



# **I skolens randsoner- opplæring for ungdom under offentlig omsorg**

En kvalitativ kasus-studie med fokus på elevers  
skolefortellinger

**Kari Berg**

**Avhandling levert for graden philosophiae doctor**

UNIVERSITETET I TROMSØ  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Februar 2009

# **I skolens randsoner- opplæring for ungdom under offentlig omsorg**

**En kvalitativ kasus-studie med fokus på elevers  
Skolefortellinger**

**Kari Berg**

*Avhandling levert for Philosophiae Doctor*

**UNIVERSITETET I TROMSØ**

**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Februar 2009

**ISBN: 978-82-8244-004-2**

## Forord

Med 25 års erfaring fra utdanning av barnevernpedagoger, førskolelærere og lærere har jeg stadig blitt utfordret til å reflektere over spørsmål knyttet til offentlig tilrettelegging av barns oppvekst. Det var mens jeg var lærer for barnevernsstudentene at jeg ble oppmerksom på at skolegangen for de elevene som barnevernet hadde overtatt omsorgen for, ofte kunne glippe. Jeg ønsket å vite mer om hvordan elevene selv opplevde skolegangen, når hjemmeforholdene var annerledes enn for flesteparten av elevene. Det er det avhandlingen handler om. Og det var i samarbeid med min jusskollega Ragnhild Collin-Hansen at tanken om et dr.gradsprosjekt fikk sin form. Takk Ragnhild, for årelangt samarbeid, for spennende samtaler, og fordi du så raust har delt perspektivene dine med meg. Våre kollokvier har vært av uvurderlig betydning.

Som forsker har jeg blitt grepet av med hvilken villighet og raushet ungdommene som jeg har kalt Tom, Tuva, Trine og Torill, har fortalt om skolelivene sine. En stor takk for at dere inviterte meg inn, og for at dere ville dele erfaringer med meg! Takk også til ansatte i skolene og i barnevernsinstitusjonene for at jeg fikk innpass hos dere, og at det ble lagt så godt til rette for arbeidet mitt.

Takket være Høgskolen i Sør-Trøndelag, som ga meg høgskolestipend, har dette arbeidet vært mulig. Og mitt nåværende arbeidssted ved Avdeling for lærer og tolkeutdanning ga meg slutføringsstipend. Jeg føler meg privilegert. Tusen takk.

Det var Tromsø universitet som godkjente det tverrfaglige prosjektet mitt, og Edmund Edvardsen skal takkes for veiledning og inspirerende innspill. Dine kommentarer har brakt perspektiver til arbeidet med materialet, og du har utfordret til spennende analyser. Takk og takk. En varm takk også til Anne-Lise Arnesen ved høgskolen i Østfold, som i rollen som biveileder både har åpnet sitt hjem og sitt faglige vidde for meg, gitt meg både nødvendig motstand og konstruktive kommentarer.

Dr.gradsseminarene ved pedagogisk institutt i Tromsø, som ble ledet av Jens-Ivar Nergård og Edmund Edvardsen, har vært et godt veiledningssted. De gjorde arbeidet litt mindre ensomt, ga rom for presentasjoner og faglige diskusjoner som brakte meg videre i arbeidet. Særlig har Sissel Sollied og Inger Martinussen vært verdifulle samtalepartnere og gode støttespillere. Takk til alle sammen.

Også gode kolleger og venner i Trondheim skal ha takk for at dere har lest tekster og kommentert. Det gjelder skrivegruppene, først gruppen på Avdeling for helse- og sosialfag, der særlig Hans Göran Erikssons faglige støtte betydde mye i oppstartsfasen, og siden har Lesvos-gruppa på lærerutdanningen inspirert og kommentert tekster. For øvrig må Ninna Garm og Helg Fottland takkes for nyttige innspill på tekst og tanke, Wenche King i administrasjonen for hjelp med teknisk tilrettelegging av manus, og bibliotekar Grete Espeland for fantastisk støtte og hjelp hele veien.

Til sist, men ikke minst, en stor takk til søster Eli som på mine turer til Tromsø, så raust tok imot meg til overnatting, og som ga spennende innspill til sider ved arbeidet mitt, og til mine flotte

barn, Idun og Sigurd, som uten å klage over avhandlingens tidstyveri, har bidratt til at arbeidets slit aldri helt har tatt overhånd.

