, og det ser ut som dette også er en sentral del av dagens områdesatsinger.

Områdesatsinger, slik de for eksempel er innrettet i våre case-områder, ønsker å gi foreldre og andre innbyggere en felles møteplass der man kan lufte utfordringer og sammen jobbe med hva man ønsker for nabolaget sitt videre. Det gir mulighet for at foreldre kan være med og styrke nabolaget, styrke gode oppvekstmiljø, i stedet for å gå til det steget å måtte flytte. En områdesatsing der foreldre og andre innbyggere er inkludert i prosessen som en selvfølgelig og høyst nødvendig del av satsingene, styrker den sosiale kapitalen i området. Satsinga bidrar til å legge til rette for at relasjonene mellom naboene blir flere og sterkere. Dette kan være særlig positivt for grupper som ellers står i fare for å «falle utenfor», om man for

eksempel skaper en kultur der man kan spørre naboer om hjelp, og at det er lett å møte og bli kjent med naboer i området.

AVSLUTNING: BARNEFAMILIER SOM SENTRAL AKTØR I OMRÅDESATSINGENE

Vi har i dette kapittelet beskrevet hvordan områdene blir oppfattet som arenaer for barn å vokse opp i, og hvordan de ulike strategiene kommer til syne blant foreldre i områdene.

Generelt ser man at foreldre gjør mange valg og avveininger. I den ene bydelen ønsker foreldre å bli boende, men mange synes utryggheten med opplevd økende kriminalitet er et reelt problem. Mange spør seg: Må vi flytte ut? Noen sier de har bestemt seg for å flytte fra området ved barns skolestart. Andre kan ikke tenke seg å flytte fra sitt område, men vil heller jobbe for at det blir et bedre sted. De mobiliserer og engasjerer seg i bydelen sin – særlig med tanke på barna. I den andre bydelen ønsker de noen endringer og flere tilbud knyttet til bydelen. Samtidig opplever de at de har det bra, men at problemet ligger hos folk utenfor bydelen, der de har fått et omdømme de ikke kjenner seg igjen i. De opplever at dette kan føre til mobbing og stigmatisering av barna. Disse beboerne bruker tid på å formidle dette til offentlige ansatte, i allmøter og i møte med forskere og andre som kommer til deres bydel. Dette er en foreldrestrategi som går ut på å styrke nabolaget gjennom å endre omdømmet, samtidig som de prøver å skjerme barna for dette omdømmet. De er aktivistiske og ønsker å medvirke i eget nabolag. Våre data viser at måten man jobber med områdesatsing på, og ikke minst medias framstilling, kan bidra til en styrking av nabolaget og en positiv dreining bort fra det negative omdømmet.

Forholdet mellom en områdesatsing og dens beboere er gjensidig avhengig av hverandre. For at en satsing skal lykkes, må det etableres tillit, og beboerne må bli lyttet til og aktivisert i arbeidet for å snu negative trender. Områdesatsinger legger til rette for at foreldre skal bidra til å styrke nabolaget og den sosiale kapitalen i området som kommer barna og andre beboere til gode. Et av nabolagene beskrives som gode på å ta imot nylig ankomne til Norge og fra mange nasjonaliteter, og at naboene oppleves som mer åpne og hjelpsomme enn i andre nabolag. På den måten kan et nabolag virke brobyggende. Mennesker som i utgangspunktet ikke kjenner hverandre, kan møtes og gi hverandre en følelse av tilhørighet. Styrken i disse nabolagene er at det allerede er et engasjement der (bottom-up). Dette er i tråd med samfunnsarbeidsmetoden, der det er essensielt at engasjementet bygges opp nedenfra, men at det også må være engasjement på flere nivå for at sosial endring skal skje.

Tilnærmingen Trondheim bruker, der man fortsetter å bygge på engasjementet som er der, har en positiv effekt også på områdesatsingens omdømme. Gjennom at kommunen jobber på flere nivå samtidig, får områdene et mer positivt omdømme også underveis i prosessen. Det er både kortsiktige og mer langsiktige endringer. Innbyggerne blir motivert til å delta når de ser at de har en direkte påvirkning. De erfarte at det nyttet å engasjere seg, og fikk tro på at områdesatsingene faktisk kan føre til bedre nabolag for barn og unge.

Spørsmålet om områdesatsinger fører til bedre oppvekst for barna i området, er sammensatt. En satsing øker ikke inntekten til de enkelte familiene eller får dem inn i større boliger. Men satsingen kan bidra til bedre oppvekstvilkår ved å skape sosiale møteplasser for barn og unge i nærmiljøet og lavterskelaktiviteter som er «økonomisk tilgjengelig» for flere. Slik kan negative effekter av trangboddhet og lavinntekt bli veiet opp av tiltak i nærområdet. Samtidig viser erfaringer fra andre områdesatsinger at områdene kan bli så attraktive at de som bor der, ikke har råd til å bli boende der, og dermed flyttes levekårsutfordringene til andre områder.

Det finnes både negative og positive trekk i de «levlekårsutsatte» nabolagene. Det er dette spennet våre informanter gir uttrykk for. Bydeler med de største levekårsutfordringene har sider som innbyggerne er stolte over, og som de mener bidrar positivt inn i lokalmiljøet og barns oppvekstmiljø. Ved å bare vise til statistikken om trangboddhet og økonomi kommer ikke de positive egenskapene ved fellesskapet i nabolagene frem. I vår studie ble det tydelig at fravær av barn, eller utflytting av barnefamilier fra et område som tidligere har hatt mange barnefamilier, er et uheldig tegn. Det å få flere barnefamilier til å flytte til et levekårsutsatt område skaper bedre og mer stabile bomiljø. Men for at barnefamilier skal ønske å flytte til et område som blir sett på som levekårsutsatt eller har dårlig omdømme, må det satses på trygghet og tilbud til barn og unge. Vi ser at foreldres strategier kan endre seg underveis ut fra grad av engasjement og opplevd påvirkningskraft, og hvorvidt man ser at engasjementet nytter, og at det skjer positive endringer i nabolaget. Positive opplevelser og stolthet kan gi økt framtidstro.

REFERANSER

- Andersen, B. & Brattbakk, I. (2020). Områdesatsinger i Norge. Et skjort kunnskapsgrunnlag for strategier og tiltak. *Tidsskrift for boligforskning*, 3(2).
- Askheim, O.P. (2021). Samskaping som revitalisering av samfunnsarbeid i sosialt arbeid – mulighet eller blindspor? *Akademisk kvarter*, 23.
- Barstad, A. (2014). *Levekår og livskvalitet: Vitenskapen om hvordan vi har det*. Cappelen Damm akademisk.

- Bendixsen, S. & Danielsen, H. (2019) Other people's children: inclusive parenting in a diversified neighbourhood in Norway. *Ethnical and Racial Studies*, 42(7), 1130–1148. <https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1478111>
- Bliksvær, T., Kristensen, C.L., Solstad, A. & Halås, C.T. (2022). *Medvirkning i boligsosialt arbeid. En undersøkelse om innbygger- og brukervedvirkning i boligsosialt arbeid*. Nordlandsforskning.
- Brattbakk, I. (2022). Foreldres nabolagsstrategier for barn og unge: danne, styrke og skjerme. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 63(2).
- Brattbakk, I., Andersen, B., Hagen, A.L., Ruud, M.E., Ander, H.S., Breistrand, H., Skajaa, J. & Dalseide A.M. (2017). *På sporet av det nye Grønland. Sosiokulturell stedsanalyse av Grønland i Bydel Gamle Oslo* (AFI-rapport 4/2017). Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6503>
- Bø, L.A., Høyland, K., Skaar, M., Wågø, S.I., Rokseth, L.S., Baer, D., Gorantonaki, E., Bjørgen, A. & Giske, M.A. (2023). Barn i byen. Gode oppvekstmiljøer for barn i sentrale bydeler i Trondheim. SINTEF akademisk forlag. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/3046984>
- Elvegård, K. & Michelsen, H. (2015). *Trygghet for barn og unge i kommunale utleieboliger i Bergen Kommune*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2360079>
- Elvegård, K. & Svendsen, S. (2017). *Gjennomstrømming eller bostabilitet? Barnefamilier i kommunale boliger*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2484862?locale-attribute=en>
- Grødem, A.S. & Sandbæk, M.L. (2013). *Helt bakerst i køen. Barnefamilier med ustabile boforhold*. Fafo.
- Goux, D. & Maurin, E. (2007). Close Neighbours Matter: Neighbourhood Effects on Early Performance at School. *The Economic Journal*, 117, 1193–1215. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2007.02079.x>
- Helgesen, M.K., Holm, A., Monkerud, L. & Schmidt, L. (2014). *Bolig og folkehelse – hva er sammenhengen? En litteraturstudie*. Norsk institutt for by- og regionforskning. <https://biblioteket.husbanken.no/arkiv/dok/Komp/Bolig%20og%20folkehelse%20hva%20er%20sammenhengen.pdf>
- Henning Larsen Architects AS, NTNU Samfunnsforskning AS & Sentio Research Norge AS. (2022). *En sosiokulturell stedsanalyse av Tempe-Sorgenfri*. Henning Larsen Architects AS. <https://hdl.handle.net/11250/3049076>
- Henning Larsen Architects AS, NTNU Samfunnsforskning AS & Sentio Research Norge AS. (2022). *En sosiokulturell stedsanalyse av Lademoen*. Henning Larsen Architects AS. <https://hdl.handle.net/11250/3049877>
- Hutchinson, G.S. (2022). *Samfunnsarbeid: Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid*. Gyldendal.
- Jacobsen, V., Heide-Jørgensen, T. & Enemark, M.H. (2020). *Udsatte boligområder i Danmark. 1985–2015*. Vive.
- Kährlik, A. (2006). Tackling social exclusion in European neighbourhoods: Experiences and lessons from the NEHOM project. *GeoJournal*, 67(1), 9–25. <https://doi.org/10.1007/s10708-006-9004-5>

- Meld. St. 28 (2022–2023). *Gode bysamfunn med små skilnader*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20222023/id2990872/?ch=1>
- NOU 2020: 16 (2020). *Levekår i byer — Gode lokalsamfunn for alle*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-16/id2798280/?ch=1>
- Paulsen, V., Magnus, E., Kittelsaa, A. & Høyland, K. (2012). *Barn, bolig og nærmiljø: En kvalitativ studie med bruk av bilder på Saupstad og Kolstad*. NTNU Samfunnsforskning.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Ruud, M.E., Barlindhaug, R. & Staver, A.B. (2019). *Kunnskapsoversikt: Områderettet innsats som virkemiddel. Internasjonale eksempler*. NIBR-rapport.
- Ruud, M. E., Brattbakk, I., Røe, P.G. & Vestby, M. (2007). *Sosiokulturelle Stedsanalyser: Veileder*. Akershus fylkeskommune. https://biblioteket.husbanken.no/arkiv/dok/3563/sosiokulturelle_stedsanalyser.pdf
- Røe, M. (2018). *Å bygge stein på stein. Gode grep for helhetlig boligsosialt arbeid for vanskeligstilte barnefamilier*. NTNU Samfunnsforskning.
- Røe, M., Wood, R. & Jæger, I. (2014). *Stolt beboer. Folk og hus i Tollåsen*. NTNU Samfunnsforskning.
- Solstad, A., Astrup, K., Bliksvær, T., Hansen, I.L.S., Iversen, M., Kjellebold, A., Nordvik, V. & Sørvoll, J. (2021). *Boligsosialt arbeid*. Universitetsforlaget.
- Stefansen, K. & Skevik, A. (2006). Barnefamilier i kommunale boliger. *Nordisk sosialt arbeid*, 26, 241–252.
- Støa, E. (2003). *Familieboliger på Elvehavn Brygge – Medvirkningsprosjekt*. STF22 A03514. Trondheim: SINTEF Bygg og miljø, Arkitektur og byggteknikk.
- Trondheim kommune. (2021). *Levekår og folkehelse i Trondheim kommune 2021*. <https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/levekår-og-folkehelse/innledning>
- Vallée, J. (2017). Challenges in targeting areas for public action: Target areas at the right place and at the right time. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 71(10), 945–946. <https://doi.org/10.1136/jech-2017-209197>
- Økland, Mary Alice (2012). *Samfunnsarbeid og boligsosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Ågotnes, G. & Larsen, A.K. (2022). *Kollektiv mobilisering: samfunnsarbeid i teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aaslund, H. (2020). Egenorganisering og frivillige organisasjoners rolle i kampen mot bostedsløshet – et deltakende aksjonsforskningsprosjekt. *Tidsskrift for boligforskning*, 3(1).

5. «Enhver har rett til utdannelse.» De normale, normene og ytterkantene

Thomas Dahl

Sammendrag I dette kapittelet utforsker jeg med en historisk gjennomgang utviklingen av det norske utdanningssystemet med vekt på inkludering og ekskludering i skolen. Jeg har sett på hvordan lovverk og pedagogiske praksiser historisk har skilt mellom «normale» og «anormale» elever, og hvordan disse skillene har utviklet seg over tid. Fra innføringen av spesialskoler for «abnorme» barn i 1881 til dagens prinsipper om inkludering i grunnskolen skriver jeg om hvordan medisinske og statistiske diskurser har påvirket definisjonen av normalitet i skolen, og av hvem som er innenfor, og hvem som er utenfor. Jeg viser også hvordan læreplanene er utformet med en tanke om normalitet, tydeliggjort tidligere med betegnelsen «normalplan». Den institusjonelle ordningen for de som ikke blir favnet av normaliteten, de som i statistikken havner i ytterkanten, har endret seg betydelig gjennom historien. Det er likevel et spørsmål om ikke også dagens skole, som har som mål å inkludere alle, fremdeles er hemmet av oppfatninger av normer og normalitet.

Nøkkelord inkludering | differensiering | normalisering | reguleringer | epistemer

Abstract In this chapter, I explore the development of the Norwegian education system through a historical review, with a focus on inclusion and exclusion in schools. I examine how legislation and pedagogical practices have historically distinguished between “normal” and “abnormal” students, and how these distinctions have evolved over time. From the establishment of special schools for “abnormal” children in 1881 to the current principle of inclusion in primary education, I discuss how medical and statistical discourses have influenced the definition of normality in schools and determined who is considered inside or outside this framework. I also demonstrate how curricula have been designed with an implicit notion of normality, previously made explicit through the term “normal plan.” The institutional arrangements for those who fall outside this norm – those who statistically end up at the margins – have changed significantly throughout history. However, it remains a question

whether today's school system, despite its goal of including everyone, is still constrained by prevailing notions of norms and normality.

Keywords inclusion | differentiation | normalization | regulations | epistemes

DEN ENKELTE OG ALLE, «ALL» OG «THOSE»

I 1994 fikk den norske Grunnloven en ny lovbestemmelse med § 109. Første avsnitt lyder:

Enhver har rett til utdanning. Barn har rett til å motta grunnleggende opplæring. Opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov og fremme respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene.

Bestemmelsen kom inn i loven etter forslag fra Menneskerettighetsutvalget, som hadde som mandat å «gi sentrale menneskerettigheter Grunnlovs rang» (Dokument 16, 2011, s. 11). Rett til utdanning ble av utvalget definert som en sentral menneskerettighet. Denne retten var forankret i både internasjonale konvensjoner, EUs Charter og de nordiske konstitusjonene. Utvalget diskuterte forskjellige formuleringer av denne retten, deriblant «Alle barn har rett og plikt til utdanning». I den nynorske versjonen av § 109 heter det «Alle har rett til utdanning». Plikt til grunnutdanning har i Norge eksistert siden 1936 (Dokument 16, 2011, s. 223). Med grunnlovsbestemmelsen var det nå klart at alle har rett til utdanning.

Selv om dette vedtaket om rett til utdanning – for alle – først kom inn i Grunnloven med lovendringen i 1994 og det har vært en plikt til utdanning siden 1936, har det vært en grunnopplæring for «alle» i Norge siden folkeskoleloven av 1889. Loven av 1889 var egentlig to lover, *Lov om Folkeskolen paa Landet* og *Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne*. Det var forskjell på by og land, men formålet var, for begge, enten det var by eller land, at det skal «være det fornødne Antal Folkeskoler, hvis Formaal det skal være at medvirke til Børnenes kristelige Opdragelse og til at meddele dem [Børnene] den Almendannelse, som bør være fælles for alle Samfundets Medlemmer» (§ 1). Folkeskolen var en skole for «alle Samfundets Medlemmer»; den skulle favne alle. Med den ble den norske enhets-skolen født, som et skolesystem som skulle innlemme hele folket.

Men selv om det sto «alle», var ikke folkeskolen en skole for alle. Det var noen elever som ikke fikk innpass der. Stortinget hadde i 1881 vedtatt en egen lov for noen elever, *Lov om abnorme børns undervisning*. Disse barna skulle ha en egen undervisning, og den fikk de i egne skoler. De var ikke med i folkeskolen. Spesialskoler, ble disse skolene senere kalt, og de fikk en egen lov i 1951.

I dag har spesialskolene forsvunnet, og den norske grunnskolen har som prinsipp at den skal inkludere alle. Dette er i tråd med Salamanca-erklæringen til UNESCO, som Norge har skrevet under på, som har som et tydelig mål at den ordinære skolen skal være en skole for alle. I § 2 i erklæringen heter det at «those with special education needs must have access to regular schools» (UNESCO, 1994).

De som sto utenfor – med en egen opplæring – skal i dag være integrert i skolen. At man ikke helt har lyktes med det, viser blant annet det pågående arbeidet med å sikre et «inkluderende fellesskap» i både skole og barnehage, et arbeid som blant annet er forankret i regjeringen Solbergs strategi for tidlig innsats og et inkluderende fellesskap i skole og barnehage (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Mens opplæringa tidligere skilte mellom «alle» og «noen» gjennom egne skoler for «noen», er nå i prinsippet alle med i alle. Men blant disse «alle» er det altså «noen» – «those», som det heter i Salamanca-erklæringen – som ikke defineres som de andre. Hvem er disse «noen» som ikke er som «alle» de andre, de som har behov for en spesiell opplæring? I § 11-6 i den nylig vedtatte opplæringsloven står det «Elevar har rett til individuelt tilrettelagt opplæring dersom dei treng det for å få tilfredsstillande utbytte av opplæringa». Skillet som før var synlig institusjonelt med skoler for «alle» og skoler for «abnorme», har forsvunnet. Men skillet er ikke borte. Det er nå å finne innad i skolen. Hvordan defineres dagens skille? Hvordan differensierer man mellom «all» og «those»? Er det andre mekanismer som definerer skillet i dag enn på 1800-tallet?

Jeg vil i dette kapitlet gjøre en form for kunnskapsarkeologi for å utforske denne distinksjonen mellom «all» og «those», mellom «alle» og «de», mellom de som trenger «individuelt tilrettelagt opplæring», og de som ikke skal ha det. Jeg kaller det kunnskapsarkeologi, inspirert av Michel Foucaults arbeider (Foucault, 1969), med den antakelsen at det er en eller annen form for kunnskapdiskurs («épistémè» hos Foucault (1966, s. 13)) som ligger til grunn for den kategoriseringen vi gjør av elever. Det er også en kunnskapsarkeologi, inspirert av Jacques Derridas arbeider (Derrida, 1967), som spør om de mekanismene for å konstruere forskjeller («différance») har etterlat seg spor (*trace*) som preger dagens praksis. Vi snakker ikke lenger om de «abnorme», men blir ikke dem vi definerer som «those», definert gjennom de samme mekanismene som da vi definerte noen som abnorme?

NORMEN – DET NORMALE

I 1994 ble menneskerettighetene innlemmet i Grunnloven. Menneskerettighetene i form av både deklarasjoner, erklæringer og lover er mye eldre. FNs menneskerettighetserklæring er fra 1948, og artikkel 1 lyder:

Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd.

Første del av denne artikkelen kan vi ordrett spore tilbake den franske menneskerettighetserklæringen fra 1789: *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, Deklarering av rettighetene til mennesket og borgeren. Den ble vedtatt bare en drøy måned etter stormen mot Bastillen i 1789, og første setning lyder: «Menneskene fødes og forblir frie og like for retten.»

Er menneskene som erklæringen omtaler, alle mennesker? Teoretisk – slik grunnlaget var lagt gjennom opplysningstidens filosofi – ja. I praksis nei. *Homme* på fransk betyr både menneske og mann, og kvinner var på ingen måter likestilte, selv med deklareringsen «menneskene». Også blant mennene var det noen som var likere enn andre: Borgere er eksplisitt nevnt i tittelen til deklareringsen, og langt fra alle var borgere.

Selv om denne menneskerettighetserklæringen ikke sa noe om rett til utdanning, var det å sikre lik utdanning til alle også en framtreddende tanke etter revolusjonen. Ikke bare kirkene, men også alle universiteter ble stengt etter revolusjonen; de var representanter for det gamle og urettferdige samfunnet, et samfunn som segregerte mennesker.

Nasjonalkonventet – som styrte Frankrike etter revolusjonen – ville bygge opp et helt nytt utdanningssystem. Den første skolen som ble etablert etter revolusjonen, var «Ecole Normale» i Paris, normalskolen. Den er fremdeles i virke i dag, og i de samme lokaler i Paris som der den fikk sitt sete etter opprettelsen i 1784 (Dahl, 2020). Skolen var en lærerutdanning, og formålet var å utdanne lærere til normalskoler ellers i landet. Skolen fikk da etter hvert betegnelsen «Ecole Normale Supérieure», Normalskolen for høyere utdanning. Herfra skulle man utdanne lærere til skolene rundt i republikken – en lærerutdanning som skulle sikre utdanning til folket – lik utdanning.

Betegnelsen «normal» i navnet til skolen har i seg det etymologiske opphavet til normal – det latinske *normalis* og *norma*. Normal var en standard eller en rettesnor, og *Ecole Normal* skulle sette en standard for hvordan utdanningen skulle være i republikken. Det var i første rekke en standard for innholdet i utdanningen: Med å utdanne lærerne gjennom en normalskole – hvor de lærte seg det som staten mente var viktig for borgerne å kunne – ble de agenter for den nye statens kunnskap. Som agenter med en standard kunne de sette en standard i skolen. Ikke bare var det en normalskole som la grunnlaget for det å kunne virke som lærer – også skolen ble en normalskole.

Mens betegnelsen «normalskole» ble brukt og fremdeles brukes på høyere utdanningsinstitusjoner – de institusjonene som utdanner statens tjenere, profesjonene,

som lærere – har man Norge i brukt betegnelsen «normal» på selve skolen. Den norske skolen, fra den var en skole for alle med folkeskolereformen, var en normal-skole. Begrepet fant ikke veien inn i lovverket, men ble gjerne brukt i forarbeider og på folkemunne (Ot.prp. nr. 59 (2005–2006), s. 11). «Normal»-begrepet har også blitt brukt på læreplanverket, både før og etter den store læreplanreformen – Norges første moderne læreplan – i 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1925, 1939). Læreplanverket satte en standard – en norm – for hva skolen skulle inneholde.

PROBLEMER MED NORMEN

Den franske revolusjonen frambrakte både et utdanningssystem og en tanke om hva utdanning skal være som også preget utdanningssystemet i Norge. Også de pedagogiske ideene som kom med revolusjonen, er fortsatt med oss på en eller annen måte. Ingen bok har vel hatt større betydning for den moderne pedagogikken og skolevesenet enn Jean-Jacques Rousseaus *Emile, eller om utdanning*. Boka leses ofte som et argument for en pedagogikk som skal sikre barnets naturlige utvikling, men leser man boka nøye, ser man at den er en lærebok for hva Rousseau i innledningen skriver at pedagogikk handler om: Den er «*Kunsten å forme mennesket (l'art de former des hommes)*» (Rousseau, 1762, s. iii). *Emile* ble skrevet før revolusjonen, men var med å prege tanken om hva utdanning skulle være etter revolusjonen. Mennesket skulle formes. Etter revolusjonen, og man kan diskutere om det er i tråd med Rousseaus ideer, skulle det skje med en norm. Men med Rousseau kunne man tydeliggjøre at normen ikke bare gjaldt for skolevesenet og dens innhold. Denne normen skulle også komme til uttrykk hos elevene. Normalskolen skulle forme normalelever. Med pedagogikken ble den standarden som gjaldt for skolevesenet (normalskole), flyttet ned på elevnivå. Det beste eksempelet på denne transformasjonen er nettopp at skolevesenet differensierte elevene: Det skilte mellom de som var normale, og de som ikke var det, de «abnorme», som det het i det norske skolelovverket. Betegnelsen «abnorm» viser tydelig koblingen til betydningen som lå til grunn da man etter den franske revolusjonen definerte «normalskoler». De abnorme var de som ikke tilfredsstilte en norm. I 1881 ble den brukt om individer i Norge, ikke på skoleslag. Abnormskoleloven gjaldt for mennesker som ikke var i henhold til normen.

Parallelt med folkeskolen – normalskolen – levde skolene for de abnorme, skolene for de som ikke passet inn i normalskolen. Man kan definere disse spesialskolene som et forsøk på å få de som ikke passet inn i normalskolen, til å likevel tilpasse seg den normen som skolen var bærer av. Det sentrale spørsmålet for skolemynighetene var imidlertid å kunne differensiere: Hvem skulle inn i abnormskolen, og hvem skulle være i normalskolen?

Abnormskoleloven la til grunn en enkelt definisjon av hvem som var blant de abnorme: Det var døvstumme, blinde og «aandssvage». De to første kategoriene kan være enkle å koble til individer: Hører du ikke eller ser du ikke, kan du plasseres under de betegnelse. Men hva med de åndssvake? Hvordan definere hvem som er åndssvak og ikke normal? I løpet av 1800-tallet utvikler det seg en diskurs som ga grunnlaget for å kunne differensiere mellom de normale og de abnorme. Denne diskursen er forankret i datidens vitenskap, en vitenskap som gjorde det mulig å differensiere individer.

Denne vitenskapen – kunnskapsdiskursen – var i all hovedsak medisinsk. Medisinen utviklet i løpet av 1800-tallet en differensialpatologi som muliggjorde i første rekke å skille mellom ulike sykdommer (det patologiske) – men dernest: mellom det normale og det ikke-normale (Canguilhem, 1943, 1966). Differensieringer mellom mennesker fantes selvsagt før revolusjonen – det var jo det som framtvang revolusjonen. Etter revolusjonen blir det en mer «nøytral» differensiering: Man differensierer mennesker – normale og ikke-normale – med hjelp av kunnskap. Med denne medisinske fagligheten er det at normalbegrepet beveger seg fra å være en standard til å kunne brukes om individer. Den norske loven av 1881 viste at det tok tid før denne utviklingen kom til Norge. Mens man i medisinen snakket om anormalitet, bar loven fremdeles den gamle betegnelsen «abnorm». Lov om abnorme børns undervisning 1881 angir heller ikke retningslinjer for hvordan man skulle differensiere mellom de normale og de abnorme. Her er det ingen krav til noen vurdering, slik det siden skulle komme, og som vi har det i dag. Loven mangler rett og slett en begrunnelse i en faglig diskurs for hvordan man skal definere hvem som er «berettiget til Optagelse».

DE NORMALE

Den faglige diskursen som muliggjør differensiering mellom det normale og anormale – det syke og det patologiske – er i all hovedsak medisinsk. Det er skrevet mye om hvordan normalitetsbegrepet vokser fram fra en medisinsk faglig diskurs, både i somatikken og psykiatrien (Canguilhem, 1943, 1966; Foucault, 1961, 1963; Foucault & Ewald, 1999; Hacking, 1990). Den moderne medisinen utviklet seg gjennom både å definere hva som var sykt, og gjennom å klassifisere ulike sykdommer. Diagnostikken var et redskap for å differensiere det syke og det patologiske og ulike typer sykdommer. Den var en «diagnostic différentiel», en «differensialdiagnostikk», en diagnostikk for å skille og differensiere. Den faglige metodikken var i utgangspunktet, som Michel Foucault har tydeliggjort, observasjon (Foucault, 1963). Etter hvert som medisinen ble vitenskapelig – med fysiologisk teori om

mennesket – alle mennesker – ble differensieringen i større grad basert på medisinsk forskning (Dahl, 2005, 2009).

Dagens diagnosesystem er basert på internasjonale normgivende standarder som Verdens helseorganisasjons diagnosemanual ICD. ICD er en diagnosemanual som Norge gjennom internasjonale konvensjoner har knyttet seg til, og den er retningsgivende for diagnostisering i Norge – for å skille ut hva som er sykdom, og hvilken sykdom det er. Grunnlaget for ICD ble lagt i siste halvdel av 1800-tallet, og det fulle navnet på akronymet forteller tydelig hva som var grunnlaget for manualen: «International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death». Det var ikke bare en medisinsk diskurs som la grunnlaget for dagens differensieringsmedisin – det var også en matematisk. ICD ble nærmest vedtatt på The International Statistical Congress – i Christiania – i 1899, etter at denne internasjonale samlingen av statistiskere gjennom flere kongresser hadde arbeidet fram et system for klassifisering – basert på statistiske analyser av utbredelse av sykdomstyper (Moriyama et al., 2011). Det var denne statistikken som skulle bidra til et normalitetsbegrep og en forståelse av normalitet som var uavhengig av sykdom eller ikke, til å definere de «åndsfrie».

Utviklingen av statistikken for å definere det normale og det anormale er lang og inneholder en rekke kjente og ikke fullt så kjente matematikere, fra Pierre-Simon Laplace og Carl Friedrich Gauss til Francis Galton. Imellom disse finner vi mannen med det ikke fullt så kjente navnet, den belgiske matematikeren Adolphe Quetelet. Quetelet var mannen bak den første internasjonale kongressen for statistikere i Brussel i 1853. Han var mannen som la det teoretiske grunnlaget – statistikken – for det som skulle bli klassifiseringssystemet for sykdommer. Han var velkjent i sin samtid, lest og beundret av så vel Charles Darwin som Florence Nightingale. I dag lever han videre i fransktalende land med Quetelet-indeksen (Dahl, 2022, s. 80–85). Den indeksen heter i engelsktalende land body-mass-index, eller BMI, og på norsk kroppsmasseindeksen. Quetelet laget en matematisk formel for å definere om man var tykk eller tynn, overvektig eller undervektig, en formel som fremdeles er i bruk. En overvektig eller en undervektig er ikke nødvendigvis syk, men begge er ikke som gjennomsnittet. Quetelet var drivkraften bak et medisinsk diagnosesystem basert på statistiske beregninger og klassifisering. Men han nøyde seg ikke med medisinen. På alle samfunnets områder mente han at man kunne regne seg fram til det han kalte «L'homme moyen», gjennomsnittsmennesket. Quetelet la det matematiske grunnlaget for å definere mennesker etter en matematisk modell. Den matematiske modellen var i hovedsak basert på Gauss sine beregninger av planetbaner – den modellen som i noen land har betegnelsen Gauss-kurven.

Både Charles Darwins og hans søskenbarn, matematikeren Francis Galton, var opptatt av Quetelet. Men mens Darwin var mest interessert i det som Quetelet

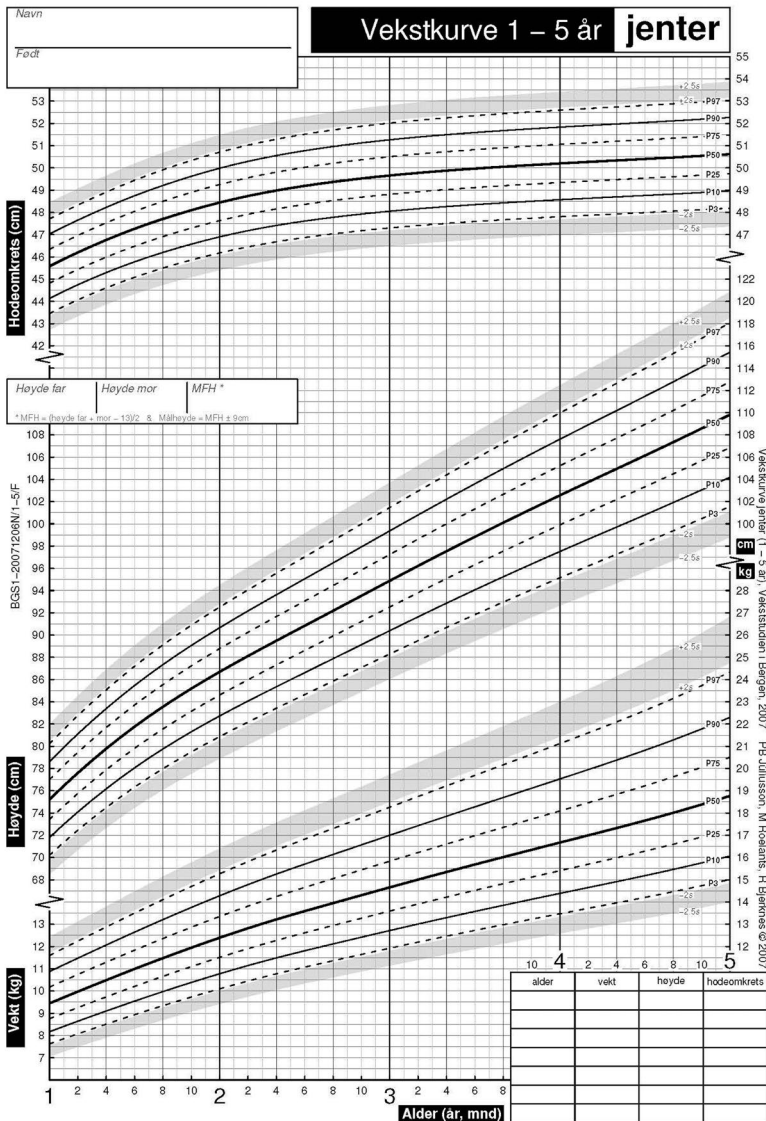
skrev om variasjon, var Galton opptatt av gjennomsnittet. Galton videreførte Quetelets arbeider matematisk – et område som Darwin erkjente at han behersket dårlig. Galton innførte de betegnelse som vi fremdeles har i statistikken, med å kalle Gauss-kurven for en normalkurve, gjennomsnitt i en fordeling for normal og «deviation», eller «standard deviation», standardavviket, på det som avvek fra dette gjennomsnittet eller normalen. Mennesker kunne innordnes i denne statistikken, blant annet som normale og som avvik fra det normale. Galton var ikke bare opptatt av denne statistikken av matematiske grunner. Han tilskrives «æren» for begrepet «eugenism», rasehygiene. Mens Darwin var opptatt av utvikling av artene, var Galton redd for at mennesket ville degenerere. Det statistiske begrepet «regression to the mean», regresjon til gjennomsnittet, uttrykte denne redselen. Galton ville hindre at avviket fra normalen – og da det avviket som var å finne hos mennesker med «abnormal features», abnorme trekk – forplantet seg (Galton, 1889, s. 176).

Alt dette kan synes fjernt for oss i dag, men det er denne statistikken som ligger til grunn for de aller fleste tester som brukes i sakkyndige vurderinger av om barnet tilhører «alle» eller «de». Testene er basert på statistiske fordelinger av det man vil måle, og disse fordelingene er i større eller mindre grad normalfordelte. Man kan da definere midtpunktet – normalen – og avvik fra normalen. Fordelingen har også sine ytterkanter, og den definerer dermed hvem som er i ytterkanten. Til syvende og sist er det en definert grenseverdi som bestemmer om man skal inn blant de normale – er frisk – eller blant de syke – de unormale. Den er med oss fra tidlig av ved at vi blir veid og målt og plassert i inn i vekt- og lengdekurver, hvor man med statistikk har regnet seg fram til normalen.

DE SAKKYNDIGE

Loven om de «abnorme børn» hadde til hensikt å sikre skolegang for dem som ikke passet inn i normalskolen. En medisinsk faglig diskurs kunne brukes for å definere ulike fysiske avvik fra normalen, som svaksynhet, hørselshemming og andre former for funksjonshemming. Men hva med de «aandssvage?» Hvordan vite om noen av åndssvak og ikke passet inn i skolen for alle?

Problemet var selvsagt ikke bare norsk. I Frankrike spurte regjeringen på slutten av 1800-tallet om det ikke var noen av elevene som var «anormale» («anormaux»), og som dermed skolen ikke var tilrettelagt for (Dahl, 2022, s. 124–126). Man hadde en klar oppfatning av at skolen ikke fungerte like godt for alle. Men hvem var disse «anormaux», og hvor mange av dem var det? Regjeringen kunne konstatere at verken i Frankrike eller i andre land hadde «man statistikker som man kunne ønske om antallet anormale» (Binet & Simon, 1907, sitert i Dahl, 2022, s. 124). Det var også et problem at statistikerne ikke hadde noe klart begrep om de anormale. Her trengtes det både statistikk og definisjoner.



Kilde: Jullusson PB, Roelants M, Elde GE, Moster D, Juul A, Hauspie R, Waaler PE, Bjørknes R. Tidsskr Nor Lægeforen 2009;129:281-6.

Figur 5.1: Skjema brukt av helsepersonell til å vurdere avvik fra normalen hos spedbarn.

Resultatet av den franske regjeringens bekymring var at de hyret inn psykologen Alfred Binet (1857–1911) og medisineren Théodore Simon for å få både begreper og statistikk. I 1904 kunne Binet og Simon svare på oppdraget med «Nye metoder for å diagnostisere intelligensnivået til anormale» (Binet & Simon, 1904). Binet og Simon laget et diagnoseverktøy for mentale evner, eller de som i Norge da gikk under betegnelsen «åndssvake». Dette verktøyet

ble hurtig utviklet til et generelt verktøy som kunne brukes på alle. Samme året som Binet og Simon presenterte sin «metode», publiserte den engelske psykologen Charles Spearman en artikkel med tittelen «General intelligence, Objectively Determined and Measured» (Spearman, 1904). Spearman hevdet at intelligens som sådan kunne bestemmes objektivt og nøytralt, og den kunne måles. Grunnlaget for Spearmans påstand var statistiske beregninger av en hel rekke tester av ulik slag som han gjorde på skoleelever der hvor han bodde. Han viste at det som elevene presterte i disse testene – og i skolefagene – kunne knyttes til ett mål, nemlig «general intelligence». Spearmans studie ga grunnlaget både for at det fantes noe som kunne kalles intelligens, og at denne intelligensen kunne måles. Han la grunnlaget for IQ-testing. Med den hadde man et redskap for å måle mentale egenskaper, og man kunne få et mål på om noen var åndssvak eller ikke. Man måtte bare definere et «cut point» på fordelingen. De som hadde lavere IQ enn et bestemt nivå, ville ikke kunne fungere sammen med de normale. Leseren kjenner kanskje til beskrivelsen av dette systemet i det amerikanske skolevesenet gjennom Winston Grooms roman *Forrest Gump* fra 1986, som ble filmatisert med Tom Hanks som Forrest Gump, og som gutt fikk målt en IQ på 75. Han ble ikke satt i spesialskole, men det skyldtes andre forhold enn IQ-testen.

Med et statistisk verktøy for å måle mentale evner har man et verktøy for å differensiere mellom normale og anormale, hvem som ligger rundt gjennomsnittet, og hvem som er i ytterkantene. Abnorm-loven hadde ingen krav til vurdering – den bare spesifiserte hvem som var abnorme. Det var heller ikke noen vurdering eller bruk av et faglig vurderingsregime som lå til grunn for beslutningen om eleven var å definere som abnormal eller ikke. Saken lå i hendene på skolestyret (Tveitnes, 2018, s. 69). Senere ble det imidlertid, også i Norge, krav om det som i hvert fall siden andre verdenskrig har vært betegnet som en «sakkyndig vurdering» av elevene (Tveitnes, 2018, s. 70). Det ble i Norge opprettet egne instanser som fikk ansvaret for å gjennomføre denne sakkyndige vurderingen: en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten). Som navnet sier, er dette en tjeneste som er i besittelse av en psykologisk fagkompetanse. Det er imidlertid ikke alltid psykologer som er bærere av denne fagkompetansen. Spesialpedagoger er i dag en større yrkesgruppe innenfor PP-tjenesten enn psykologer (Tveitnes, 2018, s. 80). Men man trenger ikke å være psykolog for å knytte seg til en bestemt faglig diskurs. Det kan også pedagoger gjøre (Pihl, 2010, s. 43).

I dag er det et krav om sakkyndig vurdering, men dagens lov er ikke spesifikk på hvilket grunnlag den sakkyndige vurderingen skal bygge. Loven forteller bare hva vurderingen skal «greie ut om». I den nå nylig avløste opplæringsloven var det en hjemmel for at departementet kunne gi nærmere forskrifter om den sakkyndige

vurderingen. En slik forskrift har aldri blitt laget, og opplæringslovutvalget foreslo derfor at den bare skulle fjernes (NOU 2019: 23, s. 379). Så på hvilket faglig grunnlag er det sakkyndige vurderinger da gjøres?

SAKKYNDIG VURDERING

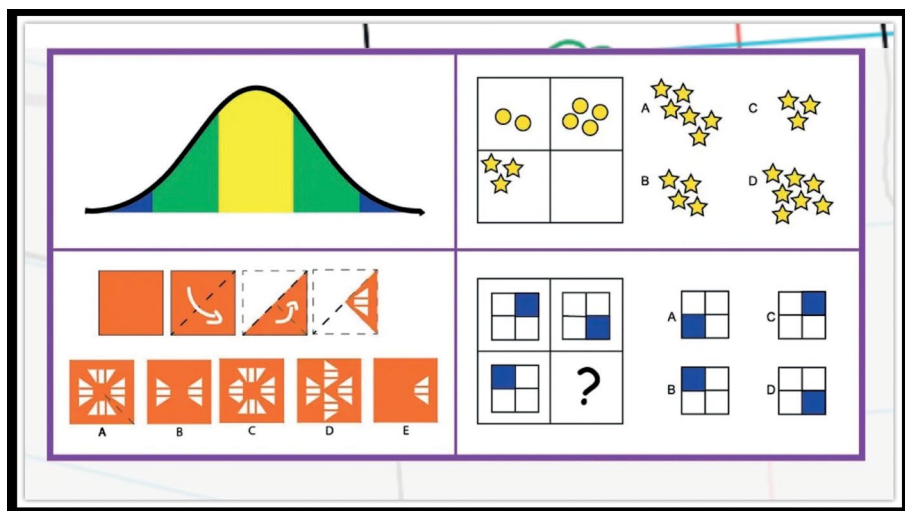
Den amerikanske sosiologen Talcott Parsons har både gitt en definisjon av hva en profesjon er, og beskrevet den sosiale kontrakten mellom profesjoner og samfunn. Kort sagt sier kontrakten at samfunnet tar seg av de overordnede mål og retningslinjer; profesjonen sørger for at de nås på de områder hvor profesjonen har jurisdiksjon, altså rett til å arbeide. Kontrakten forutsetter at profesjonen har en faglig forankring i det den gjør – den skal være drevet av «science» (Parsons, 1939). Denne tilliten til at profesjonen vet hva som gjøres, ligger også til grunn for PP-tjenesten. Selv om det stilles spørsmål ved kvaliteten til de sakkyndige vurderingene, har ikke svaret på spørsmålet om hvordan man skal sikre kvalitet, vært å studere nærmere hva som skjer i de sakkyndige vurderingene. Svaret er, som det følger av samfunnskontrakten med profesjonene, å høyne kompetansen til de som står bak vurderingen – altså en ytterligere profesjonalisering (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 19)

Det er skrevet mye om PP-tjenesten og spesialundervisning i Norge (Hustad et al., 2013; Nordahl et al., 2018; Tveitnes, 2018; Aasen et al., 2010). Det har vært endringer i hva PP-tjenesten skal jobbe med, hvilke fagpersoner og profesjoner som jobber der, og hvordan den er organisert. Men hva gjør de når de utformer sakkyndige vurderinger og vurderer enkelteleven? Det finnes statistikk om det meste, men akkurat på dette området har vi ingen statistikk.

Å komme tett på de sakkyndige vurderingene er vanskelig. Ikke bare skjer de under dekke av profesjonalitet; det er også spørsmål om sensitive personopplysninger. Det er enkeltelever som vurderes, og det gjøres en vurdering av dem av svært personlig art – nemlig om de kan eller skal være blant alle eller ikke. Av de få studier som er gjort av hva PP-tjenesten faktisk gjør når de utformer en sakkyndig vurdering, vet vi at i Norge er IQ-tester hyppig brukt (Herlofsen, 2014; Tveitnes, 2018; Aasen et al., 2010). Disse testene er selvsagt ikke identiske med Spearman test. De måler ulike og andre forhold enn de som Spearman vektla. Men matematikken og statistikken er i prinsippet det samme, og det samme er nok holdningen: IQ er et fenomen som lar seg måle.

Tester som synes å være mye brukt – slik det framgår av Marianne Sandvik Tveitnes' studie av et utvalg av sakkyndige vurderinger – er tester av kognitive evner. Blant dem synes videre WISC-testen mye brukt. WISC – Wechsler Intelligence Test for Children – er en IQ-test. Den har sin opprinnelse i arbeidet

til psykologen David Wechsler, som på 1950-tallet laget en IQ-test som ikke bare målte «general intelligens», som Spearmans test, men også underliggende domener til denne intelligensen. Denne testen, som først ble laget for voksne, har siden blitt transformert til et instrument for å måle intelligens og ulike intelligens-domener for barn. Den siste versjonen måler fem ulike domener ved hjelp av 15 ulike undertester, hvor man blant annet tester med terningmønstre, ordforråd, billedhukommelse osv. (Brøndbo & Egeland, 2019). På de ulike testene måles da hvor barnet befinner seg etter en forhåndsdefinert normalfordeling (som er beregnet med statistiske data), og hvor langt det befinner seg fra gjennomsnittet.



Figur 5.2: Utdrag fra Wechslers test for intelligens hos barn. Man blir til og med testet på forståelse av normalfordelingen (figuren øverst til venstre)! <https://resources.njgifted.org/understanding-your-childs-wisc-v-scores/>

Hvor mye akkurat denne typen test brukes, og hvilken rolle den har i den sakkyndige vurderingen, vet vi ikke, men Tveitnes har funnet tydelige spor som indikerer både at den er mye brukt og får en viktig rolle. Et utsagn i en vurdering kan typisk være:

Resultatene fra evne- og modenhetstest WISC-IV viser at NN skårer betydelig under det evnemessige nivået som forventes for hans alder (sitert i Tveitnes, 2018, s. 164).

Sitatet fra den sakkyndige viser at vedkommende ikke kobler direkte testresultatet til NN. Hen sier «skårer». Men kan det ikke være at det er denne skåren som får det avgjørende ordet når man skal vurdere NN?

Michel Foucault har vist at i Norge, i hvert fall på 1800-tallet, sto det såkalte medisinske prinsipp sterkt i rettspsykiatrien (Foucault, 1978; Foucault & Ewald, 1999). Det medisinske prinsipp innebar at det var medisinsk fagkunnskap som skulle avgjøre om en tiltalt var tilregnelig eller ikke i gjerningsøyeblikket. Denne troen på den medisinske fagkunnskapen finner vi igjen også i dagens rettspraksis, og i tillegg finner vi at medisinske tester ofte er utslagsgivende for vurderingen (Dahl, 2016). Det kan være at PP-tjenesten og profesjonene der følger i denne tradisjonen: en tro på at man kan klassifisere et individ ut fra tester som produserer statistiske måltall. Tall oppfattes jo gjerne som mer objektive til å si noe om et fenomen enn andre måter å beskrive det på. Og vi som samfunn, i tråd med Parsons' definisjon av en profesjon, har tillit til profesjonen, spesielt når den benytter seg av redskaper som vi ikke skjønner oss på.

GJØRE SKOLEN TILPASSET

Å finne de elevene som bokstavelig talt ligger i ytterkanten av den statistiske fordelingen – ved hjelp av måleinstrumenter – tjener ofte et godt formål: Man vil finne de elevene som trenger noe mer eller noe annet enn det som den ordinære – normal- – undervisningen gir. Det blir et spørsmål om ekstra ressurser, og sett fra både eleven og foresattes ståsted kan denne innordningen i statistikken være kjærkommen: Det følger ekstra ressurser med. Det kan også være greit å få et navn på noe som kan forklare hvorfor eleven ikke passer inn i normalskolen.

Problemet med denne statistiske klassifiseringen av eleven er imidlertid at den bare sier noe om eleven. Som all statistikk er den bare måltall, og den er kontekstløs. Klarer man ikke å ta med konteksten, kan selv resultatet av såkalte objektive tester bli helt forskjellig enn dersom man trekker konteksten med i det man «nøytralt» ser, observerer og kartlegger (Dahl, 2016). Når eleven skal vurderes og det skal utformes en sakkyndig vurdering, gjennomfører eleven testene på PP-tjenestens kontor, utenfor elevens hverdag i skole og fritid. Testen bør jo, dersom den skal være god, nettopp gjennomføres i et mest mulig nøytralt – og kontekstløst – sted.

Til forskjell fra på Spearmans tid – og på Wechslers – vet vi i dag at ulike tester bare kan si «noe» om noen, og at en person kan vise seg forskjellig i ulike kontekster. Det har skjedd en klar dreining når det gjelder PP-tjenesten i retning av å vurdere eleven også i en skolesammenheng. Det er en dreining vi finner både innenfor de profesjonene som har ansvar for de sakkyndige vurdering, og i retningslinjer fra departement og direktorat. PP-tjenesten skal ikke bare skal arbeide med eleven, men også med skolen. PP-tjenesten skal bevege seg fra å vurdere eleven til også å vurdere skolen. Den skal arbeide på systemnivå, ikke bare på individnivå. Hvis

eleven ikke fungerer i normalskolen, kan det være noe med skolen som er problemet, ikke eleven.

Å få med kunnskap om konteksten – altså skolen – skal PP-tjenesten gjøre i forbindelse med den sakkyndige vurderingen. I veilederen for spesialundervisning, som Utdanningsdirektoratet har utformet, heter det når det gjelder arbeidet med den sakkyndige vurderingen, at PP-tjenesten må:

«bruke ulike kilder og metoder. Dette kan være

- samtale med eleven/foreldrene
- utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen
- egne undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver
- rapporter og utredninger fra andre sakkyndige
- samtale med andre berørte

Innhenting av informasjon må omfatte både forhold knyttet til den enkelte elev og opplærings situasjonen.»¹

Studier av PP-tjenestens praksis peker imidlertid på at det er det tredje prikkpunktet som ofte blir det avgjørende. Mest graverende er at samtalen med eleven blir mangelfull. Eleven blir vurdert utenfra, med voksnes blikk eller voksnes målinger – elevens eget perspektiv slipper ikke alltid til. Det er svært store forskjeller rundt i landet i hvor mange elever som får en individuell opplæringsplan (Nordahl et al., 2018). Rent statistisk er det svært lite sannsynlig at det skal være slike forskjeller; populasjonen av elever på kommunenivå er såpass stor at vi burde forvente å finne de samme fordelingene – normalfordelingene – av elever i landets kommuner. Men denne forskjellen kan jo skyldes skolen – utgangspunktet for at det settes i gang en sakkyndig vurdering, er en henvisning fra skolen. Og det kan skyldes at det er ulikt i hvor stor grad den sakkyndige vurderingen baserer seg på en vurdering av ikke bare eleven, men den konteksten hvor eleven skal virke i: skolen.

SKOLENS NORMKRAV

Hele fortellingen om «those» i skolen, fra 1800-tallet og fram til i dag, er en fortelling om normer og normalisering. Skolen ble en standard i form av normalskolen med normal-læreplanen. For dem som ikke kunne forholde seg til eller følge skolens krav, ble det laget egne instanser eller skoler. Etter hvert forsvant

1 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-3/6.1/>

spesialskolene, og alle elever skal i prinsippet inn i skolen. Men denne skolen er fremdeles en normalskole, og elevene som skal ha spesiell oppfølging eller spesialundervisning, er de som ikke kan følge normalskolens opplegg. Og ikke nok med det: Disse elevene blir i stor grad definert gjennom en medisinsk-psykologisk faglighet som kan si om eleven er å forstå som avvik fra normalen eller ikke.

Tilpasset opplæring handler om pedagogikk og didaktikk, om bruk av ulike metoder og variasjon. Variasjonen blant elevene skal møtes med variasjon i undervisningsmetodikk. Men midt i denne pedagogiske variasjonen ligger altså skolen med sitt faglige innhold, med sine læreplaner. Etter kunnskapsløftet var det læringsresultater som var det sentrale. Det er det også nå etter Fagfornyelsen, kanskje litt mer fordekt gjennom det som omtales som kjernelementer. Det er noe alle elever skal lære seg i skolen.

Tilpasset opplæring er dermed en tilpasning av eleven – med spesiell oppfølging – eller av pedagogikken. De sakkyndige vurderingene skal basere sine vurderinger på begge forhold: Er det noe spesielt med eleven? Er det noe med skolen som gjør at det blir noe spesielt med eleven? Med det siste ligger en mulighet til å gjøre noe med skolen. Nordahl-utvalgets anbefaling er å trekke den spesialpedagogiske fagkompetansen inn i skolen og gjøre skolen til «et inkluderende og tilpasset fellesskap» (Nordahl et al., 2018, s. 235). I tråd med profesjonskontrakten vil utvalget ha flere lærere med spesialpedagogisk kompetanse i skolen, og PP-tjenesten skal i større grad fungere som en veiledningstjeneste. Utvalget mener rett og slett at «det ikke lenger er behov for å utarbeide sakkyndige vurderinger» (Nordahl et al., 2018, s. 247).

Men kan det være at den fagdiskursen – med sin medisinsk-matematiske modell – blir med inn i Nordahl-utvalgets modell? Det diskuterer ikke utvalget, forankret som det er i en tillit til den profesjonelle kompetansen. Utvalget synes å ville forsterke nettopp den medisinsk-matematiske kunnskapsforståelsen til å gjelde alle elever: Det skal være «en kontinuerlig oppfølging på resultater for alle barn og unge» for at «potensialet for læring skal realiseres» (Nordahl et al., 2018, s. 236). Hvordan skal denne oppfølgingen skje? Med måling?

Da er vi tilbake til der vi var da normalbegrepet fikk sitt innpass i skolen, ikke på eleven, men på selve skolen. Vi vil tilpasse opplæringa – og tilbudet til eleven – til det faglige innholdet i skolen, som vi til slutt måler ved hjelp av prøver og gir karakterer, som en statistisk fordeling på ferdigheter. Men selve innholdet i skolen er ikke tilpasset – det er definert av en læreplan som skal gjelde for alle elever. Det het normalplan før, men læreplanen er i dag fremdeles en normalplan. Den angir en standard – en norm – for hva undervisningen skal inneholde – for alle elever.

Overordnet del av læreplanverket krever av lærerne at de «følger elevene tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men hva med innholdet og målet med undervisningen? Er det

tilpasset alle elever? Nordahl-utvalget peker på at «det spesialpedagogiske systemet har en iboende rasjonalitet og logikk», og at den praksisen som følger av logikken, opprettholdes «til tross for at systemet åpenbart ikke gir ønskelige læringsresultater for barn og unge» (Nordahl et al., 2018, s. 228–229). Utvalget utfordrer logikken som definerer elever som «those» og som ikke er som «all». Men utvalget stilte ikke spørsmål ved den logikken som ligger i «ønskelige læringsresultater». Disse læringsresultatene er også definert av en logikk; det er læreplanens norm som ligger til grunn.

Stortingsmelding 88 (1966–67) beskrev det som den kalte «den nye tankegangen» når det gjaldt utviklingen av og omsorgen for funksjonshemmede. Den nye tankegangen var å legge inkludering til grunn, selv om akkurat begrepet inkludering ikke er brukt i meldingen. Meldingen beskrev den nye tankegangen slik:

Et viktig prinsipp i den nye tankegang er normalisering. Dette vil si at en ikke skal trekke unødvendige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre når det gjelder medisinsk og sosial behandling, oppdragelse, utdanning, sysselsetting og velferd (St.meld. nr. 88 (1966–67), s. 8).

Utsagnet tydeliggjør en logikk som ligger til grunn for inkluderingsarbeidet: normalisering. De som ikke er som de som er definert som normale, skal bli som de normale. I inkluderingsarbeidet i dag tillates det mangfold; «alle» i skolen trenger ikke å være som «alle». Slik sett er prinsippet om normalisering som regjeringen la til grunn på 1960-tallet, forlatt. I overordnet del står det at «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men logikken med normaliseringen gjelder fremdeles for tilpasningen til skolens faglige innhold. Det står også i overordnet del: «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.» Denne ordinære undervisningen, som alle skal tilpasses til, er også en norm. Tilpasset undervisning er slik sett en normalisering av elevene til skolens faglige norm. Normalskolen har blitt inkluderende, men det er fremdeles en norm som gjelder, og som elevene skal vurderes ut fra. De som er i ytterkantene, skal tilpasses skolens faglige innhold – de skal normaliseres. Alles rett til utdanning er en tilpasning til den ordinære undervisningen, til en norm.

REFERANSER

- Binet, A. & Simon, T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique*, 11, 191–244.
- Brøndbo, P.H. & Egeland, J. (2019). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Wechsler Intelligence Scale for Children–Fifth Edition (WISC-V). *PsykTestBARN*.

- Canguilhem, G. (1943). *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*. Imprimerie la Montagne.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. PUF.
- Dahl, T. (2005). Transformasjon av liv? Rudolf Virchows oppgjør med teorien om livskraft og etableringen av den vitenskapelige medisinen. *Lychnos, Årsbok for idé- og lærdomshistoria*, 63–85.
- Dahl, T. (2009). *Medisinens sjel. Historiske konstruksjoner av mennesket*. Universitetsforlaget.
- Dahl, T. (2016). Gir pålitelige tegn gyldige diagnoser? Den psykiatriske revolusjonen og bruk av diagnoseverktøyet SCID på en masse-morder. *Tidsskrift for forskning i sykdom og samfund*, 25, 155–171.
- Dahl, T. (2020). The epistemology of campus design: rhizomatic and parasitic or isolated fabrics? *Nordic Journal of Architectural Research*, (2).
- Dahl, T. (2022). *Statistikk, kunstig intelligens og profesjonelt skjønn. Om ulike former for kunnskaping*. Universitetsforlaget.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Seuil.
- Dokument 16. (2011). *Rapport til Stortingets presidentskap fra Menneskerettighetsutvalget om menneskerettigheter i Grunnloven, avgitt 19. desember 2011*. Rapport fra Menneskerettighetsutvalget om menneskerettigheter i Grunnloven.
- Foucault, M. (1961). *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*. Librairie Plon.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. PUF.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1978). About the concept of the 'dangerous individual' in 19th century legal psychiatry. *International Journal of Law and Psychiatry*, 1(1), 1–18.
- Foucault, M. & Ewald, F. (1999). *Les anormaux: cours au Collège de France (1974–1975)*. Gallimard/Seuil.
- Galton, F. (1889). *Natural inheritance*. Macmillan and Co.
- Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance*. Cambridge University Press.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker* [Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C.L. (2013). Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene. *Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. NF-rapport*, (2).
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1925). *Normalplan for byfolkeskolen*. Stenersen.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. Hentet 1. november 2018 fra National Center for Health Statistics (U.S.).
- Meld. St 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Moriyama, I.M., Loy, R.M. & Robb-Smith, A.H.T. (2011). *History of the Statistical Classification of Diseases and Causes of Death*. National Center for Health Statistics.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.K., Qvortrup, L., Hansen, L.S., Hansen, O., Lekhal, R. & Drugli, M.B. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

NOU 2019: 23. Ny opplæringslov.

Ot.prp. nr. 59 (2005–2006). *Om lov om endringer i opplæringslova.*

Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou de l'éducation. Tome premier.* Nœaulme.

Spearman, C.E. (1904). «General Intelligence,» Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292.

St.meld. nr. 88 (1966–67). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede.*

Tveitnes, M.S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring.* Universitetet i Stavanger.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* UNESCO.

Aasen, A.M., Kostøl, A., Nordahl, T. & Wilson, D. (2010). *Onger er rare. Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune, 4.* Høgskolen i Hedmark.

6. Fra ytterkant til deltakelse? Kombinasjonsklasser for minoritetsspråklige elever

Stina Svendsen og Berit Berg

Sammendrag Ungdom med innvandrerbakgrunn utgjør i dag mer enn 20 prosent av elevene i videregående skole i Norge. Dette er en svært sammensatt gruppe, men mange er relativt nyankomne til Norge og mangler gjerne språklige og faglige forutsetninger for å gjennomføre et videregående opplæringsløp. Forebygging av frafall er en viktig grunn til å styrke opplæringstilbudet til nyankomne minoritetsspråklige elever, og vi vil i dette kapittelet se på erfaringer med å etablere såkalte kombinasjonsklasser for denne gruppa. Vi diskuterer hvordan dette opplæringstilbudet kan møte de sammensatte behovene elevgruppa har, og derigjennom fremme gode integreringsløp videre. Empiri fra ulike prosjekter diskuteres for å belyse på hvilke måter kombinasjonsklasser kan bidra til målsettinger om økt deltakelse, fremfor en opplevelse av en skolemessig ytterkant som mange elever med minoritetsbakgrunn beskriver.

Nøkkelord minoritetsspråklige elever | nyankomne flyktninger | tilpassede skoleløp | kombinasjonsklasser | 'sense of coherence'

Abstract Young people with an immigrant background currently make up more than 20 percent of the students in upper secondary school in Norway. Although this is a very diverse group, many have relatively newly arrived in Norway, and often lack the linguistic and professional prerequisites to complete a secondary education course. Dropout prevention is an important reason for strengthening the educational provision for newly arrived minority-language pupils, and in this chapter we will look at experiences in establishing so-called "combination classes" for this group. We discuss how these classes can meet the complex needs of the student group, and thereby further promote good integration processes. Empirical evidence from various projects is discussed to demonstrate how "combination classes" can enhance

participation, rather than marginalizing students with minority backgrounds as many have experienced in the past.

Keywords minority language students | newly arrived refugees | adapted school courses | combination classes | 'sense of coherence'

EN SAMMENSATT ELEVGRUPPE

Minoritetsspråklig ungdom er en svært sammensatt elevgruppe. De har kommet til Norge av forskjellige grunner – arbeidsinnvandring, familiegjennforening, som flyktninger eller asylsøkere, med eller uten familie. Mange av ungdommene er enslige mindreårige flyktninger som har kommet til Norge uten foreldre eller andre omsorgspersoner. Ofte innebærer dette at de har en lang flukt bak seg, med mange traumatiske opplevelser. Mangel på nære relasjoner gjør denne gruppa særlig sårbar (Berg & Tronstad, 2015; Pastoor, 2016). Dette kan gi store helseutfordringer, både fysiske og psykiske. Også de som har innvandret av andre årsaker, kan ha migrasjonsrelaterte utfordringer. De er nye i Norge, har begrensede norskkunnskaper, og mange har lite skolebakgrunn. De som har skoleerfaring, har gjerne dette fra skolesystemer der både skolefag og pedagogikk har vært svært forskjellig fra det som møter dem i norsk skole.

Utfordringer knyttet til skolegang for nyankomne innvandrere er beskrevet i forskning helt tilbake til 1980-tallet. Et eksempel er et eget temanummer i tidskriftet *Videregående opplæring* fra 1984. Her pekes det på flere av de samme utfordringene som vi ser i dag: språkproblemer, faglige utfordringer, begrenset kunnskap om det norske samfunnet og lite sosialt nettverk. En av artiklene stiller spørsmålet *Hva er årsaken til at fremmedspråklige¹ elever så lett faller ut av den videregående skolen?* og sier videre:

Disse elevene skal fullføre en videreutdanning på et fremmed språk. Det sier seg selv at dette krever solide basiskunnskaper i fremmedspråket. Ofte er fremmedspråklige elever blitt overført til videregående skole uten å beherske norsk dagligtale. Møtet med fagspråket ble en sjokkopplevelse for dem. «Jeg sitter der, time etter time, men jeg skjønner ingen ting», sa en pakistansk elev til meg (Lindstad, 1984, s. 16).

1 Betegnelsen «fremmedspråklig» var i mange år den offisielle betegnelsen på det vi i dag benevner som «minoritetsspråklig».

Ser vi bort fra den litt «gammelmodige» språkformen, kunne dette vært skrevet i dag – 40 år seinere. I artikkelen pekes det på en rekke faktorer som har betydning for om minoritetsspråklige lykkes eller ikke. Det handler selvsagt om norskkunnskaper og faglige forkunnskaper, men det handler også om kulturforskjeller, usikkerhet og ensomhet. I tillegg tar det tid å skjønne «det norske systemet» med alle sine byråkratiske institusjoner, skjemaer, tidsfrister og digitale kommunikasjonsformer. Det er med andre ord flere faktorer som bidrar til at mange føler seg på en ytterkant skolemessig og sosialt – eller kanskje helt på utsiden. Det er krevende å skulle ta igjen flere års grunnskole samtidig som du skal lære norsk og lære et helt nytt samfunn å kjenne. Ekstra krevende blir det om du stadig blir minnet om at du ikke er som de andre.

Utdringsbildet er altså sammensatt. Spørsmålet er i hvilken grad skolen er i stand til å skape et opplæringstilbud som treffer en elevgruppe som spenner fra null skolegang og lite norskkunnskaper til elever som har fullført grunnskole og både snakker og skriver norsk. Skoletilbudet til minoritetselever er, som for andre ungdommer, hjemlet i opplæringsloven. Ungdom over 16 år, som har fullført grunnskole i eller utenfor Norge, har rett til videregående opplæring. Ungdom over 16 år som ikke har fullført grunnskole, har rett til grunnskoleopplæring gjennom den kommunale voksenopplæringen og får så etter hvert rett til videregående opplæring. Barn og unge som kommer til Norge før de fyller 16 år, har både rett og plikt til grunnskole og får sitt skoletilbud i klasser der de aldersmessig hører hjemme. Dette gjelder også elever med lite skolegang og begrensede norskkunnskaper. I praksis betyr dette at elever som nettopp har kommet til Norge, går sammen med elever som har gått i norsk grunnskole siden første klasse.

I noen kommuner er det etablert egne mottaksklasser for nyankomne minoritetselever, men i mindre kommuner er det ofte verken elevgrunnlag eller ressurser til å gi denne typen tilbud. Forskning har pekt på at opplæringstilbudene for nyankomne barn og unge varierer fra kommune til kommune og fra skole til skole, og at variasjonene her er større enn i andre elevgrupper fordi det ikke er lovregulert hvordan tilbudet til nyankomne elever skal tilpasses (Lidén, Aasen, Seeberg & Staver, 2020). Kartleggingen Lidén et al. (2020) gjennomførte, viste samtidig en spesielt stor variasjon mellom kommunenes tilbud til nyankomne elever som har fylt 16 år før de bosettes.

DATAGRUNNLAG OG ERFARINGSMATERIALE

Dette kapittelet bygger på materiale fra flere ulike forskningsprosjekter om unge innvandrere med kort botid i Norge. Prosjektene er gjennomført i en drøy tiårsperiode (2013–2024) og har hatt søkelys på skole- og opplæringstilbudet til denne

gruppa. Prosjektene har hatt ulike utgangspunkt, men har til felles at de tematiserer nyankomne ungdommers utdanningsløp. I de fleste prosjektene har skoletilbud til minoritetsspråklige elever vært hovedtema, men vi drar også veksler på prosjekter der dette er ett av flere tema som omhandler minoritetsungdom som nylig har kommet til Norge. Dette er blant annet prosjekter om minoritetsungdom og psykisk helse, enslige mindreåriges levekår og livsløp, og prosjekter som mer overordnet tar opp spørsmål knyttet til innvandrerungdom, innvandring og integrering (Thorshaug & Svendsen, 2014; Berg & Tronstad, 2015; Svendsen & Berg, 2017; Svendsen, Berg, Paulsen, Garvik & Valenta, 2018; Berg, Svendsen & Haraldsvik, 2019; Øverland, Berg, Valenta & Lauritsen, 2020).

Vår hovedkilde i dette kapittelet er prosjektet «Samarbeid om opplæring for minoritetsungdom og minoritetsspråklige voksne». Prosjektet er finansiert av Forskningsrådet gjennom Finnut-programmet og har hatt en tidsramme på fire år (avsluttet i 2024). I dette prosjektet har vi fulgt opprettelsen og utviklingen av kombinasjonsklasser i Trondheim over en treårsperiode. I denne perioden har vi gjennomført individuelle intervjuer, gruppesamtaler og klasseromsdiskusjoner med elevene. I tillegg har vi hatt flere intervjurunder med lærere, skoleledere og representanter for skoleeier samt deltakende observasjon på samarbeidsmøter mellom kommunen og fylkeskommunen.

Elever i den samme målgruppa som i Finnut-prosjektet ble også intervjuet noen år tidligere, i forbindelse med prosjektene «Helhetlig oppfølging» (Thorshaug & Svendsen, 2014) og «Enslige mindreårige – på vei mot voksenlivet» (Svendsen & Berg, 2017). Dette var før kombinasjonsklassene ble opprettet, og elevene gikk da på en egen skole for minoritetsspråklig ungdom i alderen 16–20 år. Vi har med andre ord et stort kvalitativt materiale der vi har fulgt skoletilbudet for denne elevgruppa i overgangen fra et segregert grunnskoletilbud i regi av voksenopplæringen til kombinasjonsklasser på en videregående skole. I tillegg til Finnut-prosjektet har vi foretatt en evaluering av selve forsøket med kombinasjonsklasser i Trondheim (omtalt som MinoUng). Evalueringen inneholder både elev- og lærerintervjuer, intervjuer med skoleledelse, en analyse av samarbeidet mellom kommune og fylkeskommune samt en gjennomgang av kostnadssiden ved forsøket (Svendsen, Berg & Haraldsvik, 2022).

OPPLÆRING I YTTERKANTEN

Gjennom de ulike prosjektene ser vi tydelig hvordan tilbudet til denne elevgruppa har utviklet seg – fra segregerte tilbud i regi av kommune og fylkeskommune til etablering av kombinasjonsklasser der målet er å skape sømløse overganger mellom den kommunale grunnskoleopplæringen og videregående opplæring i regi

av fylkeskommunen (Thorshaug & Svendsen, 2014; Svendsen, Berg & Haraldsvik, 2022). Prosjekter som belyser situasjonen før etableringen av kombinasjonsklasser, bidrar til å supplere bildet og gi «klangbunn» for analysen. I disse prosjektene er det i første rekke de minoritetsspråklige elevene selv som kommer til orde.

Mye av vår tidligere forskning handler om ungdom med lite skolebakgrunn som har kommet til Norge etter at de har fylt 16 år. Denne gruppa har rett til grunnskoleopplæring gjennom den kommunale voksenopplæringen for å bli kvalifisert for videregående opplæring. Da kombinasjonsklassene i Trondheim ble opprettet, var det også disse minoritetsungdommene som var den primære målgruppa. Intervjuene med dem viser hvor sentralt skolegang er i deres tilværelse, men det viser også frustrasjonen med ikke å få det til, og ikke minst – hvordan det oppleves ikke å få gå på skole sammen med jevnaldrende. De føler seg utenfor – både skolemessig og sosialt. De behersker ikke språket, de skjønner ikke de sosiale kodene, og de mangler arenaer der de kan møte norske jevnaldrende. Mange opplever at tilbudet innen voksenopplæringen er et slags sidespor, og at det tar altfor lang tid før de får muligheten til å begynne i ordinære videregående skoleløp. Det påvirker evnen til å konsentrere seg på skolen, og det går ut over den psykiske helsen. Ønsket om å få gå på skole sammen som andre på samme alder handler både om det faglige og om et inderlig ønske om å bli inkludert. I intervjuer vi har hatt med ungdommene, omtales skolen innimellom som en getto, en satellitt og en B-skole – eller som vi vil kalle det her, som en del av ytterkanten.

I mange kommuner foregår grunnskoleopplæringen for ungdom fortsatt på samme sted som den øvrige voksenopplæringen (Proba, 2023). Dette opplever både elever og lærere som uheldig (Berg, Svendsen & Haraldsvik, 2019). Samlokaliseringen gjør at ungdommene går sammen med voksne, og de mister naturlige arenaer for språktrening og utvikling av sosiale nettverk med andre ungdommer. Biseth og Changezi (2016a) finner i sin forskning at ungdommer trives bedre på skolen når de får være sammen med jevnaldrende, men realiteten er altså at mange ender opp med undervisning på et kommunalt voksenopplæringssenter – noen i klasse med foreldrene sine eller med voksne som er tre ganger deres egen alder. Dette kan gjøre det vanskelig for de unge «å være ungdommer» eller å snakke om temaer som interesserer dem. Som i vår forskning finner også Biseth og Changezi (2016a) at mange av minoritetsungdommene opplever at de ikke går på en «ordentlig skole». Ungdom og voksne på samme skole kan i tillegg skape uønsket sosial kontroll (Biseth & Changezi, 2016a; Berg et al., 2019; Lidén et al., 2020) eller gjøre det vanskelig for ungdommene å ta ordet i klasserommet (Lidén et al., 2020). Biseth og Changezi (2016b) har gjennom prosjektet «Kompetanse for mangfold» sett gode resultater når ungdommene får opplæring på en vanlig skole. Når ungdommene fikk ha undervisning på en videregående skole og ikke på et

senter for voksenopplæring, viser data at fraværet falt med 30 prosent, og det ugyldige fraværet ble mer enn halvert. Også andre har stilt spørsmålet om det er faglige behov eller alder som skal bestemme hvor elevene skal gå (Thorshaug & Svendsen, 2014).

Koehler og Schneider (2019) har undersøkt hvilke faktorer som fremmer eller hemmer skolefremgang for elever med minoritetsbakgrunn i flere europeiske land. De finner at alle former for segregert undervisning virker negativt inn på skoleresultatene. I Trondheim flyttet ungdomsgruppa (16–20 år) i voksenopplæringen til egne lokaler i 2011, men fortsatt uten å bli samlokalisert med ungdommer på sin egen alder. Selv om elevene var glade for å få et eget ungdomstilbud, savnet de fortsatt å være sammen med jevnaldrende – både av språklige og sosiale grunner. En rekke rapporter understreker betydningen av kontakt med jevnaldrende og beskriver dette som en viktig del av et helhetlig tilbud for denne gruppa.

Erfaringen fra tidligere prosjekter vi har gjennomført, er også at en del elever opplevde liten faglig progresjon, og at nivået i klassene var svært sprikende. Både lærere og elever erfarte at det var for lite rom for individuell tilrettelegging for elevene, noe som gikk ut over både de som er svakest, og de som er sterkest faglig sett. Opplevelsen av at tiden går uten at de kommer videre, føltes frustrerende for mange. Lite innhold og progresjon i undervisningen bidro til å forsinke et utdanningsløp som allerede er forsinket (Svendsen et al., 2018). Når de er klare for videregående skole, er de ofte mye eldre enn klassekameratene sine, noe som begrenser mulighetene for integrering og deltakelse.

I tillegg pekes det på at mange elever fra voksenopplæringen opplever det som en svært stor overgang når de først begynner i videregående og da ser hvilke faglige krav som stilles der. Mange opplever at videregående skole er vanskeligere enn de trodde (Thorshaug & Svendsen, 2014; Svendsen & Berg, 2017). Ansatte i voksenopplæringen jobber mye for det de omtaler som «å realitetsorientere» elevene om hva som vil kreves av dem når de skal over til videregående, men uten kontakt med elever i videregående kan det være vanskelig for mange å forstå alvoret. Denne utfordringen forsterkes av at videregående skoler tradisjonelt sett ikke har kompetanse til å undervise på grunnskolenivå, i tillegg til at de mangler ressurser til å tilby tilrettelagt opplæring og fleksible løp for denne elevgruppa.

Flere undersøkelser viser at de kommunale voksenopplæringssettene bærer preg av å være lavt prioritert i kommunebudsjettene, og at det heller ikke fins mye dokumentasjon på innhold og resultater (Thorshaug & Svendsen, 2014; Garvik et al., 2016). Som det kommenteres i en kunnskapsoppsummering om denne elevgruppa, kan det nesten virke som om denne gruppa er glemt i mye av det som skrives om opplæring for minoritetsspråklige elever (Svendsen et al., 2018).

Forebygging av frafall fra videregående opplæring en viktig grunn til å styrke opplæringstilbudet til nyankomne elever. Frafall i videregående skole er en stor utfordring som kan forstås både på et individuelt og et samfunnsmessig plan. Det er bred politisk oppslutning om at flest mulig bør fullføre videregående opplæring. Videregående opplæring har på mange vis blitt inngangsbilletten til et aktivt yrkesliv, og skolegang og utdanning blir derfor også løftet frem som en nøkkel til integrering (IMDi, 2021).

Likevel er frafallet stort, og ekstra stort blant ungdom som har kort eller ingen fartstid fra norsk grunnskole. Tall fra SSB (2023) viser at frafallet blant elever med innvandrerbakgrunn er på hele 21 prosent, mens det tilsvarende tallet for øvrige elever er på 7 prosent. Overgangen fra grunnskole til videregående opplæring er stor for alle elever, men minoritetsspråklige elever som kommer til Norge seint i skoleløpet, møter større utfordringer i videregående opplæring enn andre ungdommer. Mange av dem vil ha begrensede forutsetninger for å kunne gjennomføre et videregående opplæringsløp kort tid etter at de kom til Norge. De har ofte store huller både faglig og språklig, og mange har et lite sosialt nettverk.

ETABLERING AV KOMBINASJONSKLASSER

Minoritetsungdom med kort botid i Norge faller, som vi ser, mellom flere stoler. Dette er en del av bakteppet for etableringen av de første kombinasjonsklassene – etter modell av en forsøksordning ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik. Siden 2007 har Thor Heyerdahl gjennomført forsøk med kombinasjonsklasser. Forsøket ble av både elever, lærere og skoleledelse beskrevet som svært vellykket, og etter hvert var det flere kommuner og fylkeskommuner som ønsket å etablere lignende tilbud. I 2016 kom lovendringen som åpnet for slike kombinerte tilbud (Lovdata, Opplæringslova; NAFO, 2024). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) beskriver kombinasjonsklassene på følgende måte:

En kombinasjonsklasse er et tilbud til ungdom med kort botid i Norge som trenger mer grunnskoleopplæring før de kan følge ordinært løp i videregående skole. Elevgruppen er sammensatt, men mange av ungdommene har ikke fullført grunnskolen i hjemlandet. Kombinasjonsklasser er et samarbeid mellom kommune og fylkeskommune. Organiseringen gir videregående skoler og voksenopplæringssentre mulighet til å samarbeide om en elevgruppe som har overlappende behov, selv om de ikke alltid har like rettigheter. I en kombinasjonsklasse får deltakerne ofte mulighet til å følge ulike fag på ulike nivå (NAFO, 2024).

Erkjennelsen av at det trengs et eget opplæringstilbud for nyankomne elever, er som nevnt ikke ny. Behovet for et slikt tilbud var et av de sentrale poengene i rapporten *Helhetlig oppfølging* (Thorshaug & Svendsen, 2014). Rapporten understreker betydningen av å se opplæringssituasjonen i et større bilde. Det gjelder ikke bare det som skjer i klasserommet, men også det som skjer på utsiden. I tillegg understrekes betydningen av at ulike faginstanser samarbeider – at det etableres «et lag rundt eleven». Dette handler i første rekke om at kommune og fylkeskommune samarbeider om å utvikle et opplæringstilbud som ivaretar både norskopplæring, grunnskoleopplæring og forbereder for videregående opplæring. I tillegg bidrar det til at nyankomne elever får møte andre, jevnaldrende elever. Dette understrekes i en rekke rapporter – blant annet i en evaluering av de første kombinasjonsklassene for denne elevgruppa:

En av grunnene til at fylkeskommuner og kommuner har ønsket å opprette tilrettelagte opplæringstilbud på videregående skoler, er at elevene har behov for å være i et miljø sammen med jevnaldrende norske elever. Dette fremheves som viktig både for sosial utvikling og integrering i samfunnet som helhet, og for språklig og faglig utvikling. En forutsetning for dette er imidlertid at kombinasjonsklassen faktisk er en integrert del av den videregående skolen (Rambøll, 2018, s. 86).

Det er heller ikke nytt at kommuner og fylkeskommuner har gjort tilpasninger for å møte denne elevgruppas behov. Den kommunale voksenopplæringen har i mange større kommuner etablert egne tilbud for ungdommer og unge voksne i regi av voksenopplæringen, og mange fylkeskommuner har etablert innføringstilbud/innføringsklasser på videregående skole til de som skal ta videregående opplæring. Kombinasjonsklasser representerer imidlertid et nytt alternativ til tidligere ordninger, ved at kommune og fylkeskommunen samarbeider om et skoletilbud der opplæringen foregår på en videregående skole. I dag finner vi kombinasjonsklasser i de fleste fylkene, om enn med litt ulike innretninger.

ERFARINGER FRA TRONDHEIM

Etter hvert har kombinasjonsklassene utviklet seg litt forskjellig rundt om i landet. Dette handler dels om sammensetting av de ulike elevgruppene, dels om hvordan kommuner og fylkeskommuner har valgt å organisere tilbudet. Vi har fulgt prosessen med å etablere kombinasjonsklasser i Trondheim, som inkluderer både «kommunale» og «fylkeskommunale» elever, altså både ungdom med rett til grunnskole gjennom voksenopplæringen og elever med rett til videregående opplæring, men som har behov for mer grunnskoleopplæring før de går videre.

I prosessen med å innføre dette nye skoletilbudet har vi vært tett på og lyttet til lærere og elevers erfaringer. Vi har også hatt jevnlig samtaler med skoleledelse, skoleeier og styringsgruppa for det som fikk navnet MinoUng (Svendsen, Berg & Haraldsvik, 2022). I starten var det knyttet store forventninger til innføringen av det nye skoletilbudet. Erfaringene fra Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik gjorde at særlig elevene så dette som løsningen med stor L. I lærergruppa og blant skoleledere var stemningen mer blandet. Mange var redde for at fagmiljøet og spesialkompetansen de hadde bygd opp, skulle smuldre opp når de ansatte ble spredt på flere videregående skoler. Flere påpekte dessuten at samlokalisering i seg selv ikke nødvendigvis fører til bedre integrering. Skoleeierne (kommunen og fylkeskommunen) så i større grad frem til etableringen av kombinasjonsklasser. De så at det kunne skape organisatoriske utfordringer, men så fremfor alt at dette ville gi et mer fleksibelt skoletilbud for en lavt prioritert elevgruppe som lenge hadde levd i skyggen av de store skolereformene. Statistikken som viste lav fullføringsgrad for denne gruppa, bekymret dem. Frafall koster – både økonomiske og menneskelig, og for ungdommene gir det en dårlig start på voksenlivet.

«En ordentlig skole»

Elevene vi har fulgt gjennom prosjektperioden, viser gjennomgående en positiv holdning til å gå i kombinasjonsklasser.² De er stolte over skolen de går på, og opplever i større grad at de går på «en ordentlig skole» der det skjer mer enn før. Elever som har hatt erfaringer med både det gamle og nye systemet, opplever dette som en stor forbedring. Også mange av lærerne vi intervjuet, ser positivt på opprettelsen av kombinasjonsklassene – både for de som var 16–18 år da de kom til Norge, og for de av elevene som kommer til Norge like før de fyller 16 år. I og med at ungdommene i denne siste gruppa fortsatt er i grunnskolealder, har de både rett og plikt til å gå de siste månedene i grunnskolen. Dette gjør at de utløser dette den såkalte ungdomsretten til videregående opplæring. Dette gjelder selv om de har for lite språklig og/eller faglig grunnlag til å følge ordinær videregående opplæring. Tilbudet om å gå i kombinasjonsklasse gjør at også denne gruppa får et tilpasset innføringstilbud.

Selv om de aller fleste elever og lærere opplever innføring av kombinasjonsklassene som et fremskritt, pekes det fremdeles på utfordringer. En utfordring er at de må forholde seg til to skoleeiere. Grunnskoleopplæringen er underlagt

2 Kombinasjonsklassene ble etablert like før koronapandemien satte inn. Dette gjorde at kontakten med elevene ble satt på pause under selve nedstengingen, men ble tatt opp igjen så snart skolen var i gang igjen.

kommunen, mens videregående opplæring er et fylkeskommunalt ansvar. I evalueringen av MinoUng (Svendsen, Berg & Haraldsvik, 2022) foreslo vi at kombinasjonsklassene rent organisatorisk ble lagt under fylkeskommunen, med en fordeling av utgifter slik det er forutsatt i lovverket. Styringsgruppa for prosjektet har anbefalt dette, men det gjenstår å se om dette i praksis blir gjennomført.

Når det gjelder selv opplæringen, opplever lærere som har jobbet lenge med denne elevgruppa, at nivåforskjellene innad i klassene har økt de siste årene. En forklaring på dette er den store andelen ukrainske elever. De fleste av disse elevene har fullført grunnskolen i hjemlandet og stiller derfor rent skolemessig med bedre forutsetninger enn ungdommer som har vært på flukt lenge og har gått lite på skole før de kom til Norge.

Langvarig flukt er med på å påvirke både læreevne, konsentrasjon og sosial fungering, noe også intervjuene vi har gjort med lærere og rådgivere, bekrefter. Dette gjelder selvsagt ikke bare flyktninger fra en bestemt region. Dette er en del av det generelle utfordringsbildet og kjente seinvirkninger av flukt og eksil (Berg, 2010; Pastoor, 2016). Hvordan dette slår ut, kan imidlertid variere. For flyktninger som ikke mestrer det skolemessige, vil dette kunne forsterke en generelt vanskelig situasjon. Men også motsatt. Faglig mestring kan også bidra positivt for dem som befinner seg i en vanskelig livssituasjon.

Elevene er også opptatt av de store forskjellene i faglig nivå. Enkelte mener det er for lite progresjon og for mye repetisjon i undervisningen, mens andre synes det er fint at læreren går sakte frem og forklarer mye underveis. Dette viser noe av det faglige spennet innad i klassene, noe som påvirker behovet for faglig støtte. For å gi alle elever bedre utbytte av undervisningen vil det i mange tilfeller være behov for differensiering – ikke bare i form av inndeling i ulike grunnskoleklasser (G1–G4), men også innenfor en og samme klasse. Det krever mer lærerressurser å dele inn i mindre grupper, og det forutsetter også at det kan brukes morsmålslærere når dette er nødvendig, for å få et godt læringsutbytte. Flere av elevene forteller imidlertid at det allerede er en knapphet på lærerressurser. *Hvis læreren er borte, settes bibliotekaren inn som mattelærer*, forteller en elev. Også miljøpersonalet ved skolene forteller at de innimellom brukes til å undervise. Som pekt på tidligere opplever mange at voksenopplæring, og dermed også grunnskoleopplæring for elever over 16 år, har vært lavt prioritert. Mange av de ansatte vi intervjuet, var derfor opptatt av økt ressurstilgang til kombinasjonsklassene, spesielt fra kommunens side. Det koster mer å undervise ungdommer enn voksne. Det er mer uro i klasserommet, noe som gjør det vanskelig å ha bare én lærer til 30 elever. Som en av lærerne uttrykte det: *Dette fungerer kanskje fint for de voksne i voksenopplæringen, men ikke for ungdommer*. Noe av det samme kommer frem i et annet lærerintervju:

Vi har elever som ikke «er laget» for å sitte på skolebenken. De har verken grunnlag eller interesse. Men de kan ha veldig stor arbeidsevne. Vi burde lage muligheter for å kombinere skole og praksis, eller bare praksis. Det hadde vi som kommune og fylke fått så mye igjen for. De trenger ikke være spesialundervisning – bare å få gjøre noe praktisk.

Dette er noe vi kjenner igjen fra den generelle skoledebatten. Alle har ikke de samme forutsetningene for klasseromsundervisning og mye teori. Det kan ha ulike årsaker, men «en skole for alle» må også ha rom for dem som lærer bedre under andre betingelser. Flyktninger er en del av det mangfoldet skolen skal være til for.

Bruk av ressurser på tvers av skoleslagene

Det har vært en ambisjon for kombinasjonsklassene at elever gradvis skal kunne følge undervisningen på videregående nivå dersom de har faglige forutsetninger for dette. Det er blant annet dette som ligger i begrepet «kombinasjonsklasser». Til nå har dette i liten grad skjedd på skolene i Trondheim. Forklaringen på dette er dels faglig, dels praktisk. Det faglige handler om elevenes forutsetninger – om de er klare for å følge fag på videregående nivå. Det praktiske handler om at de ordinære klassene på videregående nivå ofte er helt fulle. I tillegg kan det være vanskelig å få til rent timeplanmessig så lenge elevene også skal følge undervisningen i grunnskoleklassen. Det har også vært en ambisjon at elever fra kombinasjonsklassene skal kunne hospitere i videregående klasser noen timer innimellom – ikke for å følge fag, men for å få en følelse av hva kravene i videregående er, og hvor man selv befinner seg rent faglig. Denne muligheten er heller ikke brukt i noen særlig grad.

Når vi diskuterer disse spørsmålene med ansatte og elever på skolen, bekrefter det at det vil være utfordrende rent praktisk. Men det er flere som mener at dette nok først og fremst handler om at kombinasjonsklassene i liten grad oppfattes som en del av skolen. Følgelig oppfattes ikke dette som et felles ansvar, å bidra til å skape «et felles vi». Dette gjelder både det faglige og det sosiale. Selv etter flere år med kombinasjonsklasser opplever de at det er en «oss og dem-holdning». Noen mener dette skyldes manglende evne (kanskje også vilje) til å se at integrering er alles ansvar. Andre mener det i første rekke handler om at det er et generelt stort press på både lærere og elever for å komme igjennom pensum og skoledag. Stram økonomi trekkes også inn som en forklaring. Med mer ressurser ville det være mulig å få til mer differensiering og større muligheter til hospitering og andre tiltak for å skape mer kontakt mellom de ulike elevgruppene.

Noe av ideen bak kombinasjonsklassene, og plasseringen av disse i videregående skoler, er å kunne utnytte bredden av kompetanse innen skolen for å kunne

tilrettelegge bedre for den enkelte elevs behov og forutsetninger. Her mener mange av de ansatte at skolen har en del å gå på i form av tettere samarbeid mellom klasser og lærere på tvers av grunnskole og videregående opplæring. Det å bruke lærere på tvers handler også om å sikre gode overganger til videregående opplæring, noe som er viktig for å forebygge frafall. Både lærere og skoleledelse understreker i tillegg at de videregående skolene har bruk for den grunnskolekompetansen som kombinasjonsklassene kan tilføre skolen som helhet. Dette gjelder ikke bare for å undervise i kombinasjonsklassene, men også for andre elevgrupper. Også i de ordinære videregående klassene er det elever som har behov for denne kompetansen. En av lærerne fra disse klassene oppdaget kombinasjonsklassene og den kompetansen de har der, først da han selv fikk elever med behov for tettere faglig oppfølging:

Når de får noen av våre elever, da kommer de og snakker med oss. Men de må visst ha våre elever inn i klassen for å registrere oss. Vi har mye kontakt med gammelelever som trenger hjelp. De får ikke nok oppfølging. Det er ikke på grunn av vond vilje. Lærerne i videregående vet bare ikke hvordan man gjør det [underviser på grunnskolenivå]. Men de kunne ha snakket mer med oss og fått noen stikkord.

Kompetanseutveksling er noe som går to veier. Dette kan oppfattes ganske banalt, men er en erkjennelse som har vokst frem både blant lærere på grunnskolenivå og videregående nivå. Men som en lærer uttrykte det: *Dette må erfares*. Slik erfaring krever noen fellesarenaer, noe som er nok et argument for mer kontakt mellom kombinasjonsklassene og resten av skolen.

Praktisk hjelp og psykososial støtte

Vi har allerede vært inne på behovet for praktisk og psykososial oppfølging blant minoritetselvene. Dette gjelder i første rekke elever med flyktningbakgrunn, men på en del områder vil det også gjelde de andre minoritetselvene. Både lærere og miljøpersonale ved skolene understreker at elevgruppa har behov som går langt ut over det faglige. Begge de to skolene som først fikk kombinasjonsklasser i Trondheim, har ansatt miljørådgivere for å følge opp elevene. En av dem beskrev rollen sin på denne måten:

Roller min er å være en støtte i hverdagen utover det faglige, noe som dekker mange ulike oppgaver og områder. Det kan handle om alt fra søvnproblemer, fakturaer eller kontakt med politiet.

Vi ba en av miljørådgiverne om å utarbeide en oversikt over hva de minoritets-språklige elevene ber om hjelp til. Oversikten viste både stort omfang og variasjon:

De ber om hjelp med Lånekassen, barnevernet, Nav og andre offentlige instanser, om å oversette brev eller forklare om strøm og husleiekontrakter, de har behov for hjelp til å skrive CV og jobbsøknad, og med å skaffe praksisplasser. Det kan handle om å følge elevene til lege eller bestille tannlegetime. Vi følger opp fravær og kontakter elever som ikke kommer på skolen, og vi mekler i situasjoner der det er konflikter mellom ungdom på skolen.

Lista over oppgaver er lang. Som vi ser, handler det meste om ting som påvirker skolegangen, uten å være relatert til selve opplæringen. Når en av miljørådgiverne beskriver rollen som *å være en støtte i hverdagen*, oppsummerer dette godt det bildet som tegnes av både lærere og elever. Ytterligere et eksempel på dette er at de følger opp elever som er pålagt krevende oppgaver hjemme, og de hjelper elever med å snakke med familien slik at ungdommene kan konsentrere seg om skolen. En av rådgiverne oppsummerer det på denne måten:

Vi rydder unna det som ligger litt utenfor skolen så lærerne får mer tid til å drive med undervisning. Og elevene, ikke minst. Det er sånn vi har tenkt. Og jeg tror elevene føler at det er lav terskel, og det gjør det lettere å spørre oss.

Intervjuer med lærere og elever i kombinasjonsklassene viser at behovet for oppfølging er større enn det ekstraressursene til skolene dekker. Også lærerne opplever å få mange ekstra oppgaver. Flere fortalte at de strekker seg langt, og at de utfører oppgaver som ikke egentlig er lærerens eller skolens områder, fordi elevene ikke har andre å søke hjelp hos. En lærer ga følgende beskrivelse:

Det er dette med manglende systemforståelse. Vi bruker pausene til å hjelpe elever med andre ting enn skole. Det er utømmelige behov. Men hvor går grensene? Hva er etisk? Vi bruker lunsjen til å ringe lege, politi, kommune, husvert ... Vi er med dem til legen og til optikeren. Desto mer de «struper» ressursene, desto mer må vi ta på oss. Hvis eleven sitter og har tannverk, men ikke forstår hva tannlegen sier ... Vi har miljørådgiverne, men de er fordelt på 1100 elever. Vi lærere er ganske slitne. Vi jobber med dårlig samvittighet som motor.

Denne læreren setter ord på det flere lærere uttrykker. De etterlyser mer ressurser i skolen knyttet til helse – spesielt psykisk helse. Selv om enkelte erfarer at det har begynt å skje noe, er det fremdeles langt igjen. For eleven handler det både om

forebygging og helsehjelp til de som sliter. For ansatte handler det om å unngå langtidssykemeldinger og utbrenthet.

Innspillene vi fikk fra elevene, viser at de er svært takknemlige for den innsatsen skolen gjør utover de rent faglige oppgavene. Lærere og miljørådgivere beskrives som snille og hjelpsomme, og elevene opplever at de *gjør mer enn det som er jobben deres*. I en kort spørreundersøkelse vi gjennomførte blant elever i kombinasjonsklassene, skrev flere at de kan ringe lærere i fritiden:

Jeg tror [navn på lærer] jobber mye med oss, tror hun blir trøtt og sliten. Hun er veldig snill, vi liker henne. Hun jobber hardt for oss. Vi har matpause, men da jobber hun også med oss. Hun er en kjempeflink lærer, og vi vil ha henne neste år òg. Hvis jeg trenger noe, sender jeg henne melding på Whatsapp. Jeg er veldig fornøyd med lærerne. Når jeg tenker på at jeg skal komme hit, blir jeg glad. Vi er som en familie her.

Det er viktig at elevene føler de får den støtten de har behov for. Samtidig viser eksemplene at lærerne i kombinasjonsklassene ofte har en stor arbeidsbelastning, også utover undervisningen. Mange av elevene er flyktninger som fortsatt er i en «integreringsfase», som er definert som de første fem årene etter at de har fått opphold og er bosatt i en kommune. I denne perioden mottar kommunen integreringstilskudd fra staten – et tilskudd som er ment å finansiere oppfølging i denne første perioden. Utdanningsinstitusjonene mottar midler for selve opplæringen, men mange har behov som strekker seg ut over dette – behov som befinner seg i et grenseland mellom opplæring, integreringsoppgaver, helse og sosial støtte.

Ansatte viste i intervjuene til flere gode erfaringer når det gjelder samarbeid med instanser utenfor skolen. Spesielt pekes det på at det er positivt med ordninger der Nav, Barne- og familietjenesten og Flyktningenheten er på skolen til faste tidspunkt. Mange av elevene benytter seg av disse tjenestene, og de slipper på denne måten selv å oppsøke kontorene eller ta fri fra skolen for å dra dit. Mange har dessuten lite erfaring med å kontakte offentlige kontorer og vet heller ikke helt hva som fins, og hvor de skal henvende seg. For elevene blir tjenestene på denne måten mye mer synlige og tilgjengelige. En lærer sier for eksempel:

Jeg kjenner litt på at det traff, det å få en nærhet til tjenester som vi ikke skal være tilbyder av, men som vi ser at de bruker så enormt mye tid på. Tjenester som man skal forholde seg til, men som kanskje ikke eksisterer i hjemlandet.

En annen påpeker at dette også kan ha en positiv «smitteeffekt» videre til hjemmene; mange av disse elevene er ressurspersoner for familiene sine.

Utenforskap og deltakelse

Barn og unge oppfatter gjerne skolen som sin viktigste arena, både for læring og sosialisering med jevnaldrende. Skolen blir dermed både en læringsarena og en integreringsarena. Det legges derfor også ned en betydelig innsats i skolen for å skape gode skolemiljø preget av inkludering og trivsel. I alle prosjektene vi har jobbet med knyttet til minoritetsungdom og skole, er det ett område elevene selv fremhever som det aller viktigste, nemlig integrering. En av målsettingene med å plassere kombinasjonsklassene på ordinære videregående skoler var å øke mulighetene til å bygge opp sosial kompetanse. En av ungdommene sier det slik:

Jeg synes det er superbra at vi er på videregående selv om vi er i kombinasjonsklassen. Vi har fått mulighet til å bli kjent med norske ungdommer. Hvis vi hadde gått på skole bare med innvandrere, så hadde det ikke vært så bra for meg, for jeg ville følt meg annerledes. Når vi går på skole med norske elever, så føler vi oss trygge fordi vi føler oss som en del av samfunnet.

Samtidig er det tydelig at det å samlokalisere elevene i videregående skole i seg selv ikke er nok. Elevene i kombinasjonsklassene opplever mange positive sider ved å få gå på skole med norske ungdommer, men mange hadde nok hatt en forventning om at de i større grad kunne bli kjent med jevnaldrende. Mange er skuffet over dette, noe følgende to uttalelser fra elever viser:

Det vanskeligste vi opplever hver dag på skolen er å få venner. For det første er det sånn at vi er fra forskjellige land og har forskjellig kultur, bakgrunn og språk. For det andre handler det om hvordan systemet er bygd opp. Det er nesten umulig å få kontakt eller bli kjent med norske ungdommer. Den beste måten å lære språk på er gjennom å snakke det. Det kan man gjøre bare hvis man har en venn.

Vi er ikke sosiale på denne skolen. Vi har ikke aktiviteter sammen. Jeg som person har ikke én norsk venn. Jeg har bare utenlandske venner på denne skolen. Og det hjelper ikke integreringen i Norge. Også i lunsjen så ser du bare de utenlandske sitte alene.

Også lærere ser at dette er utfordrende for elevene:

Jeg synes nå det ser ut som elevene trives og har det bra her, men de etterlyser kontakt med de norske elevene. Mange opplever seg som tilskuere til det norske livet.