Trondheim, februar 2009

Kari Berg

## Innholdsfortegnelse

|   |            |
|---|------------|
| <b>Forord</b> .....   | <b>I</b>   |
| <b>Innholdsfortegnelse</b> .....  | <b>III</b> |
| <b>Kapittel 1: Under doble offentlige blikk</b> .....                       | <b>1</b>   |
| Et 50 år gammelt minne .....  | 1          |
| Utgangspunkt og spørsmål .....  | 1          |
| Innledning.....   | 1          |
| Studiens formål og spørsmål .....   | 3          |
| Subjektivitet og forskerblikk.....  | 7          |
| Barn som aktører og informanter .....                                       | 9          |
| Avhandlingens oppbygging.....   | 13         |
| Allianse og samarbeid mellom skole og barnevern - Kort historisk riss ..... | 16         |
| Innledning.....   | 16         |
| Barnevernets og skolens utvikling og arbeidsfelt .....                      | 16         |
| Skolen: offentlig innsats for elevenes læring .....                         | 20         |
| Innledning.....   | 20         |
| Rett og plikt til opplæring .....   | 21         |
| Inkludering .....   | 22         |
| Barnevern: offentlig omsorg for barn.....                                   | 27         |
| Plassering i institusjon.....   | 27         |
| Andre vilkår for hjemmeliv og skoleliv .....                                | 29         |
| Skolen, barnevernet og forskningen.....                                     | 30         |
| Innledning.....   | 30         |
| Ungdomsforskning .....  | 32         |
| Skole og klasseromsforskning.....   | 33         |
| Spesialpedagogisk forskning.....  | 35         |
| Barnevernsforskning .....   | 38         |
| Hjemmebakgrunn og samarbeidsrelasjoner .....                                | 39         |
| Institusjonelle og strukturelle forhold .....                               | 39         |
| Sosial tilpasning eller opplæring .....                                     | 42         |
| Utvikling på lengre sikt.....   | 43         |
| Hemmende og fremmende faktorer.....   | 43         |
| Oppsummering .....  | 45         |
| <b>Kapittel 2: Barnevern og skole: hovedfortellere og felt</b> .....        | <b>46</b>  |
| Innledning.....   | 46         |
| Lia institusjon.....  | 47         |
| Hovedforteller Tom.....   | 50         |
| Toms opplæringsarenaer .....  | 52         |
| Gården .....  | 52         |
| Sundet ungdomsskole.....  | 52         |
| Sjøly videregående skole.....   | 53         |
| Hovedforteller Tuva .....   | 53         |
| Tuvas læringsarenaer.....   | 56         |
| Gården .....  | 56         |
| Sjøly videregående .....  | 56         |
| Skråningen institusjon .....  | 57         |
| Hovedforteller Torill .....   | 58         |
| Torills læringsarenaer.....   | 60         |
| Sandhaug døveskole.....   | 60         |

|  |            |
|--|------------|
| Skogen videregående skole .....  | 60         |
| Hovedforteller Trine.....  | 61         |
| Trines læringsarenaer .....  | 63         |
| Borgen ungdomsskole .....  | 63         |
| Stranda videregående skole .....   | 63         |
| Opplæring og læringsarenaer: Tidlige inntrykk .....                                  | 64         |
| <b>Kapittel 3: Noen teoretiske festepunkter .....</b>                                | <b>66</b>  |
| Innledning.....  | 66         |
| Sosiokulturelt perspektiv.....   | 66         |
| Innledning.....  | 66         |
| Kommunikasjon i relasjon .....   | 67         |
| Narrativ teori, identitet og relasjon .....  | 71         |
| Innledning.....  | 71         |
| Narrativer .....   | 72         |
| Konstruksjon av narrativer .....   | 74         |
| Identitetskonstruksjoner .....   | 77         |
| Tilskrevet identitet.....  | 81         |
| Identitetens ulike tyngdepunkter .....   | 83         |
| Kunnskapsutvikling og endring i kunnskapsforståelsen- et paradigmatisk skifte .....  | 85         |
| Innledning.....  | 85         |
| I det paradigmatisk spenningsfeltet .....  | 85         |
| Konstruktivistisk tilnærming til profesjonell kunnskap og handling .....             | 88         |
| Aktørperspektiv i klemme .....   | 91         |
| Kort oppsummering og relevans .....  | 94         |
| <b>Kapittel 4: Metodologiske overveielser og framgangsmåter .....</b>                | <b>97</b>  |
| Innledning.....  | 97         |
| En kvalitativ studie.....  | 98         |
| Innsamling av materiale og metodevalg.....   | 100        |
| Innledning.....  | 100        |
| Rekruttering.....  | 100        |
| Feltarbeidet og observasjonene .....   | 102        |
| Intervju .....   | 106        |
| Transkribering av intervjuene .....  | 112        |
| Skolemappen .....  | 114        |
| Analyse av materialet .....  | 116        |
| Innledning.....  | 116        |
| Hermeneutisk meningsproduksjon.....  | 117        |
| Narrativ analyse.....  | 120        |
| Kvaliteten på forskningen .....  | 122        |
| Ethiske overveielser .....   | 125        |
| Innledning.....  | 125        |
| Sensitive spørsmål.....  | 126        |
| Nærhet og avstand.....   | 128        |
| Beskyttelse .....  | 131        |
| Anonymitet.....  | 135        |
| Formulering av rapporten.....  | 137        |
| <b>Kapittel 5: Tom- i skolens randsoner som ”en reinspikka barnevernsunge” .....</b> | <b>139</b> |
| Innledning.....  | 139        |
| Doble beskrivelser av virkelighet.....   | 140        |
| Rammefortellingen: Eleven Tom .....  | 142        |

|  |            |
|--|------------|
| Innledning.....  | 142        |
| Skolegang for et utsatt barn: problemene legger på seg.....    | 143        |
| Skoletilbudet i videregående .....                             | 151        |
| Hybeltilværelse og ensomhet .....                              | 154        |
| Fra tomgang til vendepunkt?.....                               | 156        |
| Drøfting .....   | 158        |
| Mestringsfortellinger- mellom snekkerboden og båten .....      | 159        |
| Innledning.....  | 159        |
| Snekerboden- drømmen om en fremtid.....                        | 160        |
| Musikkengasjement eller ”stadig nye prosjekter”? .....         | 162        |
| Båten- en ny erfaring.....                                     | 163        |
| Stivhetens pris og/eller en fremtid?.....                      | 164        |
| Drøfting .....   | 166        |
| På innsiden eller i randsonen?.....                            | 168        |
| Innledning.....  | 168        |
| Alene og på utsiden.....                                       | 168        |
| Drøfting .....   | 175        |
| Et skoleliv i hjelpernes hender- en avsluttende drøfting ..... | 176        |
| Innledning.....  | 176        |
| Situerte fortellinger .....                                    | 176        |
| Alternative fortellinger? .....                                | 178        |
| Avhengighet og mestertakter .....                              | 181        |
| Fins alternative utganger? .....                               | 183        |
| <b>Kapittel 6: Tuva- samtidig normal og spesiell .....</b>     | <b>185</b> |
| Innledning.....  | 185        |
| Doble beskrivelser av virkelighet.....                         | 185        |
| Rammefortellingen.....   | 187        |
| Innledning.....  | 187        |
| Ytringer om et prøvet liv .....                                | 187        |
| Oppbruddet.....  | 190        |
| Videregående skole .....                                       | 194        |
| Drøfting .....   | 199        |
| Å trykke livet inn i en timeplan: Tilrettelagt opplæring ..... | 202        |
| Innledning.....  | 202        |
| Perspektiv på tilpasning .....                                 | 203        |
| Med hendene i fanget .....                                     | 207        |
| Drøfting .....   | 208        |
| Mestringsprosjektet .....                                      | 212        |
| Innledning.....  | 212        |
| Følelsene mine er ikke sånne streker.....                      | 212        |
| Jeg vet den veien jeg skal gå .....                            | 214        |
| Drøfting .....   | 216        |
| På innsiden eller i randsonen: inkluderingsfortellingen .....  | 218        |
| Innledning.....  | 218        |
| Spesiell og samtidig normal? .....                             | 219        |
| Drøfting .....   | 222        |
| Alt på plass? En avsluttende drøfting .....                    | 223        |
| Innledning.....  | 223        |
| Når livet gnager- en skolegang på vent? .....                  | 224        |
| Skolen- en arena for forhandling om identitet .....            | 228        |