En viktig målsetting med kombinasjonsklassene er å styrke integreringen og bidra til mer samhandling mellom de ulike elevgruppene. Ved å la ungdom og unge voksne få sitt skoletilbud på en videregående skole ligger forholdene bedre til rette for mer samhandling og flere treffpunkter i løpet av skoledagen. Mange, både elever og lærere, understreket samtidig at det ikke er nok å gå på samme skole. Det må være *noe mer*. Et eksempel flere kommer med, er mer aktivitet på arenaer der alle elevene stiller likt, for eksempel sport. Ved en av skolene deltar elever fra kombinasjonsklassene i skolens volleyballturnering, og en lærer sa i denne forbindelse:

Det er ikke sikkert de blir venner med de norske elevene de spiller mot, men hvis de slår dem i en kamp, blir de lagt merke til, og de beste spillerne får litt status. De blir nok ikke nære venner etterpå, men elevene våre blir i større grad en del av «vi-et». Det er også integrering.

Flere lærere peker også på viktigheten av å få til faglige samarbeid som fungerer i praksis, samarbeid der alle elever kan delta på likeverdige måter:

Jeg ønsker at våre elever skal slippe bare å lage mat og skrive velkommen på mange språk. Vi må la elevene være hele mennesker og gjøre vanlige ting, som å være med i vanlig mattetime eller presentere faktatekst. Jeg er lei av at elevene våre er så «interessante» og at folk blir interessert i dem på en litt sånn «eksotisk» måte. Vi må lete etter aktiviteter som er vanlige, og der vi er like, ikke så unike.

Andre lærere peker på at økt grad av faglig samarbeid på tvers av klassene kan føre til at elevene blir litt kjent, og at det da blir lettere å ta kontakt med hverandre også på andre arenaer, som kantina eller sosiale aktiviteter etter skoletid. For å få til det etterlyser flere en mer overordnet strategi eller plan for integrering:

De ser jo mange norske elever. Men likevel. Vi er som en liten del i en stor skole. Det blir tilfeldig. Det er ingen overordnet strategi for å få til bedre integrering. Det er tilfeldig om man har et samarbeid med lærere på skolen ellers. Det er rart at det er så tilfeldig – at det ikke har vært en bedre strategi.

Det avgjørende er å unngå at kombinasjonsklassene blir oppfattet som en *øy i skolen*, men oppleves som *en del av skolen* – både av elever og ansatte. Når vi har tatt opp spørsmål knyttet integrering, ble det vist til at skolene blant annet arrangerer Pride-dag, grønn dag, Halloween, russefeiring og andre markeringer. Dette er noe elevene ikke ville fått med seg på samme måte om de fremdeles var lokalisert sammen resten av den kommunale voksenopplæringen. Samtidig understreket

flere at integrering er en prosess som tar tid, og som innebærer å lære koder, språk og finne felles interesser med andre ungdommer. På disse områdene har kombinasjonsklassene bidratt til at man har kommet et stykke videre. Men det gjenstår fortsatt mye før kombinasjonsklassene oppleves som en del av fellesskapet på skolen.

SKOLEN SOM INTEGRERINGSARENA

I sin doktoravhandling *Skolen ser ikke hele meg!* beskriver Carla Chinga-Ramirez hvordan elever med minoritetsbakgrunn opplever minoritetsklassen som et paradoks i skolen. Det paradoksale ligger i hvordan skolen selv mener å representere åpenhet og toleranse, mens minoritetselevene opplever noe annet (2015, s. 325). Selv om de ikke føler seg direkte diskriminert eller ekskludert, føler de seg ikke inkludert. Når de omtaler sin egen posisjon, beskriver de seg som en del av et *utenforskap*. Studien til Chinga-Ramirez er basert på erfaringer fra innføringsklasser i videregående skole – en slags forløper til kombinasjonsklassene. Selv om kombinasjonsklassene i større grad har hatt en intensjon om å skape *sømløse overganger* til videregående opplæring, har erfaringene uten tvil overføringsverdi.

Chinga-Ramirez beskriver minoritetsklassene som *et skjold mot en ubehagelig virkelighet utenfor, der de føler seg definert som annerledes fra likheten i majoriteten*. Mangel på inkludering fungerer som en passiv måte å plassere minoritetselevene på utsiden på. Selv om skolen har en intensjon om å fungere som en integreringsarena, skjer dette i liten grad i praksis. Joron Pihl (2003) beskriver at fellesskolen har *et grunnleggende paradoks: den er formelt inkluderende, samtidig som den er kulturelt ekskluderende* (Pihl, 2003 i Chinga-Ramirez, 2015, s. 328).

Gode intensjoner til tross ser vi også i vår studie at elevene opplever utenforskap. De opplever seg ikke som en integrert del av skolen – heller ikke fysisk. På den ene skolen var kombinasjonsklassen de første årene plassert i en midlertidig bygning utenfor skolens nye hovedbygg. På den andre skolen var kombinasjonsklassen plassert i en egen korridor et stykke unna de ordinære undervisningsrommene. Selv om plasseringen ble endret etter hvert, opplevde mange seg som plassert på sidelinja. Da vi mot slutten av prosjektperioden intervjuet elever og lærere på nytt, satt de fortsatt igjen med en følelse av ikke helt å høre til. Kanskje ikke like sterkt som i begynnelsen, men likevel en opplevelse av å tilhøre *de andre*:

Uansett hvilke begreper som brukes på de etnisk norske på den ene siden og innvandrere eller etniske minoriteter på den andre, skapes en dikotomi. En todeling der et uttalt «vi» er på den ene siden og «de andre», innvandrerene, er på den andre. Slike språklige merkelapper vil ofte inneholde et implisitt hierarki, hvor noe betraktes som bedre eller mer ønsket enn noe annet (Østby, 2016).

Marianne Gullestad (2006) understreker i boka *De andre sett med nye øyne* (2006) at relasjonen mellom minoritet og majoritet ikke er stabile maktrelasjoner. De kan endre både karakter og omfang. En elev med minoritetsbakgrunn kan føle seg oversett på skolen, men imponere på andre arenaer. Det ser vi gjennom idrett, musikk eller i andre former for kulturuttrykk. Det er likevel ingen automatikk i at dette får overføringsverdi til skolehverdagen. Det forutsetter at de får vist frem mer enn det skolemessige i hverdagen. Hvis det ikke eksisterer fellesarenaer der minoritets- og majoritets elever kan møtes, kan det føre *en følelse av ikke å bli sett*, slik Chinga-Ramirez skriver.

Ungdommene skal gjennom flere prosesser som kan ha betydning for deres skolefungering (Pastoor, 2016). De skal gjennom en sosialiseringssprosess der de utvikler seg fra barn til voksen, en integreringsprosess der de skal finne sin plass i et nytt samfunn, og en rehabiliteringsprosess der de skal gjenoppbygge en meningsfull tilværelse etter opplevelser fra oppbrudd og flukt. I denne prosessen blir skolen spesielt viktig. Det kan bidra til å skape stabile rammer i hverdagen, noe som kan fungere som en viktig beskyttelsesfaktor for barn og unge.

Minoritetsspråklige elever har sterke ambisjoner om å lykkes, og mange jobber hardt med skolearbeidet. I sin gjennomgang av nordisk forskning om enslige mindreårige flyktninger peker Nordic Welfare Centre (2020) på at denne stå på-viljen både er en viktig beskyttelsesfaktor og en mestringsstrategi for ungdommene. Samtidig vil det å mislykkes i skolesituasjonen kunne ha den helt motsatte effekten. Hvis det som skulle beskytte deg mot nye nederlag, i stedet bidrar til å forsterke dem, kan dette bidra til en negativ spiral.

A SENSE OF COHERENCE

Minoritets elever må forholde seg til en skolehverdag som inneholder mange stressfaktorer. Skolesystemet er nytt, fagene er nye, og undervisningen foregår på andre måter enn du er vant til. I tillegg foregår alt på norsk. Noen har aldri gått på skole før og har en enda lengre vei å gå. Mange av de som har flyktningbakgrunn, er traumatisert etter år i krig og på flukt. Men likevel: De aller fleste greier å lære både språk og fag. Det kan ta lengre tid enn de selv hadde håpet og trodd, men de fleste kommer igjennom. I stedet for å stille spørsmål som: *Hvorfor tar det så lang tid?* Eller: *Hvorfor faller mange fra underveis*, bør vi kanskje heller stille spørsmålet: *Hva kjennetegner de som greier seg – mot alle odds?* Den amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky (1923–1994) gjorde nettopp dette. Han stilte spørsmålet: *Hvorfor greier noen å mestre tilværelsen bedre enn andre (coping) og oppnå det som gjerne omtales som resiliens?* Ifølge Antonovsky (1979) handler dette om å

skape sammenheng i tilværelsen – *a sense of coherence*. For å oppnå dette peker Antonovsky på tre faktorer:

- Situasjonen må oppleves som *forståelig*,
- den må være *håndterbar*, og
- den må oppleves som *meningsfull*.

Situasjonen for minoritets elever blir ofte beskrevet som det stikk motsatte. Det norske systemet er vanskelig å forstå, det er lite du kan gjøre for å *påvirke* det, og for en del av elevene gir det lite *mening* å gå mange år i en kombinasjonsklasse *for de er klare* for videregående opplæring. Men det fins andre måter å se dette på. For å mestre livet i Norge kreves språklig og faglig kompetanse. Selv om mange synes det er vanskelig å lære både språk og fag, er kombinasjonsklassene på mange måter skreddersydd for å møte deres behov. De har «gode hjelpere» i form av lærere, rådgivere og medelever. Læringssituasjonen bør derfor (for de aller fleste) være *håndterbar*. Den tredje faktoren – at situasjonen må oppleves som *meningsfull* – er mer utfordrende. Det hjelper ikke å fortelle noen at tilværelsen har mening, hvis de selv ikke opplever det. Når ungdommene i minoritetsklassene snakker om ensomhet og utenforskap, handler det ikke nødvendigvis om at tilværelsen mangler mening, men at de savner fellesskapet med andre mennesker. De savner familie og venner fra hjemlandet og strever med å slippe inn i de norske fellesskapene. Kombinasjonsklassene har hjulpet dem med å få et nettverk av andre minoritets-språklige, men for mange stopper det der. De savner nære venner, men de savner like mye det å føle at de er en del av et større fellesskap (Tjora, 2018).

I en artikkel om diskriminering og psykisk helse blant innvandrere i Norge understreker Straiton, Aambø og Johansen (2019) at det ikke er nok med det Antonovsky omtaler som *a sense of coherence* (å føle sammenheng). Det er like viktig med *a sense of belonging* (å føle tilhørighet). Andre har vært inne på det samme – enten ved å foreslå en fjerde faktor for å beskrive SOC eller ved å se dette som en del av en større brobyggingsprosess der det å skape sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid er sentralt for en vellykket migrasjonsprosess (Borgå, 1993; Valenta, 2008; Berg, 2010).

Minoritets elevene vi har møtt, snakket mye om at de savnet venner, men like mye om at de savnet det å være en del av et større fellesskap. Det kan handle om å bli inkludert i ulike former for aktiviteter og å ha noen å snakke med om dagligdagse ting som skjer der og da. Det kan handle om noe så enkelt som et smil og «hei» i trappa eller at du blir regnet med når det skjer ting utenfor skolen.

Brobyggingsprosessen

En forutsetning for gode integreringsprosesser er at det bygges bro mellom det som var, det som er, og det som skal komme (Ålund, 1991; Berg, 1998). En slik *brobyggingsprosess* innebærer store omveltninger på mange områder – både praktisk og materielt, men ikke minst på det menneskelige plan (Kohli, 2007; Berg, 2010; Nordic Welfare Centre, 2020). Dette gjelder alle migranter, men har en særlig betydning for de som har flyktningbakgrunn. Å bryte opp er en del av flyktningtilværelsen. Som flyktninger har de forlatt sine hjemland, familier er splittet, og de har brutt med både mennesker og institusjoner der de kom fra. Ålund (1991) understreker at brudd ikke nødvendigvis står i et motsetningsforhold til kontinuitet. Det er mulig å bygge bro mellom fortid og nåtid og på den måten skape en ny form for kontinuitet. Prosessen kan oppleves god eller mindre god, men den vil uansett ha noen fellestrekk. I tillegg til selve tidsfaktoren vil den påvirkes av:

- individuelle faktorer og ytre betingelser
- situasjonen i eksil og i hjemlandet
- din egen innstilling og omgivelsenes vilje og evne til å skape muligheter og innpass

Ålund understreker her at integreringsprosessen ikke bare handler om den enkeltes vilje og forutsetninger, men at ytre forhold er nødvendige for å skape de nødvendige betingelsene.

Paulo Freire (1999) beskriver eksilet som en *læringsprosess* og understreker med dette viktigheten av ikke å innta en offerrolle. Læringsbegrepet brukes her om noe mer enn skolegang, men skolen er selvsagt en viktig del av både lærings- og sosialiseringprosessen. Det samme uttrykker Lutine Pastoor (2016) når hun understreker at ungdommene skal gjennom flere prosesser som kan ha betydning for deres skolefungering. De skal gjennom en sosialiseringssprosess der de utvikler seg fra barn til voksne, en integreringsprosess der de skal finne sin plass i et nytt samfunn, og en rehabiliteringsprosess der de skal gjenoppbygge en meningsfull tilværelse fra oppbrudd og flukt. I forlengelsen av dette etterlyser Pastoor en *flyktningkompetent* skole. For å gjøre skolen «flyktningkompetent» er det avgjørende at de ansatte har kunnskap og kompetanse om flyktningelevers utfordringer og behov.

Også Lidén et al. (2020) er opptatt av lærerkompetansen i opplæringen av flyktninger. For elever med flyktningbakgrunn bør dette, i tillegg til ordinær fagkompetanse, omfatte kompetanse i flerspråklig opplæring og i traumeproblematisering (Lidén et al., 2020). Per i dag er det bare et fåtall av lærerne i kombinasjonsklassene som har slik tilleggsutdanning. Selv om mange lærere har lang erfaring i å

undervise minoritetsspråklige, er ikke det samme som at de er det Pastoor beskriver som «flyktningkompetente». Alle har heller ikke opplæring i å undervise tospråklige. Når lærerne i vår studie opplever at jobben krever noe langt mer enn å være lærer, handler ikke dette bare om det utenompedagogiske arbeidet. Det handler nok også om hvordan de definerer lærerjobben – i tillegg til kompetanse og kapasitet til å være den flyktningkompetente læreren Pastoor beskriver. Det er imidlertid viktig å understreke at det ikke bare er den enkelte lærer som er ansvarlig for elevenes læringsutbytte.

Skoleledelse og skoleeier spiller en sentral rolle når det gjelder å sikre gode rammebetingelser. De har også et ansvar for å sikre forankring av kombinasjonsklassene i skolen som helhet. For å få til et helhetlig tilbud og en «vi-følelse» er det viktig at kombinasjonsklassene unngår å bli en øy på utsiden av skolen. Dette gjelder *fysisk*, gjennom organisering og plassering av skoletilbudet, det gjelder det *sosiale* i form av felles møteplasser, og det gjelder å se etter muligheter også for *faglig* utveksling. Det kan dreie seg om å la elever i kombinasjonsklassene følge ordinære klasser i enkeltfag eller om å hospitere i en kortere periode. Dette har hele tiden vært en ambisjon, men er i liten grad gjennomført til nå. Det vil bidra til at de minoritetsspråklige elevene fra kombinasjonsklassene må strekke seg rent faglig, men det kan også åpne opp for et tettere samarbeid mellom lærere med grunnskolekompetanse og lærere i videregående opplæring – til nytte for begge parter. Denne typen samarbeid etterlyses fra begge parter. For å få det til krever det tilrettelegging som skaper rom for et slikt samarbeid. God vilje er ikke nok. Det handler også om de strukturelle rammene.

DELTAKELSE PÅ LINJE MED ANDRE UNGDOMMER?

Inkludering har vært en uttalt målsetting for norsk skole i flere tiår. Vi vet at det ikke fins enkle løsninger, men for dem som står på terskelen til å bli voksne, haster det. Ikke minste gjelder dette flyktninger – en gruppe som både er nye i Norge og som ofte har mistet store deler både av skolegangen og ungdomstiden på grunn av krig og flukt. Som tittelen på dette kapittelet uttrykker, har vi ønsket å belyse i hvilken grad kombinasjonsklassene har klart å møte utfordringer knyttet til skolefravall, utenforskap og ekskludering. Spørsmålet er om man har lykket med å bevege seg bort fra ytterkanten – til en skole som legger til rette for deltakelse og integrering? Erfaringer med etablering av kombinasjonsklasser i Trondheim tyder på at man er på riktig vei. Samtidig har fem år med kombinasjonsklasser vist at det fortsatt gjenstår mye før disse klassene oppleves som en integrert del av den øvrige skolen.

Gode integreringsprosesser og reell samfunnsdeltakelse for minoritetselever krever noe mer enn å oppfylle den enkeltes rett til en skoleplass. Som vi har vist i dette kapittelet, kreves det innsats på mange områder samtidig. Det må settes inn ressurser for å sikre tilstrekkelig faglig utbytte ut fra hver enkelt elevs behov, og til å kunne følge opp elever slik at de er i stand til å redusere støy og bekymringer som står i veien for å lære. Det må også utarbeides planer og strategier for hvordan man skal utnytte det integreringspotensialet som ligger i samlokalisering av kombinasjonsklasser og videregående opplæring. Men dette kommer ikke av seg selv. Når vi snakker om at det kreves *et lag rundt eleven*, mener vi alt fra enkeltpersoner som kan bidra til å skape et sterkt sosialt nettverk rundt elevene, til ulike offentlige instanser som kan bidra til å skape et helhetlig tilbud til elevene. Dette kan være alt fra PPT og ulike instanser innenfor helse til instanser som kan bidra til å hjelpe med praktiske spørsmål nyankomne måtte ha. Det kan være flyktningtjenesten, barnevernet, bolig tjenesten, Nav, Lånekassen – eller «gode hjelpere» i form av leksehjelp hos Røde Kors eller SAMMEN-prosjekter der minoritetselever og norske elever møtes rundt felles interesser på fritiden (Berg, 2018).

De fleste elevene vi har snakket med, er glad i skolen sin, de er ambisiøse, og de har fremtidsstro. De siste intervjuene med lærere og skoleledere foregikk våren 2023 – fem år etter oppstarten av kombinasjonsklassene. I løpet av denne perioden var nesten to år preget av korona, hjemmeskole og andre smittevernstiltak. Dette rammet denne gruppa hardt. Med begrensede nettverk og lite faglig støtte utenom skolen var mye i denne perioden avhengig av at elevene kunne hjelpe seg selv. Når både elever og lærere likevel er såpass positive som de er, er det grunn til optimisme.

REFERANSER

- Antonovsky, A. (1979). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Berg, B. (2010). *Eksilets stoppesteder. Fra flukt og asyl til integrering og transnasjonale liv* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Berg, B. (2018). *SAMMEN. Et integreringsprosjekt for ungdom*. SOS Barnebyer / NTNU Samfunnsforskning.
- Berg, B. (red.) (1998). *Kommet for å bli? Om integrasjon og tilbakevending blant bosniske flyktninger i Norden*. Nordisk Ministerråd.
- Berg, B., Svendsen, S. & Haraldsvik, M. (2019). *Enslige mindreårige i Stavanger: Tiltak, organisering og samarbeid*. NTNU Samfunnsforskning.
- Berg, B. & Tronstad, K.R. (red.) (2015). *Levekår for barn i asylsøkerfasen*. NTNU Samfunnsforskning.

- Biseth, H. & Changezi, S.H. (2016a). *Det er ikke kidsa det er noe galt med, men skolesystemet!*. Kronikk, forskning.no.
- Biseth, H. & Changezi, S.H. (2016b). «Her har vi masse muligheter!» *Evalueringsprosjekt om utdanning for ungdom med kort botid i Norgessenteret i Drammen*. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Borgå, P. (1993). *Studies of long-term functional psychosis in three different areas of Stockholm county*. Umeå University.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevs erfaringer med å være annerledes* [Doktoravhandling]. NTNU.
- Freire, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk*. Ad notam Gyldendal.
- Garvik, M., Paulsen, V. & Berg, B. (2016). *Barnevernets rolle i bosetting og oppfølging av enslige mindreårige flyktninger*. NTNU Samfunnsforskning.
- Gullestad, M. (2006). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- IMDi. (2021). *Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere*. <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--blant-unge-innvandrere/>
- Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7, 28.
- Kohli, R. (2007). *Social Work With Unaccompanied Asylum Seeking Children*. Palgrave Macmillan.
- Lidén, H., Aasen, B., Seeberg, M.L. & Staver, A.B. (2020). *Fra bosetting til voksenliv. Den kommunale tjenestekjeden for enslige mindreårige flyktninger*. ISF.
- Lindstad, F. (1984). Hva er årsaken til at fremmedspråklige elever så lett faller ut av den videregående skolen? *Videregående opplæring. Temanummer om fremmedspråklige elever*, 1(2-84), 16–17.
- NAFO. (2024). *Nyankomne 16–24*. <https://nafo.oslomet.no/videregaende/nyankomne-16-24/>
- Nordic Welfare Centre. (2020). *Mental health and well-being of unaccompanied minors. A Nordic overview*. NWC.
- Pastoor, L. (2016). Enslige unge flyktnings psykososiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.H. Schultz (red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2003). *Minoriteter og den videregående skolen* [Doktorgradsavhandling]. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Proba. (2023). *Kartlegging av opplæringstilbudet til nyankomne ungdommer. Proba-rapport 2023–24*.
- Rambøll. (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklige ungdom*. Rambøll Management Consulting.
- Straiton, M.L., Aambø, A.K. & Johansen, R. (2019). Perceived discrimination, health and mental health among immigrants in Norway: the role of moderating factors. *BMC Public Health*, 19(1), 325.
- SSB. (2023). *Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre*. <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/utdanningslop-blant-innvandrerne-i-norge>

- Svendsen, S. & Berg, B. (2017). *Enslige mindreårige – på vei mot voksenlivet*. NTNU Samfunnsforskning.
- Svendsen, S., Berg, B. & Haraldsvik, M. (2022). *MinoUng. Evaluering av forsøk med opplærings-tilbud for minoritetsspråklige ungdom*. NTNU Samfunnsforskning.
- Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M. & Valenta, M. (2018). *Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger*. NTNU Samfunnsforskning.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon*. NTNU Samfunnsforskning.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap?* Universitetsforlaget.
- Valenta, M. (2008). *Finding friends after resettlement. A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Øverland, M.B., Berg, B., Valenta, M. & Lauritsen, K. (2020). *Kan ikke reise – får ikke bli. Mottaksliv for tidligere enslige mindreårige på voksenmottak*. NTNU Samfunnsforskning.
- Ålund, A. (1991). *Lilla ljug: etnicitet, familj och kvinnliga nätverk i kulturbrytningars tid*. Carlssons.

7. Ensom alle andre. Elevenes opplevelse av små og store fellesskap i skolen og skolens organisering av fellesskap

Joakim Caspersen, Håkon Leiulforsrud og Patrick Stefan Kermit

Sammendrag I dette kapittelet utforsker vi sammenhenger mellom skolens organisering og elevenes opplevelse av fellesskap, gjennom data fra elever og lærere i to ulike forskningsprosjekter, *Tett på* og *Unequal Childhood*. Tittelen på kapittelet spiller på spenningen mellom å passe inn – å være en som alle andre, og å være den som stikker seg ut – å være ensom blant alle andre. I kapittelet løfter vi frem elevenes psykiske helse og opplevelse av å høre til i ulike fellesskap i skolen, og viser hvordan dette varierer med skolen de hører til, hvordan undervisningen er organisert, og hvordan skolen fungerer som en organisasjon. Elevenes opplevelse av tilhørighet utvikles i spennet mellom det faglige, det fysiske og det sosiale læringsmiljøet og kan ikke reduseres til en av delene. Skolers organisasjonelle respons på og arbeid med elevers opplevelse av tilhørighet må derfor også ta opp i seg både det materielle, det relasjonelle og det pedagogisk-faglige innholdet i skolen. Det er imidlertid svært varierende hvordan skoler får til dette. En viktig dimensjon i denne variasjonen er skolens fortolkning av sitt inkluderingsmandat, som igjen er avhengig av blant annet skolens sosioøkonomiske omgivelser.

Nøkkelord tilhørighet | skole | psykisk helse | selvfølelse | utenforskap

Abstract In this chapter, we explore the connections between school organization and students' sense of community, using data from students and teachers in two different research projects. The chapter highlights students' mental health and their sense of belonging in various school communities, showing how this varies depending on the school they attend, how the teaching is organized and how the school functions as an organisation. Students' sense of belonging develops within the interplay of the academic, physical, and social learning environments, and cannot be reduced to just one of these aspects. Therefore, schools' organizational responses to and work with students' sense of belonging must also encompass the material,

relational, and pedagogical content of the school. However, there is significant variation in how schools achieve this. An important dimension of this variation is the school's interpretation of its inclusion mandate, which in turn depends on the school's socioeconomic surroundings.

Keywords belonging | school | mental health | self-esteem | exclusion

INNLEDNING

Skolen består av mange fellesskap, som eksisterer både parallelt og til ulik tid. Å bygge tilhørighet i små og store fellesskap er et av de grunnleggende målene med opplæringen i skolen. Fellesskapene kan dukke opp raskt og forsvinne, og de kan vare over lang tid. Fellesskap kan organiseres av voksne og andre barn eller oppstå spontant og vokse frem over tid. Fellesskapene som organiseres av voksne i skolen, finner vi i undervisningen, i skolefritidsordningen og i de strukturerte aktivitetene. De er i stor grad, men ikke utelukkende, avgrenset til skolen som et fysisk sted. Skolen er også full av fellesskap mellom barn som strekker seg ut fra skolen og inn i fritiden, og fra fritiden og inn i skolen.

I dette kapittelet skal vi utforske noen sammenhenger mellom skolens organisering og elevenes opplevelse av fellesskap, gjennom data fra elever og lærere i to ulike forskningsprosjekter.

Vi bygger kapittelet på to nøkkelpbegrep, som begge kan finnes i dokumenter som styrer skolens innhold: *fellesskap* og *tilhørighet*. I overordnet del av læreplanen for skolen heter det blant annet at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017), og at «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn».

Tilhørighet kan forstås på ulike måter. Det kan sees på som et grunnleggende trekk ved det å være menneske til det å ønske aksept og anerkjennelse, og unngå avvisning og miskjennelse (Honneth, 1992; Taylor, 1992), slik det diskuteres i innledningskapittelet. Tilhørighet er også en opplevelse av å være i en positiv emosjonell kontakt med andre mennesker (Uthus, 2022). Tilhørighet beskrives i litteraturen som et grunnleggende sosialt behov, på linje med opplevelse av kompetanse og opplevelse av selvbestemmelse (autonomi) (Deci & Ryan, 2000), og det å oppleve tilhørighet kan være helsefremmende i seg selv (Baumeister & Leary, 1995). Noen studier peker også på at selvmord blant unge kan knyttes til opplevelser av ensomhet og skulk i grunnskolealder (Rojas, 2014). Samtidig er det et poeng at tilhørighet må balanseres mot selvstendighet (Kvello, 2008). For mye tilhørighet

kan føre til at man blir underlagt andre, noe som kan føre til avhengighet og sosial kontroll. For mye selvstendighet kan lede til en tilværelse som er løsrevet fra et sosialt fellesskap (Asplund, 1991).

Historisk sett har ideen om fellesskolen endret innhold over tid (Thuen, 2010). Arbeidet med skolen som et samlende fellesskap – enhetsskolen – har over tid blitt en dobbeltoppgave (Nielsen, 2014, s. 12–13), der skolen på den ene siden skal vektlegge likhet og likeverd, mens den på den andre siden skal gi rom for den enkelte elevs individuelle og personlige utvikling. Dette spennet gjelder for alle elever, men blir særlig synlig for de som ofte havner i skolens ytterkanter.

Spennningene finner vi også igjen i forskningen på elever og skole. Et viktig skille går mellom forskning som er opptatt av effektiviteten av opplæringstiltak for ulike grupper, både for den generelle elevgruppen og for en bredere gruppe elever, og forskning som problematiserer hva tiltakene gjør med elevenes tilhørighet i fellesskapet. I den førstnevnte tradisjonen blir søkelyset satt på hvordan enkeltelever kan få best mulig utbytte av opplæringen, enten gjennom individuell oppfølging, undervisning i smågrupper eller ved tidsavgrensede intervensjoner av forskjellig slag, eventuelt ved å endre på ytre faktorer som lærerkompetanse eller gruppestørrelse. Her finnes det en rik internasjonal forskningslitteratur, med egne tidsskrifter og oppsummeringsstudier rettet mot en bredere leserkrets (for eksempel Mitchell & Sutherland, 2020; Rivkin et al., 2005).

Som en motpol til dette finner vi ofte forskning som peker på at elever med særlig tilrettelagte undervisningsopplegg, enten alene eller i smågrupper eller i det vi ofte kaller spesialskoler, opplever at rommet for utvikling blir lite: De møter ofte lave forventninger, lite faglige utfordringer og at elevene sitter igjen med en opplevelse av å havne utenfor fellesskapet både i skole og på fritiden (Wendelborg & Tøssebro, 2011, 2008). Ljusberg (2009) peker for eksempel på at det elevene i smågrupper først og fremst lærer, er å være elever i smågrupper.

I pågående fagdebatter om utdanningsorganisering, inkludering og spesialundervisning løftes det ofte frem et både-og-perspektiv (Uthus, 2020; Haug, 2017a): Elevene må få oppfylt sine rettigheter knyttet til et tilfredsstillende opplæringstilbud, men samtidig må skolen være bevisst sitt inkluderingsmandat og byggingen av tilhørighet og fellesskap. Dette er vanskelig å gjennomføre i praksis, da individets utvikling og skolens fellesskap ofte blir forstått som motpoler når prioriteringer skal gjøres i klasserommet (Jencks, 1988). Diskusjonen om barn med spesialundervisning har i lang tid dreiet seg om tilhørighet i et stort fellesskap (hele klassen) eller et lite fellesskap (mindre gruppe eller enkeltundervisning), og dette settes gjerne opp mot hverandre når ressursene er knappe. Forskningsfunn støter ofte inn i politiske debatter og prioriteringer, der målet om inkludering og

en skole for alle ofte kan minne om et skalkeskjul for kutt i økonomiske kostnader mer enn det fremstår som faglig begrunnet.

Et annet kjennetegn er at mye av diskusjonen om inkludering og tilhørighet i skolen handler om *stedet* som undervisningen gjennomføres – innenfor eller utenfor den ordinære undervisningsgruppen, eller på nærskolen eller på en mer spesialisert opplæringsarena. Inkluderingen reduseres til en *plasserings- og tilstedeværelsesdiskusjon* (Caspersen & Hermstad, 2023; Haug, 2017b), der det viktige er at man er fysisk til stede, og mindre handler om innholdet i opplæringen. En slik diskusjon knytter seg i liten grad til *opplevelsen* av inkludering, og de faglige sidene av inkludering. I tillegg blir spørsmålet om inkludering knyttet til tradisjonelle utenforskaps- og ytterkantdiskusjoner ofte skjøvet til side.

Et ytterligere relevant område finner vi i forskning som forsøker å forstå skoler som institusjoner som er vevet inn i sine omgivelser, der sosial bakgrunn og sosioøkonomiske forhold spiller sammen med kommunal politikk og prioriteringer, og hvordan dette avleirer seg på skolenivå (Rapp & Corral-Granados, 2024; Smeplass, Rapp & Corral-Granados, 2024). Denne forskningen kommer i hovedsak fra et sosiologisk organisasjonsperspektiv (Meyer & Rowan, 1978; Tilly, 1998; Avent-Holt & Tomaskovic, 2019) og skiller seg fra tradisjonell sosiologisk forskning på utdanning ved sitt søkelys på å forstå de komplekse erfaringene elevene har i skolen i sammenheng med organisasjonelle responser og tilpasninger til omgivelsene. Den tradisjonelle sosiologiske utdanningsforskningen kan forenklet sies å ta opp i seg sosial ulikhet gjennom å studere sammenhengen mellom sosial bakgrunn og elevresultater, og mekanismene som fører til reproduksjon av ulikhet enten i form av skolerresultater eller tilgang på utdanning (Caspersen & Hovdhaugen, 2014).

I dette kapittelet har vi som mål å bruke innsikter fra ulike forskningstradisjoner som innimellom krysser, men som oftere befinner seg i helt adskilte siloer, for å diskutere våre forskningsspørsmål. Vi går inn i dette med et blikk på *barnas opplevelse* av fellesskapet i skolen, og hvordan barna opplever tilhørighet, og forfølger dermed ikke spørsmålet om påvirkningen på elevenes resultater i skolen. Samtidig vil vi understreke at det er en grunnleggende sammenheng mellom elevenes faglige, sosiale og organisatoriske inkludering (Nilsen, 2017), slik at tilhørighet og fellesskap er grunnleggende for å oppnå individuell faglig utvikling.

Forskningsspørsmålene i kapittelet er:

- Hvor og hvordan opplever elevene sin tilhørighet i skolens fellesskap?
- Hvordan spiller sosial bakgrunn inn i elevenes opplevelser av tilhørighet og fellesskap?
- Hvordan arbeider skolene for å fremme elevers tilhørighet og fellesskap?

De to første spørsmålene vil vi belyse med empiriske eksempler fra egen forskning, mens det siste spørsmålet vil diskuteres på mer overordnet nivå, men med støtte i empiri der også.

Før vi går inn på spørsmålene, vil vi utdype litt mer om hvordan vi forstår barns tilhørighet, og hva et fellesskap kan være for barn, og hvordan dette er koblet sammen med sosioøkonomiske vilkår.

BARNES TILHØRIGHET – HVA ER ET FELLESKAP FOR BARN?

Forskningen på utenforskap i skolen finner vi både i den sosiologiske og den spesialpedagogiske litteraturen. I den sosiologiske litteraturen finnes det fremfor alt i den nordamerikanske tradisjonen en opptatthet av hvordan man gjennom tiltak som styrker nabolagets («community») integrering med skolen, kan bidra til økt grad av tilhørighet og inkludering (Arum, 2000). I forlengelsen av dette aktualiseres spørsmål om konsekvenser av å bo og vokse opp i nabolag med ulike uterom og tilgang til fritidsaktiviteter («neighbourhood effects»), segregering grunnet i etnisk tilhørighet og rase, ressursulikhet, forskjeller mellom skolene i læringsmiljø og vektlegging av fag samt grad av ro og disiplin (Arum, 2000; Sampson, 2019). Selv om dette er spørsmål det også forskes på i norsk skole, så finner vi også en alternativ sosiologisk forståelse av tilhørighet og fellesskap der skolen forstås som strukturert og avhengig av sosial klasse, kjønn og etnisitet (for eksempel Bjerrum-Nielsen, 2014). Mens det i deler av den sosiologiske forskningen handler om hvordan man kan motvirke at elever faller utenfor skolen som fellesskapsarena, er forskningen opptatt av sosial ulikhet heller enn tilhørighet i ulike livsverdener som i varierende grad harmoniserer med skolens offisielle mål eller kultur. Et godt eksempel i så måte er den britiske sosiologen, Paul Willis, *Learning to labour*, der han viser hvordan skolehverdagen for arbeiderklassegutter i en større engelsk by på 1970-tallet både var preget av tilhørighet basert på konformitet i forhold til skolen og «den skjulte læreplanen» og tilhørighet gjennom motstand til skolens normer. I dette perspektivet er ikke nødvendigvis høyt skolefravær eller lave skoleprestasjoner i seg selv et tegn på lav grad av tilhørighet, men mer et spørsmål om hvordan og hvor man opplever seg å ha sin primære sosiale tilhørighet.

Antia et al. (2002) videreutviklet et skille mellom det å være «medlem» og det å være «besøkende» i skolen som Schnorr hadde introdusert i 1990 (Schnorr, 1990). Diskusjonen til Antia og hennes medarbeidere kommer fra inkludering av døve og hørselshemmede elever i klasser sammen med normalt hørende elever. Poenget er at så lenge de hørselshemmede elevene ikke oppfattes som en like selvsagt del

av fellesskapet som elever uten hørselshemming, så vil de aldri få annen status enn som gjester i skolen, og de vil aldri få oppleve medlemskap på linje med de andre. Tilsvarende poeng kan vi gjenfinne i historien om den svenske læreren som forteller at i hans klasse er det 25 elever, hvorav to integrerte. Det åpenbare oppfølgingsspørsmålet er da om det finnes 23 elever som ikke er integrerte (Emanuelsson, 2004). Eksempelet understreker det som den grunnleggende debatten om inkludering og integrering i skolen handler om, nemlig at man ofte ender med å snakke om og behandle noen som annerledes enn resten av elevgruppen. Når perspektivet er at enkeltindivider skal bli inkluderte, er det med utgangspunkt i en antakelse om at de er utenfor fra starten av, og at de er spesielle. Fellesskapet som klassen representerer, blir da normen som den enkelte skal inn i og tilpasses (Bachmann & Haug, 2006, s. 97).

Som nevnt tidligere har mye pedagogisk og spesialpedagogisk forskning pekt på at elever gjennom selve den spesialpedagogiske tilretteleggingen havner på utsiden av fellesskapet, og altså får status som gjester, fremfor medlemmer. Vi skal ikke argumentere for eller imot disse funnene. Opplevelsen av utenforskap på grunn av undervisningens organisering står frem som et ganske solid funn over mange år. Men som nevnt innledningsvis så representerer undervisningen i skolen bare ett av mange mulige fellesskap i barns liv, og det finnes en lang sosiologisk forskningstradisjon som viser til at fellesskapene som barn og ungdom finner, i stor grad går på tvers av de voksenorganiserte fellesskapene i skolen. Skolen består av mange ulike fellesskap som det er mulig å oppleve tilhørighet til. I den sosiologiske tradisjonen finner vi også en skepsis mot å konstruere eller påtvinge fellesskap basert på en overordnet idé eller visjon, om dette ikke samtidig er grunnet i en viss grad av frivillighet fra dem som inngår i fellesskapet. I dette ligger det et element av tvang om tilpasning til skolens fellesskapsprosjekter for elevene, men også en varierende grad av frihet til å definere hvem og hva som er viktig for hvert enkeltindivid. For noen betyr dette tilgang til et videre nettverk og et større repertoar av roller og tilhørigheter, mens det for andre er mer begrenset. Helt grunnleggende handler ikke spørsmålet om tilhørighet hos barn og unge om hvor mange venner man har, men om kvaliteten på vennskapsrelasjonene, og om behovet for bekreftelse fra andre.

Barns tilhørighet spilles altså ut i spennet mellom ressurser og relasjoner, og i skolen med en særegen komponent som går på faglig utvikling og livssjanser. En oppsummerende tilnærming til dette kan vi finne i Erik Allardts (1975) klassiske skille mellom velferd og lykke, og mellom levestandard og livskvalitet (att ha, att älska, att vara / having, loving, being).

Tabell 7.1: Erik Allardts skille mellom velferd og lykke, levestandard og livskvalitet.

	Velferd	Lykke
Levestandard	Behov der tilfredsstillelse er definert i form av materielle og utdanningsmessige ressurser	Subjektiv fornemmelse og opplevelse av materielle og ytre levestandarder (levestandarder)
Livskvalitet	Behov der tilfredsstillelse er definert i form av relasjoner til andre mennesker, samfunnet og naturen	Subjektive fornemmelser og opplevelser av relasjonene til mennesker, samfunn og natur

Allardts enkle firefeltstabell får frem poenget som de fleste av oss intuitivt forstår, men som ofte forsvinner litt langt bak i bevisstheten i hverdagen: Det er ingen selvfølge at høy levestandard henger sammen med en subjektiv fornemmelse av lykke. Sammenhengen mellom velferd tolket som materielle og utdanningsmessige ressurser (*att ha* i Allardts terminologi) behøver heller ikke nødvendigvis henge sterkt sammen med livskvalitet i form av relasjoner til andre (*att älska*) eller lykke og livskvalitet i mer eksistensiell forstand (*att vara*).

Det er åpenbart lettere for et barn å være med i ulike fritidsaktiviteter utenfor skolen eller å være med i bursdagsselskaper om man har god råd i hjemmet. Økonomisk press i hjemmet representerer også en økt risiko for psykisk uhelse og dårlig sosial fungering i og utenfor skolen (Kinge et al., 2021).

DATA OG METODE

For å belyse forskningsspørsmålene henter vi empiri fra to delvis sammenkoblede forskningsprosjekter om tilhørighet, fellesskap og skoleorganisering: «Tett på» og «Unequal Childhood».

I Tett på-prosjektet prøver man ut nye samarbeidsmodeller mellom pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skole og barnehage, i tre kommuner. Prosjektet går fra 2020 til 2026 og henter underveis inn en rekke data fra elever, foreldre, ansatte i skole og barnehage, PPT-ansatte og ledere på ulike nivåer. Prosjektet undersøker om det å endre arbeidsmåter i samspillet mellom PPT, skole og barnehage kan gi en positiv utvikling i skoleresultater, utvikling i opplevelse av tilhørighet og fellesskap hos barna, og hvordan organisasjoner som skoler, barnehager og kommuner former prosjektet og formes av alle endringene som hele tiden skjer. Prosjektet og dataene er bredt presentert og diskutert i Caspersen et al. (2024), og i dette kapitlet bruker vi data fra intervjuer med elever og ansatte i barnehage og skole, og spørreskjemaundersøkelser til elever, lærere og foreldre på femte og åttende trinn i alle skoler i de tre kommunene.

Unequal Childhood er egentlig en samlebetegnelse på ulike prosjekt som har pågått i tre nordiske byer fra 2002 og frem til i dag (se for eksempel Rapp, 2018). Prosjektet har fulgt de samme skolene i over mer enn 20 år, og det er gjennomført intervjuer med ansatte og barn og samlet inn spørreskjemadata om elever på fjerde til sjette trinn sin trivsel, tilhørighet og mentale helse i flere omganger. Unequal Childhood-prosjektet er mer rettet mot sosioøkonomisk ulikhet enn Tett på, og det undersøker hvordan skoler håndterer sosial ulikhet, og hvordan skoler som institusjoner reagerer på økte sosiale forskjeller i sine omgivelser. I Unequal Childhood er dette innvevd i prosjektet gjennom utvalget av skoler, som er representanter for områder med store og små levekårsutfordringer i gjennomsnitt. Skolene som er med i prosjektet, ligger plassert i områder av byen som er ytterpunkter i negativ og positiv forstand når det gjelder inntekt, utdanning, trangboddhet og andre viktige levekårsvariabler.

Intervjuene i både Tett på og Unequal Childhood er gjennomført som gruppeintervjuer med elever på ulike trinn. Temaene som diskuteres med elevene, er hvordan de tenker om hva skolen skal være, og hva den kan bety for dem, hvilke fellesskap som finnes, hvilke grenser som finnes mellom barn, og hvordan hjemmeforhold og forskjeller mellom barn spiller seg ut i det daglige. I intervjuene med ansatte er temaene mer konkrete og rettet mot undervisningens organisering, tanker om inkludering i praksis, spesialundervisning og tanker om skolens overordnede mandat.

Spørreskjemaene til elevene i Tett på inneholder i stor grad validerte og standardiserte måleinstrument knyttet til læringsdimensjoner (faglig inkludering) og tilhørighet (sosial og psykisk inkludering). For hver elev har også kontaktlærer svart på et skjema der opplysninger om undervisningens organisering, elevens behov for tilrettelegging og støtte, samarbeid og vurdering av faglig og sosial fungering ligger inne og kan kobles til elevsvarene. I tillegg har foreldre bidratt med sitt syn på undervisningen og samarbeid med skolen. Antall svar fra elever, lærere og foreldre er presentert i tabell 7.2.

Tabell 7.2: Antall svar og svarprosent i spørreskjemaundersøkelsen i Tett på.

	Inviterte elever	Elever som svarte	Lærere som svarte	Foreldre som svarte
Antall	2981	1931	1708	910
Prosent	–	65	57	31

Spørreskjemadataene fra Unequal Childhood ligner på skjemaet til Tett på, men har kun med elevsvar. Til gjengjeld har vi med denne undersøkelsen mulighet til å se på utvikling over tid, da undersøkelsen er gjennomført i 2002, 2009 og 2020, på de samme skolene. Totalt har vi data fra 378 elever i 2002, 294 i 2009 og 357 i 2020.

I analysene i dette kapittelet ser vi på forskjeller mellom kjønn ut fra skolens sosioøkonomiske kjennetegn, koblet til elevenes psykiske helse. Dette er målt med det såkalte CDI – Childrens Depression Inventory (Kovacs & Beck, 1977). I tillegg måler vi sosial fungering ved hjelp av et antall spørsmål om elevenes møter med andre, og også to mål på om elevene føler seg vel hjemme og på skolen. Områdene som undersøkes, er ikke direkte operasjonalisering av fellesskap og tilhørighet, men er uten tvil områder som er viktige for å forstå nettopp tilhørighet og fellesskapsdimensjoner i skolen (Uthus, 2022).

ELEVENES OPPLEVELSE AV TILHØRIGHET I SKOLENS FELLESSKAP

For å undersøke elevenes tilhørighet og fellesskapsfølelse bruker vi først Unequal Childhood-dataene til å trekke opp noen store linjer knyttet til levekårsutfordringers sammenheng med depressive symptomer, negativ sosial fungering og det å føle seg vel hjemme og på skolen, i nabolaget og på fritiden. Dette er presentert i tabell 7.3.

Resultatene i tabell 7.3 viser at det i 2002 var små forskjeller mellom elevene på skoler som befinner seg i høy og lav sosio-økonomisk statusområder, samt små forskjeller mellom kjønn. Dette gjelder både sosial fungering og økt risiko for depresjon. Heller ikke i 2009 var det signifikante forskjeller mellom skolene i høy- og lavstatusområder eller kjønn. Men så skjer det en stor endring frem til 2020. Blant jenter på skolene med større levekårsutfordringer ser vi en økning i depressive symptomer, og endringen er fra 4 og 5 prosent i 2002 og 2009 til 19 prosent i 2020. Vi finner ikke den samme utviklingen blant gutter.

Når det gjelder negativ sosial fungering, ser vi noe av det samme mønsteret, selv om økningen ikke er like stor. For jentene endrer andelen seg fra 12 prosent i 2002 og 9 prosent i 2009 til 21 prosent i 2020. For guttene er tilsvarende tall 14, 12 og 15 prosent. Og for gutter og jenter i skoler med færre levekårsutfordringer er trenden heller motsatt.

Når det gjelder å føle seg vel på skolen og hjemme, ser vi at det for gutter er en nedgang i områder med store levekårsutfordringer / lavere sosioøkonomisk status i andelen som scorer høyest på det å føle seg vel på skolen. I 2002 var det 10 prosent som følte seg vel på skolen av guttene i mer levekårsutsatte områder, mens det i 2020 var 3 prosent.

Det er mange grunner til disse endringene, og mange av dem ligger utenfor skolen. Det er godt dokumentert at det i løpet av 2010-tallet, særlig rundt 2016, skjedde en negativ endring i Skole-Norge generelt, der trivsel og motivasjon sank og mobbing økte (Hygen et al., 2023), og forklaringene må nok finnes vel så mye i

Tabell 7.3: Endringer mellom 2002, 2009 og 2020 for gutter og jenter i skoler i områder med høy og lav sosio-økonomisk status / store og mindre levekårsutfordringer, på områdene depressive symptomer, sosial fungering og det å føle seg vel.

		Lav-sos.øk. status/ store levekårsutfordringer		Høy sos.-øk status / mindre levekårsutfordringer	
		Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Depressive symptomer	2002	6 %	4 %	6 %	7 %
	2009	2 %	5 %	6 %	2 %
	2020	7 %	19 %	2 %	5 %
Negativ sosial fungering	2002	14 %	12 %	9 %	3 %
	2009	12 %	9 %	11 %	9 %
	2020	15 %	21 %	6 %	5 %
Føler seg vel – hjemme	2002	3 %	5 %	0 %	0 %
	2009	0 %	0 %	1 %	2 %
	2020	0 %	3 %	2 %	0 %
Føler seg vel – skole	2002	10 %	2 %	7 %	2 %
	2009	2 %	5 %	6 %	2 %
	2020	3 %	8 %	6 %	2 %
	2002	5 %	7 %	2 %	4 %
Føler seg vel – nabolag	2009	1 %	4 %	1 %	2 %
	2020	2 %	3 %	0 %	1 %
	2002	2 %	5 %	0 %	2 %
Føler seg vel – fritid	2009	0 %	1 %	1 %	0 %
	2020	2 %	3 %	0 %	0 %

ungdomskultur, økende forskjeller i samfunnet og andre ytre sammenhenger som i skolens innhold, ressurser og meningsskaping.

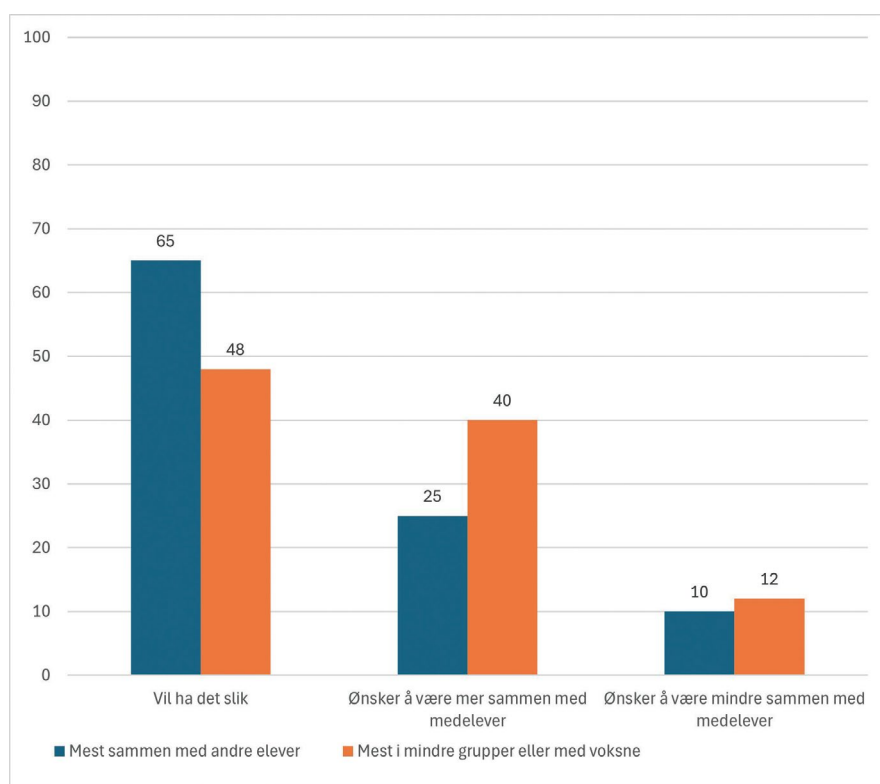
For vår del i dette kapittelet gjentar vi at spørsmålet er hvordan skolen arbeider for å skape fellesskap og tilhørighet for elevene, og tar med oss Unequal Childhood-resultatene videre inn diskusjonen senere. Først skal vi se nærmere på data fra Tett på-prosjektet.