|  |            |
|--|------------|
| <b>Kapittel 7: Torill- med skolen som anker .....</b>      | <b>231</b> |
| Innledning.....  | 231        |
| Doble beskrivelser av virkelighet.....                     | 231        |
| Mangel på trygg ivaretagelse .....                         | 234        |
| Drøfting .....   | 239        |
| Rammefortellingen.....                                     | 240        |
| Innledning.....  | 240        |
| Blant døve elever.....                                     | 241        |
| Blant hørende .....  | 243        |
| Drøfting .....   | 244        |
| Tilrettelagt opplæring.....                                | 245        |
| Innledning.....  | 245        |
| En kurant elev.....  | 246        |
| Arbeidsmåter og vurdering.....                             | 249        |
| Annerledes hjemmeforhold .....                             | 251        |
| Mestringsprosjektet- selvrealisering og fremtid.....       | 253        |
| Drøfting .....   | 255        |
| På innsiden eller i randsonen.....                         | 258        |
| Innledning.....  | 258        |
| Samarbeid om opplæringen.....                              | 259        |
| Innenfor utenforskapet .....                               | 261        |
| Drøfting .....   | 264        |
| På vei mot en fremtid .....                                | 267        |
| Innledning.....  | 267        |
| Selvstendighet eller utgiftspost .....                     | 268        |
| Epilog .....   | 272        |
| <b>Kap 8: Trine- pliktoppfyllende og utadvendt .....</b>   | <b>273</b> |
| Innledning.....  | 273        |
| Doble beskrivelser og sårbare tema .....                   | 273        |
| Rammefortellingen.....                                     | 277        |
| Innledning.....  | 277        |
| Grunnskoletiden .....                                      | 277        |
| På plass i videregående .....                              | 283        |
| Drøfting .....   | 285        |
| Tilrettelegging av opplæring: Mestring og inkludering..... | 287        |
| Innledning.....  | 287        |
| Vendepunktet .....   | 287        |
| Frampå- eller ”litt sånn off”? .....                       | 293        |
| Drøfting .....   | 296        |
| Identitetskonstruksjoner og relasjoner .....               | 298        |
| Innledning.....  | 298        |
| Ankerfester.....   | 299        |
| Plottet og forhandling om identiteten.....                 | 301        |
| Oppsummering .....   | 305        |
| <b>Kapittel 9: Skolekarriere og selvbylde.....</b>         | <b>306</b> |
| Innledning.....  | 306        |
| Overganger og oppbrudd.....                                | 307        |
| ”Hun sto bare å så på” .....                               | 308        |
| ”Det går sikkert greit” .....                              | 311        |
| Trivialisering .....                                       | 314        |

|  |            |
|--|------------|
| "Jeg tenkte jeg skulle ta meg et friår" .....          | 314        |
| "Jeg kom meg da videre" .....                          | 320        |
| Forhandlinger om identitet .....                       | 323        |
| "Jeg er også normal som alle andre" .....              | 323        |
| "Det var ikke noe vits, for jeg lærte ikke noe" .....  | 328        |
| Mismatch .....   | 331        |
| "Jeg egner meg ikke til å sitte på skolepulten" .....  | 331        |
| "Du er jo en del av klassen når du er ny der" .....    | 335        |
| Avsluttende drøfting .....                             | 338        |
| <b>Kapittel 10: Tilpasning og treffsikkerhet .....</b> | <b>342</b> |
| Innledning .....                                       | 342        |
| Modellene som analytiske redskaper .....               | 344        |
| Innledning .....                                       | 344        |
| Presentasjon av kommunikasjonsmodellen .....           | 344        |
| Presentasjon av infiltrasjonsmodellen .....            | 348        |
| Når subjektivitet blir "tauset" .....                  | 351        |
| Ønsket om fellesskap .....                             | 352        |
| Analyse .....  | 353        |
| Drøfting .....   | 355        |
| Treffsikker tilpasning? .....                          | 361        |
| Innledning .....                                       | 361        |
| Tilbudet i salongen .....                              | 361        |
| Analyse .....  | 362        |
| Et vellykket fremstøt .....                            | 365        |
| Analyse .....  | 365        |
| Drøfting .....   | 366        |
| Teigdeling og møtepunkter .....                        | 371        |
| "Bobit" og "skolebit" .....                            | 372        |
| Analyse .....  | 373        |
| Eleven blir atten år .....                             | 376        |
| Analyse .....  | 376        |
| Å være felles om omsorg .....                          | 377        |
| Analyse .....  | 378        |
| Drøfting .....   | 379        |
| Formatering av klienter .....                          | 384        |
| Innledning .....                                       | 384        |
| Hun "blåholdt" på skolen .....                         | 385        |
| Analyse .....  | 386        |
| Normen for det unormale .....                          | 388        |
| Analyse .....  | 389        |
| Drøfting .....   | 390        |
| Oppsummerende drøfting .....                           | 398        |
| Innledning .....                                       | 398        |
| Det relasjonelle møtet og skoleforeldrene .....        | 399        |
| <b>Kapittel 11: Avsluttende refleksjoner .....</b>     | <b>405</b> |
| Innledning .....                                       | 405        |
| Noen analytiske poeng .....                            | 407        |
| Noen sentrale funn .....                               | 410        |
| De unge aktørenes mestring og sårbarhet .....          | 411        |
| Hjelp til omsettbar kompetanse .....                   | 412        |