Tett på-prosjektet handler om hvordan pedagogisk-psykologisk tjeneste, skoler og barnehager skal få et tettere samarbeid (Caspersen et al., 2024). Som en del av datainnsamlingen i dette prosjektet svarte altså nærmere 2000 elever på femte og åttende trinn på hvordan undervisningen var organisert, og hvordan de opplevde organiseringen. Lærerne svarte på om elevene hadde behov for tilrettelegging i undervisning (enten gjennom enkeltvedtak om spesialundervisning eller utenom dette), eller om elevene

fulgte ordinær undervisning uten ekstra tiltak. Totalt var det 20 prosent av elevene som ble oppfattet av lærerne å ha behov for ekstra undervisning, enten med eller uten enkeltvedtak. Det skal også legges til at det var store forskjeller mellom kommunene og bydelene som deltok i denne undersøkelsen, i hvordan de vurderte elevenes behov, og det var også store forskjeller i hvordan behovene til gutter og jenter ble vurdert.

Elevene med behov for tilrettelegging ble så spurt om de er mest sammen med alle andre elever i undervisningen, mest i mindre grupper eller mest sammen med voksne. I tillegg spurte vi om de ønsket å ha det på den måten, om de ønsket å være mer sammen med medelever, eller mindre sammen med medelever.

I figur 7.1 er svarene til elevene oppsummert i prosenter.



Figur 7.1: Elever med behov for tilrettelegging sin mening om egen undervisningsorganisering (prosent).

Av dem som er mest sammen med andre elever i undervisningen, er det 65 prosent som ønsker å ha det slik, 25 prosent som ønsker å være mer sammen med andre elever enn det de er i dag, og 10 prosent ønsker å være mindre sammen med andre elever.

Av dem som er mest i mindre grupper eller sammen med voksne, er det 48 prosent som ønsker å ha det slik, 40 prosent som ønsker å være mer sammen med andre elever, og 12 prosent som ønsker å være mindre med andre elever.

Resultatene er interessante på flere måter. For det første viser de at hva elevene ønsker seg, varierer stort, og ganske mange ønsker seg en annen type organisering av undervisningen enn det de faktisk har. For dem som er mest i mindre grupper eller med voksne, er det flere som ønsker seg at undervisningen er annerledes organisert enn det den er i dag. Her er det også slående at det er så stor andel som ønsker å være mer sammen med andre elever enn de er i dag.

I utfyllende analyser har vi sett på hvordan undervisningsorganisering og tilretteleggingsbehov henger sammen med opplevelsen av tilhørighet for elevene. Resultatene er gjengitt i tabell 7.4.

Tabell 7.4: Sammenhenger mellom læreres vurdering av elevers behov for tilrettelegging, elevenes svar på organiseringen av undervisningen, og elevenes opplevde trivsel og tilhørighet i skolen.

	Trivsel		Tilhørighet	
	Snitt	Standardavvik	Snitt	Standardavvik
Tilrettelegging				
Ikke behov for tilrettelegging	4,18	0,72	4,09	0,85
Behov for tilrettelegging	3,88	0,89	3,77	1,02
Forskjell målt i Cohens d	.39		.37	
Undervisningsorganisering				
Mest sammen med alle andre elever	4,18	0,72	4,17	0,80
Mest i mindre grupper	3,81	0,88	3,50	1,09
Forskjell målt i Cohens d	.50		.79	

Cohens d: 0–0.19 = ingen / svak effekt, 0.2–0.49 = liten effekt, 0.5–0.79 = moderat effekt, >0.8 = stor effekt.

Hvis læreren oppgir at eleven har behov for tilrettelegging i undervisningen, så er det også slik at elevene opplever noe lavere tilhørighet og noe lavere trivsel.¹ Resultatene sier ingenting om det er lav trivsel som skaper behov for tilrettelegging,

1 Tilhørighet består av følgende fire utsagn som elevene tok stilling til: På skolen opplever jeg at jeg er med i en gruppe av venner som gjør ting sammen, På skolen føler jeg at andre elever vil være sammen med meg, På fritiden opplever jeg at jeg er med i en gruppe av venner som gjør ting sammen, På fritiden føler jeg at andre barn/unge vil være sammen med meg. Svarkategoriene var 1 – Helt feil, 2 – Litt feil, 3 – Både–og, 4 – Litt sant, 5 – Helt sant. En faktoranalyse viser at samtlige spørsmål lader på samme faktor med høye faktorladninger (>0.77), og en reliabilitetstest viser tilfredsstillende reliabilitet (Cronbachs alfa = 0.83). Trivsel består av følgende enkeltspørsmål: Trives du på skolen? Med svarkategoriene 1 – Trives ikke i det hele tatt – 2 Trives ikke noe særlig – 3 Trives litt – 4 Trives godt – 5 Trives svært godt (Caspersen et al., 2024).

eller om det er lav tilrettelegging som skaper lav trivsel. Forskjellene er ikke veldig store, men det er vanskelig å kalle dem ubetydelige. Forskjellene er derimot store når vi ser på elever som oppgir å ha undervisningen sin mest sammen med alle andre elever, eller mest i mindre grupper: Elevene som er mest i mindre grupper, har klart lavere trivsel og opplevelse av tilhørighet enn elever som er mest sammen med alle andre elever. Dette er et funn som bekrefter tidligere forskning, f.eks. Tøssebro og Wendelborg (2014) eller Kermit et al. (2014).

I intervjuer med elever på femte og åttende trinn i det samme prosjektet så har vi stilt elevene mange ulike spørsmål om hvordan de opplever skolehverdagen. Passasjen under er fra et gruppeintervju med fem elever på femte trinn på en skole:

- Intervjuer:** Hva er det som er best med denne skolen?
- Elev 3:** Kanskje uteområdene. Får lov til å være på fotballbanen. Litt krangel der òg.
- Elev 5:** Det er greit å være her, for jeg føler at alle får den hjelpa man trenger.
- Elev 1:** Det er jo en fin skole da. Bra lærere.
- Intervjuer:** Hva er dårligst?
- Elev 1:** Føler at man ikke blir tatt på alvor av lærerne.
- Elev 3:** Kanskje du prøver å si noe i timen og så bråker en annen så du ikke får sagt det.
- Elev 5:** ... at for eksempel hvis en kommenterer på noe så sier bare læreren at man skal stoppe.
- Elev 5:** Ber rett og slett personen om å si unnskyld og så bryr dem seg ikke. Bare legger det i glemmeboka, rett og slett.

Uttekslingen mellom intervjuer og elevene fanger opp mange ulike dimensjoner av skolehverdagen som på ulikt vis handler om elevenes tilhørighet. Elevene peker på viktigheten av de fysiske områdene og steder der de kan gjøre ulike aktiviteter (her eksemplifisert med fotballbanen), og de peker på at det å ha «bra lærere» og at man får den hjelpen man trenger, er viktig for at de skal se skolen som et bra sted å være. At relasjonen og forståelsen mellom lærere og elever er viktig, kommer også frem i svarene på hva som er best og dårligst med skolen. Det oppleves som negativt å bli avbrutt av medelever i timen og når bråk forstyrrer, men enda verre er det hvis læreren ikke håndterer dette på en måte som gjør at elevene opplever å bli anerkjent og tatt på alvor. Både det fysiske, det relasjonelle og det faglige ved læringsmiljøet trekkes frem som viktig.

Videre i intervjuet har vi spurt mer direkte om hvilke grupper de føler tilhørighet til. Spørsmålet til elevene er om klassen oppleves som *deres* gjeng?

- Elev 3:** På en måte ja, på en måte nei.
- Elev 5:** Før jeg fikk skikkelig ordentlige venner, da. (...) når jeg fikk meg nye venner så ville de ikke alltid være sammen. Jeg føler at vi deler inn klassen i store grupper, og da blir noen utestengt.
- Elev 4:** Det er jo litt begge deler ...
- Elev 3:** Det er noen i klassen som er mye sammen, men så ble jeg litt sånn – jeg ble jo tatt imot, men de var liksom en gjeng, da. Jeg skjønnte jo ikke at jeg måtte spørre om å få være med. Så noen morgener drev de med en lek hvor de sprang bort og gjemte seg, men det skjønnte ikke jeg. Så etter hvert så spurte de om jeg ville være med i gjengen.
- Elev 2:** Det er noen ganger du får være med, og så later de som det ikke er noen gjeng, men så er det det.

Svarene viser frem det komplekse, relasjonelle forholdet mellom elevene, der det å være på innsiden og utsiden hele tiden er i spill, og det å holde noen på innsiden og utsiden er virkemidler (maktmidler) elevene kan bruke. Eksempelene handler om det sosiale spillet mellom elevene utenfor klasserommet.

Vender vi blikket tilbake til den tilretteleggingen som skjer i de faglige settningene, kommer det også mange interessante aspekter frem. Tematikken i den neste passasjen handler om ulike former for tilrettelegging i undervisningen og det å skille seg fysisk ut fra de andre. Raskt penses det igjen inn på relasjonen mellom lærer og elev, og det å være en selvsagt og mindre selvsagt del av fellesskapet som klassen utgjør.

Det første elev 2 sier, er «... *de som har blå lekse* ...». Setningen utfylles ikke mer, men viser til at noen elever har tilrettelagte lekser, og dette er synlig for alle. Det er viktig å minne om at vi her ikke tar stilling til om dette er en god eller dårlig måte å organisere tilretteleggingen av leksene på, men forsøker å forstå hvordan elevene oppfatter utenfor- og innenfor-skap i klassen. Og elevene viser raskt til eksempelet med leksene, og de utdyper med flere eksempler på det å skille seg fra resten av gruppen på ulikt vis. Veien går via et spørsmål om hvordan det er å være annerledes ved den aktuelle skolen:

- Elev 5:** Jeg har f.eks dysleksi. De som ikke har det, da. Jeg får jo hjelpemidler, men når det ikke fungerer så får jeg ekstra hjelp, og da er det akkurat som at alle de andre går i glemmeboka. [eleven viser her til at lærer overser andre]
- Elev 6:** Og så for eksempel, da. Jeg har jo briller fordi at synet mitt er kjempedårlig. Da har jeg blitt erta, og brillene mine har blitt gjemt og ødelagt.

Elev 3: Jeg er litt kortere enn de andre, og da bruker mange. Før da, så skjedde det at de tok tingene mine hvis de erta meg litt og la det kjempehøyt. Og når jeg går ut av timen pga. vondt i hodet så spør de andre om hvorfor.

Elevene sier ikke at det er problematisk at noen får ulike typer tilrettelegging, og det fremkommer heller ikke i intervjuet at de synes det er problematisk. Utfordringene med å skille seg ut kommer likevel til syne når elevene igjen penser inn på synligheten som tilretteleggingen i undervisningen gir. Denne gangen viser eksempelet til de som får læremidler (bøker) fra et høyere trinn enn det de selv går på.

Intervjuer: for det nevnte dere to i sted også, at man kunne se – at det var forskjell i hvilket nivå bøkene var på?

Elev 4: (...) det er to i vår klasse som når de var – jeg tror de gikk i andre – så hadde de 5-bøkene som vi bruker nå, da.

Intervjuer: er det urettferdig, eller?

Elev 2: Nei! Jeg er glad for at jeg ikke har det.

Elev 4: hadde vært kjedelig å gå på ungdomsskolen, da.

[...] Intervjuer: Men en kunne sagt at det var urettferdig motsatt vei da, at det var urettferdig hvis dere kunne det som var på ungdomsskolen, men hva med de som får ungdomsskolebøkene nå, da?

Elev 4: Det er egentlig bare matte. men de fleste vil jo ikke. Ingen vil jo ha tre år eldre bøker enn oss.

Elev 2: for da merker man at dem er veldig gode.

Sitatene viser at elever på mange ulike måter filtrerer og forhandler mellom status som innenfor og utenfor et fellesskap, kontinuerlig og på bakgrunn av en rekke ulike kjennetegn. Sammen med analysene av spørreskjemadataene viser dette en nyansering av tilhørighetsfølelsen som i stor grad peker mot det relasjonelle og måten elevene omgås på. Tilhørigheten utvikles i spennet mellom det faglige, det fysiske og det sosiale læringsmiljøet og kan ikke reduseres til en av delene.

HVORDAN ARBEIDER SKOLENE FOR Å SKAPE FELLESKAP OG FREMME ELEVENES TILHØRIGHET – OG HVA LIGGER TIL GRUNN FOR ARBEIDET?

Med det andre hovedspørsmålet i kapittelet forsøker vi å løfte blikket opp fra elevene, og på skolen som organisasjon eller institusjon. Som organisasjon er skoler

satt i en styringskjede, og de er pålagt å utføre spesifikke oppgaver, med spesifikke mål. Som institusjon og arena der mennesker møtes og samhandler med hverandre, så finnes det en lang rekke forventninger til hva skolen er og bør være. Samtidig er det helt grunnleggende at skoler kan skille seg i organisering og i forhold til kultur, normer og det som i litteraturen refereres til som «den skjulte læreplanen» (Broadly, 2007), dvs. det som sitter i veggene av mer uformelle normer som gir skolen sitt individuelle særpreg. Den ene skolen er ikke den andre lik, men har stor frihet til å forme sine arbeidsmåter og rutiner. Og enda viktigere er det at organisasjoner tenderer til å utvikle sine helt egne måter å gjøre ting på, i større grad basert på sin indre dynamikk enn sine ytre gitte mål. Den indre dynamikken utvikles i samspill med omgivelsene, og til sammen skaper dette grunnlaget for hvordan skoler som organisasjoner svarer på og formes av ulike utfordringer (Rapp & Corral-Granados, 2024; Smepllass et al., 2024).

Skolens måte å håndtere utfordringene på blir særlig tydelige når vi snakker om barna som befinner seg i ytterkanten av fellesskapene – i gråsonene. Det er mange barn som kan passe inn i en slik beskrivelse. Det kan være fordi de ikke holder samme faglige fart som de andre på et gitt tidspunkt, og det kan handle om de som har en eller annen form for sårbarhet som gjør at spesialundervisning vurderes (Hermstad et al., 2022). Elevene kan befinne seg i ytterkanten fordi de har synlige eller usynlige funksjonshemminger, eller de kan ha hjemmesituasjoner og en bakgrunn som gjør at de skiller seg fra andre. I tillegg er skolens sosiale omgivelser viktige, forstått særlig som hvordan sosial ulikhet gjenspeiler seg i skolens nærmiljø og rekrutteringsgrunnlag. Også her finner vi en elevgruppe som ofte befinner seg i gråsonen for hva skolen har oppmerksomhet på, enten det er i form av fattigdom, manglende omsorg i hjemmet, rusproblematikk eller annet, eller i kombinasjonen mellom ulike former for marginalisering.

Gråsonen er ikke et særlig presist begrep, men omfatter her altså elever som møter mange ulike utfordringer i skolen, enten faglig, sosialt eller på andre måter, og som ofte vurderes opp mot mer spesialiserte tiltak, som for eksempel spesialundervisning, men også for eksempel kontakt med barnevernet eller andre instanser. Men som det metaforiske navnet «gråsonen» tilsier, er dette en gruppe elever som ikke er lett å skille fra hverandre, og det er heller ikke lett å peke på akkurat hva det er som gjør at disse elevene krever ekstra oppmerksomhet. Gråsonen representerer også en organisatorisk utfordring der styring, kontroll og kartlegging er mer vilkårlig enn i de deler av skolen som er tilpasset en mer byråkratisk logikk og praksis. Dette blir særlig tydelig når det gjelder spesialpedagogikkens avhengighet av vedtak og diagnoser for å utløse ressurser, samtidig som vi vet at svært mange barn med ekstra behov for støtte og hjelp ikke fanges opp (jf. Nordahl et al., 2018).

Tidligere i kapittelet dro vi opp noen linjer mellom den sosiologiske ulikhetsforskningen og den spesialpedagogiske forskningen, ved å diskutere hvordan

tradisjonene på ulikt vis snakker om elever som ikke nødvendigvis oppfyller skolens forventninger på alle måter, og derfor oppleves å ha et behov for tilrettelegging.² Et grunnleggende poeng er at skolen, og de ansatte i skolen, kan velge hvordan de håndterer elevene og reagerer på deres utfordringer – og hvilke utfordringer de reagerer på. Hvilke forskjeller mellom barn oppleves som så selvsagte i skolen at vi ikke engang snakker om dem? Og hvilke forskjeller oppfattes som noe som skolen skal håndtere som del av sitt overordnede samfunnsmandat?

Tar vi det tilbake til overordnet del av rammeplanen, så heter det der at man i skolen er «avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes». Poenget blir dermed hvilke ulikheter man forstår som relevante for å anerkjenne og verdsette, og hvilke ulikheter skoler oppfatter som innenfor sitt oppdrag å håndtere.

Jencks (1988) stiller opp fem ulike typer forskjeller som er relevante for å forstå hvordan man tar tak i inkludering og utjevning. Med utgangspunkt i det han kaller *lik fordeling*, vil fordeling av goder som tid og andre ressurser fordeles likt på alle barn (i forrige del av kapittelet kom dette til syne i en av elevenes forventning om at det i timene skal være likeverdig hvordan lærerne hjelpe elevene). Tar man utgangspunkt i et prinsipp om *moralistisk rettferdighet*, vil alle bli belønnet ut fra interessene de viser, uavhengig av evner. Et prinsipp om *svak humanisme* vil innebære at utdanningssystemet eller læreren forsøker å korrigere for sosiale skjevheter – man skal ikke unngjelde for et oppvekstmiljø man ikke er skyld i, og for eksempel skal ikke sosioøkonomiske forskjeller ha betydning. *Sterk humanisme* vil si at man forsøker å korrigere for alle skjevheter, både sosiale og biologisk betingede. Et *utilitaristisk* prinsipp vil si at man arbeider for å stimulere til maksimal læring gjennom at alle, uavhengig av bakgrunn og utgangspunkt, må konkurrere om resultatene, altså et rent meritokratisk system.

Et sitat fra en av elevene vi har intervjuet (femte trinn), viser hvordan en rekke ulike fordelingsnormer kan synes i lærernes arbeid:

Elev 3: i timene så skal det være likeverdig hvordan lærerne hjelper deg da [lik fordeling] F.eks. ei jente som trenger ekstra hjelp i klassen, da. Og da kom læreren bort og hjalp henne, men jeg skjønte ingenting av oppgaven. Og så bare gikk hun. Men jeg tror jo at jeg skjønner det òg. For det er jo noen som synes det er vanskelig å lese og skrive [sosiale/biologiske forskjeller]. Men hun trenger ikke skrive det for dem for da lærer de jo ingen ting! [utilitaristisk prinsipp]

2 Denne setningen er bevisst formulert slik for å peke på at det er dette som er den vanligste veien – elevene tilpasser seg ikke skolen, og grep må gjøres for å få det til, selv om idealet er at skolen tilpasser seg elevene.

Det er flere viktige poeng å hente ut fra Jencks' kategorisering. For det første peker han på at koblingen mellom det spesialpedagogiske feltet og inkludering ut fra et sosialt ulikhetsperspektiv ikke er selvsagt, men en kobling man kan velge å gjøre. For det andre viser han at hvilket inkluderingsprinsipp man følger, vil gi utslag i faktiske prioriteringer i skolen. Skolen som organisasjon sin rolle i å håndtere ulikhet handler først om hvordan skolen forstår ulikhet, og hvilken ulikhet de anser som legitim og ikke (Smeplass & Leiulfsrud, 2020).

Skolers ulike måter å håndtere ulikhet på, og hvordan de er bygget for å gjøre dette, er i såkalt ny-institusjonell organisasjonsteori beskrevet som systemintegrasjon (Luhman, 1990; Schirmer & Michailakis, 2019) og gjennom begreper som løse og tette koblinger (Hasse & Krücken, 2015). Det er en kjensgjerning at skoler (og alle organisasjoner) ikke nødvendigvis tar til seg alle ytre gitte føringer i form av for eksempel kommunale strategier, dersom oppdragene ikke oppfattes som en del av den organisatoriske kjernen og en del av det skolen selv mener den skal drive med (Brunsson, 2006).

Dette gjør at det blir stor variasjon i skolers arbeid, også innenfor samme kommune, og det blir et åpent spørsmål i hvilken grad og hvordan man organiserer skolens velferdssystem og gjør prioriteringer. For å koble tilbake til Jencks så vil en skole som primært fokuserer på faglige prestasjoner (i Jencks' forståelse et utilitaristisk prinsipp), ofte ha en løsere kobling til et mer utvidet velferdssystem i form av spesialpedagogiske støttefunksjoner som PPT og sosialfaglige etater. Mens en skole som legger andre prinsipper til grunn, vil i større grad plassere velferdssystemet i kjernen av hvordan skolene organiseres og drives. Handlingsrommet for dette er igjen betinget av skolenes relative autonomi og den pedagogiske styringen som utføres av myndighetene og kommunene (Rapp, 2018).

Dette må ikke leses som at skoler som er opptatt av det faglige, ikke er opptatt av det spesialpedagogiske. Forståelsen er heller at måten man tenker på om inkluderingsoppdraget, hvor bredt eller smalt det er forstått, påvirker hvor integrert støttesystemet er i skolen. Er det et system basert på eksperter som skal inn og bruke sin ekspertise for å oppnå et resultat, for så å gå videre til et nytt oppdrag? Eller er ekspertisen en integrert del av skolesystemet?

Eksempler på dette har vi mange av fra vår forskning på skoler og deres håndtering av inkluderingsdilemmaene de står i. Når vi spør lærere om skolen kan betraktes som en del av velferdsstaten, og da med utvidede velferdsoppgaver, er det på skoler i områder med større sosioøkonomiske utfordringer nærmest en selvfølge å svare bekreftende på dette. På skoler med annet elevgrunnlag tas det derimot for gitt at elevene er godt tilpasset skolens normer og krav når de begynner sitt skoleløp. Hvordan skolens samfunns- og inkluderingsoppdrag fortolkes, formes i stor grad av skolens omgivelser.

Dette kommer også frem i lærernes kunnskap om elevenes familieforhold, som er langt mer informert om eksempelvis foresattes jobbstatus og sosiale utfordringer i skoler lokalisert i sosioøkonomisk mer belastede områder. Mens lærerne i sosioøkonomisk mer belastede områder langt på vei tvinges til å vite en del om hjemmeforhold for å bidra til å gi elevene en best mulig følelse av fellesskap og mestring, så er avstanden i høyere grad preget av profesjonell distanse og krav fra de foresattes side i de mer ressurssterke områdene (jf. Rapp, 2018).

INNENFOR OG UTENFOR PÅ SAMME TID – EN SOM ALLE ANDRE

Spørsmål om tilhørighet kan både forstås individuelt og i lys av en mer kollektiv gruppetilhørighet. Mens elevene som henger sammen i friminuttene eller på fritiden, inngår i mer uformelle relasjoner, så inngår elevene i skolesammenheng også i mer formaliserte roller. Når lærerne eller skolen bestreber seg på inkludering gjennom å ta elevene med på råd, eller la dem bestemme, så er det påfallende at dette nesten utelukkende handler om trivselsrettede tiltak heller enn reell innflytelse for elevenes del. Mens mange av lærerne vi har intervjuet, snakker om inkludering gjennom økt medvirkning, så peker elevene på økt grad av kontroll og mindre frihet til å gjøre som de vil i friminuttene. Her møter vi ikke bare ulike virkelighetsforståelser, men også ulike premisser for å forstå fellesskap og fellesskapsbygging.

Tidligere har vi referert til Shirian Antias skille mellom det å være medlem (member) og det å være en gjest på besøk (visitor) i en klasse. Selve begrepet «gjest» kan de fleste relatere seg til. Å være gjest kan jo være en opplevelse hvor man absolutt får følelsen av at man er velkommen. Likevel, en god gjest vet å skille mellom den rollen man er tildelt, og rollen medlemmene av fellesskapet man besøker, har. Om man er på besøk hos en familie, kan familiens medlemmer foreta seg en rekke ting både overfor gjesten og hverandre som gjesten helst ikke bør foreta seg. Gjesten bør også helst opptre på en måte som gjør at de som har tatt imot gjesten, ikke begynner å angre på besøket – det er grenser for hvor kravstor en gjest kan være før man begynner å misbruke gjestfriheten.

Dette er ganske selvfølgelig refleksjoner man kan gjøre seg over forholdet mellom gjester og medlemmer. Et mindre opplagt forhold handler om at gjesten – også den velkomne gjesten – er til stede på andres nåde og ikke alltid kan regne med at man får være med og forhandle om fellesskapets spilleregler og funksjoner slik medlemmene får. For det å være medlem betyr først og fremst at man har en grunnleggende trygghet når det gjelder egen posisjon: Man vet at man kan utfordre andre medlemmer og prøve grensene for sitt medlemskap uten at man dermed vil stå i fare for å miste det. Elever som befinner seg i ytterkanten av skolens fellesskap,

har en utfordring med å tillate seg å stole på at de andre medlemmene i fellesskapet – medelever og skolens voksne – ikke plutselig gjør noe som tydelig forteller dem at de er gjester, og slik sett egentlig fremmede som ikke fortjener eller kan forvente å få føle den tryggheten i fellesskapet som medlemmene tar for gitt. Slike tydelige meldinger er sjelden eksplisitte, men likevel som regel ikke til å ta feil av.

Antia og hennes medforskere har brukt distinksjonen mellom medlem og besøkende i en kontekst der det var mange markører som bidro til å skape et ganske tydelig skille mellom de hørselshemmede elevene som var «gjester», og de andre elevene som var «medlemmer». Når vi trekker inn dette begrepsparet i vår diskusjon i dette kapittelet, bruker vi det på eksempler der dette skillet er mye mer utydelig og til dels relativt. Dette er et viktig funn i seg selv. Inkludering blir ofte fremstilt som et enten–eller-problem. Enten er man inkludert, eller så er man det ikke. Dette er en fremstillingsmåte som bidrar til å skjule noe mye mer opplagt og virkelig: at alle elever i et skolefellesskap hver på sitt vis alltid må arbeide for å oppnå medlemskap, og samtidig alltid – i større eller mindre grad – må oppleve at de er gjester. De sosiale ulikhetene i status, som våre eksempler viser, er da mer uttrykk for bestemte sosiale gravitasjonslover: Elever som har flere sårbarhetsfaktorer i sitt liv, risikerer å måtte kjempe mer for medlemskap og samtidig risikere å bli redusert til gjester oftere. Dersom de er i et fellesskap hvor sårbarhetsfaktorenes betydning ikke i seg selv gjør dem til gjester, kan de oppleve seg som medlemmer uten videre.

I tillegg til å bekrefte et ganske basalt sosiologisk poeng om hvordan sosial ulikhet konstrueres (Goffman, 1968), forteller dette noe svært grunnleggende om hva skolen som organisasjon må gjøre for å forebygge gjestens utenforskap: Skolen må aktivt søke arbeids- og organisasjonsformer som ikke gir ansatte (og andre elever) anledning til å hoppe på antakelsen om at skolen gir sitt egentlige tilbud til dem som oppfyller en forhåndsbestemt norm om hvordan man må være, for å være medlem.

Så enkelt som dette kan høres ut, er det likevel en formidabel utfordring. Som vi har vist over, er for eksempel skillet mellom allmenn- og spesialpedagogikk et skille som manifesterer seg helt inn i klasserommene fysiske og praktiske organisering, og det manifesterer seg ofte på måter som tydelig forteller elevene at det er mer attraktivt å tilhøre det allmenne.

AVSLUTNING

Som nevnt innledningsvis har skolen over tid forsterket sin dobbeltoppgave, der skolen på den ene siden skal vektlegge likhet og likeverd og også sosial utjevning, mens den på den andre siden skal gi rom for den enkelte elevs individuelle og personlige utvikling (Nielsen, 2014, s. 12–13). Hvordan skoler konkret fortolker og operasjonaliserer dette dobbeltmandatet, har sammenheng med både ansvarsfordeling og oppgaveløsning internt. I det praktiske arbeidet står den

enkelte ansatte i skolen relativt alene om å gjøre sine prioriteringer mellom ulike elever og elevgrupper. Men hvordan skolen som organisasjon støtter opp om dette arbeidet, varierer med hvordan skolen som organisasjon fortolker sitt mandat, og hvilken tyngde skolen legger på ulike sider av mandatet. Dette innebærer at skolen opererer i et samspill med sine omgivelser, og formes av omgivelsene, og er dermed med på å forme arbeidet som foregår inne i skolen, og samspillet mellom alle aktørene i skolen.

Kun ved å bruke innsikt fra perspektiver som kombinerer barns opplevelse av *att ha, att älska* og *att vara* med en forståelse av skolen som organisasjon som formes av sine omgivelser og videre former sine aktører, kan vi forstå de grunnleggende prinsippene og samspillene omkring barns opplevelse av fellesskap og tilhørighet.

REFERANSER

- Allardt, E. (1975). *Att ha, att älska, att vara: Om välfärd i Norden*. Argos förlag.
- Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–229.
- Arum, R. (2000). Schools and communities: Ecological and institutional dimensions. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 395–418.
- Asplund, J. (1991). *Essäer om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Bokförlaget Korpen.
- Avent-Holt, D. & Tomaskovic, D. (2019). *Organizations as the building blocks of social inequalities*. Sociology Compass.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring / elektronisk ressurs*. Høgskulen i Volda.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497.
- Blossfeld, H.-P., Kulic, N., Skopec, J. & Triventi, M. (2017). *Childcare, Early Education and Social Inequality: An International Perspective*. Elgar Publishing.
- Broady, D. (2007). Den dolda läroplanen. *Kritisk utbildningstidskrift (KRUT)*, 127(3), s. 13–98.
- Brunsson, N. (2006). *The Organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*. Liber AB.
- Caspersen, J. & Hermstad, I. H. (2023). Mechanisms of Persisting Inequality – Case Studies of Norwegian Daycare Facilities for Children. *International Journal for Research on Extended Education (IJREE)*, 10(2), 28–39. <https://doi.org/10.3224/ijree.v10i2.03>
- Caspersen, J. & Hovdhaugen, E. (2014). Hva vet vi egentlig om ulikhet i høyere utdanning? *Sosiologisk tidsskrift*, 22(3), 301–311. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2014-03-05>
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Johansen, W., Leiulfsrud, H., Lillebø, O., Nyhus, O. H. & Wendelborg, C. (2024). *Tett på – nye arbeidsmåter og samspill mellom skole, barnehage og PPT. Delrapport 1 fra et modellutprøvningsprosjekt i tre kommuner*. NTNU Samfunnsforskning AS, NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (red.), *Integrering og inkludering* (s. 101–120). Studentlitteratur.
- Goffman, E. (1968). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Pelican Books.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2015). Decoupling and coupling in education. I B. Holzer, F. Kastner & T. Verron (red.), *From globalization to world society. Neo-institutional and systems-theoretical perspectives* (s. 197–214). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772967>
- Haug, P. (2017a). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 9–30). Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hermstad, I. H., Smedsrud, J. & Hybertsen, I. D. (2022). Forståelser av de sårbare elevene under koronapandemien: Fra inkluderende praksis i klasserom til mulighetsrom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8.
- Honneth, A. (1992). *The struggle for recognition*. Polity Press.
- Hygen, B.W., Hybertsen, I.D., Røe, M., Dahl, T., Buland, T.H., Hermstad, I.H. (2023). *Inkludering og ekskludering i elevers digitale verden: Dypdykk i elevers aktivitet i sosiale medier og gaming og betydning for motivasjon og trivsel på skolen*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 518–533.
- Kermit, P. S., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken. Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning og Statped.
- Kinge, J. M., Øverland, S., Flatø, M., Dieleman, J., Røgeberg, O., Magnus, M. C., Evensen, M., Tesli, M., Skrondal, A., Stoltenberg, C., Vollset, S. E., Håberg, S. & Torvik, F. A. (2021). Parental income and mental disorders in children and adolescents: prospective register-based study. *International Journal of Epidemiology*, 50(5), 1615–1627. <https://doi.org/10.1093/ije/dyab066>
- Kovacs, M. & Beck, A. T. (1977). An empirical-clinical approach toward a definition of childhood depression. I J. G. Schulerbrandt & A. Raskin (red.), *Depression in childhood: Diagnosis, treatment, and conceptual models* (s. 1–25). Raven Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvillo, Ø. (red.) (2008). *Oppvekst: Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal akademisk.
- Ljusberg, A.-L. (2009). *Pupils in remedial classes* [Doktorgradsavhandling]. Stockholms Universitet.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on Self-Reference*. Columbia University Press.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1978). *The structure of Educational Organizations*. John Wiley & Sons.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15–35). Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V. & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget
- Rapp, A. (2018). *Organisering av social ojämlikhet i skolan-En studie av barnskolors instituti-onella utformning och praktik i två nordiska kommuner* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Rapp, A. C. & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <http://www.jstor.org/stable/3598793>
- Rojas, Y. (2014). *Childhood social exclusion and suicidal behavior in adolescence and young adulthood* [Doktorgradsavhandling]. Stockholms Universitet
- Sampson, R. (2019). Neighbourhood effects and beyond: Explaining the paradoxes of inequality in the changing American metropolis. *Urban Studies*, 56(1), 3–32. <https://doi.org/10.1177/0042098018795363>
- Schirmer, W. & Michailakis, D. (2019). *Systems Theory for Social Work and Helping Professions*. Routledge.
- Schnorr, R. (1990). «Peter? He Comes and Goes...»: First Graders' Perspectives on a Part-Time Mainstream Student. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(4), 231–240.
- Smepllass, E. & Leiulfsrud, H. (2020). Approaching Policies for Handling Social Inequality in Nordic Education. *AERA Open*, 4.
- Smepllass, E., Rapp, A. C. & Corral-Granados, A. (2024). Understanding how institutional dynamics can contribute to educational inequality in Nordic cities. *Oxford Review of Education*, 50(2), 290–307. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2274027>
- Taylor, C. (1992). *The politics of recognition*. Princeton University Press.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273–287. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-02>
- Tilly, C. (1998). *Durable Inequality*. University of California Press.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og over-ganger*. Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogens rolle i en inkluderende skole*. Gyldendal.
- Uthus, M. (red.). (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen* (2. utg.). Gyldendal.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305–319.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497–512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour. How working-class kids get working-class jobs*. Saxon House.

8. Ekskludering av elever med hørselshemming og den norske skolens struktur

Patrick Stefan Kermit, Sidsel Marianne Holiman og Odd Morten Mjølhus

Sammendrag Dette kapittelet handler om ungdommer med hørselshemming i skolen og deres erfaringer med å bli ekskludert i ulike skolesammenhenger. Vi analyserer disse erfaringene og argumenterer for at selv små hverdagslige og tilsynelatende ubetydelige hendelser kan innebære former for ekskludering som fratar elevene mulighet til både læring og utvikling, fordi elevenes grunnleggende trygghet i, og tillit til, skolen settes i spill. Vi argumenterer for at denne forståelsen av ekskluderingens natur er egnet til å få frem en mer grunnleggende forståelse av den norske skolen som system. Videre i teksten bringer vi inn begrepet om mikroagresjon som et analytisk begrep som setter oss i stand til å trekke mer generelle slutninger om hva som må til for å skape en skole som ikke ekskluderer enkelte av sine elever.

Nøkkelord inkludering | ekskludering | hørselshemming | utdanning | mikroagresjon

Abstract This chapter discusses young people with hearing impairments in school and their experiences of being excluded in various school contexts. We analyze these experiences and argue that even small, everyday, and seemingly insignificant events can involve forms of exclusion that deprive students of the opportunity for both learning and development, as the students' fundamental sense of security in, and trust in, the school is put at risk. We argue that this understanding of the nature of exclusion is suitable for bringing forth a more fundamental understanding of the Norwegian school system. Further, we introduce the concept of microaggression as an analytical term that enables us to draw more general conclusions about what is needed to create a school that does not exclude some of its students.

Keywords inclusion | exclusion | hearing impairment | education | microaggression

INNLEDNING: ERFARINGER BLANT ELEVER MED HØRSELHEMMING

I tekster som handler om elever som av ulike grunner skiller seg ut, fokuserer forfatterne gjerne på ulike aspekter ved inkludering. Det er imidlertid ikke enkelt å si hva inkludering «er», for inkluderingsbegrepet har ikke noe egentlig mål for når det er oppnådd. Derfor er det enklere å ramme inn motsatsen: ekskludering. Ekskluderingsbegrepet er et mer avgrenset begrep, og vi kan argumentere for at der ekskludering finner sted, har man ennå ikke oppnådd inkludering. Ekskludering innebærer at man ikke får oppleve seg som et selvsagt medlem av elevfellesskapet, og er derfor en form for ytterkant-erfaring, som denne boken tar opp. Denne teksten kan også gjerne leses som en tekst om inkludering, for ved at vi fokuserer på systemiske forhold som fører til ekskludering av elever, avdekker vi også vesentlige innsikter om inkludering.

Temaet denne teksten tar opp, er forholdet mellom diskriminerende praksiser og handlinger som er villet og intendert, og diskriminering som skyldes ureflekterte praksiser, og der ingen egentlig intensjon om ekskludering ligger under. Vi setter søkelys på hvordan den sistnevnte typen ekskludering kan påvirke elevens grunnleggende trygghet i læringssituasjonen. De empiriske eksemplene vi bruker for å belyse dette temaet, er hentet fra ulike studier forfatterne tidligere har gjennomført blant ungdom med hørselshemming. Disse studiene har fokusert på inkludering i skolen og på den psykiske helsen til ungdom med hørselshemming, og for å skrive dette kapittelet har vi reanalysert deler av dataene fra disse studiene.

Malis erfaringer

På vårparten i 2021 gjennomførte vi et forskningsintervju med en ung kvinne – «Mali». Hun var da 20 år og hadde samtykket til å bli kontaktet fordi hun hadde oppnådd gode resultater på videregående i en klasse hvor hun var den eneste eleven som var hørselshemmet.¹ Som forskere med interesse for hva som fremmer god inkludering i skolen, ønsket vi å få Malis vurdering av hva det var som hadde gjort at det hadde gått bra. Mali var tydelig når vi presenterte henne for denne typen spørsmål: «Jeg føler at mye av grunnen til at jeg lykkes faglig *er meg selv*» (Mali, vår utheving), svarte hun. Hun var tydelig på at hun hadde hatt mange lærere som støttet henne, men trakk likevel frem, og vektla, erfaringer med det motsatte:

1 Mali hadde avsluttet sin videregående utdanning da skolene ble stengt ned som følge av covid-19-pandemien, og hun fortalte dermed om sine erfaringer som elev i en skole med daglig oppmøte og fysisk undervisning. Intervjuet var en del av en studie som er publisert av Mjøen, Kermit og Caspersen (2021), og alle sitatene til Mali stammer fra denne studien.

Jeg har liksom hatt timer jeg bare har sittet og vært skikkelig lei meg fordi lærerne ikke har brukt mikrofon eller [tekniske] ting ikke funker, at det ikke har vært tekst på f.eks. videoer som vises felles i klassen og jeg ikke får med meg noe og jeg synes det er skikkelig kjipt å være den ene som ikke får være med på noe. Da har jeg hatt noen få perioder der jeg har tenkt at dette er skikkelig urettferdig. Da igjen har jeg hatt lærere som har vært skikkelig støttende. [...] De har hjulpet mye. (Mali)

Mali har altså opplevd voksne som ikke har tatt hensyn til hennes behov i undervisningssituasjonen, og dette har hun opplevd både som «skikkelig urettferdig» og «kjipt», og hun har vært «skikkelig lei seg». Mali understreker at ikke alle lærerne svikter når det gjelder å ta hensyn til hennes behov – kanskje kan det til og med være lærere som bare gjør det av og til – men dette har skjedd ofte nok til at Mali trekker det frem. Malis behov var ikke kompliserte, hun trengte først og fremst at lærerne brukte de mikrofon- og lydanleggene som var tilgjengelig på skolen, men dette var det ingen automatikk i:

Jeg har selvfølgelig hatt gode lærere generelt sett, men det er enkeltlærere som bare ikke helt gidder å tilrettelegge. [...] Det var] de lærerne som absolutt ikke gadd å bruke mikrofonen og glemte det og ... det største problemet var at lærerne ikke satte mikrofonen på lading etter timen. Så endte det opp med at jeg fikk timer der jeg ikke hadde lyd på og ikke fikk med meg noe. [...] Som var veldig skuffende for jeg hadde liksom hørt mye bra om [skolen] før jeg begynte. (Mali)

Ved første øyekast virker ikke Malis fortelling veldig opprørende. Det at noen lærere av og til glemmer å bruke mikrofon i en ellers travel hverdag med mange oppgaver og mye ansvar, fremstår ikke som noe grovt overtramp. Det er likevel to grunner til at vi i dette kapittelet vil bruke Malis erfaringer som utgangspunkt for en analyse av det vi mener er noen mer grunnleggende problemer for dagens norske skole.

Lignende opplevelser beskrevet i tidligere forskning

Den første grunnen til at vi presenterer Malis fortelling, er at vi har hørt lignende fortellinger før, og at det etter alt å dømme finnes svært mange andre elever med hørselshemming som har lignende erfaringer som Mali. «John»,² som var ungdomsskoleelev i 2014, hadde de samme erfaringene, men ordla seg litt annerledes:

2 Intervjuet med John var en del av en studie som er publisert av Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg (2014), og sitatet til John stammer fra denne studien.

[Lærerne] har så lite erfaring med å ha tunghørte elever her på skolen (...) Det er ikke alltid de husker å bruke mikrofon så jeg må minne dem på det nesten hver time at de må ta på seg mikrofon ... kontaktlæreren min har begynt å venne seg til det da etter tre år, da. (John)

Året etter, i 2015, publiserte Ann Mette Rekkedal en doktoravhandling som var den første, og hittil eneste, studien som kartla omfang av mikrofonbruk på skoler med hørselshemmede elever (Rekkedal, 2015). Rekkedals resultater støtter antakelsen om at bruk av mikrofon ikke foregår så konsekvent og rutinemessig som elever som Mali skulle ønsket. Siden Rekkedal er den eneste norske forskeren som har gått kvantitativt til verks og basert seg på et stort datamateriale, har vi bare mer anekdotisk grunnlag for å si noe om hva som har skjedd siden 2015. Det vi har av kvalitative intervjustudier (se for eksempel Kermit, 2018; Kermit et al., 2022), viser at fortellinger som ligner Malis, ofte dukker opp når man undersøker hørselshemmede elevers hverdag.

ER DET SÅ FARLIG?

Den andre grunnen til å presentere Malis erfaringer er at vi mener at både forskere og alle som er opptatt av hvordan den norske skolen skal oppnå lovfestede mål om å gi et godt og inkluderende tilbud til alle, har noe viktig å lære av elever som Mali. Det første vi dermed vil argumentere for her, er at erfaringer som Malis representerer et forhold det er grunn til å ta på alvor. Mali selv spiller på mange måter ned alvorligheten av sine opplevelser når hun snakker om lærere som ikke «gidder å tilrettelegge», men ikke alle gjør det. «Lousie», som vi intervjuet i 2020,³ var mer tydelig enn Mali og John når hun beskrev hva disse opplevelsene hadde innebåret for henne. Louise fortalte at da hun begynte på ungdomsskolen «så hadde jeg en kontaktlærer som i starten var veldig sønn 'skal hjelpe deg å komme videre' og alt sønn» (Louise). Imidlertid opplevde hun at denne positive interessen for å komme hennes behov i møte dabbet av:

For min del så har det vært mye de voksne som etter hvert snudde ryggen til meg da og slutta å tilrettelegge og, på en måte, det var ikke så nøye lenger. (Louise)

3 Intervjuet med Louise var en del av en studie som er publisert av Kermit, Moriggi og Hansen (2022), og sitatene til Louise stammer fra denne studien.

Vi tolker det Louise sier her, som at det samme elementet av uforutsigbar tilrettelegging gjorde seg gjeldende i hennes hverdag, som i hverdagen til John og Mali, altså at tilretteleggingen av og til skjedde, men andre ganger ikke. I motsetning til John og Mali knytter Louise lærernes avtakende interesse – og den uforutsigbarheten dette medførte – til antakelsen om en underkommunisert motvilje mot tilretteleggingen fra lærerens side. Dette bunnet i en konkret opplevelse:

[...] i en elevsamtale så sa hun [kontaktlæreren] at på grunn av tepper og mikrofoner i klasserommet så er det flere lærere og elever som går hjem med vondt i hodet hver dag. Og det er jo klart at det får jo meg til å sitte igjen med en skyldfølelse. Jeg ble mer og mer usikker. Så det har på en måte satt spor for min del, da, på at voksne er ikke til å stole på. Og det har vært vanskelig å bygge opp tilliten både hos medelever og voksne rundt meg, da. Som egentlig skulle være støttespillere. (Louise)

Louise setter her konkret ord på det som står på spill for henne: Når hun ikke kan stole på lærerne sine, mister hun tryggheten i læringssituasjonen, og dette påvirker også hennes relasjon til medelevene. Også Mali og John omtaler denne typen tap av trygghet, men forteller om dette med mer dempet ordbruk enn Louise. Hvordan trygghet går tapt i lærer-elevrelasjonen, og hvilke konsekvenser dette har, er spørsmål vi utforsker i det følgende.

UTRYGGHET OG TAP AV TILLIT

Den amerikanske psykologen Abraham H. Maslow (1943) plasserte behovet for trygghet i et hierarki av behov, og den dag i dag leser mange lærer- og pedagogikkstudenter om denne «Maslows pyramide» (i for eksempel læreverket *Elevens verden* av Gunn Imsen, 2020). Det er vanlig å forstå Maslow dit hen at han prøver å vise hvilke behov som er mest grunnleggende, og som må være oppfylt for at et menneske skal kunne tilfredsstille mer komplekse menneskelige behov, slik som vennskap, utvikling og læring. Her rangeres trygghet som et fundamentalt behov (som bare overgås av grunnleggende fysiologiske behov som behovet for varme og næring). Utover Maslows klare støtte til tanken om at trygghet er en forutsetning for god læring og utvikling, er det her ikke veldig interessant å gå dypt inn i detaljer knyttet til andre behov. Derimot er det interessant å trekke frem at Maslow var en forsker som tidlig forsto noe helt sentralt om hva som kjennetegner trygghet (safety) for et barn:

Another indication of the child's need for safety is his preference for some kind of undisrupted routine or rhythm. He seems to want a predictable, orderly world. For instance, injustice, unfairness, or inconsistency in the parents seems to make a child feel anxious and unsafe. This attitude may be not so much because of the injustice *per se* or any particular pains involved, but rather because this treatment threatens to make the world look unreliable, or unsafe, or unpredictable. [...] Perhaps one could express this more accurately by saying that the child needs an organized world rather than an unorganized or unstructured one (Maslow, 1943).

Det sentrale poenget til Maslow i dette sitatet er barns behov for forutsigbarhet, og at forutsigbarhet er en forutsetning for opplevelsen av trygghet. Vi vet dessverre også mye om hva som skjer med barn som ikke får oppleve trygghet, og her støtter psykologisk forskning Maslows påstand om at behovet for læring får dårlige kår dersom behovet for trygghet ikke er oppfylt (se f.eks. Bowlby, 1980; Brandtzæg et al., 2016). Barn som opplever utrygge forhold over lang tid, vil etter hvert begynne å bruke energien sin til å være på vakt. Skolehverdagen til elever som Mali, John og Louise er preget av nettopp dette behovet for en konstant beredskap for å takle det uforutsigbare. Det som er felles for Mali, John, Louise og andre hørselshemmede som deler deres erfaringer, er ikke at deres behov for tilrettelegging systematisk blir ignorert, og at de blir fullstendig ekskludert fra deltakelse i enhver sammenheng. Derimot opplever de å være i en situasjon hvor ekskludering gjennom ignorering av deres behov for tilrettelegging skjer av og til, men på en usystematisk, og dermed uforutsigbar, måte. Derfor blir de utrygge, og de må bruke energi til å være på vakt og til å ha beredskap for å takle utestengelsen når enn den måtte inntreffe.

«DU SER DET IKKE FØR DU TROR DET»

Overskriften på dette avsnittet er lånt fra tittelen til en bok av Inga Marte Thorkildsen (2015) som handler om vold og overgrep mot barn. Vi mener ikke at opplevelsene til Mali, John og Louise nødvendigvis faller inn under slike begreper. Thorkildsen har imidlertid valgt sin tittel fordi hun – i likhet med oss – vil ha frem at det kan være krevende å få øye på forhold man ikke forstår eller ikke prøver å ta inn over seg – her livssituasjonen til barn og unge som av ulike årsaker ikke har det bra. Samtidig er det også svært lett å avfeie som mindre alvorlig det man ikke selv forstår og dermed ikke lett får øye på. Vi mener at det er alvorlig når elever som Mali, John og Louise av og til opplever at en lærer ikke sørger for tilrettelegging, men hva består dette Alvoret i? Den tilfeldig pregede ekskluderingen er alvorlig av to grunner:

Den første grunnen er at utryggheten i opplæringssituasjonen kan utvikle seg til en mer grunnleggende utrygghet. Når man opplever at ens behov for tilrettelegging i undervisningssituasjonen ikke ivaretas, og dette skjer så tilfeldig og uforutsigbart – men også så ofte – at det skaper utrygghet, kan man etter hvert begynne å lure på om dette skjer fordi man er et menneske som det er mindre viktig å ta hensyn til, enn andre. Man er da i ferd med å trekke sitt eget likeverd som menneske i tvil, og ens selvbylde og selvoppfatning kan begynne å preges av tvilen på om man er like god som andre. Å sette ord på en slik tvil er i seg selv krevende, både fornufts- og følelsmessig, og det er naturlig at en ungdom vil kvie seg for å innrømme at man går med en slik indre tvil. Her hinter både Malis og Johns valg av ord om at de aktivt kjemper for å bevare sin selvforståelse som like- og fullverdige mennesker. I stedet for å sette ord på den mulige tvilen ved å si rett ut at hun ekskluderes fra fellesskapet og behandles som mindre viktig enn de andre elevene, sier Mali at lærerne «bare ikke gidder å tilrettelegge». John unngår også å berøre aspektet av selvfølelse og prøver å gi en rasjonell, og dermed forsøksvis forståelig, forklaring: Det er fordi lærerne «har så lite erfaring med å ha tunghørte elever» at de gjør som de gjør. Sosiologen Erving Goffman kaller disse strategiene stigmahåndtering (stigma management, Goffman, 1968): Det at man kjemper for å enten å spille ned alvorligheten eller for å prøve å gi mening til sine opplevelser av ekskludering, er noe man gjør for å bevare sitt selv, samtidig som man kjemper for sin plass i det menneskelige fellesskapet.