|                                     |            |
|-------------------------------------|------------|
| Møtet mellom hjelper og ungdom..... | 418        |
| To utganger .....                   | 420        |
| <b>Litteratur.....</b>              | <b>421</b> |

## **Vedlegg**

## **Kapittel 1: Under doble offentlige blikk**

### ***Et 50 år gammelt minne***

Som andre 7-åringer midt på 50-tallet, danset jeg inn til min første skoledag med rød ransel på ryggen. Jeg var både spent og glad. En lærerinne og 34 forventningsfulle førsteklasinger ble tilvist plass på en ærverdig gammel herregård, fordi skolehuset ikke lenger kunne romme de store etterkrigskullene. Tomannspulter med trelokk og fordypning til penn og hull til blekkhuset ga signaler om hva som lå foran oss: skolen er et sosialt sted for barn på samme alder, og jeg skal lære mange nye ting. Ganske tidlig på høsten det første skoleåret, ble jeg gjort oppmerksom på at jeg hadde et uakseptabelt avvik. Jeg kunne ikke trille på r-en. Som innflyttet sørlending på Østlandet, hang skarre- r'en igjen; jeg var flink til å skarre! Men da bokstaven R hang over tavla, mente frøken at jeg måtte lære å trille i stedet, og i en periode maste hun på meg nesten hver time. Det sosiale livet ble derfor ikke så greit. Fyllepennen (kunnskapslæringa) var derimot ikke noe problem. Jeg lærte det jeg skulle, og fikk vel rimelig tildeling av ros for det, ettersom jeg husker. Men nye problemer dukket opp. For ganske tidlig i skrivelæringa, ble jeg kastet på gangen for fusk! Jeg hadde hjulpet sidemannen med å stave "banan" på en orddiktat. Forvirringen var stor. Hjemme og på søndags-skolen hadde jeg lært at vi skulle hjelpe andre som trengte det. Men i klassen lærte vi at *hjelp* heter *fusk* og er stor synd og skam, som må straffes på det strengeste! Jeg lærte at reglene for oppførselen på skolen var annerledes enn hjemme. Og jeg har siden tenkt: enn om jeg ikke hadde vært flink med fyllepennen og bøkene? Enn om jeg ikke hadde hatt foreldre som trodde på meg, støttet meg og ga meg mot? Hva ville da slike skoleerfaringer har gjort med meg?

### ***Utgangspunkt og spørsmål***

#### **Innledning**

Både skole og samfunn har endret seg mye på disse snart 50 årene. Mange ting er blitt annerledes og bedre for elever i skolen, men reformer kan gjøre noen elevers skoleliv tøffere og mer utsatt. Mine tidlige skoleerfaringer har festnet seg i min bevissthet som

en slags nysgjerrighet på hvordan skolen til enhver tid står i fare for å tilby sårbare barn et vanskelig liv. Som forsker i feltet tar jeg med meg min egen skolehistorie, som elev, som lærer og som observatør og forsker ”bakerst i klassen”. På netthinnen har jeg fått bilder av lærerarbeid og samspillsituasjoner, tiltak og metodiske grep. De mest pågående bildene, de som uroer mest, vender oppmerksomheten min mot dilemmaer vi står overfor i den inkluderende skole.

Med erfaring fra utdanning av barnevernpedagoger, førskolelærere og lærere, og som mor i møte med barnehage og skole, har jeg stadig på nytt blitt utfordret til å reflektere rundt offentlig tilrettelegging av barns oppvekst. Og skolen peker seg ut som den mest betydningsfulle arenaen for barn det offentlige overtar daglig omsorg for. Gir samfunnets tilrettelagte barndom utviklingsmuligheter til de barna som strever mest og som har annerledes hjemmeforhold, de som lever under doble offentlige blikk? Blir de gjort i stand til å takle livet sitt og leve godt med det?