Den andre grunnen til at lærernes tilfeldig pregede ekskludering er alvorlig, er at elever som Mali, John og Louise må være på vakt og ha klar en handlingsberedskap når de opplever denne ekskluderingen. John forteller at han påtar seg den utakknemlige rollen som den som må «minne på» og «be» om tilrettelegging. Mali velger å ikke si noe, men i stedet stole på egne krefter og legge inn en ekstra innsats, men er likevel «skikkelig lei seg» og mener at dette er «urettferdig». Louise stoler ikke på lærerne sine og har heller ikke forventninger om at hun kan stole på andre voksne eller medelevene sine. Skolesituasjonen tvinger Mali, John og Louise til å bruke energi på å være i beredskap, og på å mobilisere for å svare på ekskluderingen som de utsettes for. Dermed har de mindre energi igjen til å bruke på lærings- og utviklingsaktiviteter.

SKOLENS SOSIALE BARRIERER

På gruppenivå gjør elever med hørselshemming det dårligere enn andre elever, og de har større sosiale utfordringer (Kermit, 2018, med henvisning til Hendar, 2012). At det kan være lærerne som bidrar til å svekke læringsmulighetene til

elever med hørselshemming, er et forhold som er lite forstått og lite utforsket. Den sannsynlige årsaken til at det ikke har vært så mye oppmerksomhet rundt forklaringene som handler om læreres praksiser, og som vi presenterer her, er at man tradisjonelt har grepet til en annen – og tilsynelatende opplagt – forklaringsmodell, den at eleven hører dårlig.

Forskningen viser klart at det å være elev med hørselshemming i en skole der de fleste andre har vanlig hørsel, ikke er enkelt. Elever med hørselshemming ligner dermed på den større gruppen av elever som mottar spesialundervisning i norsk skole. Også de oppnår – som gruppe – svakere resultater i skolen sammenlignet med elever som følger den ordinære undervisningen (Haug, 2017; Nordahl, 2018; Nordahl & Hausstätter, 2009). Hørselshemmede elever som går i ordinære klasser, har etter alt å dømme også større psykososiale utfordringer i skolen enn sine medelever. For eksempel er det mange som rapporterer at de er ensomme, eller at de opplever å bli mobbet (Kermit, 2018).

Kritisk blikk på forklaringer på hørselshemmede elevers utfordringer i skolen

Den tradisjonelle forklaringen på hørselshemmede elevers dårligere skolerresultater og sosiale utfordringer har, slik vi peker på over, vært knyttet til eleven selv og elevens hørsel: Fordi eleven ikke hører som andre, har eleven større utfordringer enn sine medelever når det gjelder å lære og å delta i formelle eller uformelle læringssituasjoner på skolen. Dette er den vanlige forklaringen mange tyr til når de dårligere faglige resultatene og de større psykososiale utfordringene skal gis en årsak.

Det er slett ikke urimelig å mene at det innebærer utfordringer å ha ned-satt hørsel, men forklaringen ovenfor trenger dermed ikke å være fullstendig. Forklaringsmodeller av denne typen – som ensidig fokuserer på individets kroppslige tilstand, her: ørene – har blitt sterkt utfordret av nyere forskningstradisjoner som også ser på hva slags muligheter til læring og utvikling hørselshemmede elever – og andre elever med funksjonsnedsettelse – blir gitt i den sosiale konteksten elevene er en del av på skolen. Denne teksten representerer en slik tradisjon, og vi foreslår at det er rimelig å se utryggheten elever med hørselshemming opplever som noe som hindrer dem i å lære like lett på skolen som elever som opplever seg trygge i opplæringssituasjonen. Det er også en spissere måte å si dette på: Dersom elever som Mali, John og Louise hadde sluppet å leve med utryggheten som skapes av lærere som har en praksis hvor de på en uforutsigbar måte av og til utestenger og ekskluderer dem ved å neglisjere deres behov for tilrettelegging,

så hadde kanskje Mali, John og Louise kunnet bruke all energien sin på læring og utvikling, slik man skal i skolen.

Det er to forhold som bidrar til ytterligere spissing av formuleringen over: For det første er det konkrete tilretteleggingsbehovet i eksemplene til Mali, John og Louise enkelt å oppfylle rent teknisk. Det dreier seg bare om å ta på seg og bruke lærermikrofonen i klasserommet like rutinemessig og fast som man fører fravær eller setter karakterer. Det er faktisk så enkelt at man lett kunne sett for seg at alle lærere i landet som står i klasserom hvor det er installert mikrofon, kunne startet en slik rutinemessig praksis i morgen. Mulige årsaker til at dette enkle ikke skjer av seg selv, skal vi straks drøfte.

For det andre er temaet trygghet i opplæringssituasjonen et helt grunnleggende pedagogisk prinsipp som de aller fleste lærere tør være kjent med gjennom sin utdanning og praksis. Ideen om at læring og utvikling har best vilkår når eleven opplever å være trygg i skolesituasjonen, har bred støtte i pedagogisk forskning (Bowlby, 1980; Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016), og vi har allerede over vist til at Maslows teorier er grunnleggende pensum i lærerutdanningen. Når det er lite oppmerksomhet rundt den typen utrygghet som Mali, John og Louise opplever, må det dermed være andre grunner til dette, enn at trygghet i seg selv ikke er et viktig tema i skolen.

Ekskluderingsens natur?

Gitt at 1) den tilfeldige mangelen på tilrettelegging i våre eksempler bunner i fraværet av konsekvent praktisering av enkle tiltak som alltid å ta på seg lærermikrofonen, og 2) at den tilfeldige ekskluderingen potensielt får svært alvorlige konsekvenser for den som rammes av den – hvorfor er det ikke gjort noe med dette for lenge siden?

Vi har her antydning at alvorligheten av tilfeldig ekskludering er dårlig forstått, også av mange forskere og fagfolk. Videre er det rimelig at utryggheten til elever med hørselshemming kanskje ikke alltid blir oppfattet av lærerne, særlig der eleven som er hørselshemmet, selv bruker strategier for å spille ned, eventuelt skjule,⁴ at man blir ekskludert.

Dette er imidlertid ikke tilfredsstillende som en forklaringsmodell som skal godtgjøre at man etter mer enn 30 år, hvor elever som Mali og John har fått sin opplæring i vanlige klasserom, ikke har kommet lenger, selv med noe så enkelt som konsekvent bruk av mikrofon. Det handler tross alt om et forhold som forskere på

4 Slik Mali antyder at hun gjør, når hun ikke sier fra om manglende mikrofonbruk.

hørselshemming, audiopedagoger og tjenester (som f.eks. Statped) som skal hjelpe skolene med tilrettelegging for hørselshemmede, har kjent til i svært lang tid.

Det er mulig å foreslå en moralsk forklaring på disse problemene: Den tilfeldige ekskluderingen av elever med hørselshemming begås av lærere som i bunn og grunn mener at elever med hørselshemming er elever det er greit å ekskludere. Så urimelig som dette kan høres ut, er dette likevel en veldig vanlig forklaringsmodell, om enn med en form for motsatt fortegn hvor man bruker inkluderingsordet og ikke ekskluderingsordet. Da blir det moralske påbudet at det er den enkelte lærer (eventuelt lærerteam) som skal sørge for å inkludere alle elever i sin undervisningspraksis. Forskning om inkludering i den norske skolen støtter langt på vei at dette er tilfellet: Å ha en inkluderende praksis blir ofte gjort til en oppfordring som den enkelte lærer kan forholde seg ganske selvstendig til. Inkluderende praksis er et individuelt anliggende og ikke noe som berører hvordan skolen som system fungerer.

Vi vil her foreslå, og drøfte, en annen mulig forklaring som kanskje har større vitenskapelig forklaringskraft enn den at det er enkeltpersoner i skolen som svikter når det gjelder å virkeliggjøre målet om inkludering. Forklaringen vi foreslår, er at skolen *som system* i sin grunnleggende struktur er ekskluderende.

EKSKLUDERING OG DISKRIMINERING SOM BEGREP I ULIKE FORSKNINGSTRADISJONER

Ekskludering er et sterkt begrep når man bruker det til å betegne skolens praksiser. Som et tverrfaglig forskningsfelt begynte funksjonshemmingsforskning så tidlig som på 1970-tallet å sette søkelys på diskriminerende forhold som mennesker med funksjonsnedsettelse utsettes for i samfunnet. Det var, og er, en sentral tanke her at slike diskriminerende forhold ikke må forstås som en naturlig følge av personers funksjonsnedsettelse, men et resultat av menneskelige beslutninger som hindrer mennesker med funksjonsnedsettelse i å delta i samfunnet på linje med andre, og å få del i samfunnets goder på linje med andre. De diskriminerende forholdene er «sosialt skapte barrierer» (Tøssebro, 2021), og det er disse som *hemmer* mennesker med funksjonsnedsettelse i sin livsutfoldelse. Når man i denne sammenhengen bruker ordet funksjonshemming, er det da ikke kroppens tilstand man vil sette ord på, men at man blir fratatt muligheter på usaklig grunnlag i samfunnet, funksjonshemmet er noe man *blir*, ikke noe man *er*. Denne måten å tenke omkring sosial rettferdighet og diskriminering på har tette bånd til andre fagfelt som arbeider med spørsmål om likestilling, slik som feminisme- og rasismeforskning. I britisk-amerikansk funksjonshemmingsforskning har man lenge brukt begrepet «disablism» (Goodley, 2011; Reeve, 2014) for å betegne holdninger

og handlinger som diskriminerer mennesker med funksjonsnedsettelse. Ordet «disablism» er valgt for å markere slektskap med rasismebegrepet («racism») og signalisere at man mener diskriminering på grunn av funksjonsnedsettelse og diskriminering på grunn av etnisitet er to sider av samme sak.

Mikroaggresjonsbegrepet

Om man går til rasismeforskningen – slik flere funksjonshemmingsforskere har gjort (se Eisenman et al., 2020 for et eksempel fra utdanning) – er det lett å få øye på begreper og beskrivelser som også funksjonshemmingsforskere har tatt i bruk. Allerede på begynnelsen av 1970-tallet foreslo psykiateren Chester M. Pierce (1974) at psykisk uhelse blant mennesker med afroamerikansk bakgrunn i USA kunnet forårsakes av summen av de mange små daglige hint og meldinger hvite mennesker var avsendere av, diskriminerende meldinger som alle fortalte personene med afroamerikansk bakgrunn at de egentlig ikke var fullverdige medlemmer av fellesskapet. Pierce kalte disse meldingene «mikroaggressive» fordi han ville ha frem at de enkeltvis ikke trengte å fremstå som særlig alvorlige eller tydelig rasistiske, men at summen av dem kunne bryte ned mennesket som stadig fikk dem.

Begrepet mikroaggresjon er i dag et begrep det er stor diskusjon om (Williams, 2020), men et begrep som altså også brukes av forskere som ikke arbeider med rasisme, men som, for eksempel, fokuserer på diskriminering på grunnlag av seksuell orientering eller kjønnsidentitet, eller diskriminering på grunnlag av funksjonshemming. I Norge har forskere ved forskningsinstituttet Fafo nylig publisert en rapport om funksjonshemmedes ulike erfaringer med mikroaggresjon (Frisell & Olsen, 2024). En av grunnene til den store diskusjonen om mikroaggresjonsbegrepet knytter seg til spørsmålet om intensjonene til de som utsetter andre for rasistisk diskriminering. De som forsvaret begrepet, påpeker ofte diskriminerende forhold eller handlinger som i utgangspunktet ikke virker særlig alvorlige, som det kan være vanskelig å si at noen er direkte ansvarlig for, eller som noen har bevisst ment som diskriminerende. Mikroaggressive signaler kan for eksempel være knyttet til inngrodde vanemessige mønstre og forestillinger. Chester M. Pierce (1974) påpekte selv hvordan media ofte fremstilte hvite idrettsutøvere som personer som «forsto spillet» og «løste problemer», mens svarte idrettsutøvere ble karakterisert med vendinger som «rå kraft» og «hurtighet».

Rasismeforskere som er kritiske til mikroaggresjonsbegrepet, avviser at rasisme må forstås som noe som gjennomsyrrer et samfunn, og påpeker – helt riktig – at lovene i land som USA og Norge slett ikke fremmer ulikhet og diskriminering. De er dermed uenige i en grunnleggende antakelse blant andre rasismeforskere, den at rasisme er et *systemisk samfunnsproblem* (Williams, 2020).

MIKROAGGRESJONSBEGREPET OG DEN NORSKE SKOLEN

Hvis vi tar et skritt tilbake og ser fortellingene til Mali, John og Louise i lys av reglene som styrer skolen og skolens politiske føringer, er det lett å få øye på det paradoksale forholdet denne teksten belyser:

Elever som Mali, John og Louise har både generelle rettigheter og spesielle rettigheter i skolen, rettigheter som er fastsatt ved politiske og demokratiske beslutninger, og som alle slår fast det samme: Elever med hørselshemming er likestilte med alle andre elever, de har samme verdi som alle andre og samme rett til å få utvikle seg og til å få lære i overensstemmelse med sine evner og anlegg, og dette er ikke knyttet til hørsel. I tillegg kan elever med hørselshemming få innvilget særlige rettigheter til oppfølging og tilrettelegging (herunder mikrofon- og lydanlegg i klasserommet) dersom de har behov for dette. Elever med hørselshemming er med andre ord omsluttet av rettigheter som skal sikre både generelle (universelle) elevrettigheter og særskilte rettigheter.

Å ha rettigheter og å få oppfylt rettigheter – et paradoks

Det er altså liten grunn til å mene at elever med hørselshemming er offer for diskriminerende lover eller formelle forordninger som gjør dem til annenrangs elever. Paradokset består i at disse elevene til tross for sitt sterke vern av lover og regler må forholde seg til en situasjon der de ofte må håndtere usikkerhet og uforutsigbarhet når det gjelder spørsmålet om hvorvidt deres rettigheter kommer til å bli oppfylt med samme selvfølge som rettighetene til de fleste andre elevene oppfylles. Utrykgheten denne uforutsigbarheten forårsaker, forringer disse elevenes læringsvilkår i skolen, men utrykgheten har også store negative konsekvenser for selvbilde og opplevelsen av å være likeverdig. Det er med andre ord snakk om en type diskriminering som rammer på en personlig måte, selv om det først og fremst er elevens rettigheter som ikke oppfylles.

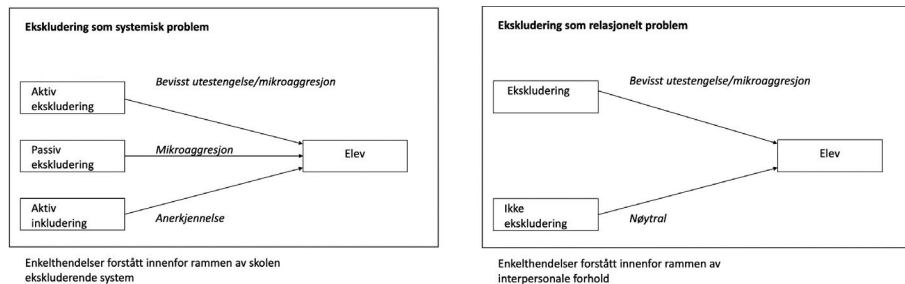
Her kan det se ut til at rasismeforskningens begrep om diskriminering i form av mikroaggresjon passer svært godt til det bildet vi har tegnet av skolesituasjonen til Mali, John og Louise. Mikroaggresjon er diskriminering som kommer i form av uregelmessige drypp og små hint og meldinger, ofte når man minst venter det. Det dreier seg både om eksplisitt kommuniserte meldinger og om handlinger som innebærer en mer taus form for kommunikasjon, men alle har det til felles at de minner den som diskrimineres, på at hen ikke er et fullverdig medlem av fellesskapet, også når avsenderen av slike meldinger selv ikke har ment (intendert) dem som diskriminerende. I sum skaper slike drypp en utrygg og vanskelig situasjon for den som mottar dem. I denne teksten er denne utrykgheten forårsaket

av uforutsigbare lærere som – må vi tro – ikke har hatt til hensikt å diskriminere eleven, men som utøver mikroaggresjon mot elevene sine ved små og tilsynelatende ikke veldig betydelige unnlater i tilretteleggingen for elevene.

Når vi skriver som vi gjør i avsnittet over, berører vi en viktig årsak til at mikroaggresjonsbegrepet er omstridt. Både innen etikkfaget og når det gjelder våre tradisjonelle moralske oppfatninger, er det en grunnleggende tanke at en handling som skader en annen, er mest alvorlig når den er intendert (villet). Tilsvarende er en handling som skader en annen uten at det lå en intensjon om dette bak, en handling som man ofte lastes mindre for, om i det hele tatt. Lovverket vårt reflekterer denne tenkemåten. Overlagte og planlagte forbrytelser får de strengeste straffene. Man kan også straffes for noe man ikke mente å gjøre, for eksempel å skade noen uaktsomt i trafikken, men da er straffen som regel langt mildere, eller retten kan til og med bedømme at man ikke kan lastes for det som har skjedd. Med en slik tenkemåte, hvor intensjon eller mangel på intensjon er motpoler, er det flere grunner til at det ikke er enkelt å bruke mikroaggresjonsbegrepet. «To-pol»-tenkningen antyder at dersom man forårsaker skade uten å mene det, så er man skyldfri. Det er dermed ikke plass til den mer avanserte tanken at skade kan forårsakes av handlinger som generelt ikke sees på som problematiske, for eksempel å glemme å gjøre noe av og til. En annen grunn er at to-pol-tenkningen på sett og vis forlanger at det alltid må være et individ som enten har eller ikke har skyld eller ansvar, alt etter individets intensjon. Endelig avleder spørsmålet om lærernes intensjoner diskusjonen fra det som er mer vesentlig: effekten lærernes handlinger har på elevene med hørselshemming, slik vi har fokusert på i hele denne teksten.

Systemisk versus relasjonell forståelse av ekskludering

Det er velkjente diskusjonstema i rasismeforskningen som vi her låner fra. Fordi intensjonalitetsdiskusjonen ofte tenderer mot å redusere ansvarsbegrepet til noe individuelt, gir mikroaggresjonsbegrepet i rasismeforskningen best mening når man legger til grunn at mikroaggresjon skjer i et samfunn som representerer *et rasistisk system*. Det gir ikke like god mening å legge til grunn at mikroaggresjon bare spilles ut mellom et individ som er bevisst rasistisk, og et individ som rammes av rasisme, altså at rasisme bare utspilles mellom enkeltindiver som står i en *interpersonal (mellommenneskelig) relasjon* til hverandre uavhengig av konteksten og samfunnet rundt dem (Syed, 2021; Williams, 2020). Detaljene i hva som ligger i dette, fører vi her inn i vår egen diskusjon om ekskludering. Vi låner da disse to teoretiske tilnærmingene – systemisk og relasjonell forståelse – og bruker dem til å diskutere den ekskluderende praksisen elevene med hørselshemming opplevde.



Figur 8.1: Skjematisk representasjon av ekskludering i en systemisk (til venstre) og en interpersonell/relasjonell (til høyre) forståelsesramme. Modifisert etter Syed, M., 2021.

Figur 8.1 er utviklet av rasismeforsker Moin Syed (2021). Vi har lånt figuren, byttet ut begrepet rasisme med ekskludering og ellers modifisert figuren slik at den passer til skolens kontekst.⁵ Når vi bruker figuren her, er det fordi den får frem akkurat det som er hovedtema for denne teksten, at elever med hørselshemming opplever tilfeldig ekskludering som ikke virker å være spesielt aktivt intendert av lærerne som står for ekskluderingen. Dersom man prøver å forklare denne ekskluderingen i tråd med den tradisjonelle tilnærmingen til skyld og intensjon som er skissert over, har man bare to kategorier å forholde seg til når det gjelder ekskludering, noe som er illustrert i boksen til høyre i figur 8.1. Om vi mener at vi alltid må kunne føre ekskludering tilbake til en intensjon, følger det at både aktiv utestengelse og mikroagresjon må være resultatet av klart viljestyrte handlinger av lærere som vi kan anklage for å ha ekskluderende holdninger og dårlig praksis. Lærere som ikke har intensjoner om å ekskludere elever, gjør det heller ikke, ifølge denne tilnærmingen, og det gjelder også de lærerne som ikke egentlig gjør noe aktivt for å forsøke å inkludere flest mulig i sin praksis. Den tradisjonelle tilnærmingen til skyld og intensjon sier da at du er frikjent så lenge du ikke aktivt ønsker å ekskludere noen.

En slik enten–eller-tilnærming er det som sagt mange som forsvarer i diskusjonen om rasisme som vi her låner fra. Et sentralt argument i dette forsvaret er at det ikke finnes noe slikt som passiv rasisme, og at det er urimelig å mene at en person som ikke har ment å uttrykke eller gjøre noe rasistisk, likevel kan beskyldes for å være en slags ubevisst rasist.

5 Inkluderingsforskeren Roger Slee (2018) har argumentert for at inkludering krever at man kvitter seg med «disablism» i skolen. Vi kunne slik sett ha satt inn «disablism» i stedet for ekskludering i figur 8.1 og teksten for øvrig. Fordi vi ønsker at denne teksten skal leses inn i skolens inkluderingsdiskurs, velger vi likevel å bruke begrepet ekskludering som motsats til inkludering.

Vårt utgangspunkt i diskusjonen om ekskludering i skolen er at vi må ta alvorlig de empiriske funnene som peker på mikroaggresjon som et høyst reelt problem elever med hørselshemming opplever, og at vi bør heve oss over den snevre diskusjonen om intensjon som den tradisjonelle tilnærmingen til ekskludering som et relasjonelt problem leder inn i. Det er ikke rimelig å mene at mange av lærerne i norsk skole har til aktiv hensikt å diskriminere noen av elevene sine. Den norske skolen, og ikke minst lærerutdanningen, har lange tradisjoner for å vektlegge likestilling, rettferdighet og internasjonal solidaritet. Likevel tyder fortellingene til elevene med hørselshemming på at de opplever noe som må sies å ligge mellom ytterpunktene aktiv ekskludering og aktiv inkludering. Dette er illustrert i boksen til venstre i figur 8.1, der mikroaggresjon knyttes til «passiv ekskludering». Når vi da mener at diskusjonen om intensjon er et blindspor, er det fordi denne passive ekskluderingen sees på som en implisitt del av måten et system fungerer på. De mikroaggressive handlingene er nettopp ikke vondt ment, av og til handler det om ubetenksomhet, og andre ganger mener man faktisk til og med å være hyggelig. Utsagnet «her er vi alle like», når det er én som skiller seg ut, er nok ment hyggelig, men for den ene som skiller seg ut, blir det veldig tydelig at hen er grunnen til at dette blir sagt – og dermed opplever man seg ikke lik. I våre eksempler er mikroaggresjonen vi peker på, omtalt som enten ubetenksom eller som resultat av kunnskapsbrist. Lærerne «glemmer» mikrofonen eller «gidder ikke» bruke den, og de «er ikke vant med» hørselshemmede elever. At vi her toner ned spørsmålet om intensjon, betyr ikke at «passiv ekskludering» er et tannløst begrep. Selv om det går an å vise forståelse for at det glipper, og at ingen hadde som intensjon å ekskludere, så er det underliggende problemet dess mer alvorlig. Å bruke mikroaggresjonsbegrepet slik vi foreslår her, er samtidig å legge til grunn at skolen representerer *et ekskluderende system* som holdes i gang av både aktiv og passiv ekskludering, men der den passive ekskluderingen er den kanskje største utfordringen for den som vil endre systemet i mer inkluderende retning, nettopp fordi passiv ekskludering 1) ikke oppfattes som et tydelig og alvorlig problem som noen har et klart ansvar for, og fordi 2) passiv ekskludering kan være svært vanskelig å få øye på.

SYSTEMISK EKSKLUDERING

FNs Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne er best kjent under sin engelske forkortelse «CRPD», Convention on the Rights of Persons with Disabilities (De forente nasjoner, 2006). Konvensjonen er et politisk dokument som er sterkt påvirket av funksjonshemmingsforskning, og som Norge sluttet seg til (ratifiserte) i 2013. CRPD slår fast at alle mennesker skal ha lik tilgang til utdanning. Samtidig skal individuelle behov bli hensyntatt på en god måte. Selv om dette kan virke enkelt, er det en kompleks og motsigelsesfull forventning: Skolen skal sørge

for at alle har den samme retten til utdanning, men alle skal ikke behandles på samme måte, da individuelle forskjeller også må tas i betraktning. I tråd med det vi har skrevet over om å flytte søkelyset fra individet og til fellesskapets sosiale praksiser, er inkludering i CRPD et begrep som handler om å utfordre etablerte strukturer og praksiser i skolen slik at alle elever skal ha tilgang til hele utdanningssystemet. Når CRPD finner det nødvendig å si dette, er det fordi utdanningssystemer verden over har strukturer og praksiser som ekskluderer elever med funksjonsnedsettelse, og dette gjelder også den norske skolen. Den norske skolen har en lang tradisjon for å utforme opplæringstilbudet sitt slik at det skal passe til den «vanlige», eller «ordinære», eleven. Dette gjelder måten skolens struktur og planer er utformet på, og dette påvirker igjen tenkemåten til skolens ansatte når det gjelder deres forestilling om hvem skolen er til for. Måten de enkelte lærere utformer sin undervisning på, og måten den enkelte lærer bidrar til å opprettholde skolen som organisasjon på, bestemmes også i høy grad av lærernes forestilling om hva skolen er.

«Oss» og «dem»

Rent overordnet er det da ikke så vanskelig å påpeke hva det systemiske problemet består i: Problemet er skillet mellom «ordinære» og «andre» elever. Ovenfor har vi også vist til diskusjonen om mikroagresjon innen rasismeforskningen og pekt på skillet mellom de som fremholder betydningen av formelt likestillende lover og regler, versus de som er opptatt av systemisk rasistisk hverdagspraksis. Som vi har skrevet, er det også slik at skolen er et system som formelt helt klart fremmer likeverd og antidiskriminering, men som likevel – som system – har «ordinære» elever som mal og rådende norm. Både lover og etablerte måter å organisere skolen på forutsetter – enten stilltiende eller eksplisitt – at skolen er mest for «ordinære» elever. Denne oppdelingen mellom «ordinære» og andre elever får ofte den utilsiktede konsekvensen at det oppstår et skille mellom «oss», det ekte og egentlige fellesskapet, og «dem», som er mer på utsiden, selv om «de» får lov til å være på samme fysiske sted som «oss» (Haug, 2017). Noen elever – «dem» – får dermed ikke oppleve seg som selvsagte medlemmer av fellesskapet (Antia et al., 2002). Andre elever – de som får oppleve seg mer som en del av «oss» – kan i høyere grad tillate seg å ta dette medlemskapet som en selvfølge.⁶

6 Det er viktig å understreke at skillet mellom «oss» og «dem» er et arbitrært skille som er gjenstand for konstant forhandling. Axel Honneths begrep om en «kamp for anerkjennelse» (1995) passer godt på elevenes strev for å komme på innsiden av «oss». Det vi får frem her, er at denne kampen føres på ulike premisser og med ulike ressurser. Jo mer tydelig man skiller seg fra det ordinære, jo vanskeligere betingelser har man i kampen.

Man har søkt å gi rettigheter til elever som har særskilte behov gjennom særlige ordninger, for eksempel retten til individuelt tilrettelagt opplæring. Man har også erkjent at alle elever har ulike behov, og dermed har man lovfestet det generelle prinsippet om tilpasset opplæring som skal gjelde alle elever. Inngangsbilletten til individuelt tilrettelagt opplæring er at eleven ikke har, eller kan få, utbytte av den ordinære opplæringen. Begrepet om tilpasset opplæring forstås sannsynligvis mer innenfor rammen av «det ordinære». Ved alltid å ta utgangspunkt i det «ordinære» opprettholdes det systemiske skillet mellom «oss» og «dem», og ved dette ideen om at det finnes en «ordinær» elev. Siden dette er et skille som kan spores helt fra lovgivers side og ned i den enkelte klasseromspraksisen, gir det god mening å kalle dette et systemisk problem i skolen.

Inkludering som kollektiv forpliktelse

På samme måte som rasismeforskere mener at mikroagresjon må tolkes som et uttrykk for den systemiske rasismen i et samfunn som skiller mellom mennesker på grunnlag av etnisitet, kan vi her fremsette påstanden at mikroagresjonen elever med funksjonsnedsettelse opplever i skolen, er et uttrykk for at skolen er et ekskluderende system ved at den deler inn elever – både formelt og uformelt – i ulike kategorier, der «ordinær» betegner skolens egentlige målgruppe, og at dette skjer uten refleksjon over hvilke konsekvenser slike skiller har for dem som faller utenfor ideen om det «ordinære». Eller sagt på en annen måte, man forstår ikke, og anerkjenner ikke, hvor alvorlig og ekskluderende det potensielt er å bli kategorisert som «ikke ordinær».

Skolen som system, og dermed også mange lærere, har internaliserte forestillinger om «det ordinære» eller «den ordinære eleven». Man kan spørre seg om denne ordinære eleven finnes, og om det ikke er langt mer fruktbart å se alle elever som individuelt unike og kollektivt likeverdige, enten de har en funksjonsnedsettelse eller ikke. Når elever som faller utenfor «det ordinære», opplever ekskluderende praksiser, er dette en indikasjon på at skolen ikke har tatt inn over seg denne grunnleggende forståelsen av forholdet mellom det individuelt unike og kollektivt likeverdige i tilstrekkelig grad. De spenningene vi har påpekt mellom lovverk/beskyttelse og praksis, kan vi da ikke forvente at vil endre seg fordi den enkelte ansatte i skolen endrer seg. Om man har slike forventninger til individuell endring, nærmer man seg en posisjon hvor man ser på ekskludering utelukkende som et relasjonelt og interpersonalt problem. Som systemisk problem må forbedring fremmes på systemnivå, noe som i denne sammenhengen ikke primært handler om mer eller endret lovverk, men om et mer kollektivt og forpliktende søkelys på praksisendringer som forebygger ekskludering i konkrete fellesskap.

Dette er den siste detaljen i figur 8.1 og forståelsen av ekskludering i skolen som systemisk problem: Som ansatt i skolen kan man ikke innta en nøytral posisjon. Om man ikke vil arbeide aktivt *for inkludering*, så trenger man ikke aktivt motarbeide inkludering for å være en del av problemet, passiv ekskludering er like effektiv som aktiv. Det finnes med andre ord ingen nøytral posisjon i boksen til venstre på figur 8.1.

INKLUDERENDE PRAKSIS SOM RESULTAT AV KONKRET FORHANDLING

Det er vesentlig at man oppfatter skillet mellom «ordinære» og «andre» elever som et alvorlig problem i skolen for at man skal anerkjenne relevansen av å bringe inn mikroaggresjonsbegrepet, slik vi har gjort det her. I tillegg er det et annet forhold som må kommenteres: det at det kan være alt annet enn lett å få øye på, og å forstå, hva som er mikroaggressive handlemåter. Det følger analytisk at dette er praksiser eller handlemåter som signaliserer til en eller flere elever at de ikke er «ordinære» medlemmer, men «andre» som bare får lov å besøke (Antia et al., 2002) det ordinære fellesskapet, men hva slags handlinger og praksiser er dette helt konkret? Eksempelene vi har presentert her, handler om inkonsekvent bruk av tekniske hjelpemidler. Dette er et tema som på mange måter er kjent, men som det har tatt oss som forskere lang tid å forstå på den måten vi gjør det i denne teksten, til tross for at vi alle har spisskompetanse på forskning om hørselshemming. Det er imidlertid et blindspor å søke etter svaret på hva som *konkret* skiller inkluderende praksis fra ekskluderende praksis, uten at dette spørsmålet stilles i en konkret kontekst og for et konkret elevfellesskap. Når man først tar elevvariasjon på alvor, følger det at begrepet «inkluderende praksis» ikke kan forstås som et begrep som betegner én bestemt metode eller ett sett med enkle regler man skal følge.

Dette leder oss tilbake til utgangspunktet for denne teksten: temaet trygghet. Fokuset på variasjon og ulikhet bør ikke komme i veien for bevisstheten om hva alle elever i en gruppe uansett har felles. Til tross for at elever individuelt sett er ulike, har pedagogikken en god forståelse av hva alle elever trenger for å lære og å utvikle seg på en god måte. Et viktig eksempel på slike felles behov er det vi har påpekt her: Alle elever har behov for trygghet og aksept for å være den man er. En praktisk inkluderende tilnærming må imidlertid ta inn over seg at det som skal til for å trygge én elev, ikke nødvendigvis automatisk ivaretar behovet for trygghet hos en annen. I denne teksten har vi vist hvordan tryggheten til elever med hørselshemming avhenger av langt mer bevisst og systemisk arbeid på skolenivå, heller enn forsikringer fra enkeltlærere om hjelp og støtte.

AVSLUTNING

Mikroaggresjonsbegrepet fungerer i mange sammenhenger som en rød klut foran de som skal ha seg frabedt at de gjør overtramp så lenge de ikke selv har «ment» det, eller har noen bevissthet om hva et slikt overtramp kan bestå i. Det er derfor helt forståelig at mikroaggresjonsbegrepet har bidratt til polarisering av diskusjonen om rasismebegrepet slik vi har antydnet over. Når vi har mobilisert mikroaggresjonsbegrepet i denne teksten, er det ikke for å bidra til en polarisering av diskusjonen om ekskludering i skolen. Vi bringer inn dette begrepet fordi det gjør det mulig å gi en fortolkning av det vi har hørt fra ungdommer som Mali, John og Louise, som er slik at «kartet» vi tegner – våre analyser – stemmer best mulig med «terrenget» – våre empiriske data. Dette er viktig poeng til slutt i denne teksten. Å skrive at den norske skolen representerer et ekskluderende system, er ikke noe vi som forskere gjør med lett hjerte, men som forskere mener vi både 1) å ha et sterkt grunnlag for denne påstanden, og 2) vi mener at påstanden er en viktig erkjennelse som kan bidra til å løse et problem som mer enn 25 års søkelys på inkludering ikke har løst: at vi fremdeles finner at mange elever opplever ekskludering og den utryggheten dette innebærer. Vi har dermed fortsatt elever som ikke får oppleve seg som selvsagte medlemmer av elevfellesskapet, og som har ytterkant-erfaringer som svekker deres selvbilde, og som svekker kvaliteten på det utdanningstilbudet de får. I ytterste konsekvens svekker dette også hele den norske skolen, som feiler i å oppnå målet om likeverdige tilbud og inkludering. Herfra går det flere veier. Det første skrittet på en ny vei har vi allerede omtalt: å slutte å prøve å løse ekskluderingsproblemet gjennom moralsk appell til den enkelte lærers eller skoleleders sinnelag og holdning. Dette reduserer spørsmålet om ekskludering (eller inkludering) til et individuelt anliggende, noe det er vanskelig å se at har ført til betydelige endringer av skolen på systemnivå så langt. Systemiske endringer kan fremstå som en for stor oppgave for enkeltindividet, og det å endre skolens grunnleggende strukturer er helt klart ingen liten ambisjon. Når det er sagt, er skolen laget av mennesker, og den formes daglig av menneskers beslutninger. Det er et grunnleggende poeng både i sosiologien (se for eksempel Berger & Luckmann, 1991) og etikken (for eksempel Kant, 1983) at det som er blitt til ved menneskers beslutninger, også kan endres gjennom menneskelig beslutning. Det er med andre ord på ingen måte umulig å se for seg at man gjennom målbevisst innsats kan skape en skole hvor alle elever kan konsentrere seg om sin læring og utvikling fordi de alle er trygge og slipper å oppleve ekskludering.

REFERANSER

Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–229. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>

- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Social Sciences.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Volume 1. Attachment*. Basic Books.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- De Forente Nasjoner. (2006). *Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. <https://fn.no/assets/images/FN-kunnskap/Avtaler/FN-konvensjoner-filer/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf.pdf>
- Eisenman, L. T., Rolón-Dow, R., Freedman, B., Davison, A. & Yates, N. (2020). «Disabled or Not, People Just Want to Feel Welcome»: Stories of Microaggressions and Microaffirmations from College Students with Intellectual Disability. *Critical Education*, 11(17), 1–21. Hentet fra <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186499> 14.03.2024.
- Frisell, G.A. & Olsen, T. (2024) *Summen av de stadige påminnelser*. *Funksjonshemming, mikro-aggresjon og helse*. Fafo-rapport 2024:32.
- Goffman, E. E. (1968). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books.
- Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT press.
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kant, I. (1983). Grunnlegging av moralens metafysikk (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten). I E. Storheim (red.), *Moral, politikk og historie*. Universitetsforlaget.
- Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole – Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samfunnsforskning.
- Kermit, P. S., Moriggi, K. K. & Hansen, A. H. (2022). *Likeverdig tilgang til psykiske helse-tjenester? Refleksjoner og erfaringer hos unge mennesker med hørselshemming*. NTNU Samfunnsforskning.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mjøen, O. M., Kermit, P. S. & Caspersen, J. (2021). Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede. I 56. NTNU Samfunnsforskning.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningen i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (9). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Spesialundervisningen-i-grunnskolen-under-Kunnskapsloftet-2009/> 14.03.2024.
- Pierce, C. M. (1974). Psychiatric Problems of the Black Minority. I S. Arieti (red.), *American handbook of psychiatry* (s. 512–523). Basic Books.
- Reeve, D. (2014). Psycho-emotional disablism and internalised oppression. I J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (red.), *Disabling Barriers – Enabling Environments* (3. utg., s. 92–98). Sage.

- Rekkedal, A. M. (2015). *Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler* [Doktorgradsavhandling]. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>
- Syed, M. (2021). The Logic of Microaggressions Assumes a Racist Society. *Perspectives on Psychological Science*, 16(5), 926–931. <https://doi.org/10.1177/1745691621994263>
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det: Et kampskrift for barns rettigheter*. Vigmostad & Bjørke.
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Williams, M. T. (2020). Microaggressions: Clarification, Evidence, and Impact. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/1745691619827499>

9. Å vekse opp med samansette behov

Rebekka Bruteig, Berit Berg, Christian Wendelborg og Jan Tøssebro

Samandrag Korleis er det å vekse opp med ei funksjonsnedsetting? Og – korleis er det å vere familie når eitt eller fleire av barna har store omsorgsbehov og treng eit omfattande tenestetilbod? Dette er barn og familiar som på mange vis lever i ein ytterkant. Mange av barna er avhengige av omfattande helsehjelp, spesialpedagogiske tiltak, språktrening, miljøretta innsats – eller alt på ein gong. Dei treng tenester frå velferdssystemet for å få kvardagen til å gå i hop. Medan dei fleste barn blir meir sjølvstendige med åra, kan barn som veks opp med funksjonshemming, oppleve at tenestebehovet aukar med tida. Dette påverkar både barna sjølve og familiane dei er ein del av. Samstundes har det vore eit politisk mål i meir enn 50 år at dei skal få slik hjelp at dei kan ha ein så vanleg oppvekst og eit så vanleg familieliv som mogleg. Dette kapittelet tek for seg familiar som desse og deira erfaringar.

Nøkkelord funksjonshemming | velferdstjenester | oppvekst | koordinering | inkludering | anerkjennelse

Abstract What is it like to grow up with a disability? And what is it like to be a family where one or more of the children need comprehensive care and support from several welfare services? These are children and families that in many ways live “on the edge” of society. They are dependent on several health care services, special education, language training, and everyday life support – some all at once. Families need services from the welfare system to make their everyday life go round. While most children become more independent with age, many children with disabilities find that their need for services increases over time. This affects both the children themselves and their families. It has been a political goal for more than 50 years that such families should receive the support they need to facilitate an upbringing and family life that is as “normal” as possible. This chapter will address how such policy goals affect the everyday life of the families, based on their own experiences.

Keywords disability | welfare services | coordination | childhood | inclusion | recognition theory

SAMANSETTE BEHOV – SAMANSETTE TENESTER

Når eit barn har omfattande behov for hjelp, verkar dette inn på ein heil familie. Ein ting er sjølv funksjonsnedsettinga, noko anna er møtet med eit fragmentert hjelpeapparat. Barn med samansette behov kan ha svært mange personar og tenester dei er i kontakt med. Det kan vere ein ekstra assistent og spesialpedagog på skulen, det kan vere ein fysioterapeut ein har oppfølging med, ein helsesjukepleiar, ein psykolog på BUP, og det kan vere ei personalgruppe på ein avlastingsbustad. Familiane møter òg, direkte eller indirekte, saksbehandlarar i til dømes Nav og helse- og omsorgstenesta. Til saman kan tenesteapparatet familiane skal forhalde seg til, bli ganske stort og mangfaldig. Dei er i kontakt med eit tenesteapparat som skal vere til hjelp, ein har ei forventning om at barna og familiane blir tekne imot av velferdsstatens sikkerhetsnett og får den hjelpa dei har behov for. Idealet har dei siste tiåra vore at barn med funksjonsnedsettingar nettopp skal vere inkluderte og ikkje skal settast i ein sosial eller fysisk ytterkant, at familiane skal få den bistanden som trengst for at barna skal få moglegheit til å delta på lik linje med andre. Barn og foreldre treng å bli anerkjende, verdsette som individ med dei behova ein har, uansett *kva* type behov og *kor store* dei er (Honnet, 1995). Møta med menneskja ein har rundt seg, og med hjelpeinstansane kan både vere ei støtte for barn og foreldre og verke positivt inn på sjølvforståinga deira, men kan òg føre til at ein opplever seg lite forstått og verdsett. I møtet med hjelpeapparatet er ikkje kontakten med tenestene berre enkel, og idealet om inkludering kan bli utfordra om hjelpeapparatet og systema rundt ikkje opplevast som støttande for familiane. Det er ikkje alle behov som blir dekte i kommunar og tenester som også forhold seg til tronge økonomiske rammer.

Utfordringane familiar opplever i møte med eit samansett tenestetilbod, er kjende og har ofte blitt svara politisk med «betre samordning» eller «samarbeid» (NOU 2009: 22). Samstundes kan utfordringane også handle om andre aspekt ved korleis tenestene fungerer og er organiserte. I dette kapittelet er det erfaringane som foreldre med barn med samansette behov sit med sjølv, som blir løfta fram – for kva er eigentleg deira behov, og kva er det dei møter av utfordringar? Når ein ser på kva foreldre i 2023 fortel om som utfordringane i sine familiar, samsvarar det med dei tiltaka (ansvarsgrupper, individuell plan og koordinator) som har blitt gjort for å betre tenestetilbodet? Har utviklinga av lovverk og tenesteområda, slik som desse tiltaka, gjort at familiane er meir nøgde med hjelpa no? I lys av innføringa av barnekoordinator og harmonisering av lovverk om samarbeid på tvers av sektorar frå 2022 diskuterer vi kva som må leggjast til rette for at slike verkemiddel skal ha ein positiv innverknad for familiane. Møtet med velferdsstaten blir opplevd ulikt og kan vere utfordrande på ulike vis. Det handlar både om

tilgang til og innhald i tenestene, omfanget og samordninga. Desse spørsmåla og diskusjonstema er i fokus i dette kapittelet.

Kapittelet bygger på intervju med 20 familiar som fortel om sine utfordringar i kvardagen og i møte med velferdsstaten. Dei fleste familiane er intervju heime, og i fleire tilfelle har vi hatt oppfølgingssamtalar med familiar som står i kompliserte saker rundt barna deira. Vi har også intervju nokre av barna der dette har vore tilrådeleg ut frå type og omfang av vanskar. I kvar familie har vi også gjort intervju med nokre av dei mest sentrale tenesteytarane rundt barna. Dette er intervju som fyller ut biletet av situasjonen til familiane, sjølv om det i dette kapittelet er familieperspektivet som er i fokus. I tillegg til familieintervju har 338 familiar, fordelt på 32 kommunar, svara på ei spørjeundersøking om opplevingar av hjelpeapparatet. Familieintervju og spørjeundersøkinga er gjennomført i forbindelse med eit større forskingsprosjekt der ein ser på erfaringar med ny lovgjeving på velferdstenestefeltet.¹

Før vi går nærmare inn på desse erfaringane, vil vi presentere litt av konteksten rundt familiane. Mykje har endra seg når ein ser det i eit lengre tidsperspektiv. Det handlar om ein overgang frå eit system bygd på særomsorg til sektorbaserte kommunale tenester. Som vi skal sjå, løyser dette nokre problem, men det skapar òg nye utfordringar. På den eine sida bidreg det til å normalisere livet og tenestetilbodet til personar med nedsett funksjonsevne, men det skapar òg behov for eit tettare samarbeid og meir samordning og koordinering av tenestetilbodet. Dette løyser seg ikkje av seg sjølv.

EIT HISTORISK BAKTEPPE

Det har i all tid vore forhandla om grenser mellom «det normale» og «det unormale». Tidlegare hamna dei som var utanfor «normalen», under lovverk der ein kategoriserte folk som «åndssvake», «vanføre» og så vidare (Simonsen, 2000). Fleire som vart definerte ut av «normalen», vart også definerte ut av samfunnet, ut av ordinær skule, lokalmiljø og familie. Ettersom kritikken mot institusjonane vart sterkare, vart oppfatninga om at det er betre for barna og deira utvikling å vekse opp i eigen familie, dominerande (St.meld. nr. 88 (1967); St.meld. nr. 40 (2002–2003)). Med denne utviklinga har barna på mange måtar gått frå å vekse opp i ein geografisk og sosial ytterkant til å skulle vekse opp i lokalsamfunnet og fellesskapa som finst der.

1 Forskingsprosjektet er gjennomført av NTNU Samfunnsforskning på oppdrag for Utdanningsdirektoratet, Helsedirektoratet, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet og Arbeids- og velferdsdirektoratet (2022–2027).

Tenestetilboda har endra seg i takt med korleis ein forstår funksjonshemming, og har gått frå å vere dominerte av institusjonar og spesialskular med internat til at det frå 1960-talet vart ei stadig meir dominerande forståing at også desse barna i hovudsak skal bu i lokalmiljøet, med sin familie (Tøssebro & Wendelborg, 2019). I endringa frå at institusjonar hadde oppfølgingsansvar for menneskjer med funksjonsnedsettingar, til at kommunane skulle ta over ansvaret, vart også tenestetilboda endra. Barn skulle ha sin base hos familien og i lokalmiljøet, i kommunen. Tilsvarende utvikling skjedde i skulesystemet. Frå rundt 1960 vart nye spesialskular bygde utan internat, barna skulle bu heime. På midten av 1970-talet kom endringar i grunnskulelovverket, som førte til at spesialskulane skulle avviklast og spesialundervisinga integrerast i «ordinær» grunnskule (normaliseringsprinsippet), ute i kommunane (Innjord, 1989). Sjølv om det er skjedd endringar i tråd med normaliseringsprinsippet, viser Haug (2014) at det ikkje har verka inkluderande for alle. Ideala om inkludering har vore uttalt i mange år, men det er fortsett eit gap mellom intensjon og praksis (Haug, 2017).

Endringane som skjedde både for barn og vaksne, betydde å gå frå tenester som var meir «totale», som tok hand om større delar folk sine liv, til at tenestene skulle bli tilbydde frå ulike hald i ein sektorinndelt kommune. Det er særleg her bekymringar om samordning av tenestetilbod kom inn. I stortingsmeldinga om reforma for utviklingshemma (St.meld. nr. 67 (1987)) drøftast blant anna utfordringane med overgangen til sektoransvar, slik som farar for manglande samanheng i tilbodet til kvar enkelt brukar. Ansvaret for å løyse dette vart lagt til kommunane. I dag søker ein på den enkelte teneste kvar for seg, noko som lett bidreg til å skape fragmentering. I saker der eit barn har samansette behov, skapar eit slikt system eit større behov for samordning.

Breimo og Sandvin (2009) har undersøkt politiske dokument om *samordning* av velferdstenestene og ser at det har vore på dagsordenen heilt sidan 1960-talet. Det har også vore ulik bruk av omgrepet, etter kva samfunnsutfordringar ein har hatt søkjelyset på. Fram til 1980-talet har det handla om at tenestene til grupper med særskilde behov skulle ystast av same instansar som til resten av befolkninga. Frå 1980-talet var blant anna styrings- og koordineringsproblem mellom forvaltningsnivå og sektorar i fokus, i tillegg til uklare ansvarsforhold og finansiering. For å svare på desse utfordringane har ein gjort ei opprydding i kva som skulle vere kommunar og fylkeskommunar sitt ansvar, og mykje av det vart lagt til kommunane. Desse avgjerslene har vore viktige for utviklinga av tenestene til blant anna barn med nedsett funksjonsevne. Vi ser altså at samtidig som ideala (og praksis) om inkludering av personar med funksjonsnedsettingar i lokalmiljø vart sterkare, har det vore bekymringar om tilboda i kommunane dekkjer behova og er godt nok samordna, også for barna med samansette behov.

SAMORDNING SOM BÅDE PROBLEM OG LØYSING

I ei utgreiing om betre tenester for utsette barn og unge frå 2009 (NOU 2009: 22) blir det konkludert med at enkelttenestene er gode, og at det er samordninga som må bli betre. Koordinatorordninga kom rundt desse tider. Ho skulle bidra til at tenestemottakarar skal oppleve tilbodet som betre samordna. Nye lovendringar frå 2022 har det same formålet, å gjere tenestene meir koordinerte og heilskaplege for blant anna barn med samansette behov og deira familiar (Helsedirektoratet, 2022). Med innføring av sterkare plikter til å samarbeide på alle nivå og sektorar skal tenestene opplevast meir heilskaplege. Ein «barnekoordinator» skal betre koordineringa og følgje opp familiar og barna tett, og som det står i rettleiaren for lovendringane: «Samarbeidsbestemmelsene i velferdstjenestelovene er et forsøk på løse et gjenstridig problem» (Helsedirektoratet, 2022, s. 5). Vidare står det at spesialiseringa av tenestene skapar fragmentering, og at ein må erkjenne at utfordringane ikkje kan spesialisrast bort. Rettleiaren presenterer blant anna auka brukarmedverknad og samarbeid som verkemiddel for å redusere utfordringane.