Jeg var studerende ungdom i studentopprørets tid, og stilte allerede den gangen spørsmål om det er mulig gjennom offentlig organisering av barndom og ved å kvalifisere fagfolk, å redusere ulikheter og negative utviklingsløp for barn som vokser opp (Berg 1976). På den tiden sto kampen om autoritet og gyldig kunnskap i samfunnsvitenskapene. På det nyetablerte sosialpedagogiske studiealternativet<sup>1</sup> lærte vi mye om maktens og avmaktens mange ansikter. Det var i en tid da professorveldet fortsatt dominerte instituttene, og de positivistiske idealene i samfunnsforskningen sto høyt i kurs. Vi så at pedagogikkens utfordringer var mange, både i klasserommet og i forskningen. Vi ønsket å forstå den verden vi omga oss med, og søkte etter egnet kunnskap for å gripe den nye tid i academia. *Sosialpedagogikk* ble et stikkord i den faglige diskursen. Professor Eva Nordland sto sentralt i utviklingen av en alternativ pedagogisk forskning og praksis, og hun var en god inspirator og faglig veiviser i den første turbulente tiden for det sosialpedagogiske alternativet ved universitetet i Oslo.

Vi så at det herskende objektivitetsidealet i forskningen ga oss begrensede målestokker og begreper. Det var ikke enkle liv folk levde; sammenhengene mellom livet i hjemmet og på skolen fremsto med en utydelig kompleksitet. Kunnskap der elevenes opplevelse av mening ble sett i sammenheng med deres skolekarriere, krevde andre

---

<sup>1</sup> Mediaas et al. 1972: *Etablert pedagogikk- makt eller avmakt?*

forskningsmetodiske innfallsvinkler og andre begreper og teorier, enn det positivistisk skoleforskning hadde bidratt med så langt. Vi måtte bevege oss inn i en verden av fortolkninger og forståelser som mer pekte på samvariasjon og meningssammenhenger, enn på korrelasjon og lineære årsakskjeder, mer på erfart liv enn observert liv, mer på betydning enn beskrivelse av objektivt gitte forhold. Og gjennom nye innfallsvinkler til vitenskapelig praksis vocket vi oss så godt vi kunne mot rasjonalistiske fristelser om enkel lineær kausalitet. Det komplekse, dynamiske og økologisk oppbundne livet var ikke lett å programmere, forutsi eller intervenere.

### **Studiens formål og spørsmål**

Opplæring og utdanning blir i dag ansett å være grunnforutsetning for hvordan livsløpet senere vil arte seg. I denne studien har jeg særlig vært opptatt av skolekarrierene til ungdommer som av barnevernet er plassert i institusjoner. Så sent som høsten 2008 kom fylkesmannen med en rapport etter tilsyn med Sør-Trøndelag fylkeskommunes ansvar for opplæring av elever som bor i barnevernsinstitusjoner. Resultatet var nedslående og situasjonen svært alvorlig, i følge fylkesmannen. I Sør-Trøndelag hadde bare 2 av 22 barn boende på institusjoner fått den undervisningen de har krav på. Resten hadde mangelfull eller ingen undervisning (Tilsyn 07.04.08-11.04.08)<sup>2</sup>.

Både nasjonal og internasjonal forskning, som jeg redegjør for noe senere i kapitlet, viser relativt entydig at barn som er blitt plassert av barnevernet i institusjoner eller fosterhjem, har uforholdsmessig lave skoleprestasjoner, avslutter skolegangen tidligere enn jevnaldrende og klarer seg dårligere som voksne i utdanning og arbeidsmessige forhold (Andersson 2003, Jackson & Sachdev 2001, Egelund & Hestbæk 2004, Vinnerljung 1998). I første omgang skal jeg nøye meg med å skissere noen perspektiver som ligger til grunn for studien.

Barn som flytter ut av biologisk familie, kan fremstå som ekstra sårbare i skolen. I kapittel 4 gjør jeg nærmere rede for det. Det foreligger imidlertid relativt lite forskningsbasert kunnskap om konsekvensene av avvikende omsorgspraksis og oppvekstbetingelser for barns skolegang. Hvorfor og hvordan skolen blir et tapsprosjekt for relativt mange av disse barna, vet vi trolig ikke nok om. Vi har beskjeden kunnskap

---

<sup>2</sup> [www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=522635](http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=522635), lest 03.11.2008

om sammenhenger mellom individuell sårbarhet og møtepunktene mellom to virksomhetsfelt, barnevernsområdet og skolen. Endringer i samfunnet gjør det dessuten vanskelig å trekke direkte forbindelseslinjer mellom bestemte barndommer og bestemte skoleforløp. Forskningen har i relativt beskjeden grad tematisert sammenhengene mellom ”utsatte barns” hjemmeliv og skoleliv.

Samarbeidet mellom hjem og skole kan oppleves dårlig av foreldre, særlig av de med barn som har problemer, påpeker Nordahl (2003) i en norsk undersøkelse. Det skjer til tross for at så nær som alle foreldre (99,8%) snakker med barna sine om skoletrivsel og er opptatt av at barna gjør det bra på skolen (99%). Og selv om over 90% av foreldrene aktivt passer på at barna gjør lekser, og de selv deltar på foreldremøter, mener majoriteten av foreldre at de ikke har innflytelse eller medbestemmelse over barnas skoleliv. Lærere på sin side har ikke særlig tro på foreldrenes forutsetninger for å samarbeide om pedagogiske forhold i skolen, og de kategoriserer foreldre (ibid). Sandbæk (1996, 2000) viser i sin forskning at foreldre opplever like stor avmakt i forhold til skolen som i forhold til barnevernet, og at samarbeidet med skolen er svært læreravhengig.

Formålet med denne studien er å bidra til å øke innsikten i hvordan ungdom under barnevernets omsorg selv erfarer skolegang og opplæring, og hvilke sammenhenger og forhold som synes å få betydning for deres suksess eller tap i skolen. Ved hjelp av en narrativ tilnærming søker jeg i de unges egne beretninger for å få innsikt i erfart og opplevd skoleliv. Jeg holder et særlig fokus på hjelpernes<sup>3</sup> relasjoner til de unge, slik de blir utformet i lys av diskursene i barnevern og skole. Jeg ønsker å se virksomhetsområdene skole og barnevern i sammenheng, når plasserte barn skal få sin opplæringsrett ivaretatt.

Det vide spørsmålet jeg stilte i forprosjektet var: Hva er det som skjer når barn i barnevernet får mindre uttelling i utdanningssystemet enn andre barn? Forprosjektet aktualiserte noen perspektiver som jeg ønsket å forfølge i avhandlingen. Jeg noterte på blokk: 1. kvalitet og form på barnevernets omsorg og på skolens undervisning, 2. sårbare overganger og brudd i nære relasjoner, 3. samspillet mellom individuelle, relasjo-

---

<sup>3</sup> ”Hjelpere” er i avhandlingen brukt som betegnelse for de nærmeste hjelperne de unge har, det vil si hovedkontakten og institusjonsleder i institusjonen, hovedlærer og rådgiver på skolen.

nelle og systemrettede forhold. I utgangspunktet for studien formulerte jeg to forskerspørsmål.

1. *Hvilken betydning har skoleerfaringene til de unge i barnevernets institusjoner for utvikling av identitet?*
2. *Hvilken rolle spiller erfaringer med relasjonsbrudd for denne utviklingen og for skolekarrieren?*

Med uttrykket "forskerspørsmål" kan det skapes en forventning om løsninger og klart definerte problemstillinger. Men i narrativ forskning er målet mer et spørsmål om å søke, og å søke igjen (re-search), hevder Clandinin & Conelley (2000). Om jeg skal klart avgrense eller definere et fenomen for forskning, vil jeg definere det på sett og vis som om livet sto stille. Men livet står ikke stille, for forskningsaktørene "are people in all their complexity. They are people living storied lives in storied landscapes", sier Clandinin & Conelley (2000:145). Fenomener skifter avhengig av hvordan jeg som forsker rammer inn konteksten, og også hvordan jeg posisjonerer meg selv som forsker. Her er det derfor mer av kontinuerlige reformuleringer enn av fastlagte problemdefinisjoner og løsninger.