Sjølv om det er eit mål i policydokument å gje samordna og heilskaplege tilbod til barn og unge, blir ambisjonane utfordra i praksis (Fylling & Henriksen, 2020). I kommunane opplever ein auka kompleksitet i sakene som skal handterast, og at kompetansebehov og dokumentasjonsarbeid aukar. Det blir eit dilemma når det både er krav til spesialisert kompetanse som «treffer riktig», og å gje universelle og breie tenestetilbod. Som Fylling og Henriksen vidare argumenterer, blir mål om samordning også utfordra av at: «[...] kommunale styringsmidler i hovedsak knyttet til enkelttjenesters tiltak, noe som vanskeliggjør samordning og helhetstenkning» (2020, s. 63). Samstundes ser ein at tilsette i velferdstenester utøver «byråkratisk ulydighet» for å imøtekome tenestemottakarar sine behov, og dei tek på seg roller som utfordrar grensene for den alminnelege tenesteutøvinga (Fylling et al., 2020, s. 254). Anten er det å opptre som «advokat» for tenestemottakarar eller å møte dei utover eiga arbeidstid. Sjølv om dette ikkje gjeld alle, er dette noko vi også ser i våre undersøkingar.

TRE VERKEMIDDEL FOR BETRE SAMORDNING

Spørsmålet om at tenestene er for lite heilskaplege, har dei siste tiåra blitt møtt med ulike tiltak, blant anna ansvarsgrupper, individuell plan (IP) og koordinator. Desse kan sjåast som forløparar til barnekoordinatorordninga som vart innført i 2022. Tiltaka strekker seg tilbake til 1990-talet, då *ansvarsgrupper* vart tatt i bruk som eit tiltak for å samarbeide rundt den enkelte, der familiar og tilsette kunne møtast for å koordinere tenestene, bidra til informasjonsflyt og vurdere behov for tiltak. Det er ikkje ei lovfesta ordning, så det følgjer ikkje ved plikter for ulike instansar.

Den *individuelle planen* (IP) vart introdusert som eit verktøy for koordinering og ein rett for den enkelte brukar i helselovgjevinga i 2001. Det kom inn i sosiallov-gjevinga, i Nav-lovene og i barnevernlova i etterkant. Medan planen beskriv behova til brukaren og korleis ein kan sikre individuelt tilpassa og heilskaplege tenester, gjev det ikkje ein *rett* til dei tenestene som blir skildra i planen, noko som har vore omdiskutert (Kjelle-vold, 2014). IP kan opplevast å ha liten nytte i praksis, særleg om den ikkje har nokon påverknad på tenestene i verkelegheita. Humerfelt (2012) sin studie i rusfeltet viser korleis optimisme ved utarbeiding av planen snur til skuffelse når det i praksis ikkje skjer noko. Det blir nærmast ein «struktur for skuffelse». Berven et al. (2013) viser at det er mangelfull bruk av IP, særleg for barn og unge. Likevel er IP-brukarar relativt nøgde med individuell plan, men det dei er særleg nøgde med, er at dei har fått ein koordinator (Breimo et al., 2015; Krane et al., 2017).

Koordinator kom også som tiltak for å betre koordineringa av tenestene, og nokre kommunar innførte det i kjølvatnet av innføringa av IP. Ordninga vart lov-festa i 2011. Kommunane hadde frå då av ei plikt til å tilby koordinator. Denne personen skal halde i den individuelle planen og ansvarsgruppemøter. Å få nokon til å vere koordinator kan vere vanskeleg, Breimo et al. (2015) viser at det i nokre kommunar nærmast er om å gjere å sleppe å få rolla. Det følgjer ikkje eigne res-sursar med ho og rolla kan også gjere at tenesteytarane opplever seg i skvis, som familiens ombod overfor eigen arbeidsgivar.

Desse tre verkemidla blir ein slags pakke: ei gruppe for å samarbeide rundt det enkelte barnet, ein individuell plan for å skriftleggjere behov og tenester ein treng, og ein koordinator som har ekstra ansvar for å følgje opp planen, gruppa, barnet og familien.

KVA FOR ERFARINGAR HAR FAMILIAR MED BARN MED SAMANSETTE BEHOV HATT MED VELFERDSTENESTENE?

I prosjektet «Å vokse opp med funksjonshemming» har ein følgd barn frå bar-nehagealder og inn mot vaksenlivet (Tøssebro & Lundeby, 2002; Tøssebro & Wendelborg, 2014). I undersøkingane svara to tredeler av dei føresette at dei var nøgde eller svært nøgde med enkelstenestene, men når ein intervjuar dei føresette, var biletet annleis. Då beskriv dei møtet med tenestene som utford-rande. I ein annan studie (Demiri & Gundersen, 2016) kjem det fram at fami-liar sine erfaringar er varierte, nokre er nøgde, og nokre er mindre nøgde med hjelpeapparatet. For foreldre som vedvarande får mangelfull og tilfeldig infor-masjon og lite støtte og hjelp av «systemet», er resultatet å bli slitne, stressa og

utbrent. Foreldra, og særleg mødrene, gjer mykje koordineringsarbeid (Østerud & Anvik, 2024). Dette arbeidet beskriv Østerud og Anvik (2024) reint konkret som skriving av søknadar og klagar, møtedeltaking, administrering av tenestetilbod, å lære seg velferdssystemet og om funksjonsnedsettingar, ha oversikt over og rettleie samarbeidspartar og i tillegg emosjonelt arbeid og kostnader. Demiri og Gundersen (2016) argumenterer for at det er nødvendig at hjelparar i systemet aktivt og systematisk avlastar foreldre i søknadsprosessar og hjelper dei med å halde oversikt over tilbod, søknadar, vedtak og dokumentasjonskrav. Noko av det som er særleg frustrerande med kontakten med tenestene, er å kontinuerleg vere i forhandlingar og i konflikt med tenesteytarar (Gundersen, 2012). I tillegg går det ut over verdigheita til foreldra og barna når foreldra må «elendigheitsbeskrive» sine situasjonar og barn i søknadar. Dette er emosjonelt belastande oppgåver, men også del av koordineringsarbeidet for foreldra (Østerud & Anvik, 2024). Det blir motsetnader mellom forventningane foreldra har til velferdsstaten og ideal om likeverd og inkludering, og kva som faktisk skjer i praksis. Dette set Gundersen (2012) i samanheng med «kampen» mot systemet som foreldre til barn med nedsett funksjonsevne fortel om, at ein opplever å måtte kjempe mot eit system – som ein eigentleg forventa at skulle kjempe *med* foreldra.

Det ser ut til å vere meir enn samarbeid og samordning som familiane opplever at er utfordrande, eller som manglar. Dei kritiske punkta som foreldre fortel om, summerer Tøssebro og Wendelborg (2019) opp slik:

- mangel på *informasjon* om tenestetilboda
- *fragmentering* av tenestene
- oppleving av *strafferundar* i søknadsarbeidet
- *personavhengige* tenester
- *mistru* frå offentlege aktørar/tenesteytarane

Sjølv om internett gjer at informasjon om tenester er lettare tilgjengeleg i dag, krev det kompetanse å finne fram til påliteleg informasjon som er av god kvalitet (Grue, 2011).

I resten av dette kapitlet skal vi ut frå eigne data sjå nærmare på to spørsmål som reiser seg i kjølvatnet av søkjelyset på «samordning og samarbeid» som svar på utfordringane familiane med barn med samansette behov opplever. Det eine handlar om familiane sine erfaringar med tiltaka for betre samordning frå dei siste tjue åra, som IP og koordinator. Det andre er om søkjelyset på samordning og samarbeid er for snevert – at utfordringane handlar om meir enn manglande samarbeid mellom ulike tenester.

ER DET FRAMLEIS EIT «MANGEHOVUDA TROLL» SOM KAN SAMORDNAST VEKK?

Omgrepet «mangehovuda troll» har tidlegare blitt brukt for å beskrive hjelpeapparatet til familiar med barn med funksjonsnedsettingar (Askheim et al., 2006). Det er både mange hovud å forhalde seg til og mange utfordringar i møte med tenestene. Samordningsverktøya vi har presentert, har blitt iverksett for å minske utfordringane med tenesteapparatet. Spørsmålet er om dette er rett verktøy for familiane, for kva er eigentleg utfordringane familiane står overfor? Er det å koordinere tenestene? Eller handlar det om tilgang på, innhald i og omfang av det tilbodet dei mottek? I mange tilfelle kan det sjølvsagt vere «både-og». Desse spørsmåla er sentrale i forskingsprosjektet dette kapittelet spring ut av, som evaluerer endringane i velferdslovene frå 2022 og kan belyse kva som skal til for at desse skal verke for familiane (Tøssebro et al., 2023).

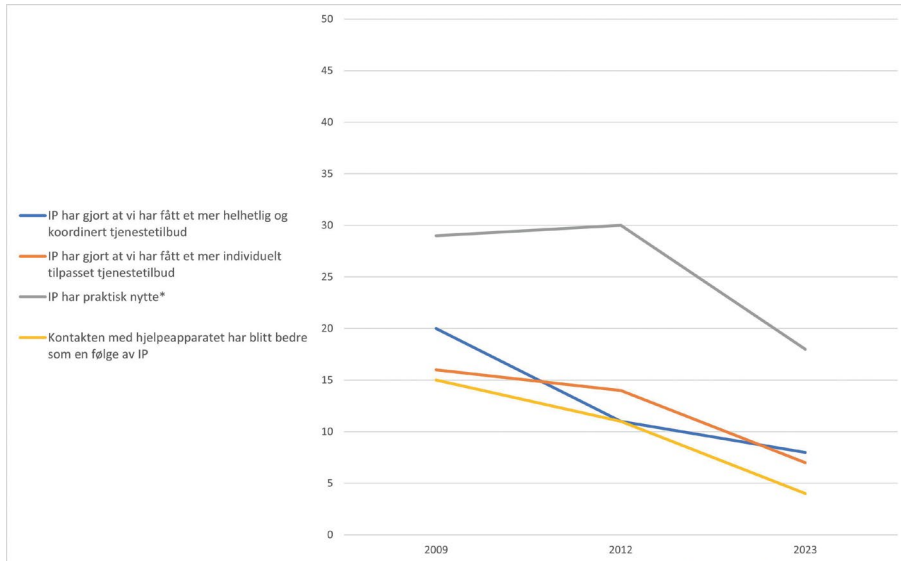
Oppleving av tenesteapparat og samordningstiltak

Vår spørjeundersøking, som var retta mot familiar med barn og unge i alderen 0–16 år, hadde mellom anna som formål å kartleggje tenestetilboda for barn med samansette behov. Her stilte vi spørsmål om kva for tenester familiane mottek, eventuelle tenester dei opplever at manglar, deira erfaringar med tenestene og i tillegg opplevingar knytte til samarbeid og samordning av tenestetilbodet. Undersøkinga omfatta også familiane sine erfaringar med individuell plan og koordinator, og deira deltaking i samarbeidsforum som ansvarsgrupper. For å kunne samanlikne studien med tidlegare studiar har vi i enkelte spørsmål spegla spørsmålsformuleringar frå den longitudinale studien «Å vokse opp med funksjonshemming» (1997–2012) (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Dette vart gjort for å kunne trekke parallellar og identifisere eventuelle endringar eller kontinuitet i familien sine erfaringar over tid (Tøssebro et al., 2023).

Resultata frå undersøkinga viser at majoriteten av foreldra er relativt tilfredse med dei tenestene dei mottek, når dei først er på plass, men dei er klart mindre tilfredse i 2023 enn kva tilsvarende grupper av foreldre var i 2012. Det betyr at sjølv om tilfredsheita med tenestene ikkje er gjennomgåande låg, har den sokke gjennom det siste tiåret. Vidare beskriv foreldra i 2023 at behovet for tenester som avlasting, støttekontakt og fritidstilbod i liten grad blir dekt. Samanlikna med «Å vokse opp med funksjonshemming»-studien ser vi også at den delen av foreldra som er nøgd med individuell plan (IP), er halvert i 2023 samanlikna med 2012.

Erfaringane med tenestetilbodet til foreldre med barn med behov for samansette tenester blir dermed opplevd nesten radikalt forverra det siste tiåret, ifølgje

data vi sit på. Samstundes er dette ein periode der ein har vektlagt individuell plan (IP) og koordinatarar for å avlaste familiar som har behov for samansette tenester. Når vi ser nærmare på foreldra sine erfaringar med individuell plan, kjem det fram at dette er eit tiltak som ikkje har oppfylt forventningane.

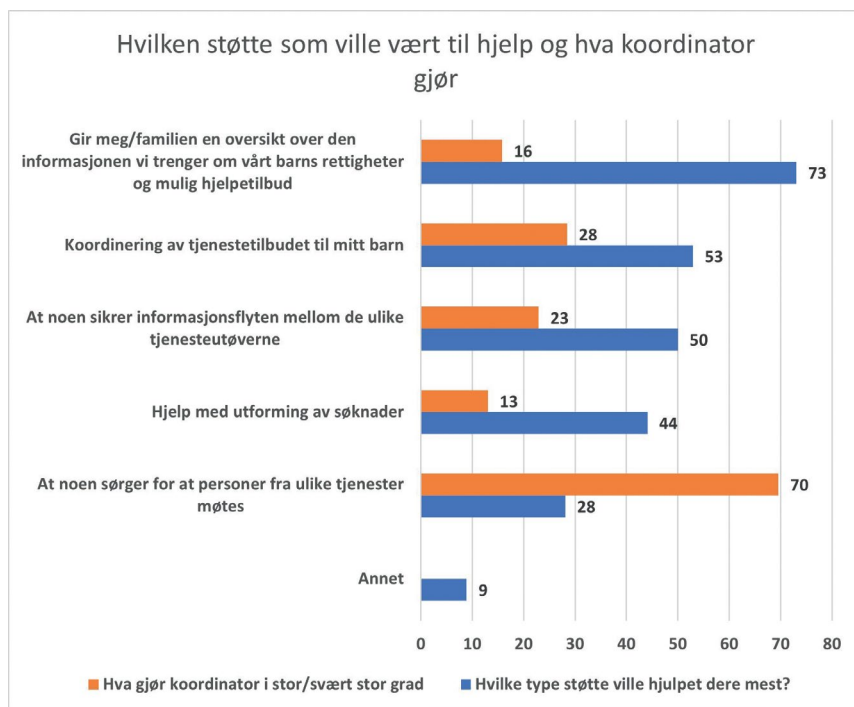


Figur 9.1: Foreldre sine erfaringar med individuell plan i 2009, 2012 og 2023. Prosent.

Figur 9.1 viser detaljar knytte til nedgangen i vurderingane om individuell plan (IP). I 2023 svara om lag 15 prosent av foreldra at dei har fått eit meir heilskapleg og koordinert tenestetilbod. I 2009 og 2012 svara 30 prosent det same. Også når det gjeld individuell tilpassing av tilbodet, er tendensen den same. Den største nedgangen gjeld vurdering av kontakten med tenesteapparatet og kva praktisk nytte dei har av den individuelle planen. Her er endringa på heile 15 prosentpoeng. Berre fire prosent meinte i 2023 at kontakten med hjelpeapparatet har blitt betre som følge av IP. Tidlegare år har foreldra heller ikkje vore over seg av begeistring over nytteverdien av IP, men tilfredsheita med IP er betrakteleg lågare i 2023 enn i 2012 og 2009.

Når det gjeld erfaringane med koordinatar, har vi ikkje tal å samanlikne med frå tidlegare år, men i 2023 fekk dei tilsvarende spørsmål som for IP. Tala tilseier at foreldra heller ikkje vurderer koordinatar særleg positivt, men litt betre enn IP. Til dømes er det 14 prosent som svarar at det stemmer godt at koordinatar har gjort at dei får eit meir heilskapleg og koordinert tenestetilbod. I spørjeundersøkinga som vart gjennomført våren 2023, vart foreldra både spurde om kva for type støtte dei

har behov for frå koordinator, og kva for oppgåver koordinator gjer. Figur 9.2 viser svara på desse spørsmåla.



Figur 9.2: Foreldre sine vurderingar av kva for type støtte som ville ha hjulpet dei mest, og kva for oppgåver koordinator gjer. Prosent.

Det er lite samsvar mellom det foreldre seier dei har behov for, og dei oppgåvene som koordinator gjer (figur 9.2). Det er slåande at den støtta foreldre har mest behov for, er den oppgåva som koordinator gjer minst av, og det foreldre meiner dei har minst behov for, gjer koordinator mest. Nærmare tre av fire foreldre meiner at dei har behov for at koordinator gjev familien ei oversikt over informasjon dei treng om rettar og hjelpetilbod. Berre 16 prosent av foreldra meiner at koordinator gjer dette i stor eller svært stor grad.

Undersøkinga viser altså at ein er mindre nøgd med tenestene og bruken av individuell plan enn for eit tiår tilbake, der få opplever at IP har praktisk nytte eller gjeve eit meir heilskapleg tilbod. Samstundes opplever familiane at koordinator ikkje hjelper til med oppgåvene dei har behov for hjelp til, dei kallar inn til møter, men gjev blant anna ikkje nok informasjon til foreldra. Det melder seg difor eit spørsmål om tiltak for å betre samordning og samarbeid er det som skal gjere familiane sine situasjonar lettare og betre?

FORELDRE SINE FORTELJINGAR OM KAMPAR OG TILFELDIGHETER

Familiar har altså utfordringar i møte med tenestene i fleire kommunar, og vi ser at individuell plan og koordinator ikkje har treft dei behova familiane har. Vi vil no sjå på kva foreldre i seks kommunar fortel om som utfordringar for familien i møte med tenestene, og for at barna deira skal få hjelpa dei treng, og bli inkluderte i samfunnet. Det er gjennomført intervju med 20 familiar, og dei fleste intervjuar er gjennomførte heime hos familiane, i større byar og mindre (by)kommunar. Nokre erfaringar og utfordringar går igjen hos familiane, medan noko er knytt til den enkelte sin situasjon og barnet sine spesifikke behov, eller etter korleis den enkelte kommunen er organisert, og kva fagpersonar ein har møtt. Det er stadig forhandlingar mellom familien og aktørane rundt for å tilpasse og gje barnet den oppfølginga som trengs. For familiane handlar dette om kvardagen og livet, å gje dei beste føresetnadene for barnet sitt, medan tenesteytarar gjerne har fleire barn og vaksne dei skal balansere behova til.

Det er nokre overordna tema som går att i intervjuar med familiane. Det første handlar om *opplevinga av å måtte kjempe mot «systemet»*. Dette er noko dei aller fleste har opplevd – i større eller mindre grad. Det andre temaet som går att, handlar om *opplevinga av å måtte finne ut av ting sjølv og mangle informasjon om tenester og rettar*. Her varierer erfaringane med barnet sine utfordringar og alder. Der ein fekk stilt ein tidleg diagnose, kan det sjå ut som at tilgangen til informasjon var lettare enn der det var meir uklart kva som er årsaka til problema, eller det som var annleis med barnet. Eit tredje tema som går att, handlar om *tenestetilbod som blir beskrivne som personavhengige* (på godt og vondt). «Den eine som ser oss» er ei formulering som går att og handlar både om sårbare og personavhengige tenester, men også i stor grad om det å bli anerkjent. Nokre gonger er personar knytte til kontinuitet. Når tilsette sluttar eller at tiltaket endrar seg, skapar dette utfordringar for familiane. I samband med dette finn vi også utfordringar knytte til «overgangar» som særleg gjeld livsløpet og skulegang.

«Kampen»

«Eg må være ei løvemamma», seier ei mor og beskriv med det ei foreldrerolle som fleire fortel om. Kamp er eit ord som blir brukt av foreldra for å beskrive historiene sine og møta med tenesteapparatet. I første omgang handlar det om å få tilsette i kommunen til å forstå situasjonen til barnet og familien. Dette kan vere vanskeleg når dei føresette ikkje har ein konkret diagnose å vise til, eller at dei som behandlar søknaden om tenester i kommunen, ikkje forstår omfanget av barnet sine behov

og utfordringar. På spørsmål om kva vi burde spørje tilsette i kommunen om, knytt til utfordringane familien opplevde, svara ein forelder:

Kva gjer dokker for å forstå kva familiane treng? Er dokker tilstrekkeleg til stades for å sjå kva familiane treng?

Avstanden frå familiane og til dei som skal innvilge tenester, blir for mange opplevd som så stor at det blir utfordrande å bli sett og forstått. Nokre har også opplevd at dei blir møtte med mistru når dei søker hjelp for barnet sitt, at det blir sett spørjeteikn ved omsorgsevna til foreldra. Det skjer særleg når barnet er i ein tidleg alder, og at ein merkar teikn på at «det er noko annleis» i utviklinga hos barnet.

Vidare handlar kampen om å få tilgang på dei tenestene ein har behov for. Til dømes å få innvilga dei timane med avlasting ein har behov for, eller det hjelpemiddelet barnet og familien har behov for. Ei mor fortel at ho prioriterer kva for kampar ho tek, for ho veit det kjem fleire i framtida. Ein av kampane ho har prioritert, handla om å få på plass eit avlastingstilbod:

Det var mange kampar for å få avlasting. Eg sat til og med og omtrent skreik til saksbehandlar, og sa «dette gidd eg ikkje». Om du skal sitte og fortelje meg at [mitt barn] er på likt nivå med andre på same alder. Der du kan seie «kle på deg», «et opp maten din», «gå og puss tenner». Der du kan assistere, men du gjer ikkje alt. Eg trur du må ta deg en tur heim til oss ... Tredje søknaden fekk eg gjennom.

Kampen inneber i stor grad forhandling med kommunen, å kunne stå på sine krav i møte eller ved å sende søknader og klager på avslag. Dette krev både at dei føresette er informerte om kva dei har rett på, og det krev nokre personlege eigen-skapar. Ein forelder som har søkt og fått avslag på eit hjelpemiddel som kunne hjelpt familien i kvardagen, fortel at ho trur avslaget handlar om at barnet ikkje har rett diagnose. Sjølv om forelderen har blitt fortalt av habiliteringstenesta at dei må «søkje, søkje, søkje», at det er vanleg å gå fleire klagerundar, seier forelderen at ho på tidspunktet ikkje orka å klage. Det er ei tung oppgåve. Som foreldra fortel, er det tøft å skrive søknadar der ein må beskrive elendigheita rundt sitt eige barn. Ein av foreldra seier:

Det er faktisk noko av det tyngste eg gjer, å setje meg ned og skrive kor mange timar eg brukar på barnet kvar dag. Det er sånn som eg får tårer i auga av – det er beintøft.

Det er ikkje alle som klarar å stadig reforhandle tenestetilbodet når dei til dømes får eit, og etter kvart fleire, avslag. Som ein av foreldra seier, er det vanskeleg å «få i gang ting» rundt barna når ein står i full jobb: «Så det er litt av problemet, at du skal gjere all den her jobben, utanom eiga arbeidstid. Så blir du sliten då.» Andre foreldre fortel at dei trur ikkje alle klarar å stå i den rolla som dei sjølve står i, for det krev at ein klarar å stå sterk i motgang, i fleire omgangar. Om ikkje foreldra kjemper for barnet sitt, får dei kanskje ikkje den hjelpa dei *kunne* ha fått. Det er som om tenestene blir behovsprøvde, på den måten at foreldra må vise at dei meiner alvor med søknaden gjennom å følge opp med klager, for å faktisk få tilgang på tenesta. Og sjølv om ein så får vedtak på tenester, fortel nokre at avlastinga er på færre timar enn ein søkte om, at dei ikkje får rekruttert personar til å vere støt-tekontakt, og nokre endar opp med å dekke opp for assistentar i BPA-ordninga på grunn av sårbarheita i turnusordninga.

Mange av tiltaka til barna er baserte på skjønn. Til og med når det gjeld tildeling av lovfesta rettar, vil sjølve tildelinga vere bygd på ei skjønnsvurdering. Sett frå brukarsida kan difor bruk av skjønn innafor velferdssystemet vere både eit gode og eit vonde. Dersom vurdering av tenestetilbodet til den enkelte er basert på eit *fagleg skjønn*, kan det (enkelt sagt) gje gode og tilpassa tenester. Men dersom skjønnnet blir styrt av tronge økonomiske rammer, kan resultatet bli at barn og unge med store tenestebehov endar opp i ein vond sirkel der søknadar blir avslåtte eller tildelinga blir for knapp. Dette har vi sett mange døme på. Resultatet kan bli at barna ikkje får det tilbodet dei treng for å utvikle sine ferdigheiter, og foreldra kompenserer for manglande tilbod. Foreldra slit seg ut, og den som tapar til slutt, er barnet.

I vårt materiale finn vi òg døme på at kommunar bruker sitt faglege skjønn og løftar fram det dei omtalar som «tidleg innsats». Ved å prioritere innsats i ein tidleg fase investerer ein òg i utviklinga til barnet. Det kan til dømes vera tett oppfølging av barn som treng helsehjelp og fysisk trening, det kan vere tilrettelagde tilbod i barnhage og skule. Gode tilbod i ein tidleg fase vil også ha ein førebyggjande effekt. Å byggje ein god relasjon mellom foreldre og tenesteapparat er ei god investering. Ein kan unngå ein del «ekstraomgangar» – noko som lettar arbeidsbyrda hos dei tilsette og legg grunnlag for betre samarbeid.

Nokre foreldre fortel om tilsette i kommunen som «ser heile familien» og viser forståing for deira situasjon. Andre gjer ikkje det. Ei mor sa det slik: «Om dei berre hadde kome på besøk til oss og sett korleis det faktisk er, så hadde dei skjønt kvifor vi treng hjelpa.» Nokre fortel om korleis dei har blitt møtt med at ein må «forvente å vere vakne på natta» med småbarn som er sjuke eller har utfordringar med søvn, når dei søker på tenester slik som nattevakt, utan forståing for at det handlar om større vanskar knytte til alvorlege helsetilstandar eller tilstandar der søvnavanskar er kjende utfordringar. Desse portvoktarane for tenestetilbod og økonomiske

ytingar opplevast som fjerne frå verkelegheita, dei veit ikkje kva det faktisk står om for familiane. Nokre av foreldra knyt det til økonomiske vanskar i kommunane, at avslag og lite forståing frå kommunen handlar om at saksbehandlarar har lojalitet til kommunen sine budsjett. Dette gjeld både for helse- og omsorgstenester, men også i tilfeller der barnet blir anbefalt å gå i spesialklasse. Eit par foreldre har opplevd at det ikkje er nok ressursar i nærskulen til å følgje opp barnet deira i den ordinære klassa, sjølv om det er der dei ønskjer at barnet skal gå.

Det er ei skeivfordeling av makt i interaksjonen og i «kampen» som oppstår mellom familien og apparatet, som er viktig å trekke fram. Det mest synlege er at det er «apparatet» som har makta til å gje tenestetilbod og å gje avslag på tenester, dei er portvoktarar for tilgangen. Men det som viser seg som særleg viktig for familiane, handlar om tilgang til informasjon. Kven er det som sit med makta til å dele informasjon, når det gjeld kunnskap om rettigheter og kva som faktisk finst av moglege tilbod for barnet? Det fører oss vidare til den neste tematikken som har vore viktige for foreldra, mangel på informasjon.

Informasjonssvikt i informasjonssamfunnet

Foreldra ønskjer god nok informasjon om det dei og barnet har rett på, og informasjon om kva som finst som moglege tenestetilbod i den kommunen dei bur i, og kva type økonomiske ytingar dei har rett på. Nokre fortel at det er i brukarorganisasjonar eller andre møteplassar for familiar i liknande situasjonar at dei har fått tak i den informasjonen dei har trengt. Dei fortel at det er gjennom desse kanalane dei fekk vite om tenester som dei på intervjudidspunktet hadde fått på plass, men som dei elles ikkje hadde visst om. På spørsmål til ein av foreldra om korleis den finn fram til informasjon når koordinatoren ikkje har ei sentral rolle eller gjev særleg med informasjon, seier den:

Meg sjølv. Eg må jo ut og enten søkje på internett [...]. Men det er Google, og så finst det ei sånn [diagnose]-nettverksgruppe. Så går eg inn på Facebook og leitar etter om det er andre som har vore borti liknande situasjonar. [...]. Og så må ein gjerne leite ganske mykje sjølv.

Det blir stilt spørsmål om kvifor ikkje informasjonen ein finn annanstad, har blitt formidla til foreldra av kommunen, og særleg av koordinatoren. Slikt gjev grunnlag for ein mistillit til dei offentlege instansane, når ein opplever at informasjon ikkje blir gjeve eller moglegvis halden tilbake. Dette er makta tenestesida sit med, dei har kunnskapen eller moglegheita for å finne informasjonen dei har behov for, i systema, medan familiane i stor grad er avhengige av at kunnskapen faktisk blir gjeven til dei.

I ein studie om foreldre med innvandrarbakgrunn som har barn med funksjonsnedsettingar, viser det seg at ein kan ha stor tiltru til velferdstenestene, men med fleire erfaringar av mangelfull informasjon, ressursmangel og søknadsavslag blir tilliten til tenestene påverka (Früh et al., 2017). Dei finn at det er særleg i møte med skjønnsbaserte tiltak (ikkje velferdssystemet i sin heilskap) der mistilliten kan oppstå – gjerne om ein har ei oppleving av at ein blir behandla urett. Blant foreldre vi intervjuar, er det, uansett innvandrarbakgrunn eller ei, fortalt om avslag som ein opplever som urettmessige, eller at ein ikkje får god nok informasjon om kva tenester ein kan ha rett på. Desse erfaringane verkar å gjere at opplevinga av å stå i «kampen» blir sterkare. Foreldra med innvandrarbakgrunn vi har intervjuar, har vore opptatte av vanskane med tilgang til informasjon, at dei verken har god kjennskap til systema eller det språket som krevjast for å forstå fullt ut det som står skrive på nett, eller som nokon forklarar dei. Samstundes opplever dei at dei ikkje får informasjonen som dei har behov for, av det offentlege, at det er informasjon som ikkje blir vidareformidla til dei. Om det ikkje skapar mistillit, så gjev det i alle fall grunnlag for ei usikkerheit om dei offentlege aktørane informerer, eller om dei held tilbake informasjon. Saman med erfaringar om avslag på tenester eller at barnet blir anbefalt å ikkje gå i si ordinære klasse, mot foreldra sine ønskje, kan ein anta at samarbeidet mellom familien og det som skal vere «hjelpesystemet», blir utfordrande.

Samstundes er det mykje tilgjengeleg informasjon på internett, kanskje meir enn nokon gong. Å dra nytte av han krev likevel kunnskap om kvar ein skal leite, og språkkompetanse når det gjeld spesielle omgrep og uttrykk som blir brukte i dei ulike tenestetilboda (Grue, 2011). I tillegg er det ulike tilbod i kommunane, så det krevst også at kvar kommune har kommunisert på ein lettforståeleg måte kva for tilbod dei har. Dette handlar også om makt – kunnskapsmakt. Nokre foreldre har større ressursar til sjølve til å finne informasjon og argumentere for eigne behov, og forstå kva «systemet» vil ha av informasjon for å innvilge tenester. Dei som sjølve ikkje har vakse opp i Noreg, vil ofte møte utfordringar knytte til både eit fremmandt system, eit nytt språk og ein kulturell bakgrunn som gjer at mange i møte med det norske velferdsapparatet blir usikre på kva det er mogleg å forvente eller krevje (Arfa, 2021; Berg, 2012, 2015).

Betydninga av «den eine»

I ein av familiane fortalte forelderen om ein viktig person for dei i skuleverket, ein spesialpedagog som såg at barnet deira hadde behov for ein kontaktlærer som «skjønnte» barnet. Når elevane skulle fordelast på nye kontaktlærarar, var spesialpedagogen inne for å sikre at barnet kom i klassa til kontaktlæraren som hadde forståing for barnet sin situasjon og behov for tilpassing. Både spesialpedagogen

og denne kontaktlæraren var «dei gode» personane, som forstod og handla på ein måte som gjorde kvardagen betre for barnet. Eit anna foreldrepar fortel om viktigheta av god oppfølging frå fagpersonar:

Og så fekk vi hjelp i barnehagen [...]. Og det var ei fantastisk dame der, som hjelppte [barnet] ganske mykje. [Barnet] viste ganske store framsteg. Så difor har vi god erfaring med – berre barn får hjelp så klarar dei seg. Så [barnet] har blitt kjempeflink – og ho dama har vist stor innsats i barnehagen. Hugsar du ho? [Forelder 2:] Ja, fantastisk.

Gode enkeltpersonar er viktig, det kan opne dører. Når «dei gode personane» forsvinn, for eksempel i overgang mellom barne- og ungdomsskule, eller ein god miljøarbeidar som er i permisjon eller blir pensjonert, påverkar det barnet og familien sin situasjon. Det kan handle om å miste støtte og forståing, det kan vere å miste tilsette som kjenner barnet godt, og som er flinke til å leggje til rette for barnet sine behov. Det kan også bli ein ny kamp mot systemet for å få tilbake den gode hjelpa, om det dukkar opp tenesteytarar som ikkje evnar å leggje til rette eller vise forståing.

Ein god koordinator kan vere ein støttespelar og samtalepartnar i kampane. Men, som ein forelder seier, det går ikkje an å forvente at ein koordinator er *like* investert i barnet som forelderen sjølv. Likevel er det ønskeleg at koordinator skal vere ein slik person som opnar dører. Slik det er no, når koordinatorar ikkje har myndigheit til å bestemme over andre tenester til barnet, er ikkje koordinatorane alltid slike dørøpnarar. Som ein forelder fortel, har det i forbindelse med ansvarsgruppemøter blitt uttrykt at «vi skal berre koordinere» frå tenestene, og at det endar opp med at ingen tek ansvar for kva som skjer vidare. Koordinatoren har altså ikkje ei autoritativ stemme i forhandlingar rundt korleis tenestene skal vere rundt det enkelte barnet, han er meir ein slags møteleiar og nøytral part når dei føresette sjølve kunne ha trengt støtte imot resten av «apparatet».

Dei gode personane kan ein møte i kommunen eller spesialisthelsetenesta, men det er også viktig å ha gode støttespelarar på heimebane. Dette kan vere familie som kan bruke tid med barnet, som kan avlaste foreldre eller vere til støtte i søknadsprosessar, eller det kan vere andre familiar ein møter gjennom brukarorganisasjonar som kan dele erfaringar, og som *forstår* kvarandre. Fleire av foreldra fortel om at dei står i situasjonar som er krevjande, og ein av dei seier:

Det er ein samansett ting det å ha eit barn med samansette behov, fordi det tek på psyken også. Ein føler ikkje at ein strekk til, og føler ikkje at du klarar å gjere alt for ditt barn. Det er noko med – korleis skal du klare å strekke til om du heile tida har kampar med instansane rundt?

Å ha familie, vener og andre tilsette i støtteapparatet blir trekt fram som positivt for å få kvardagen til å gå rundt både praktisk og mentalt. Samstundes er det vanskeleg å skulle pleie venskap og familierelasjonar når ein står i ei omfattande omsorgsrolle heime. Ein forelder seier det slik: «Det er jo eit einsamt tilvære å vere forelder til sjuke barn», men at dei som står igjen i nettverket, er dei som har forståing for situasjonen og det at ein ofte må melde avbod på kort varsel.

Desse viktige personane, i det offentlege og i privatlivet, heng også saman med overgangar som barnet naturleg skal gjennom i livet sitt – frå barnehage til skule, barneskule til ungdomsskule, ungdomsskule til vidaregåande skule og så vidare ut i vaksenlivet – anten det betyr å bu heime, flytte til ein bustad med ei oppfølgingsteneste eller prøve seg i eit arbeidstilbod med tilrettelegging. I kvar overgang kan barnet bli satt stadig lenger ut i ytterkanten. Som Wendelborg og Tøssebro beskriv i kapittel 11 om overgangen til vaksenlivet for personar med utviklingshemming, er det prosessar som gjer at dei står særleg i fare for å bli sett i ytterkanten gjennom skulegangen og ved å ikkje bli kopla på arbeidslivet.

Medan fleire fortel om god oppfølging i barnehagen av spesialpedagogar og assistentar, og at barnet er saman med alle andre, blir barna i større grad utover skulegangen tatt ut av klasserommet, i tillegg til at nokre skil seg meir frå jamgamle i utviklinga. I tillegg til dette er også overgangar i seg sjølv ekstra vanskeleg for ein del av barna. Ei mor fortel at det har vore fleire utskiftingar av lærarar og fleire kampar om endringar av klassesamansetjing, som har vore utfordrande for barnet:

Alle overgangar frå barneskule til ungdomsskule, ungdomsskule til vidaregåande har vore kjempe tøft. For [barnet] vil ikkje bli eldre, vil ikkje ha endringar i livet. Så [barnet] har hatt nye assistentar, og dei har brukt litt tid å bli kjent med. Men vi har vore veldig fornøgde, eigentleg, med opplegget rundt. Men det er klart – det er jo utfordrande.

«Kreftene» som dreg barna mot ytterkanten, krev at enkeltpersonar som lærarar, assistentar og andre foreldre er inkluderande, at dei tek som utgangspunkt at alle skal med. Også det barnet som vil trenge støtte for å kommunisere med medelevar, eller som må delta i aktivitetar på ein litt annan måte enn andre.

UTFORDRINGSBILETET ER MEIR KOMPLEKST ENN DÅRLEG SAMORDNING

Oppveksten til barna med samansette behov som er i kontakt med fleire tenester og tilbod, kan sjå annleis ut enn for andre på same alder. Barna vi har omtala i

dette kapittelet, er også svært forskjellige. Medan nokre treng tilpassing og litt tettare oppfølging i forbindelse med skulegangen, har andre ei helse som gjer at dei ikkje får kome seg på skulen kvar dag. Nokre kan møte utfordringar med å delta på fritidsaktivitetar, når ein til dømes begynner å «toppe fotballaget» eller ikkje får deltatt i så stor grad som det er forventa. Andre er på avlastingstilbodet i helger eller etter skuletid. Nokre treng fleire pausar for å vere ein heil dag i klasserommet, medan andre barn har eit spesialisert skuletilbod med god og tett oppfølging, men også at dei blir sette i ei klasse med «dei andre» som dei ikkje opplever å passe inn med. Det er stort behov for tilpassing av tenester og skulegang til det enkelte barnet som gjer at foreldre, barn og søsken blir ivaretekne. I fleire dømme som foreldra har fortalt om i intervju, har barn og foreldre opplevd å bli møtt utan forståing og anerkjenning, av både barnehage- og skulevesen, av helsetenester og av andre medmenneske.

Foreldra sine erfaringar med instansane er varierte. Mange er nøgde med enkelttenester og enkeltpersonar, men kan samstundes ha dårlege erfaringar med tenesteytarar og ei oppleving av at det er ein kamp å få på plass hjelpeinstansane. Det har tidlegare blitt etterlyst endringar i lovverk for å sikre at tenestetilboda til barn med samansette behov får eit heilskapleg tilbod. Breimo et al. (2015) peiker på lovverket og meiner det er manglande harmonisering – det er uklart korleis tenesteytarane kan samarbeide når ein er underlagt ulike sektorlover, som kan ha ulike formuleringar. Formålet for lovendringane som vart innførte i 2022, er å svare på mange av desse utfordringane. Med styrkte plikter til samarbeid og barnekoordinator som skal sikre familiane eit koordinert tilbod, kan tenesteytarar bli meir bevisste på ansvaret dei sjølve har opp imot det enkelte barnet og i samarbeidet med dei andre tenestene som er inne.

Så står det att å sjå kva som er gode idear, og kva som vil skje i praksis – korleis vil dette sjå ut? Vil lovendringane og barnekoordinator vise seg å vere svaret på utfordringane foreldra opplever? Det tek tid å iverksette endringar frå nasjonalt hald og ut til eit aktørnivå i kommunar og andre tenester. Også her ligg eit spenningsmoment i at kommunane skal fortolke og, ut ifrå sin lokale kontekst, sette til verks lovendringane. Om retten til barnekoordinator og lovendringane ikkje blir tolka som noko *nytt* eller særleg annleis frå ordningane som har vore før, vil det kanskje ikkje skje så mykje. Spørsmålet er om kommunane vil nytte lovendringane for å betre tenestene, eller om dei vil prøve å passe endringane inn i systema som per no ikkje tek vare på familiane sine behov i stor nok grad?

Vi har vist at føresette gjev koordinatorordninga og individuell plan ein dårleg skår, det er eit gap frå kva dei har *behov for* hjelp til frå koordinatoren, til kva dei opplever å *faktisk* få av hjelp. Som ein forelder fortel, er det ikkje eit problem med koordinatoren personleg, problemet er at ein ikkje får hjelpa ein treng – at ein

opplever at koordinatoren ikkje har kompetansen til å rettleie familien i spørsmål om moglege tenester og vegen vidare. Kva er det med barnekoordinatorrolla som vil betre dette? Spørsmålet må òg sjåast i lys av at utfordringane for familiane er breiare enn berre samordning. Det handlar om mange sider ved tilgangen til og kontakta med tenester.

Eit førebels svar kan vere at ein treng meir enn lovendringar med krav om samarbeid og innføring av en eigen koordinator for barn og unge. Familiane vi har møtt, gjentek det familiar med barn som har omfattande behov har sagt lenge: Dei treng anerkjenning av den situasjonen dei står i, både med tanke på behova dei har, og rettar dei ønskjer at blir oppfylte. Utan ei slik anerkjenning vil det kontinuerleg oppstå situasjonar der eit pressa tenesteapparat vil stille spørsmål ved om behova verkeleg er så omfattande som foreldra seier. Og foreldra vi har intervjuet, fortel om slike kampar for anerkjenning (Honneth, 1995). Dei treng eit tenesteapparat som spelar på lag med dei, og tenesteapparatet er heilt avhengig av familiar som stiller opp alle dei timane og dagane når helse, barnehage og skule har stengt for dagen. Familien treng «å bli heia på». Og dei treng å bli forstått når begeret er fullt – eller helst lenge før. Eit avlastingstilbod som gjer at foreldra kan ta seg inn og samle krefter, er ofte ei god investering. Når kommunar sparar på slike tiltak, kan resultatet bli at totalbelastninga i familien blir for stor.

Det er viktig å understreke at funksjonshemming er mange ting. Det er stor variasjon når det gjeld både type og grad av vanskar, noko som gjev ulike behov for oppfølging. I vårt prosjekt har vi besøkt 20 familiar med barn frå 3 år til tidleg i 20-åra som har svært ulike liv. Eit fellestrekk er likevel at funksjonsnedsetting er noko dei må ta omsyn til livet ut. Korleis det artar seg, kan variere i løpet av livsløpet, men behovet for hjelp vil vere der – anten det gjeld helsehjelp, språkleg støtte eller hjelp til å handtere kvardagen. I denne boka har vi kalla dette å vere i ein ytterkant. Om ytterkanten fører til utanforskap, handlar det vel så mykje om omgivnadene som personen sjølv. I ein av familiane vi intervjuet, fortalte mor om korleis deira son vart inkludert i fellesskapet blant ungdommar i nabolaget. Som mange andre ungdommar var guten interessert i dataspel. På ettermiddagane hende det ofte at ungdommar frå nabolaget kom innom for å spele. Dei banka gjerne på døra og spurde om det var nokon heime. «Nokon» tydde i denne samanhengen ein av de to brørne – ein med og ein utan funksjonsnedsettingar. For dei spela det inga rolle om det var den eine eller andre sonen. Å spele dataspel kan du gjere sjølv om du er rullestolbrukar. Så veit vi at andre kan ha større utfordringar med å bli ein del av det store fellesskapet, til dømes dei med kognitive vanskar og dei som må ha omfattande medisinsk hjelp så å seie heile tida. Ambisjonen om å bli ein del av eit sosialt fellesskap må likevel vere der. Det krev

innsats frå ein heil familie – og krev kommunar som spelar på lag. Dette siste bør vere sjølvsagt. Men minst like viktig er det at dei som yter tenester, skjønner kva situasjon familiane står i, og anerkjenner deira behov for støtte, avlastning og tenester som gjer kvardagen litt lettare.

REFERANSAR

- Arfa, S. (2021). *Experiences of immigrant parents and their children with disabilities interacting with the Norwegian health and rehabilitation services* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3045316>
- Askheim, O. P., Andersen, T. & Eriksen. (2006). Familier med barn med funksjonsnedsettelse i velferdspolitikken. I O. P. Askheim, T. Andersen & J. Eriksen (red.), *Sosiale tjenester: For familier som har barn med funksjonsnedsettelse* (2. utg., s. 11–24). Gyldendal akademisk.
- Berg, B. (2012). *Innvandring og funksjonshemming: Minoritetsfamilier i møte med tjenesteapparatet*. Universitetsforlaget.
- Berg, B. (2015). Immigrant Families with Disabled Children in Norway. I R. Traustadóttir, B. Ytterhus, S. T. Egilson & B. Berg (red.), *Childhood and Disability in the Nordic Countries: Being, Becoming, Belonging* (s. 215–230). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137032645_14
- Berven, N., Ludvigsen, K., Christensen, D. A. & Nilssen, E. (2013). *Individuell plan som virkemiddel for ledelse og samordning av tjenester i kommunene*. Stein Rokkan Centre for Social Studies.
- Breimo, J. P. & Sandvin, J. T. (2009). Samordning som diskurs: En analyse av samordningsbegreper brukt i offentlige politiske tekster, med særlig vekt på politikk for funksjonshemmede. I J. Tøssebro (red.), *Funksjonshemming – Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (s. 179–193). Universitetsforlaget.
- Breimo, J. P., Normann, T., Sandvin, J. T. & Thommesen, H. (2015). *Individuell plan: Samspill og unoter*. Gyldendal.
- Demiri, A. S. & Gundersen, T. (2016). *Tjenestetilbudet til familier som har barn med funksjonsnedsettelse* (NOVA Rapport 7/16). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2016/7>
- Früh, E. A., Lidén, H. & Kvarme, L. G. (2017). Tillit til velferdstjenester? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(3), 191–208. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-03-02>
- Fylling, I. & Henriksen, C. (2020). Velferdstjenester for barn og unge i kommunen. I C. H. Anvik, J. T. Sandvin, J. P. Breimo & Ø. Henriksen (red.), *Velferdstjenestenes vilkår* (s. 42–66). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215034713-2020-4>
- Fylling, I., Henriksen, Ø. & Vannebo, B. I. (2020). Sammenfattende analyse: Sammenligninger på tvers av delstudiene og helhetlig tilstandsbeskrivelse. I C. H. Anvik, J. T. Sandvin, J. P. Breimo & Ø. Henriksen (red.), *Velferdstjenestenes vilkår* (s. 236–256). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215034713-2020-13>

- Grue, L. P. (2011). *Hinderløype: Foreldre, barn og funksjonshemming* (NOVA Rapport 19/11). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). <https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2011/19>
- Gundersen, T. (2012). Human dignity at stake – how parents of disabled children experience the welfare system. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/15017419.2011.592955>
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: A Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 296–310. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883788>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Helsedirektoratet. (2022). *Veileder om samarbeid om tjenester til barn, unge og deres familier* [Nettdokument]. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/samarbeid-om-tjenester-til-barn-unge-og-deres-familier>
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Humerfelt, K. (2012). *Brukermedvirkning i arbeid med individuell plan: Anerkjennelse og krenkelse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/267885>
- Innjord, T. A. O. (1989). Funksjonshemmedes rett til opplæring etter grunnskolelovens bestemmelser. *Lov og Rett*, 28(8), 339–351. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3061-1989-08-02>
- Kjellehold, A. (2014). Individuell plan i helse- og omsorgstjenesten – behov for endringer og ansvarliggjøring? *Tidsskrift for erstatningsrett, forsikringsrett og velferdsrett*, 11(4), 267–300. <https://doi.org/10.18261/ISSN2464-3386-2014-04-02>
- Krane, L., Makarova, A. & Brøndbo, P. H. (2017). *Kunnskapssammenstilling om faktorer som påvirker samhandling mellom velferdssektorene om utsatte barn og unge*. Universitetet i Tromsø RKB Nord. https://bibliotek.bufo.no/BUF/101/Kunnskapssammenstilling_om_faktorer_som_pavirker_samhandling_mellom_velferdssektorene.pdf
- NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt—Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/>
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp: Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963* [Doktorgradsavhandling]. Unipub forlag.
- St.meld. nr. 88 (1966–1967). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Sosialdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1966-67&paid=3&wid=c&psid=DIVL2473&s=True>
- St.meld. nr. 67 (1986–1987). *Ansvar for tiltak og tjenester for psykisk utviklingshemma*. Sosialdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=d&psid=DIVL812>
- St.meld. nr. 40 (2002–2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/>

- Tøssebro, J. & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: De første årene*. Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overgang*. Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2019). Disability. I M. Langford, M. Skivenes & K. Søvig, (red.), *Children's Rights in Norway* (s. 361–386). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031415-2019-13>
- Tøssebro, J., Berg, B., Bruteig, R., Caspersen, J., Hermstad, I. H. & Wendelborg, C. (2023). *Bedre tjenester til barn og unge med sammensatte behov? Delrapport 1: Utgangspunktet da lovendringene trådte i kraft*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/3089318>
- Østerud, K. L. & Anvik, C. H. (2024). 'It's not really Michael who wears me out, it's the system': The hidden work of coordinating care for a disabled child. *Critical Social Policy*, 44(1), 67–86. <https://doi.org/10.1177/02610183231199661>

10. Veikart til voksenliv for utviklingshemmete

Christian Wendelborg og Jan Tøssebro

Sammendrag Temaet for dette kapittelet er overgangen til voksenliv for utviklingshemmete, med særlig søkelys på hvordan føringer i overgangen i praksis staker ut veien til et fastlagt og standardisert voksenliv i ytterkanten. Overgangen preges av lave forventninger og begrensede muligheter, der mange utviklingshemmete ender opp utenfor ordinært arbeidsliv og spesifikke boformer. Dette til tross for den store heterogeniteten i gruppa. Det er en vei som fører i) bort fra det vanlige arbeidslivet og ii) inn i spesifikke boformer. Poenget med kapittelet er ikke å vise i detalj i hvilken grad utviklingshemmete er i ytterkanten, men snarere å analysere hva som skjer på veien – veikartet. Da handler det om hva som skjer i perioden fram mot eventuelle overganger til arbeidsliv eller etablering i egen bolig.

Nøkkelord utviklingshemming | overgang til voksenliv | inkludering og utenforskap | sysselsetting og arbeidsliv | bolig og velferdstjenester

Abstract The theme of this chapter is the transition to adulthood for individuals with intellectual disabilities, with a particular focus on how frameworks during this transition are a roadmap towards a predetermined and standardized adult life on the margins. The transition is characterized by low expectations and limited opportunities, where many individuals with intellectual disabilities end up outside ordinary employment and in specific living arrangements, despite the significant heterogeneity within the group. It is a path that leads i) away from regular employment and ii) into specific types of housing. The aim of the chapter is not to detail the extent to which individuals with intellectual disabilities are marginalized, but rather to analyze what happens along the way – the roadmap. This involves examining what occurs during the period leading up to potential transitions into employment or independent living.

Keywords intellectual disability | transition to adulthood | inclusion and marginalization | employment and labor market participation | housing and welfare services

KORT OM SYSSELSETTING OG BOFORMER BLANT UTVIKLINGSHEMMETE

For å forstå hvordan overgangen til voksenlivet formes for utviklingshemmete, er det nødvendig å se nærmere på de faktiske mønstrene for sysselsetting og bo-situasjon. Disse områdene illustrerer hvordan valg og muligheter i stor grad styres av etablerte strukturer og praksiser, snarere enn individuelle forutsetninger og ønsker.

Syssetting: En studie fra 2017, bygd på registerdata fra 2014, viste at kun 0,4 % av voksne utviklingshemmete var i ordinært arbeid, med eller uten støttetiltak (Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017), de fleste trolig med støttetiltak og/eller kombinasjon med trygd. Mange i ytterkanten av arbeidslivet vil imidlertid være på arbeidsrettete tiltak i regi av Nav. Blant utviklingshemmete gjaldt det kun 1,3 % i 2014. Det er overraskende lavt, i og med at blant annet tiltaket *Arbeid med bistand* inngikk her. Dette var et tiltak etablert i 1992 med utviklingshemmete som målgruppe (jf. St.meld. nr. 39, 1991–1992). Ordningen vokste gradvis i omfang, samtidig som utviklingshemmete falt ut av den. I 2014 var de praktisk talt ute. I praksis er utviklingshemmete i dag enten i varig tilrettelagt arbeid (VTA), på kommunale dagsenter (som ikke regnes som arbeidstiltak) eller uten sysselsetting. Anslagsvis er knappe 25 % innenfor VTA, drøyt 50 % i dagsenter og rundt 15 % uten sysselsetting (Tøssebro & Wendelborg, 2024). De resterende er enten i en ventefase eller «sykmeldt uten arbeidsgiver» (hva nå det er). Blant de på VTA er ca. en av ti på en skjermet arbeidsplass i en ordinær virksomhet (VTAO), mens de øvrige er i skjermete virksomheter. Bildet er med andre ord en ekstrem grad av utenforskap, med totalt rundt 5 % knyttet til det ordinære arbeidslivet i en eller annen form (VTAO, arbeidsrettet tiltak, ordinært arbeid med eller uten støtte). Bildet er ikke særegent for Norge, men gjelder mange land (Verdonshot et al., 2009).

Boform: Den dominerende boformen blant utviklingshemmete er som leietakere i kommunale bofellesskap. Slik har det vært siden reformen for utviklingshemmete i 1991–1995. I Norge bor drøyt 80 % av befolkningen i en bolig som husholdet eier (SSBs boforholdsstatistikk), mens tilsvarende for utviklingshemmete er rundt 20 % (Tøssebro & Wendelborg, 2021). De aller fleste leier av kommunen i et bofellesskap der det bor flere utviklingshemmete. I 1990-åra var det tre former for bofellesskap: i) fullverdig leilighet i et bofellesskap, uten fellesareal, ii) fullverdig leilighet i et bofellesskap som også hadde fellesarealer, og iii) bokollektiv der den enkelte har et privat rom mens resten er felles. I løpet av 1990-åra forsvant i praksis bokollektivene, og etter 2000 er andelen av bofellesskapene som ikke har fellesareal, nær halvert. Det betyr at kommunale bofellesskap med fellesareal har blitt den helt dominerende boformen. Disse har også endret seg gjennom perioden

ved at antallet personer som bor i samme bofellesskap, har doblet seg – fra et snitt på 3,8 i 1994 til 7,5 i 2021. For nye bofellesskap er gjennomsnittet 9,1 personer (Tøssebro & Wendelborg, 2021). Vi nærmer oss en situasjon der nye bofellesskap er vel så store som institusjonene som ble bygd i 1980-åra.

Det er selvfølgelig mange detaljer som kan diskuteres når det gjelder både sysselsetting og boformer for utviklingshemmete. Der viser vi til grunnlagsmaterialet som beskrives i dette kapittelet. Formålet for dette kapittelet er imidlertid å gå bak disse tallene og analysere veien dit – til noe som ligner et veikart: et fastlagt forløp som fører til det bildet vi har skissert her, og som bryter med de politiske målsettingene på området.

DATAGRUNNLAG OG ANALYSE

Kapittelet bygger på tre større studier som er gjennomført ved NTNU Samfunnsforskning de senere åra. Disse studiene omhandler utdanning, sysselsetting og bosituasjon blant utviklingshemmete i Norge:

1. Studie av videregående opplæring og overgangen til voksenliv (Wendelborg et al., 2017).

Denne består av to delstudier:

- Den ene er registerbasert og omfatter alle i yrkesaktiv alder som er registrert med en diagnose assosiert med utviklingshemming. Studien omfatter 17 650 personer, eller 0,54 % av befolkningen i yrkesaktiv alder, og fokuserer særlig på arbeidsdeltakelse og mottak av trygdeytelser.
- Den andre delstudien – heretter kalt *Overgangsstudien* – er en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse av tilrettelegging i videregående skole. Den inkluderer intervjuer med elever, foresatte, lærere og skoleansatte ved tre skoler i to fylker samt en spørreskjemaundersøkelse til 275 videregående skoler og 93 foresatte til elever med utviklingshemming. Overgangsstudien undersøker blant annet organisering av opplæring, ambisjoner og forventninger, samarbeid, individuelle opplæringsplaner og overgang til arbeidsliv. Det er særlig denne delen vi bygger på når vi nedenfor drøfter «veikart ut av arbeidslivet». Noen av analysene er tidligere presentert i Wendelborg og Tøssebro (2018) og Gustavsson, Wendelborg og Tøssebro (2021).

2. Longitudinell studie: Å vokse opp med funksjonshemming (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Studien fulgte barn født i 1993–1995 og deres familier fra 1997 til 2012. I 2012 besvarte 298 familier et spørreskjema, og 21 familier deltok i kvalitative intervjuer. I dette kapittelet bygger vi særlig på de kvalitative dataene.

3. **Studier av levekår og boforhold blant voksne utviklingshemmete**, gjennomført i 1994, 2001, 2010 og 2021. I 2021 ble det samlet inn data om boforhold til 213 personer i 27 kommuner. Det ble også sendt spørreskjemaer til alle landets kommuner, hvorav 168 svarte (inkludert seks bydeler i Oslo). I tillegg ble informasjon fra SSBs Boforholdsregister analysert, avgrenset til personer med en diagnose assosiert med utviklingshemming. Analysen av veikartet til bolig bygger primært på data fra 2021, supplert med tidligere undersøkelser. Detaljer om undersøkelsen i 2021 og tidligere år fins i Tøssebro og Wendelborg (2021).

Dataene i alle de nevnte studiene viser noe variasjon, for eksempel i foreldres vurderinger av videregående skole eller boligtyper. I dette kapittelet legger vi likevel hovedvekt på å destillere fram noen typiske trekk i forløpet mot slutten av ungdomstiden og inn i tidlig voksen alder – trekk som kan gi oss innsikt i hvordan et fastlagt veikart mot utenforskap tar form for mange utviklingshemmete.

VEIKART BORT FRA ARBEIDSLIVET – OM REPRODUKSJONEN AV LAV YRKEDELTAELSE

Bildet av et veikart bort fra arbeidslivet var noe som vokste fram i løpet av undersøkelsen av videregående skole og overgangen til voksenliv for utviklingshemmete elever (Wendelborg et al., 2017). Det startet tidlig i prosjektet da vi var i kontakt med fylkeskommunale inntakskontor for å få oversikt over videregående skoler som hadde utviklingshemmete elever. Da ble vi bedt om å presisere målgruppa for studien, om vi siktet til *«gjestene» som var på besøk i videregående skole før de skal tilbake til kommunal omsorg* (s. 99). Videregående skole skal forberede elevene for arbeidsliv eller videre studier, men øyensynlig ikke disse elevene? De ses som gjester som skal noe helt annet.

I kjølvannet av at vi pekte på dette, fikk vi tilgang til et svar prosjektet Helt Med! mottok da de inviterte videregående skoler til samarbeid om arbeid for utviklingshemmete. Helt Med! er et prosjekt initiert av stiftelsen SOR med sikte på å skaffe utviklingshemmete innpass i det ordinære arbeidslivet (se <https://www.heltmed.no>). Det er inspirert av suksessen til KLAPjob i Danmark (<https://klapjob.dk/>). Helt Med! har hatt en rimelig god suksess og har vunnet flere priser for innovative måter å inkludere flere på i arbeidslivet. Fra en fylkeskommune møtte de imidlertid en kald skulder, med begrunnelsen: *Det skisserte samarbeidet griper inn i skolens mandat (..) og et ansvar skolene skal ivareta. (...). Vi er opptatt av at elevenes opplæringstilbud (...) målrettes mot en realistisk sluttkompetanse*. I svaret fra fylkeskommunen vises videre til at de har samarbeid med kommunene om meningsfulle dagtilbud og tilrettelagte arbeidsaktiviteter.

Stikkordene i disse eksemplene er «gjester» – de som ikke helt hører til, og «realisme» eller realistiske forventninger til hva disse elevene skal gjøre etter endt videregående skole. Vi skal ikke underslå at mange skoler og lærere gjør en fortjenestefull innsats, men slike eksempler gir likevel et inntrykk av at det fins noe som ligner en «skjult læreplan» for utviklingshemmete elever. Uttrykket «skjult læreplan» stammer fra en studie av Jackson (1968) som bygde på deltakende observasjon i skoler, der formålet var å undersøke nærmere hva som faktisk skjedde i klasserommet – dersom en så det med et antropologisk blikk – et utenfrablikk. Han mente å se at mesteparten av tida ble brukt til noe helt annet enn det som står i læreplanene, ikke minst at elevene lærte å vente – å vente på tur, vente på instruksjoner, vente på neste aktivitet etc. Dette var så systematisk at han mente det tok form av en skjult læreplan, en læreplan som var høyst tilstedeværende uten at noen av aktørene var det bevisst. Spørsmålet er om vi kan se spor av en slik skjult læreplan for utviklingshemmete elever i norsk videregående skole, og i hva slags kontekst den kan trives og bli dominerende. Spørsmålet er ikke minst aktuelt siden politiske dokumenter jamnlig påpeker at en utfordring i opplæringen av utviklingshemmete elever er for lave forventninger, for lave ambisjoner og at opplæringen ikke alltid tas helt på alvor. Det går blant annet fram av flere meldinger til Stortinget (nr. 18, 2010–2011; nr. 6, 2019–2020), offentlige utredninger (NOU 2016: 17) og offentlige ekspertutredninger (Nordahl et al., 2018).

Veikartet bort fra arbeidslivet synes å skje som et samspill mellom flere faktorer. Noe er knyttet til videregående skole, slik eksemplene over peker i retning av, men det spiller i høyeste grad sammen med den bredere konteksten skolen opererer innenfor. Samspillet mellom faktorene kan ligne en vond sirkel, men uten noe klart startpunkt, og formen kan være samtidighet og faktorer som forsterker hverandre, like mye som et forløp. I beskrivelsen under legger vi oss nær en beskrivelse av en vond sirkel, men det skal ikke tas for bokstavelig. Vi vil se nærmere på følgende faktorer som sammen bidrar til en reproduksjon av en særs lav yrkesdeltakelse:

- Et hurtigspor til uføretrygd
- Lave ambisjoner og forventninger i skolen
- En struktur som tillater lave ambisjoner
- Resignasjon og søknad om tidlig trygd

Hurtigspor til uføretrygd

I utgangspunktet har utviklingshemmete en svært lav grad av deltakelse i arbeidslivet, og så godt som alle mottar uføretrygd fra de er tidlig i 20-åra. Mange innvilges uføretrygd kort tid etter at de fyller 18 år (Wendelborg et al., 2017; Tøssebro & Wendelborg, 2014). Dette er et tankekors, og overraskende, siden det norske systemet er at ingen skal innvilges uføretrygd før andre alternativ er uttømt. Nav disponerer en

lang rekke tiltak med sikte på at personer i ytterkanten av arbeidslivet skal kunne få en jobb. Dette kan være tiltak med sikte på å øke kompetanse eller ferdigheter, tilrettelegging på arbeidsplassen, støtte til arbeidsgivere, utprøving i praksis med mye mer. Mange med nedsatt arbeidsevne mottar slike tiltak, og det brukes mye ressurser på det. I denne prosessen skal en foreta en avklaring av arbeidsevnen og mulighetene i arbeidslivet, og de fleste lever av arbeidsavklaringspenger (AAP). De fleste utviklingshemmete uføretrygdes imidlertid så tidlig at de umulig kan ha vært igjennom denne prosessen. Grunnen til det er en ordning med såkalte kurantsaker (Rundskriv til Lov om folketrygd, § 12-5). Loven om folketrygd har et krav om at alle alternativ skal være prøvd før en tildeler permanent uføretrygd, men gjør unntak for «kurantsaker». Disse gjelder personer som av helsemessige grunner opplagt ikke vil kunne arbeide, og som bør slippe å gå igjennom en mølle som i praksis vil påføre en serie nederlag. Om en person regnes som kurantsak eller ikke, skal bygge på en konkret vurdering av det enkelte individ. Samtidig inneholder rundskrivet en eksempelliste som kan brukes i den individuelle vurderingen. I denne listen inngikk alvorlig utviklingshemming – fram til 2015. Da ble «alvorlig» strøket, slik at i dag kan i prinsippet alle utviklingshemmete ses som kurantsaker. Dermed oppstår en situasjon som er sammenlignet med «fast track» i sikkerhetskontrollen på flyplasser – et hurtigspor til uføretrygd uten nærmere avklaring av arbeidsevnen (Wendelborg & Tøssebro, 2018).

Lave ambisjoner og forventninger i skolen

En slik «fast track» til uføretrygd betyr at lærere og skoler kan observere at utviklingshemmete elever i svært liten grad inkluderes i arbeidslivet, og at de fleste er innvilget uføretrygd før de avslutter videregående skole. De går gjennom en «fast track» der muligheter ikke engang vurderes. En bør ikke bli forbauset om dette påvirker skoleverkets forestillinger om elevenes framtid og hva som er «realistisk». En bør heller ikke bli forbauset av at det påvirker skolens ambisjoner, og at de snarere ser denne elevgruppa som gjester der skolens alminnelige formål om forberedelse for studier eller arbeidsliv kommer i bakgrunnen. Bildet understøttes av opplevelser fra lærere og skoler som prøver. Følgende er eksempler på uttalelser i kommentarfeltet i spørreskjemaet til skoleledere i Overgangsstudien (Wendelborg et al., 2017, s. 108):

Vi skulle gjerne forberede mer til yrkesliv, men ofte har vi ikke aktuelle arbeidsplasser å samarbeide med.

Dette er meget krevende, for næringslivet kvier seg for å ta inn elever med en utviklingshemming.

Vi er gode på samarbeid med bedrifter og overganger, men problemet er at det nesten ikke finnes arbeidsplasser som kan ta imot de utviklingshemmete etter endt skolegang.

Disse skolelederne peker ikke i første rekke mot trygdesystemets «fast track», men mot vansker med å få arbeidslivet på banen. Samlet er det imidlertid lett at de to faktorene ender opp i følgende:

Det har kanskje utviklet seg en kultur i lærer/assistentgruppa at det er mye rettet mot fritidsliv og mindre rettet mot arbeidsliv.

I kommentarfeltet i undersøkelsen til foreldrene finner vi en slags parallell, men da mindre rettet mot trygdesystemet og arbeidslivet og mer mot det faglige innholdet i skolen (Wendelborg et al., 2017, s. 100–101):

Vi har ei lærevillig jente og hadde ønsket at [skolen] i større grad var opptatt av fag og kunnskapsformidling og mindre av dill og kos.

I heile skolegangen var ho eit «møbel» i klasserommet.

Skolen var ivrig til å begynne med. Det ble lagt planer, men det skortet alltid på oppfølgingen av disse. (...) ting ble sjelden noe av. (...) Og egentlig opplevde vi manglende interesse for å få til noe.

I studien *Å vokse opp med funksjonshemming* konkluderer en mor med en ungdom i videregående skole «at nå er det mye bollebaking» (Wendelborg, 2014, s. 53–54). Litt mer utfyllende skriver en annen familie om videregående skole at

(...) det faglige fokuset med å strekke henne litt i matte, strekke henne litt i norsk og sånn, det forsvant. Var på en måte bare «man skal være fornøyd med at hun har nådd dit hun har nådd, da». Så skrev de en ny IOP (individuell opplæringsplan) som hadde LAVERE mål enn hun hadde halvåret før, så vi lagde skriftlig innstilling til alle fag.

Disse sitatene peker i retning av at foreldrene er frustrert over forventningene og de faglige ambisjonene i skolen. Det er imidlertid feil å presentere det som at det gjelder alle foreldre. I studien *Å vokse opp med funksjonshemming* er flertallet av familiene til utviklingshemmete noenlunde fornøyd med videregående skole. Det synes imidlertid ikke å være knyttet til ambisjonene til skolen eller at det faglige innholdet tas på alvor. Det ser snarere ut til å være knyttet til foreldrenes egne forventninger. En elev i videregående skole setter oss på sporet av en forklaring (Wendelborg, 2014, s. 55):

Jeg har det mye bedre på videregående enn i ungdomsskolen. Læreren har god tid til meg, og vi er på mange utflukter.

For noen oppleves det som godt at skolen demper læringstrykket og snarere fokuserer på at det skal oppleves som godt å være på skolen. Men for foreldre som har ambisjoner som går ut over «veikartet bort fra arbeidslivet», oppleves det som frustrerende om/at læringstrykket svinner hen. Og for analysen av «veikartet» er hovedpoenget at det skjer noe med ambisjoner og forventninger i skolen.

Vi kan også observere et sprik i forventningene mellom foreldre og elever på den ene siden og skolen på den andre. I den tidligere nevnte studien synes riktignok en del foreldre å akseptere skolens forventninger, men i *Overgangsstudien* tegner det seg et annet bilde. Her ble foreldrene bedt om å vurdere både egne og skolens ambisjoner på en rekke områder – blant annet når det gjelder deltakelse i arbeidslivet. Hele 69 % av foreldrene oppga at de selv hadde ambisjoner om at skolegangen skulle føre til «deltakelse i ordinært arbeidsliv, eventuelt med tilpasning/støtte». Samtidig mente bare 35 % av foreldrene at skolene delte denne ambisjonen.

Vi får et lignende inntrykk når vi ser på skolens egne vurderinger. Her ble det riktignok spurt om realismen i forventningene til hvilken kompetanse elevene kan oppnå. 75 % av skolene mente at de hadde realistiske forventninger, mens bare 10 % mente at de hadde for lave forventninger. Derimot mente skolene at hele 54 % av foreldrene og 36 % av elevene hadde for høye eller altfor høye forventninger.

Ifølge skolene gjelder problemet med lave forventninger bare et fåtall foreldre og skoler/lærere – men hele 30 % av elevene. Det største problemet, sett fra skolens ståsted, synes likevel å være at mange foreldre er «urealistiske» i sine forventninger. I kommentarfeltet skriver flere skoler (Wendelborg et al., 2017, s. 101–102):

(...) vanskelig å svare på, for variasjonen er stor (...) Noen kan ha urealistiske forventninger, mens andre ikke stiller noen særlige krav i det hele tatt.

Noen foreldre har et realistisk bilde av elevens forutsetninger, og forventningene blir realistiske. Men – vi opplever også det motsatte.

I noen tilfeller oppleves forventningene som svært høye, og da kan et godt samarbeid bli utfordrende.

Det danner seg med andre ord et bilde av en skole som synes de har realistiske forventninger, men at det er et problem at en del foreldre er urealistiske. Noen stiller knapt krav, men skolene opplever at problemet er de med urealistisk høye forventninger. En skoleleder kommenterer til og med at PPT for lett følger foreldrene, og at de fleste lærerne er redde for å ha for lave forventninger – at de blir urealistiske (Wendelborg et al., 2017, s. 103). Det samlede bildet er imidlertid lave forventninger fra skolens side, og at det begrunnes i «realisme» og gir et bilde av elevene som «gjester» før de skal tilbake i kommunal omsorg.

En struktur for lave ambisjoner

Bildet som tegner seg, er en skole på kant med de politiske føringene på området. I offentlige politiske dokument og utredninger gjentas det jamnlig at problemet er en skole med for lave forventninger og for lave ambisjoner når det gjelder utviklingshemmete elever (jf. Meld. St. 18, 2010–2011; Meld. St. 6, 2019–2020; NOU 2016: 17; Nordahl et al., 2018). Det er vanskelig å si hva som kan forklare dette gapet mellom skolens forventninger på den ene siden og politikken og enkelte foreldre på den andre. Et moment er trolig at skolene møter vansker med å få arbeidslivet på banen, og at de ser at de aller fleste uansett uføretrygdes tidlig og tilbys plass i dagsenter eller i beste fall på en skjermet arbeidsplass. Men kanskje kan vi også forstå det i lys av teorien om bakkebyråkratiet (Lipsky, 1980). Lærerne kan ses som bakkebyråkrater, i den forstand at de er offentlig ansatte i direkte kontakt med brukere (elever og foreldre), og at de påvirker brukernes hverdag gjennom skjønnsmessige beslutninger. Lipskys poeng er at bakkebyråkrater jamnlig konfronteres med situasjoner der de skal realisere ambisiøse mål, men uten å ha forutsetninger for å realisere dem. Da vil en typisk respons være å tilpasse ambisjonene til hva de anser som realistisk å få til. Dette bildet av realisme understøttes av hva de ser avgangselever går til, vanskene med å få til samarbeid med arbeidslivet om denne elevgruppa og at trykksystemet har plassert gruppa på et hurtigspor til uføretrygd.

Trolig er bakkebyråkratenes situasjon en del av forklaringen på hvorfor lave ambisjoner kan leve side om side med politiske ambisjoner som er mye høyere. Vi vil imidlertid også peke på et par andre forhold som kan inngå i en struktur for lave ambisjoner: organiseringen av undervisningen og de individuelle opplæringsplanene.

Alle elever har rett til opptak i videregående skole, og de tas inn på ordinære utdanningsprogram. Blant utviklingshemmete tas klart flest inn på programmet for studiespesialisering (30 %), mens andre vanlige program er restaurant- og matfag (14 %) og helse- og oppvekstfag (11 %) (Wendelborg et al., 2017, s. 69). Det er et tankekors at så mange elever med utviklingshemming tas inn på studiespesialiserende program, til tross for at det store flertallet ikke har reell mulighet til å oppnå studiekompetanse. Selv skoler som vektlegger realistiske forventninger, tar altså inn elever på et utdanningsprogram som for de fleste framstår som urealistisk. Vi vet ikke hva det skyldes, men det kan komme av at det er mindre kostnadskrevende – eller at det er lettere å tilpasse til forventninger som kobles løs fra utdanningsprogrammets generelle forventninger. Kanskje kan det også knyttes til forventete vansker med å få læreplass? Men uansett hva det skyldes, allerede i utgangspunktet skjer det noe som peker i retning av at utviklingshemmete elever kobles løs fra utdanningsprogrammets hensikt. En kan også stille spørsmål ved

hvordan det vil fungere for utviklingshemmete elever å være i en klasse for studiespesialisering. Det enkle svaret er at de er ikke der. I videregående skole går nesten alle utviklingshemmete elever i spesialklasser, gjerne kalt alternative opplæringsstilbud. Det gjelder enten en snakker om program for studiespesialisering eller yrkesrettete program. Ifølge både *Overgangsstudien* og studien *Å vokse opp med funksjonshemming* gjelder det om lag 85 % av alle elever med utviklingshemming (Wendelborg, 2014; Wendelborg et al., 2017). Sistnevnte studie viser i tillegg at flertallet (av de få) som har tilhørighet i en vanlig klasse, er ute av klassen i over halvparten av skoletida (Wendelborg, 2014). I sum innebærer dette at elevene allerede gjennom måten opplæringen er organisert på, er koblet fra skolens vanlige forventninger og strukturer. Dette kan føre til lave forventninger, men ikke nødvendigvis. Det åpner uansett for en distanse til skolens øvrige logikk, noe som gjør det lettere å operere utenfor de vanlige rammene.

Den siste mekanismen vi vil peke på, er de individuelle opplæringsplanene – IOP. Individuelle opplæringsplaner brukes for elever som ikke kan eller skal følge de nasjonale læreplanene. I utgangspunktet skal IOP være et redskap for å fremme individuell tilpasning av undervisningen og å sikre at opplæringen siktes inn mot den enkeltes behov. IOP er også en måte å sikre medvirkning fra foresatte på. Alt dette høres vel og bra ut. Spørsmålet er imidlertid om IOP samtidig, men usagt, kan være et redskap for å tilpasse forventningene til hva skolen anser som realistisk. Sitatet over fra familien som laget nye mål for alle fag, tyder på at spørsmålet er høyst relevant.

NOU 2016: 17 beskriver IOP som et formelt dokument, mer enn som en opplæringsplan som er i aktiv bruk. Ifølge utredningen sier mer enn halvparten av lærerne at de bruker opplæringsplanen i 'liten' eller 'svært liten' grad. Flere foreldre i *Å vokse opp*-studien forteller om overraskelser da de mottok elevens opplæringsplan. I noen tilfeller går det så langt som at de spør seg om de har fått feil plan, eller om den rett og slett er en kopi fra planen til en tidligere elev. Det gjelder for eksempel eleven som ikke kan lese, men som skal lære å skille falske og riktige nyheter på internett. Eller eleven som har kunnet svømme i mange år, men som skal lære å flyte.

I spørreskjemaet til *Overgangsstudien* svarer skolene gjennomgående at de individuelle opplæringsplanene er individuelt tilpasset, og at de brukes aktivt (Wendelborg et al., 2017, s. 114). Samtidig er det flere kommentarer som peker i en annen retning:

IOP utarbeides i stor grad av fagpersoner som aldri møter eleven ansikt til ansikt, men baserer seg på ofte tvilsomme og utdaterte rapporter fra elevens utredninger.

IOP er eit dokument som blir til fordi ein må. Vi er pålagt å bruke ein dårleg fylkeskommunal plan. Skulen har eigne vekeplaner – det burde vere nok.

En PP-tjeneste skriver at

Gjennomgående er IOP altfor dårlig som styringsverktøy, de skrives fordi det er en plikt, og har egentlig ingen annen funksjon enn som bevis på at eleven har et tilbud som er noenlunde i tråd med vedtak.

Vi tviler ikke på at intensjonen med individuelle opplæringsplaner er god. Vi antar også at de i mange tilfeller både utarbeides og brukes i tråd med forutsetningene. Samtidig er det mye som tyder på at de ofte verken utarbeides eller brukes slik de ideelt skal. En utilsiktet følge kan være at de er et effektivt redskap for å åpne døren til lave forventninger – et redskap for skolens bilde av hva som er realistisk.

Resignasjon og søknad om tidlig trygd

Vi kjenner ikke til norske studier av hvordan foreldre og elever tilpasser seg skolens lave forventninger, ut over at mange foreldre er frustrerte. Noen svenske studier peker imidlertid på at skolen forsøker å lære elever og foreldre å være mer realistiske (Szönyi, 2005), og vi ser spor av det samme i *Overgangsstudien*, der miljøarbeidere kommenterer at *noen foreldre ikke helt klarer å forholde seg til at barnet deres har utviklingshemming* (Wendelborg et al., 2017, s. 105). I Sverige har Molin (2004, 2008) undersøkt utviklingen av utviklingshemmetes bilde av seg selv gjennom videregående skole. Han finner at mange med mild utviklingshemming i utgangspunktet avviser klassifiseringen som utviklingshemmet, men at de gradvis tilpasser seg skolens bilde av hva de kan forvente av framtida. Han skriver videre at det kan være flere forklaringer på endringen, men at et element er resignasjon og tilpasning til skolens forventninger om hva de kan oppnå.

Med et siste element i den mulige sirkelen eller samspillet mellom mange elementer vender vi tilbake til hurtigsporet til uføretrygd. For det er jo ikke slik at en bare tildeles uføretrygd. Personen selv eller vedkommendes verge må søke. Og det gjør de i stor grad. Mange anbefales å søke for å ha en økonomisk trygghet i bunn. Det mer usikkert om de i den forbindelse er klar over at de da også havner i en kategori som Nav prioriterer lavt for arbeidsrettete tiltak (Spjelkavik et al., 2012). Det er ikke umulig å få jobb om en er uføretrygdet, og mange ordninger, for eksempel via Helt Med!, innebærer at en kombinerer trygd og arbeid. Men i systemet for arbeidsrettete tiltak regnes en likevel som «ferdig avklart» og havner bak de som skal avklares i prioritet. Dermed blir lett hurtigsporet til trygd også et hurtigspor bort fra arbeidslivet.

Oppsummert om veikart bort fra arbeidslivet

Dette avsnittet er skrevet med metaforen «vond sirkel» i bakhodet, men det er trolig mer rett å beskrive det som et sett av faktorer som spiller sammen – i videregående skole, i trygdesystemet og i arbeidsavklaringssystemet – som i sum danner et strukturert forløp bort fra arbeidslivet. Et slikt forløp kan kanskje framstå som rimelig for personer med en alvorlig utviklingshemming. Men utviklingshemmete er en særdeles heterogen gruppe, og prosjekter som Helt Med! har vist at det fins alternativ for mange. Helt Med! har tross alt formidlet til ordinært arbeid mer enn ti ganger så mange som de som var på Arbeid med Bistand i 2014 – og KLAPjob i Danmark, som har lengre fartstid, har formidlet mange flere – ifølge nettsiden mer enn 5000 jobber. Men det usynlige veikartet i Norge fører bort fra arbeidslivet.

VEIKART TIL SÆRSKILTE BOFORMER

Veikartet til særskilte boformer har en helt annen form enn bort fra arbeidslivet, men med et resultat som ligner – det er lagt føringer mot et voksenliv i ytterkanten. Mekanismen her er mer knyttet til at de fleste er avhengig av tjenester i boligen, og tjenestene må være på plass før unge utviklingshemmete kan flytte fra familiehjemmet. Nå er det riktignok et veietablert prinsipp i Norge at en skal skille mellom bolig og tjenester, og at en ikke skal måtte bo på bestemte måter for å motta tjenester. Dette ble knesatt av Gjærevoll-utvalget i 1992 (NOU 1992: 1) og har vært gjeldende siden. Riktignok var det primært eldreomsorgen en hadde i tankene, og dermed personer som alt hadde en bolig da de ble avhengig av tjenester. Det var knyttet til den hjemmebaserte eldreomsorgen. Men prinsippet var og er likevel generelt. Senere er prinsippet understøttet av internasjonale konvensjoner, særlig FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD, FN 2006). Etter at Norge ratifiserte CRPD i 2013, er vi forpliktet av denne. I artikkel 19a heter det at statene er forpliktet til å sikre:

At mennesker med nedsatt funksjonsevne har samme anledning til å velge bosted, og hvor og med hvem de vil bo, på lik linje med andre, og ikke må bo i en bestemt boform.

I tråd med slike føringer vil en forvente at etterspørselen, modifisert av kjøpekraften, vil være den dominerende faktoren i hvordan også utviklingshemmete bor. Slik er det imidlertid ikke. Undersøkelser av ønske om bolig viser et annerledes og mye mer sammensatt bilde enn hva som er realiteten (Tøssebro & Wendelborg, 2021). Det handler blant annet om hvorvidt en skal eie eller leie, bo i eller utenfor

bofellesskap, og hvor mange som bør bo i bofellesskapet. I 2021 svarer 79 % av familiene til de som bor hjemme, men som ønsker utflytting, at de foretrekker at personen med utviklingshemming skal eie, dette i skarp kontrast til at bare om lag 20 % eier. En av tre ønsker egen bolig, 54 % bofellesskap, mens resten er usikre. Også her er kontrasten stor. Under 20 % har egen bolig, mens de aller fleste bor i bofellesskap. Vi ser også at blant de som ønsker bofellesskap, er ønsket et klart mindre bofellesskap enn de som bygges i dag. En tredel etterspør bofellesskap med maksimum fire beboere, noe som tilsvarer de statlige føringene fra midten av 1990-åra (Rundskriv HB 1255, 1993). Flertallet ser for seg et bofellesskap med 5–7 beboere, mens en svært liten andel ønsker seg bofellesskap av den størrelsen som er typisk i dag, med mer enn sju beboere. Det eneste punktet der ønskene stemmer med praksis, er at de fleste ønsker at det skal være fellesarealer i bofellesskapene (Tøssebro & Wendelborg, 2021).

Bildet vi har tegnet av etterspørselen, er basert på de som etterspør bolig i 2021, ikke de som alt har flyttet. Vi har ikke tilsvarende data for sistnevnte i 2021, men fra 2001 har vi data både fra de som etterspør bolig, og de som har flyttet. Bildet er i hovedtrekk det samme som det vi beskriver over, bortsett fra at mange flere i 2001 hadde preferanse for de minste bofellesskapene – med maksimum fire beboere (82 % av de som foretrakk bofellesskap). Det kan se ut som om preferansene i noen grad tilpasses hva en anser som realistisk. I 2001 var det realistisk å ønske et lite bofellesskap, ikke i 2021. Da ønsker en snarere bolig i de minste av den typen bofellesskap som nå bygges. Det er mulig at denne «realismen» også gjør at andelen som ønsker eie og bolig utenfor bofellesskap, er undervurdert.

Det store spørsmålet blir hvorfor boformen avviker så vidt mye fra ønskene, herunder om ønskene reflekteres i etterspørselen. Vi starter med eieform. Kommuner kan ikke nekte utviklingshemmete å kjøpe en bolig, og det er neppe slik at de nekter å tildele tjenester i en slik situasjon. Men i praksis synes det å oppstå en serie vansker som fører bort fra en slik løsning. En ting er finansiering. Det å kjøpe bolig er en betydelig investering. Husbanken har en del ordninger som skal gjøre det mulig, som startlån, men en søknad her må gå gjennom kommunen. I praksis må en ha kommunen med på laget. Dersom en ønsker bofellesskap der en eier sin andel, og det fins noen slike bofellesskap, må en i tillegg ha flere andre med på laget. Mange vil ikke ha bekjente med samme interesse og der personene passer sammen. Da må kommunen ta en aktiv rolle, også når det gjelder tomter og byggeplaner. Det ser ut til å ha vært minst to forhold som har gjort at kommuner ikke har tatt en slik rolle. Det ene er forestillinger om ønsker. På spørsmål i spørreskjema i 2021 svarer et klart flertall av kommunene at de mener de fleste ønsker å leie, og mange kommuner mener at mange pårørende opplever det å eie som utrygt. Da vil en prioritere utbygging med sikte på leie. Det andre er knyttet

til mangel på boliger. Særlig i større kommuner er det en kø av personer som skal flytte ut av foreldrehjemmet – det er mangel på «plasser». Kommunene har et bilde av hvem i køen som bør prioriteres for utflytting, men om de skulle være velvillige til alle initiativ fra foreldre, vil det forrykke prioriteringene. De med mest aktive foreldre vil i praksis gå foran. Noen kommuner bruker derfor uttrykket «å snike i køen» om foreldreinitiativ. Nå kan en si at det at noen kjøper en bolig ikke skulle forrykke boligkøen, snarere redusere den. Og det er riktig så lenge en snakker om den fysiske boligen. Den store kostnadsfaktoren for kommunene er imidlertid ikke huset, men tjenestene. Når noen flytter ut på eget initiativ til en eid bolig, vil de ha de samme kravene på tjenester. Og da «sniker» de i køen for tildeling av tjenester og gjør at kommunen av økonomiske grunner føler seg tvunget til å redusere egne utbyggingsplaner. I 2021 ser vi en tendens til en policy-ændring fra mange kommuner på dette punktet, og at de er mer positive til eie. Men veien fram til å eie har så langt vært belagt med torner, og familier som har etablert egne bofellesskap, kan fortelle om betydelige barrierer som de har måttet forsere på veien. Kort sagt er veien fram til eie belagt med så mange hindringer og usikkerhetsmoment at kun et fåtall føler at de kan ta den veien.

Neste spørsmål er hvorfor kommunene bygger stadig større bofellesskap. De typiske begrunnelsene fra kommunene er i) at det motvirker ensomhet blant utviklingshemmete, ii) at det skaper bedre og mer stabile fagmiljø, og iii) at det er mer kostnadseffektivt (Skog Hansen & Grødem, 2012). I undersøkelsen til kommunene i 2021 ser vi at alle disse argumentene har stor oppslutning i kommunene (Tøssebro & Wendelborg, 2021, s. 103). Det hører riktignok med at det ikke er dekning for verken den første eller andre påstanden. Store bofellesskap gir *ikke* mindre ensomhet og skaper heller ikke et bedre fagmiljø (slik det er målt av Tøssebro & Wendelborg, 2021, s. 115–120). Det er mer usikkerhet rundt økonomiske besparelser, men studier fra andre land kan tyde på at stordriftsfordelene avtar allerede rundt en størrelse på fem beboere (Felce & Emerson, 2005; Stancliffe & Lakin, 2005). De tilfellene der en finner stordriftsfordeler for øvrig, ser ut til å handle om at en benytter anledningen til å redusere bemanningen – en *gjør* dem billigere (Mansell & Beadle-Brown, 2009).

I vår sammenheng er imidlertid ikke det viktigste spørsmålet om argumentene har dekning i virkeligheten, men at de som styrer tilbudet av boliger, tror på dem. I sosiologi refererer en gjerne til Thomas og det såkalte Thomas-teoremet (Thomas & Thomas, 1928): *Viss folk oppfatter noe som virkelig, vil det ha virkelige konsekvenser*. En handler ut fra hva en tror, og kanskje også: En lager seg forestillinger som kan legitimere hva en gjør.

Da kritikken mot store bofellesskap vokste, ble det tidvis forsvart med at beboerne velger å flytte dit. Spørsmålet er imidlertid hvilken valgsituasjon beboerne

er i. Mange er i slutten av 20-åra, og de fleste har ventet en god stund på å få et tilbud om bolig med tjenester utenfor familiehjemmet. Samtidig er det mangel på boligtilbud – det er kø. Det betyr at valget i praksis blir et slags «take it or leave it». Det som tilbys, er eneste mulighet til å flytte ut, om en ikke har råd til å gå inn i en prosess med å etablere noe eget. Tilbudssiden blir i praksis helt dominerende i hvordan bosituasjonen blir. Nå er det riktignok en viss andel der personen selv eller familien opplever å få delta i beslutninger om bolig, og den har vært økende (Tøssebro & Wendelborg, 2021, s. 85). Undersøkelsen viser også at det er stor oppslutning i kommunene om at en bør legge til rette for valgmuligheter (Tøssebro & Wendelborg, 2021, s. 89). Kommunene svarer også at familien ofte involveres i planleggingen. Spørsmålet er imidlertid om når familiene involveres, og om det handler om detaljutforming mer enn hovedtrekkene i boligtypen. Svarene i kommentarfeltet peker i retning av det siste. Følgende poengterte kommentar synes dekkende for hva mange kommuner svarer: Det er en hindring at *tildeling skjer sent i prosessen*. En har rett og slett ikke bestemt hvem som skal bo der når de viktigste kortene legges, når boligstrukturen bestemmes. Det skaper «take it or leave it»-situasjoner, men også en kommunal praksis som kan karakteriseres som «vi vil, men får det ikke til». Og der er mangelen på tilbud en hovedfaktor. Mangelen på tilbud gjør at tilbudssida i praksis blir helt dominerende i boligstrukturen, og i det bildet vil kommunenes forestillinger om effektiv drift når det gjelder den store kostnadsfaktoren, tjenestene, være av avgjørende betydning.

En slik prosess strider mot prinsippet knesatt i 1992 om at bolig og tjenester skal ses uavhengig av hverandre (NOU 1992: 1), og artikkel 19 i CRPD. Men i en situasjon der statlige føringer for hvordan bofellesskap skal utformes, er svake, ser det ut til at kommunenes forestillinger om fordelene med store bofellesskap får gjennomslag.

Utformingen av tilbudet, sammen med de praktiske vanskene med å etablere alternativ der en eier selv, blir derfor i praksis et veikart til et voksenliv i bofellesskap som er av stadig økende størrelse. Det hører også med i bildet at mangelen på tilbud ikke bare låser valgene, men også gjør at utviklingshemmete blir boende med familien mye lenger enn andre ungdommer (Tøssebro & Wendelborg, 2021, s. 72). Og driveren bak veikartet er strengt tatt ikke boligene, men behovet for tjenester og kommunenes vurderinger av hvordan de kan ytes kostnadseffektivt.

AVSLUTNING

Utviklingshemmete er en særdeles heterogen gruppe, og de lever på ulike måter og under ulike betingelser. Vi ønsker på ingen måte å undersøke det. Samtidig ser vi at rundt dem, ikke minst i overgangen til voksenlivet, pågår prosesser som gir

sterke føringer i retning av et voksenliv i ytterkanten, og som for de aller fleste følger et fastlagt og standardisert spor. Dette kapitlet har vokst ut av en rekke studier som er gjennomført ved NTNU Samfunnsforskning, Avdeling for mangfold og inkludering, og representerer et forsøk på å destillere fram viktige sider ved de prosessene som til sammen skaper dette veikartet. Prosessen framstår som ganske forskjellig for sysselsetting og bolig, men summen er likevel et veikart til et standardisert liv i ytterkanten.

REFERANSER

- Felce, D. & Emerson, E. (2005). Community living: costs, outcomes and economies of scale: findings from UK research. I R. Stancliffe & C. Lakin (red.), *Costs and outcomes of community services for people with intellectual disabilities* (s. 45–62). Paul Brookes
- FN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD), New York, FN (Norsk: Barne- og likestillingsdepartementet (2013). Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne.)
- Gustavsson, A., Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2021). Educated for welfare services – The hidden curriculum of upper secondary school for students with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 424–432. <https://doi.org/10.1111/bld.12418>
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Rinehart and Winston.
- Lipsky, M. (1980/2010). *Street level bureaucracy*. Russel Sage.
- Mansell, J. & Beadle-Brown, J. (2009). Dispersed or clustered housing for adults with intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34, 313–323.
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Regjeringen.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Regjeringen.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass. – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan* [Doktorgradsavhandling]. IHV, Linköpings universitet.
- Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar – om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv*. AIL report 2008:1 Högskolan Väst.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 1992: 1 (1992). Trygghet – verdighet – omsorg
- NOU 2016: 17 (2016). På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Rundskriv HB 1255. (1993). Boliger for mennesker med psykisk utviklingshemming.
- Skog Hansen, I. & Grødem, A. (2012). *Samlokaliserte boliger og store bofellesskap*. Fafo.
- Spjelkavik, Ø., Børing, P., Frøyland, K. & Skarpaas, I. (2012). *Behovet for varig tilrettelagt arbeid*. Arbeidsforskningsinstituttet.
- St.meld. nr. 39 (1991–1992). *Attføring og arbeid for yrkeshemmede*. Barne- og familiedepartementet.
- Stancliffe, R. & Lakin, C. (2005). *Costs and outcomes of community services for persons with intellectual and developmental disabilities*. Policy Research Brief, University of Minnesota.

- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap* [Doktorgradsavhandling]. Department of Education, Stockholm University.
- Thomas, W. & Thomas, D. (1928). *The child in America. Behavioral problems and programs*. Knopf.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming*. Gyldendal.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2021). *Utviklingshemmetes bosituasjon 2021*. NTNU Samfunnsforskning.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2024). Personer med utviklingshemming og sysselsetting. I V. Garrels & H. M. H. Sigstad (red.), *Jobbklar med utviklingshemming – Praktisk hjelp til å lykkes* (s. 19–34). Universitetsforlaget.
- Verdonshot, M. M. L., de Witte, L. P., Reichrath, E., Buntix, W. H. E. & Curs, L. M. G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(4), 303–318.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2018). Personer med utviklingshemming og arbeid – arbeidslinje eller fasttrack til kommunal omsorg? *Fontene forskning*, 11, 58–71.
- Wendelborg, C. (2014) Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming* (s. 35–58). Gyldendal.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Wik, S.E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. NTNU Samfunnsforskning.

11. Nettets ytterkanter: Ungdommens digitale liv

Beate Wold Hygen

Sammendrag I dette kapittelet vil vi, gjennom to forskningsprosjekter, se nærmere på ungdommers erfaringer med digital samhandling via sosiale medier og online gaming. Vi har sett på både de positive og negative sidene ved denne formen for samhandling. På den positive siden finner vi nye vennskap, hjelp og støtte samt lett tilgang på venner. På den negative siden opplever mange ungdommer å bli ekskludert fra grupper, å få spredt bilder av seg selv uten samtykke og å bli utsatt for rykter. Digital samhandling har altså sine ytterkanter, med både gode og dårlige opplevelser. I ungdomstiden er aksept fra jevnaldrende svært viktig, og digital samhandling kan føre til at mennesker er mer uhemmet og sier ting de ellers ikke ville sagt ansikt til ansikt. Denne kombinasjonen av å være ungdom og å være på nett kan derfor resultere i at man tillater seg mer enn man ville gjort i en fysisk setting. Kapittelet ser også på hvordan digital samhandling påvirker skolehverdagen, med søkelys på motivasjon, konsentrasjon, fravær og trivsel.

Nøkkelord sosiale medier | online gaming | inkludering | ekskludering | skole

Abstract In this chapter, we will examine, through two research projects, the experiences of adolescents with digital interaction via social media and online gaming. We have explored both the positive and negative aspects of this form of interaction. On the positive side, we find new friendships, help and support, as well as easy access to friends. On the negative side, many adolescents experience being excluded from groups, having images of themselves shared without consent, and being subjected to rumors. Digital interaction thus has its extremes, with both good and bad experiences. During adolescence, peer acceptance is very important, and digital interaction can lead to people being more uninhibited and saying things they otherwise would not say face-to-face. This combination of being an adolescent and being online can therefore result in individuals allowing themselves more than they would in a physical setting. The chapter also examines how digital interaction affects the school day, focusing on motivation, concentration, school absenteeism, and well-being.

Keywords social media | online gaming | inclusion | exclusion | school

INNLEDNING

Elevundersøkelsen, en omfattende nasjonal undersøkelse, har gjennom flere år vist at det har vært en nedgang i skoletrivsel og motivasjon, og en økning i mobbing blant norske elever (Wendelborg & Dahl, 2024). Parallelt med denne utviklingen viser internasjonale rapporter at ensomhet på skolen økte i 36 av 37 land mellom 2012 og 2018. Ensomheten ble rapportert til å være høy når bruken av smarttelefon og internettbruk var høy (Twenge et al., 2021). Disse funnene inspirerte oss til å se nærmere på ungdommers samhandling på nett og dets mulige innvirkning på læringsmiljøet.

I dagens samfunn foregår mye av den sosiale samhandlingen blant ungdom på sosiale medier og gjennom online gaming. Samhandlingen foregår på flere måter, via chat (verbal og skriftlig), bilde- og videodeling eller ved kommentering av innlegg eller tråder på ulike plattformer. Ulike sosiale sammenkomster diskuteres og planlegges ofte gjennom sosiale medier, eller mens man gamer.

Samhandlingen som foregår via sosiale medier eller gaming, vil i dette kapitlet omtales som digital samhandling. Denne typen samhandling gir andre muligheter og utfordringer enn samhandling som foregår ansikt til ansikt, og i dette kapitlet skal vi, med utgangspunkt i to forskningsprosjekt (Hygen et al., 2023; Wendelborg et al., 2024), se nærmere på positive og negative aspekter ved ungdommers digitale samhandling, og hvordan dette henger sammen med skolens læringsmiljø, ved å se på blant annet motivasjon, trivsel og konsentrasjon.

Sosiale medier vies størst plass, ettersom gaming kun ble belyst i ett av forskningsprosjektene (Hygen et al., 2023) som danner det empiriske grunnlaget for kapitlet.

Forskningsspørsmålene som adresseres i dette kapitlet, er:

- Hvilke positive aspekter ved digital samhandling opplever ungdom?
- Hvilke negative opplevelser har ungdom erfart gjennom digital samhandling?
- Hvordan påvirker digital samhandling ungdommers skolehverdag?

Forskningsspørsmålene besvares gjennom to undersøkelser fra egen forskning, men annen relevant empiri vil også trekkes inn for å belyse fenomenene.

Før forskningsspørsmålene belyses, er det hensiktsmessig å gi en kort innføring i omfang og hva slags digital samhandling ungdommer bedriver, og en kort innføring av det å være ungdom.

DIGITAL SAMHANDLING I UNGDOMSTIDEN: SOSIALE MEDIER OG GAMING

Ifølge UNICEF (2017) er omtrent en tredjedel av internettbrukere i verden barn og ungdom under 18 år, og mange av disse bruker mye tid på nett. En amerikansk

undersøkelse viste at barn mellom 8–12 år brukte mellom 4 og 6 timer per dag på ulike skjermaktiviteter, mens tenåringer brukte opptil 9 timer daglig (Screen Time and Children, 2020). I Norge har andelen ungdommer som bruker minst tre timer på skjerm hver dag, økt siden 2015 (Bakken, 2020), og denne økningen har delvis blitt forklart med at mer tid brukes på sosiale medier og onlinespill (Bakken, 2022),

Når det gjelder sosiale medier, viser tall fra Medietilsynet (2024) at 86 % av barn og unge i alderen 9–18 år benytter en eller flere av disse applikasjonene, med en økning i bruken i takt med alder. I samme undersøkelse rapporterte 36 % av utvalget at de tilbrakte over tre timer daglig på sosiale medier, med en noe høyere andel blant jenter (41 %) enn blant gutter (31 %). De to mest populære sosiale mediene blant barn og unge i aldersgruppen 9–18 år er Snapchat (70 %) og TikTok (58 %) (ibid.). Det å kommunisere med venner og jevnaldrende ser ut til å være en sentral motivasjon for ungdommers bruk av sosiale medier (Barker, 2009). Særlig Snapchat er en applikasjon som legger til rette for samhandling på flere måter. I aldersgruppen 12–14 og 15–18 år bruker henholdsvis 84 og 90 % Snapchat (Medietilsynet, 2024).

Gaming er en populær aktivitet (SSB, 2024), særlig blant barn og unge, der 92 % av guttene og 59 % av jentene i aldersgruppen 9–18 spiller (Medietilsynet, 2022).

Gaming kan være en svært sosial aktivitet med mye samhandling, avhengig av spillets muligheter og spillerens preferanser. En rekke spill muliggjør samarbeid med mange spillere samtidig. I multiplayer-spill kan man spille med venner man kjenner fra før, eller man kan spille med tilfeldige mennesker fra hele verden på tvers av kjønn og alder. Samhandling i onlinespill kan foregå på mange måter, gjennom chat (verbal og skriftlig) eller gjennom symbolbruk og lyd innad i spillet. En undersøkelse fra USA viste at 74 % av de som gamet, gjorde det sammen med andre (Statista, 2023), og 63 % av norske barn og unge som gamer, synes gaming er sosialt (Medietilsynet, 2022). I en rekke spill, som eksempelvis Multiplayer Online Battle Arena-spill (MOBAs), kreves det mye kommunikasjon mellom spillerne for å kunne lykkes, men kommunikasjonen som skjer mens man spiller, handler ikke bare om selve spillet. For mange er gaming en sosial møteplass der man møter venner, prater om alt mulig, legger planer og avtaler møter. Det sosiale aspektet ved gaming strekker seg altså langt utover det som skjer «der og da» i spillet. Dette reflekteres i undersøkelser som viser at gaming bidrar til utvidelse av sosiale nettverk (Entertainment Software Association, 2024; Hygen et al., 2024). Det finnes også flere eksempler på mennesker som har møtt kjæresten sin gjennom et onlinespill. Under koronaepidemien (2020–2022) ble det veldig synlig hvilken sosial funksjon gaming kan ha. Da økte populariteten til sosiale spill betraktelig (Wannigamage et al., 2020), og onlinespill ble for mange en måte å holde kontakt med andre på i en periode der det var færre fysiske sammenkomster.

Det sosiale aspektet ved gaming har også vist seg å ha noen problematiske sider, ettersom toxic atferd, som inkluderer blant annet utskjelling, (seksuell) trakassering og trusler (Beres et al., 2021; Kowert, 2020), er svært utbredt (ADL, 2020; Bryter, 2020; Zsila et al., 2022). Dette innebærer at onlinespill kan være en positiv sosial arena for ungdom, der man kan være med venner og ha positive interaksjoner, men her kan også ekskludering og trakasserende atferd forekomme.

Digital samhandling skiller seg fra fysisk samhandling på flere måter, blant annet ved at man ikke ser hverandre (ansiktsuttrykk, kroppsspråk), ikke kan være fysisk nær, mulighet for anonymitet og mindre risiko for andres involvering og veiledning. I tillegg er det lettere å komme i kontakt, eller holde kontakt med andre, gjennom digital samhandling. For mange kan det å kommunisere på nett oppleves som lettere (Amichai-Hamburger & Etgar, 2019) og føre til mer åpenhet, på godt og vondt. I det som kalles Online disinhibition effect (Suler, 2004), beskrives hvordan individer kan opptre annerledes, slippe seg mer løs, våge å si ting de ellers ikke ville sagt (på godt og vondt), når de kommuniserer på nett, på grunn av muligheten for anonymitet. Dersom man kommuniserer anonymt og inngår i større grupper (eksempelvis gjennom ulike onlinespill eller sosiale apper som tillater anonymitet), kan det være lettere å pushe grenser og gjøre ting man vanligvis ikke ville gjort (Kowert, 2020), som å trakassere, krenke eller spre rykter og/eller bilder av andre.

Det er viktig å se den digitale samhandlingen i lys av aldersgruppen som omhandles i dette kapittelet: ungdommer. Ungdomstiden er en spesiell fase i livet, preget av store endringer individuelt og sosialt.

UNGDOMSTIDEN

Dagens ungdom er første generasjon som har vokst opp med tilgang til internett i «lomma» og alt som følger med det, på godt og vondt. Samtidig går ungdom i dag gjennom de samme endringene som tidligere generasjoner. For mange er ungdomstiden en krevende, spennende og litt skummel periode i livet, en tid kjennetegnet av store endringer fysisk, psykisk og sosialt (Rudolph, 2014). I denne fasen skjer en løsrivelse fra foreldre, der foreldre oppleves mindre viktige, mens jevnaldrende får økt betydning (Bowker et al., 2021). Dette gir seg utslag i at ungdom søker tilbakemeldinger fra og sammenligner seg med andre på samme alder (Harter, 2012). I tillegg etterligner de hverandres atferd og holdninger (Duell et al., 2021), og mange justerer også egen atferd for å oppnå aksept (Rahmatika & Kusmaryani, 2020). Alle mennesker har behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 1985) og gode, nære relasjoner til andre (Baumeister & Leary, 1995). Disse behovene blir ekstra tydelige i ungdomstiden, da mye handler om å finne sin «plass» og sin

«gruppe», og sosial status blir en sentral faktor (Li & Wright, 2014). Sosial status omfatter både aksept og popularitet (Cillessen & Rose, 2005). For dagens ungdom spiller også digital status¹ en viktig rolle (Nesi & Prinstein, 2019).

Ønsket om tilhørighet og jakten på sosial status, der ros og anerkjennelse fra jevnaldrende er viktig (Harter et al., 1996; Somerville, 2013), kombinert med en hjerne i utvikling, der risikovilligheten er høyere og konsekvenstenkningen lavere (Marquez-Ramos et al., 2023), kan skape utfordringer når ungdom navigerer sosialt. I søken etter tilhørighet og sosial status kan mange strekke seg langt for å oppnå anerkjennelse, og kanskje gjøre ting, eller oppføre seg på måter, de egentlig ikke er komfortable med. Dette, i kombinasjon med at mange er mer frigjorte når de samhandler på nett (Suler, 2004), kan føre til mer «ekstreme» former for ytringer og væremåter når man samhandler digitalt.

DATA OG METODE

For å få innsikt i ungdommers digitale samhandling gjennom de tre forsknings-spørsmålene beskrevet innledningsvis tok vi utgangspunkt i to undersøkelser som begge ble utført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Undersøkelsene ble gjennomført i 2023 (Hygen et al., 2023), blant elever i barne-/ungdomsskolen, og i 2024, blant elever i videregående skole (VGS) (Wendelborg et al., 2024).² En oversikt over deltakerne i de to undersøkelsene vises i tabell 11.1.

Tabell 11.1: Fordeling av kjønn og klassetrinn i de to utvalgene

Utvalgene	Barne-/ungdomsskolen (N = 183)	VGS (N = 2431)
Kjønn*		
Gutter (%)	46 %	44 %
N	85	1072
Jenter (%)	52 %	55 %
N	96	1328
Klassetrinn		
7. kl / VG1 (%)	34 %	55 %
10. kl / VG2 (%)	66 %	34 %
VG3 / påbygg (%)	–	11 %

* 2 i barne-/ungdomsskoleutvalget og 31 i VGS-utvalget oppga at de var ikke-binære eller annet

1 Hva som gir digital status, varierer med tiden og type sosialt medium, men kan for eksempel være antall følgere, høy Snapscore og antall «likes».

2 Metodisk tilnærming, beskrivelse av instrumenter/spørsmål og flere av resultatene som presenteres i dette kapittelet, er tidligere beskrevet og omtalt i de to rapportene fra 2023 og 2024.

Som vist i tabell 11.1 var kjønnsfordelingen ganske lik i de to utvalgene. I barne-/ungdomsskoleundersøkelsen var det en overvekt av 10.-klasseungdommer som deltok, mens det i VGS-undersøkelsen var flest av dem som gikk vg1.

Begge undersøkelsene besto av både kvantitativ og kvalitativ datainnsamling. Det er de kvantitative dataene som benyttes mest i kapittelet, men sitater fra ungdommene fra den kvalitative datainnsamlingen vil enkelte steder benyttes for å underbygge det som kommer frem av tallmaterialet.

Spørreundersøkelsene ble distribuert via en lenke og kunne besvares elektronisk. De kvalitative dataene kom i form av intervjuer (begge undersøkelsene) og workshops (kun VGS).

Begge undersøkelsene belyste sosiale medier, mens spørsmål knyttet til gaming inngikk kun i barne-/ungdomsskoleundersøkelsen. Fokus i begge undersøkelsene var ungdoms opplevelser med digital samhandling, inkludering og ekskludering knyttet til digital samhandling og digital samhandling relatert til forhold i skolen, eksempelvis trivsel.

Instrumenter

Vi vil her kort redegjøre for sentrale spørsmål og skalaer som benyttes i kapittelet. For mer utfyllende beskrivelse, se publiserte rapporter (Hygen et al., 2023; Wendelborg et al., 2024). Det er de samme spørsmålene som inngår i de to undersøkelsene, med små modifikasjoner.

Inkludering og ekskludering i sosiale medier

I undersøkelsen fra 2023 utviklet vi skalaene som tok sikte på å måle inkludering og ekskludering i sosiale medier og gaming (Hygen et al., 2023). Ettersom vi ikke inkluderte gaming-spørsmål i undersøkelsen i VGS, er det kun sosiale medier-skalaene som beskrives her. Skalaene ble utviklet etter tilbakemeldinger fra ungdom og tidligere studier om sosiale medier, og de ble inspirert av the UCLA Loneliness Scale (Roberts et al., 1993; Russel et al., 1980). Målet var å lage spørsmål som fanget opp ungdommers «opplevelse av å 'være med' og inkludert eller å 'ikke være med' og ekskludert i det som skjer på sosiale apper ...» (Hygen et al., 2023, s. 18).

Vi utarbeidet totalt seks spørsmål om sosiale medier, eksempelvis: «Jeg føler meg inkludert i det som skjer på sosiale apper» og «Jeg føler meg utenfor i det som skjer på sosiale apper». Spørsmålene ble skåret på en firepunkts Likert-skala (1 = svært uenig til 4 = svært enig). Vi gjennomførte Principal Component Analysis (PCA) på spørsmålene i begge utvalg, som viste at de

seks spørsmålene fordelte seg på to dimensjoner. Dimensjonene, som besto av tre spørsmål hver, fikk navnene sosiale medier inkluderingsskala (SMISK) og sosiale medier ekskluderingsskala (SMESK). I begge utvalgene viste skalaene tilfredsstillende reliabilitet.³

Skoletrivsel

Skoletrivsel ble målt på samme måte som i Elevundersøkelsen, med spørsmålet: «Trives du på skolen?» Spørsmålet kunne besvares på en fempunkts likert-skala (1 = trives ikke i det hele tatt til 5 = trives svært godt).

Ulike aspekter ved digital samhandling

Det ble utviklet en rekke spørsmål som omhandlet positive og negative aspekter ved digital samhandling og dets konsekvenser for skolerelaterte faktorer (Hygen et al., 2023; Wendelborg et al., 2024). Spørsmålene presenteres i neste avsnitt og beskrives ikke ytterligere her.

Vi lagde en totalskår av de ulike negative hendelsene ungdommer kunne oppleve på sosiale medier, der de som svarte «aldri», ble kodet til 0, mens de som svarte «noen ganger» eller «flere ganger (ofte)», ble kodet til 1.

ANALYSER

Utover rent deskriptive fremstillinger (tabell 11.1–5) har vi gjennomført en regresjonsanalyse (figur 11.1) for å se på hvilke forhold ved sosiale medier som kan ha effekt på skoletrivsel.

RESULTATER

Hvilke positive aspekter ved digital samhandling opplever ungdom?

I undersøkelsene (Hygen et al., 2023; Wendelborg et al., 2024) fikk ungdommene spørsmål knyttet til deres erfaringer og opplevelser med digital samhandling. I tabell 11.2 vises andelen av ungdommene i de respektive utvalgene som benyttet digital samhandling, og positive aspekter knyttet til dette.

3 Chronbachs alpha: SMISK .82/.84, SMESK .73/.74 (barneskole/ungdomsskole/VGS).

Tabell 11.2: Prosentandelen av ungdommene i de to undersøkelsene som har svart at de er enige i de ulike påstandene knyttet til digital samhandling.

	Barne-/ungdomsskole (N = 183)	VGS* (N = 2431)
Bruker sosiale medier for å samhandle med andre (% svart ja)	95 %	97 %
Sosiale medier gjør det lettere å holde kontakt med venner	97 %	98 %
Ville følt seg mer ensomme uten sosiale medier	66 %	69 %
Synes det er lettere å snakke om vanskelige ting på sosiale medier enn å møtes	49 %	48 %
Fått hjelp og støtte av andre på sosiale medier når de har hatt det vanskelig	70 %	75 %
Fått nye venner gjennom sosiale medier	76 %	85 %
Gamer med andre	83 % gutter 33 % jenter	–
** Gaming gjør det lettere å holde kontakt med venner	80 % gutter 45 % jenter	–
** Ville følt seg mer ensomme dersom de ikke fikk game	37 % gutter 29 % jenter	–
** Synes det er lettere å snakke om vanskelige ting når de gamer, enn å møtes	39% av gutter 23 % av jenter	–

* Spørsmålene i VGS-undersøkelsen skulle besvares med utgangspunkt i tiden på VGS, dette var ikke tilfelle for undersøkelsen i ungdomsskolen.

** Kun de som spilte med andre, fikk spørsmålet.

Som vist i tabell 11.2 benyttet nesten alle ungdommene i de to utvalgene seg av sosiale medier, og nesten samtlige av disse mente at sosiale medier gjorde det lettere for dem å holde kontakt med venner. Våre resultater kan ses i sammenheng med en annen norsk undersøkelse som viste at 72 % av barn og unge mellom 9 og 18 år som bruker sosiale medier, chatter med vennene sine daglig (Medietilsynet, 2024). I en kvalitativ undersøkelse blant ungdom som bodde, eller hadde bodd, på institusjon eller i fosterhjem i regi av barnevernet (Hygen & Ulset, 2021, s. 16), ble sosiale medier trukket frem som viktig for å opprettholde kontakt med venner, og en ungdom uttrykte det slik:

Altså, jeg bor her langt unna, har kompiser på skolen, men har kompiser fra hjemstedet, det betyr mye for meg å ha kontakt med dem. ... Nå holder jeg mye kontakt med gamle venner. Viktig å kunne snakke med dem (18-åring).

Dette illustrerer tydelig hvilken viktig sosial funksjon sosiale medier har for ungdommer. Selv når man ikke er fysisk sammen med venner, er de likevel tilgjengelige digitalt. På en dårlig dag, når forholdet tar slutt eller man har kranglet med

foreldre, kan man enkelt ta opp telefonen og kontakte en eller flere venner. Som vist i tabell 11.2 hadde tre av fire ungdommer opplevd at de hadde fått hjelp og støtte fra andre via sosiale medier når de hadde det vanskelig. Som nevnt er ungdomstiden krevende for mange, og det å ha enkel tilgang til sosial og emosjonell støtte kan være viktig, kanskje særlig for utsatte ungdommer (Karim et al., 2022).

Ikke bare bidrar sosiale medier til opprettholdelse av vennskap, som beskrives i sitatet over, men som vist i tabell 11.2 har åtte av ti ungdommer fått nye venner gjennom sosiale medier. Slike plattformer kan dermed også fungere som en dør-åpner for nye vennskap.

I rapporten fra 2023, som inkluderte spørsmål knyttet til gaming, ble deltakerne spurt om de gamet med andre. Her fant vi tydelige kjønnsforskjeller: Kun én av tre jenter spilte med andre, mens 83 % av guttene gjorde det (Hygen et al., 2023). Dette sammenfaller med øvrig empiri som viser at flere gutter enn jenter gamer (Medietilsynet, 2022; SSB, 2024). Blant guttene som gamet med andre, rapporterte en stor andel at gaming gjorde det lettere for dem å holde kontakten med venner. I tillegg svarte nesten 40 % av guttene at de synes det var enklere å snakke om vanskelige ting mens de gamet. For gutter kan gaming kanskje være en arena som gjør det enklere for dem å åpne opp og snakke om vanskelige ting.

Hvilke negative opplevelser har ungdom erfart gjennom digital samhandling?

Samtidig som digital samhandling kan gjøre det lettere å holde kontakt med venner, få nye venner og gi et nytt rom for å dele vanskelige ting i livet, så finnes det også problematiske sider ved denne formen for samhandling. I de to undersøkelsene som legges til grunn for dette kapittelet, var vi opptatt av både de mer direkte, men også de mer subtile formene for ekskludering. Vi kartla derfor frekvensen av konkrete negative hendelser og ulike former for ekskludering ungdom har opplevd gjennom digital samhandling, se tabell 11.3.

Elevene på videregående ble spurt om de hadde opplevd de ulike hendelsene i løpet av tiden de hadde gått på VGS. Undersøkelsen ble gjennomført sent på våren 2024, så alle deltakerne hadde gått på videregående i minst ett år (Wendelborg et al., 2024). Elevene på barne-/ungdomsskolen ble spurt om de «noensinne» hadde opplevd de ulike hendelsene (Hygen et al., 2023).

Til tross for at ungdommene som gikk på VGS, ble spurt om de ulike hendelsene hadde skjedd under perioden de hadde gått på VGS, er andelen som har opplevd de ulike hendelsene, veldig like blant ungdommer ved barne-/ungdomsskolen og VGS. Den eneste hendelsen som skiller seg ut, er det å bli meldt inn i en chatgruppe man ikke har lyst å delta i, som betydelig flere på barne-/ungdomsskolen hadde opplevd.

Tabell 11.3: Prosentandelen av ungdommene i de to undersøkelsene som har svart at de noen ganger eller ofte har opplevd de enkelte hendelsene.

Hendelser	Barne-/ungdomsskole (N = 183)	VGS (N = 2431)
Blitt meldt inn i en chatgruppe de ikke hadde lyst å delta i	50 %	27 %
Fikk ikke være med / ble ikke invitert i en gruppe på en sosial app som flere av de de kjenner, er med i	48 %	47 %
Noe kjipt/vanskelig/flaut har skjedd, og dette har mot deres vilje blitt snakket om på sosiale apper, for eksempel i gruppechat	29 %	29 %
Andre har lagd grupper på sosiale apper som de ikke har fått vite om, som de har prøvd å holde hemmelig	30 %	30 %
Ble lei seg fordi de så via snapmap at mange de kjenner, var samlet et sted, men ingen hadde spurt dem om å bli med	46 %	52 %
Andre har planlagt ting på sosiale apper, og de er en av få som ikke har fått vite noe	51 %	51 %
Noen har tatt bilder av dem som de ikke har ønsket, og vist frem bildet på en eller flere sosiale apper	37 %	38 %
De har sendt tekst, bilde eller video privat til en venn, og vennen har mot deres vilje delt dette videre med andre	26 %	28 %
Noen har sagt ubehagelige ting, spredt rykter, gjort noe mot dem som de ikke har likt på sosiale apper	31 %	34 %

Det å bli lagt til i en gruppe kan være ment som noe positivt, at noen ønsker å være inkluderende. Men det kan også skje at man legges til i grupper som en spøk, for så å bli gjort narr av, eller ydmyket. Det finnes mange store grupper på sosiale medier, eksempelvis klasse- og skolegrupper. Å bli hengt ut, spredd bilder av eller snakket nedsettende om i en gruppe man ufrivillig er meldt inn i, er en svært åpenbar måte å trakassere og la noen vite at de ikke er en del av fellesskapet på. På mange måter kan slike situasjoner minne om det vi ofte tenker på som «klassisk skolegårdsmobbing», der én, eller noen, går løs på et enkeltindivid, mens andre ser på. Forskjellen er at inne i en chatgruppe har man mindre oversikt over hvem andre som ser det som skjer, det som sies kan bli liggende lenge, og den som utsettes for dette, kommer seg ikke «unna», slik man kunne gjort dersom hendelsen skjedde i «skolegården».

En mer subtil form for ekskludering er når andre oppretter grupper på sosiale medier som de forsøker å holde hemmelige. I våre utvalg oppga 30 % at de hadde opplevd dette. Og nesten halvparten hadde opplevd ikke å få være med, eller bli invitert i en gruppe som flere de kjente, var med i. Særlig i ungdomstiden kan slike opplevelser, der man utestenges og ikke får være med, være såre. Dette gjenspeiles også i at rundt halvparten av ungdommene rapporterte å ha blitt lei seg etter å ha sett på Snapmap at andre var samlet et sted uten å selv ha blitt invitert. Før sosiale medier hadde man ikke like godt innsyn i hva andre gjorde, eller hvem de var

sammen med. Nå kan man sitte hjemme og følge andres bevegelser via Snapmap eller se hva de deler på Storyen sin. Å se på Snapmap at mange ungdommer er samlet et sted man selv ikke ble invitert til, kan forsterke følelsen av utenforskap og ekskludering, særlig dersom man er en av få som er utelatt. For å gi et innblikk i hva som kan skje, uttrykte en jente seg slik:

Dette handler ikke om meg, men jeg vet hun syntes det var kjipt. Alle jentene i gjengen skulle møtes for å ha fest, men lot være å invitere en jente og sa at vi ikke skulle si noe til henne. Og når hun spurte oss på Snap om hun kunne være med, lot vi være å svare henne. Jeg angrer veldig mye på at jeg ble med på det og skulle ønske at jeg sa ifra. Jeg vet også at jeg hadde blitt lei meg om jeg så på Snapmap og Snapstory at alle vennene mine samlet seg uten å si ifra til meg (Hygen et al., 2023, s. 43).

Dette sitatet viser hvordan ekskludering kan foregå på sosiale medier: Alle, unntatt én, blir invitert, og når den ekskluderte tar kontakt, blir hun ignorert, til tross for at alle vet at ungdommer stort sett har telefonen med seg hele tiden, de andre viser sin posisjon på Snapmap, slik at den ekskluderte kan se at de andre i gjengen er samlet uten henne, og de andre deler bilder på Snapstory, slik at hun kan følge med på hva de andre gjør. Dette eksempelet tydeliggjør ekskluderingen for den som er utsatt; ikke bare blir man utelatt, men man får også servert bilder og videoer som viser hva de andre gjør, uten at en selv får være med.

Over en tredjedel i de to utvalgene har opplevd at andre har tatt bilder av dem og delt det på sosiale medier. En ungdom sa følgende:

Det er mye bildedeling og sånt – av folk som ikke har blitt spurt. Og så er de kanskje ikke med på gruppa det ble sendt på. Det er ganske lett å sende det bildet uten å tenke seg om. Og så lagrer de andre det på kamerarull, liksom. Sånn bildedeling skjer ganske ofte. Det er nok ikke en gang i uka. Det er nok ikke alle som mener det slemt ... (Hygen et al., 2023, s. 62).

Bildedeling er eksempler på hvordan mange ungdommer i dag kan oppleve å miste kontroll over hva som deles om dem på sosiale medier. I tillegg viser det at mange er ukritiske til hva de deler om andre, det deles uten at man gjerne tenker på mulige konsekvenser for den som rammes.

I barne-/ungdomsskoleundersøkelsen fikk ungdommene også spørsmål knyttet til negative opplevelser i gaming.

Som tidligere nevnt kan gaming være en svært sosial aktivitet som kan gi mange gode opplevelser og føre til flere venner (Entertainment Software Association,

2024; Hygen et al., 2024), men det kan også være en arena for ekskludering, som ikke alltid er like synlig. Alle kan se når noen ikke blir valgt på et fotballag eller står alene i skolegården, men hva med jenta eller gutten som stadig blir «kicket» ut eller ikke får være med på laget i spill som Fortnite eller Counter-Strike? Eller hva med hun som bare får være med dersom hun spiller de rollene i spillet ingen andre vil? Slike opplevelser er smertefulle for dem som blir utsatt for det, men vanskelig for andre (voksne) å få øye på.

Det finnes flere måter å ekskludere andre på i gaming. I undersøkelsen fra 2023 kartla vi noen former for ekskludering som ungdommer som spilte med andre, svarte på (Hygen et al., 2023). Se tabell 11.4.

Det er viktig å påpeke at undersøkelsen fra 2023 hadde et begrenset antall deltakere. Resultatene må derfor tolkes med forsiktighet, og ytterligere forskning er nødvendig for å bekrefte om disse funnene er representative.

Tabell 11.4: Prosentandelen av ungdommene som svarte at de noen ganger eller ofte har opplevd de enkelte hendelsene.

Negative hendelser i gaming (N = 102)	Gutter (%)	Jenter (%)
Har du opplevd at du har spurt om å få være med de i klassen eller venner når de skal game, men du har ikke fått være med?	42 %	10 %
Har du opplevd at du har logget deg på et spill, men har blitt «kicket/sparket» ut av de andre, de ville ikke ha deg med?	37 %	10 %
Har du opplevd at de andre, som du kjenner fra før, har snakket stygt til deg mens dere spilte slik at du ble sint, trist eller lei deg?	41 %	23 %
Har du opplevd at de du gamer sammen med, snakker mye sammen, men de later som de ikke hører deg?	26 %	13 %
Har du opplevd at andre i spillet, som du ikke kjenner fra før, har sagt noe mens dere spilte slik at du ble sint, trist eller lei deg?	26 %	16 %
Har du opplevd at når du spiller med venner eller de du kjenner fra før, får du bare spille roller som de andre ikke vil ha?	27 %	10 %
Har du opplevd at de andre klager over at du er på laget deres når dere skal game?	34 %	26 %

Som vist i tabell 11.4 var det flere gutter enn jenter som hadde opplevd disse hendelsene. Omtrent 41 % av guttene (23 % av jentene) rapporterte at andre hadde sagt noe som gjorde dem sinte, triste eller lei seg. Signifikant flere gutter enn jenter hadde også opplevd å bli sparket ut av et spill eller fått tildelt roller ingen andre ville ha. Nesten 42 % av guttene (10 % av jentene) hadde blitt avvist når de spurte om å få være med og spille, og omtrent 26 % av guttene (13 % av jentene) hadde opplevd at de andre ignorerte det de sa under spillet. Selv om guttene i vår undersøkelse opplevde flere av de negative aspektene vi kartla, som er former for ekskludering, viser undersøkelser at jenter er mer utsatt for seksuell og kjønnsbasert trakassering når de gamer (Bryter, 2020; Reach3, 2023).

HVORDAN PÅVIRKER DIGITAL SAMHANDLING
UNGDOMMERS SKOLEHVERDAG?

De to foregående forskningsspørsmålene har omhandlet positive og negative aspekter ved digital samhandling. Et av utgangspunktene vi hadde for å se nærmere dette, var for å se det i sammenheng med ungdommers læringsmiljø på skolen, som gjøres i dette avsnittet.

Først skal vi se på hva ungdom som har negative opplevelser med digital samhandling, rapporterer av konsekvenser, dernest skal vi se på sammenhengen mellom digital samhandling og skoletrivsel.

Negative opplevelser – konsekvenser for skolehverdagen

I begge undersøkelsene (Hygen et al., 2023; Wendelborg et al., 2024) fikk ungdommene følgende spørsmål:

«Har du opplevd noe kjipt eller vanskelig på sosiale apper som gjorde deg sint, trist eller lei deg?»

I barne-/ungdomsskoleundersøkelsen fikk ungdommene samme spørsmål om gaming.

Andelen som svarte ja, 31 % (32 på spm om gaming) av barne-/ungdomsskoleelever og 34 % av VGS elever, fikk oppfølgingsspørsmål om mulige konsekvenser av slike hendelser, vist i tabell 11.5.

Tabell 11.5: Prosentandelen av ungdommene som svarte at de noen ganger eller ofte har opplevd ulike konsekvenser av negative opplevelser på sosiale medier (gaming).

Har de vanskelige tingene du har opplevd ført til at..	Barne/ungdomsskole (N = 183)	VGS (N = 2431)
Du har gruet deg til å gå på skolen	65 % 18 %**	55 %
Du ikke har likt deg på skolen (mistrivdes på skolen)	54 % 27 %**	53 %
Du ikke har klart å konsentrere deg om det du skal gjøre på skolen	65 % 42 %**	72 %
Du ikke har hatt motivasjon til å gjøre det du skal på skolen	69 % 39 %**	74 %
*Du ikke har gått på skolen	–	37 %

* kun de på VGs fikk dette spørsmålet

** gaming

Tabell 11.5 viser at negative hendelser på sosiale medier påvirker ungdommers skolehverdag. Verst ser det ut til å påvirke konsentrasjon og motivasjon. Mange har også gruet seg til å gå på skolen. En ungdom uttrykte seg slik:

Videre har det skjedd at sosiale medier har gjort at jeg gruer meg til skolen. På grunn av innlegg som kan være dårlige. Likevel er det en del av det å være ung, så lenge det ikke går langt over ... (Wendelborg et al., 2024, s. 19).

I tillegg til at mange gruer seg til å gå på skolen, er det også verdt å merke seg at omtrent fire av ti elever i VGS som har opplevd noe vanskelig på sosiale medier, har hatt fravær på grunn av slike hendelser.

I forbindelse med VGS-undersøkelsen i 2024 observerte forskerne hva ungdommer kunne oppleve på anonyme sosiale apper. Her er noen konkrete eksempler:

«daniel 08 bør passe seg ekte soper», «ryktene sier [navn strøket] har mikro-tiss», «flateste jenta i 08» (Wendelborg et al., 2024, s. 18).

Dette er eksempler på anonyme innlegg der enkeltindivider henges ut, der andre kan kommentere, og hvor den som rammes, har lite kontroll på det som skjer. Disse eksemplene kan bidra til å forstå hvorfor negative hendelser på sosiale medier ser ut til å få så store negative konsekvenser for skolehverdagen.

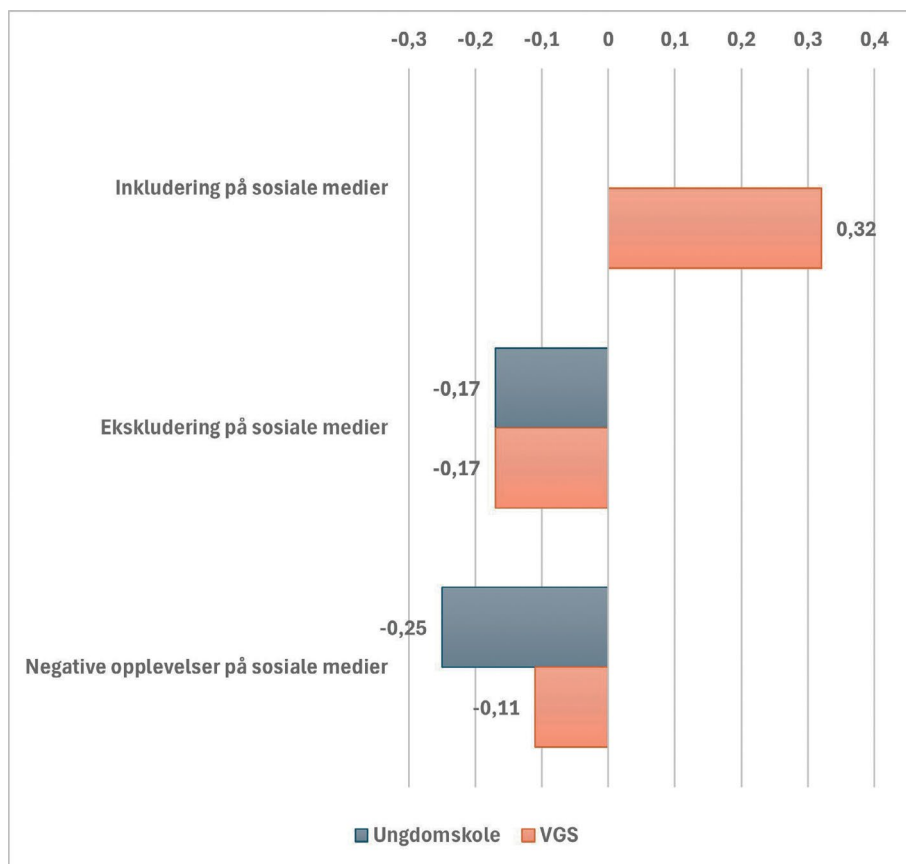
Når det gjelder konsekvenser av negative opplevelser i gaming, ser det ut til at færre opplever dette, sammenlignet med det som skjer på sosiale medier. Ikke så mange har gruet seg, eller mistrivdes på skolen, men en ganske stor andel har ikke klart å konsentrere seg og mistet motivasjonen til å gjøre det de skal på skolen, på grunn av noe andre har gjort mot dem når de har gamet.

DIGITAL SAMHANDLING OG SKOLETRIVSEL

Vi ønsket å se nærmere på ulike erfaringer og opplevelser med sosiale medier i sammenheng med skoletrivsel. Opprinnelig ønsket vi også å se på sammenhengen med skolemotivasjon, men analysene viste at variablene som inngikk i modellen, fungerte dårlig og ikke forklarte noe av variasjonen i motivasjon. Det tyder på at det er andre ting enn det som skjer på sosiale medier, som påvirker ungdommers skolemotivasjon. Når vi så på skoletrivsel, var bildet et annet.

Vi gjennomførte to regresjonsanalyser⁴, der vi undersøkte hvilken effekt inkludering, ekskludering, negative hendelser på sosiale medier og kjønn hadde på skoletrivsel. Kun signifikante faktorer vises i figur 11.1.

4 En analyse for hvert av utvalgene (Hygen et al., 2023; Wendelborg et al., 2024).



Figur 11.1: Lineær regresjonsanalyse på to utvalg: Signifikante standardiserte regresjonskoeffisienter (beta-koeffisienter) av sosiale medier på skoletrivsel.

Som vist i figur 11.1 ser det ut til at sosiale medier har en effekt på ungdommers skoletrivsel. Av de tre sosiale medier-prediktorene som inngikk i modellene, var alle, med unntak av inkludering på sosiale medier på barne-/ungdomsskolen, signifikante.

Selv om prediktorene var signifikante, var de fleste små i effektstørrelse. Det var imidlertid to unntak: inkludering på sosiale medier på VGS ($\beta = 0,32$), som viste en moderat effekt, og negative opplevelser på sosiale medier på barne-/ungdomsskolen ($\beta = -0,21$), som viste en liten til moderat effekt.

Den samlede effekten av de fire faktorene/prediktorene vi undersøkte (inkludering, ekskludering, negative opplevelser og kjønn), viste en forklart varians på henholdsvis 10 (barne-/ungdomsskolen) og 22 % (VGS) på skoletrivsel i de to utvalgene.⁵ Dette betyr at henholdsvis 90 % og 78 % av skoletrivsel forklares av andre faktorer enn de som inngikk i våre undersøkelser.

5 Det var ingen statistisk signifikant forskjell på forklart varians i de to utvalgene ($Z = 1.59$, $p > .05$).

Samlet sett viser figur 11.1 at det som skjer på sosiale medier, ser ut til å påvirke ungdommers skoletrivsel, og at den sterkeste, positive effekten på skoletrivsel (av de faktorene som inngikk i analysen) i VGS er å føle seg inkludert på sosiale medier. Inkludering på sosiale medier påvirket derimot ikke skoletrivselen til barne- og ungdomsskoleelever. Muligens er det slik at sosiale medier er en større del av det sosiale livet til ungdom i VGS, enn for ungdom i barne-/ungdomsskolen. Mange av de som går i 7. klasse, bruker kanskje ikke sosiale medier på samme måte som eldre ungdommer. Samtidig var den sterkeste negative prediktoren på skoletrivsel i barne-/ungdomsskoleundersøkelsen ekskludering på sosiale medier, så det å føle seg utenfor på sosiale medier ser ut til å virke inn på denne gruppens skoletrivsel.

Det er rimelig å anta at ungdommer som har mange venner og føler seg inkludert i «det virkelige livet», er de samme som føler seg inkludert digitalt. Og motsatt, de som ikke er inkludert fysisk, blir det heller ikke digitalt. Sagt på en annen måte, sosiale medier speiler den sosiale statusen. Dette resonnementet kan ses i lys av en norsk longitudinell studie (n = 812, alder: 10–18 år) som viste at økt bruk av sosiale medier predikerte mer tid sammen med venner (offline) (Steinsbekk et al., 2024). Dette tyder på at det fysiske og digitale livet henger tett sammen i ungdomstiden. Det kan være at våre funn om sosiale mediers sammenheng med skoletrivsel er et bilde på hvorvidt ungdommen totalt sett (digitalt og fysisk) er inkludert eller ekskludert.

Det er viktig å påpeke at de to undersøkelsene som inngår i våre analyser, er gjennomført på et bestemt tidspunkt. Det betyr at vi ikke kan si noe om retningen på de sammenhengene vi finner i våre resultater. Muligens er det slik at det å ha høyere skoletrivsel fører til mer inkludering (VGS) og færre negative hendelser på sosiale medier.

OPPSUMMERING

I dette kapittelet har vi sett på noen av de positive og negative sidene ved ungdommers digitale samhandling, basert på data fra to undersøkelser med primært kvantitative data. Nesten alle ungdommer bruker sosiale medier for å samhandle med andre, og de fleste opplever at sosiale medier gjør det lettere å holde kontakt med venner. En stor andel ville følt seg mer ensomme uten sosiale medier. Gaming ser ut til å være en arena der gutter kan åpne seg om vanskelige temaer.

Samtidig har en stor andel ungdommer opplevd negative hendelser gjennom digital samhandling, fra subtile former for ekskludering til mer åpenbare måter, som å ha blitt delt bilder av eller spredt rykter om. På grunn av vanskelige hendelser har mange gruet seg til å gå på skolen, hatt problemer med konsentrasjon, og for mange har det ført til fravær. Resultatene fra våre undersøkelser viser at det som skjer på sosiale medier, kan ha betydning for ungdoms skoletrivsel.

Ungdomstiden er for mange preget av jakt på sosial status, anerkjennelse og aksept fra jevnaldrende. Mange vil kanskje pushe grensene for hva som er «innafor» å si og gjøre, for å oppnå det de ønsker, uten å reflektere så mye over konsekvensene dette vil kunne ha for andre. Muligens er det enda lettere å pushe grensene når man samhandler anonymt, via sosiale medier eller online gaming. I tillegg til at man selv er anonym, får man heller ikke sett reaksjonen til de som rammes. Disse faktorene kan resultere i ukritiske og impulsive handlinger og være med på å forklare det store omfanget av negative opplevelser ungdom har når de samhandler digitalt.

REFERANSER

- ADL. (2020). *Free to Play? Hate, Harassment and Positive Social Experience in Online Games 2020*. ADL. <https://www.adl.org/resources/report/free-play-hate-harassment-and-positive-social-experience-online-games-2020>
- Amichai-Hamburger, Y. & Etgar, S. (2019). Personality and Internet Use: The Case of Introversion and Extroversion. I A. Attrill-Smith, C. Fullwood, M. Keep & D.J. Kuss (red.), *The Oxford Handbook of Cyberpsychology* (s. 57–73). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198812746.013.4>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 16/20). NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet.
- Barker, V. (2009). Older Adolescents' Motivations for Social Network Site Use: The Influence of Gender, Group Identity, and Collective Self-Esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 209–213. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0228>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beres, N. A., Frommel, J., Reid, E., Mandryk, R. L. & Klarkowski, M. (2021). Don't You Know That You're Toxic: Normalization of Toxicity in Online Gaming. *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–15. <https://doi.org/10.1145/3411764.3445157>
- Bowker, J. C., White, H. I. & Etkin, R. G. (2021). Social withdrawal during adolescence: The role of peers. I R. Coplan, J. C. Bowker & L. J. Nelson (red.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and the experience of being alone* (s. 133–145). Wiley-Blackwell.
- Bryter. (2020). *Bryter Female Gamer study 2020*. Bryter. <https://www.womeningames.org/wp-content/uploads/2021/03/Bryter-Female-Gamers-Survey-2020-12.11.20-SHORT-no-quotes.pdf>
- Cillessen, A. H. N. & Rose, A. J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102–105. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Duell, N., Van Hoorn, J., McCormick, E. M., Prinstein, M. J. & Telzer, E. H. (2021). Hormonal and neural correlates of prosocial conformity in adolescents. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 48, 100936. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100936>
- Entertainment Software Association. (2024). *2024 Essential Facts about the U.S. Video Game Industry*. ESA Essential Facts 2024. <https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2024/05/Essential-Facts-2024-FINAL.pdf>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford.
- Harter, S., Stocker, C. & Robinson, N. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6(3), 285–308.
- Hygen, B. W., Hybertsen, I. D., Røe, M., Dahl, T., Buland, T. H., Hermstad, I. H. & Wendelborg, C. (2023). *Inkludering og ekskludering i elevers digitale verden: Dypdykk i elevers aktivitet i sosiale medier og gaming og betydning for motivasjon og trivsel på skolen*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://hdl.handle.net/11250/3113973>
- Hygen, B. W. & Ulset, G. (2021). *Det er mye trygghet i den telefonen: Bruk av elektronisk kommunikasjon i barneverninstitusjon*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Det-er-mye-trygghet-i-den-telefonen-WEB.pdf>
- Hygen, B. W., Wendelborg, C., Solstad, B. E., Stenseng, F., Øverland, M. B. & Skalicka, V. (2024). Gaming motivation and well-being among Norwegian adult gamers: The role of gender and disability. *Frontiers in Medical Technology*, 6, 1330926. <https://doi.org/10.3389/fmedt.2024.1330926>
- Karim, S., Choukas-Bradley, S., Radovic, A., Roberts, S. R., Maheux, A. J. & Escobar-Viera, C. G. (2022). Support over Social Media among Socially Isolated Sexual and Gender Minority Youth in Rural U.S. during the COVID-19 Pandemic: Opportunities for Intervention Research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15611. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315611>
- Kowert, R. (2020). Dark Participation in Games. *Frontiers in Psychology*, 11, 598947. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.598947>
- Li, Y. & Wright, M. F. (2014). Adolescents' Social Status Goals: Relationships to Social Status Insecurity, Aggression, and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 146–160. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z>
- Marquez-Ramos, L., Alarcon, D., Amian, J. G., Fernandez-Portero, C., Arenilla-Villalba, M. J. & Sanchez-Medina, J. (2023). Risk Decision Making and Executive Function among Adolescents and Young Adults. *Behavioral Sciences*, 13(2), 142. <https://doi.org/10.3390/bs13020142>
- Medietilsynet. (2022). *Spillfrelste tenåringsgutter og -jenter som faller fra. Slik gamer barn og unge*. Medietilsynet. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109_gamingreport.pdf
- Medietilsynet. (2024). *Barn og medier. Barn og unges medievaner og tilgang til teknologi*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/fakta/rapporter/barn-og-medier/barn-medievaner-2024/>

- Nesi, J. & Prinstein, M. J. (2019). In Search of Likes: Longitudinal Associations Between Adolescents' Digital Status Seeking and Health-Risk Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5), 740–748. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1437733>
- Rahmatika, A. F. & Kusmaryani, R. E. (2020). Relationship between Conformity and Consumptive Behavior in Female Adolescents. *Humaniora*, 11(3), 177–182. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v11i3.6567>
- Reach3. (2023). Women in gaming: What changed in 2022? <https://www.reach3insights.com/2022-women-in-gaming-report>
- Roberts, R. E., Lewinsohn, P. M. & Seeley, J. R. (1993). A Brief Measure of Loneliness Suitable for Use with Adolescents. *Psychological Reports*, 72(3_suppl), 1379–1391. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.72.3c.1379>
- Rudolph, K. D. (2014). Puberty as a developmental Context of Risk for Psychopathology. I M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3. utg.). Springer.
- Russell, D., Peplau, L. A. & Cutrona, C. E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472–480.
- Screen Time and Children. (2020). American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Children-And-Watching-TV-054.aspx
- Somerville, L. H. (2013). The Teenage Brain: Sensitivity to Social Evaluation. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 121–127. <https://doi.org/10.1177/0963721413476512>
- Statista. (2023). *U.S. video gamers who play with others 2023*. Statista.
- Statistisk sentralbyrå. (2024). *To av tre barn og unge gamer daglig*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-medi bruk/statistikk/norsk-mediobarometer/artikler/to-av-tre-barn-og-unge-gamer-daglig>
- Steinsbekk, S., Bjørklund, O., Valkenburg, P. M., Nesi, J. & Wichstrøm, L. (2024). The new social landscape: Relationships among social media use, social skills, and offline friendships from age 10–18 years. *Computers in Human Behavior*, 156, 108235. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108235>
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H. & Le Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 93(1), 257–269. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>
- UNICEF, red. (2017). *Children in a Digital World*. NY: UNICEF. SOWC_2017_ENG.pdf
- Wannigamage, D., Barlow, M., Lakshika, E. & Kasmarik, K. (2020). Analysis and prediction of player population changes in digital games during the COVID-19 pandemic. I M. Gallagher, N. Moustafa & E. Lakshika (Eds.), *AI 2020: Advances in artificial intelligence* (Vol. 12576, s. 458–469). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64984-5_36
- Wendelborg, C. & Dahl, T. (2024). *Elevundersøkelsen 2023: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*. NTNU Samfunnsforskning AS.

- Wendelborg, C., Hygen, B. W., Mordal, S., Tangen, S. & Buland, T. H. (2024). *En skolehverdag under press: Jakten på trygghet og tilhørighet*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Zsila, Á., Shabahang, R., Aruguete, M. S. & Orosz, G. (2022). Toxic behaviors in online multi-player games: Prevalence, perception, risk factors of victimization, and psychological consequences. *Aggressive Behavior*, 48(3), 356–364. <https://doi.org/10.1002/ab.22023>



Forfatteromtaler

Beate Wold Hygen (1978) er seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Hun forsker særlig på sosiale medier og gaming, med utgangspunkt i psykologiske teorier og perspektiver.

Berit Berg (1956) er forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering og professor i sosialt arbeid ved NTNU. Hun forsker på innvandring og velferdspolitik og har ledet en rekke prosjekter om flyktningrelaterte tema.

Christian Wendelborg (f. 1972) er forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Han forsker på oppvekst med funksjonshemming og overgangen til arbeidsliv for marginaliserte grupper, skole – og læringsmiljø med et spesialpedagogisk perspektiv, og koblet til kompetanseutvikling i skolen og laget rundt eleven og læreren.

Håkon Leiulfsrud (1958) er professor i sosiologi ved NTNU. Han har primært jobbet med spørsmål knyttet til velferdsforskning, klasseforskning og sosial ulikhet, herunder spørsmål om den nordiske velferdsmodellen, familie, utdanning og under senere år sosial ulikhet i barndom, oppvekst og skole.

Jan Tøssebro (1954) er pensjonert professor i sosialt arbeid og forsker ved NTNU Samfunnsforskning. Han har primært jobbet med forskning om funksjonshemming, herunder oppvekst, familier, levekår og evaluering av reformer. Mange av studiene er i skjæringspunktet mot politikk.

Joakim Caspersen (1979) er forskningssjef og forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Han forsker særlig på samarbeid i og rundt skolen og organiseringen og kompetanse i skolens arbeid.

Lena C.L. Westby (1971) er seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Hun forsker på barnevern og ulikhet i barnevern, barn og familier, og barns deltakelse.

Mari Bore Øverland (1993) er forsker 3 ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Hun forsker på innvandring og integrering, fra asylprosess til arbeidsliv.

Melina Røe (1969) er seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Hun forsker særlig på boligsosiale tema, inkludering, oppvekst og menneskers møter med velferdstjenestene.

Odd Morten Mjøen (1966) er førsteamanuensis ved NTNU og forsker 2 ved NTNU Samfunnsforskning. Han er funksjonshemmingsforsker med særlig interesse for forskning på tjenestekvalitet.

Patrick Stefan Kermit (1969) er professor ved NTNU og forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning. Kermit er funksjonshemmingsforsker og har gjennomført flere studier av barn og unge med ulike funksjonshemminger i skolen.

Rebekka Bruteig (1996) er forsker 3 ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Hun forsker på funksjonshemming, kvalitet i og samarbeid mellom velferdstjenester, samt brukernes opplevelser av tjenestetilbudene.

Sidsel Marianne Holiman (1969) er førsteamanuensis på institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun forsker særlig på elever med sansetap samt læreres opplevelse av å jobbe i skolen

Stian H. Thoresen (1981) er forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Han forsker både på funksjonshemming og barnevern, spesielt overgang til voksenlivet.

Stina Svendsen (1973) er forsker 2 ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Svendsen forsker på innvandring og integrering i skole og arbeidsliv, og velferdspolitikken mer generelt.

Thomas Dahl (1962) er professor ved NTNU og forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning. Han har blant annet forsket på hvordan kunnskap skapes, og hvilken rolle ulike typer kunnskaper har i organisasjoner og i samfunnsutvikling.

En «oppvekst i ytterkanten» er ukjent for de fleste, men realiteten for mange. Men hvordan oppleves en oppvekst i ytterkanten, for eksempel i barnevernets omsorg, som enslig mindreårig asylsøker, eller med et sterkt behov for tjenester fra kommunen? I denne boka løftes det frem nye perspektiver og forståelser av utenforskap og innenforskap i oppvekst på ulike arenaer, med utgangspunkt i ny forskning tett på barn og unges hverdagsliv. Dette gir et sjeldent og mangesidig innblikk i oppvekstarenaer der søkelyset ikke alltid er like sterkt til daglig.

Boka trekker tråder mellom opplevelsen av en oppvekst i ytterkanten og hvordan denne marginaliteten også skaper og inneholder mestring og mening. Forfatterne kobler dette til mekanismene og politikken som er med på å forme livene til den enkelte.

Boka bygger på pågående og avsluttede forskningsprosjekter fra NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering, og er i all hovedsak skrevet av forskere ved avdelingen.



ISBN 978-82-15-07068-1