Jeg startet ut med en antakelse om at erfaringer med mestring og tap i skolen på en eller annen måte kunne ha sammenheng med forhold knyttet til de unges "særskilte hjemmenvilkår", og at disse erfaringene også ville kunne innvirke på elevens tro på og håp om å lykkes i fremtiden. "Hjemmeforholdene" indikerer således noen felles kjennetegn for ungdommene i denne studien, ved at de har en annen slags omsorgsarena i det daglige enn andre ungdommer, og at de forut for institusjonsoppholdet har opplevd ett eller flere brudd i de primære omsorgsrelasjonene. Geografisk flytting har dessuten ofte også ført til brudd med venner, skole og nabolag.

Hovedspørsmålene presentert over holder oppmerksomheten rettet mot relasjonen mellom individets historie og to virksomhetsområder der den unge befinner seg og agerer. Skolen og barnevernsinstitusjonen som institusjonelle felt, er samtidig også relasjonelle felt og individuelt meningsbærende felt for de ulike aktørene. Møtepunktet mellom institusjoner aktualiserer en slags dobbelthet i kunnskapsgrunnet for denne



studien. Skolens opplæringsvirksomhet møter psykiatriens behandlingsdiskurs og barnevernets omsorgsdiskurs. Jeg anvender en sosiokulturell forståelse (Cole 1997, Wertsch 1998), og har valgt å støtte meg til en narrativ tradisjon (Gergen 1999, Elliot 2005, Clandinin & Connelly 2000).

I denne studien møtes ytringer fra flere forfattere av virkelighetsbeskrivelser. Analysen griper tak i *doble beskrivelser* av fenomener (Bateson 2000) ved at det narrative materialet fremstår som *mangestemmig* (Bakhtin 1981). Det inneholder ytringer både fra de unge, fra hjelperne deres og fra ekspertene. Slik søker jeg å få fram det etnografiske forskere kaller *tykke beskrivelser* av et fenomen, ”thick descriptions” (Geertz 1973).

Problemstillingen avgrenses ved at jeg holder fokus på den unge som aktør i eget liv generelt og i opplæringa spesielt. Den relasjonelle oppmerksomheten er primært rettet mot samhandlingen og kommunikasjonen mellom den unge og voksne hjelpere. Det jeg kan forstå når jeg forstår det den unge gjør, er primært rammet inn av det vi kan kalle den unges hjemmeverden (her institusjonen) og skoleverden, altså felt som er avgrenset i tid og rom. Jeg har i studien valgt disse to basene som observasjonsfelt. De fleste feltobservasjonene har jeg imidlertid fra institusjonen, ut fra tanken om at ”hjemmet” er en sterk normgiver og tilrettelegger når det gjelder utdanning og framtidsambisjoner. Det legger viktige premisser for et skoleliv i nåtidig perspektiv, samtidig som det også bærer med seg et historisk tidsperspektiv. Den unges tidligere skoleerfaringer og hans eller hennes fremtidige håp og drømmer er flettet sammen.

I følge en sosialkonstruktivistisk teoritradisjon konstruerer vi virkeligheter gjennom det å være i aktivitet og i samspill med hverandre, og gjennom det legger vi mening til fenomener i tilværelsen (Gergen 1999). Utgangspunktet for vår utvikling som menneske finnes i følge sosiokulturell teori i det sosiale samspillet med ytre omgivelser i en gitt sosial, kulturell og historisk sammenheng (Wertsch 1998). Dette danner teoretisk utgangspunkt for studiens sentrale tema: de unges individuelt erfarte og fortolkete skoleliv. I fortolkende forskning er det slik at den teoretiske referanserammen utvikler seg etter hvert som forskningsprosessen går framover, og de unges perspektiv blir stadig tydeligere. Det krever åpenhet for nye innsikter og underveis også ny teori.

Når jeg søker etter meningsuniverser knyttet til skolens og barnevernets praksisfelt, støtter jeg meg blant annet til det Bourdieu sier i *The Logic of practice* (1990):

The universes of meaning corresponding to different universes of practice are both self-enclosed- and therefore protected against logical control through systematization- and objectively adjusted to all the others in so far as they are loosely systematic products of a system of practically integrated generative principles that function in the most diverse fields of practice ((Bourdieu 1990:87)

Ut fra overstående sitat befinner hjelpernes praksis seg i skjæringspunktet mellom institusjonelle systemer og logikker for praksis, profesjoners kollegiale kunnskapsfelt og erfaringsområde, og situasjonelle og kontekstuelle særegenheter. Når jeg søker etter meningsuniverser knyttet til de to praksisfeltene, er de i følge Bourdieu (1990) selvreferensielle, det vil si lukket for en logisk systematisering, for eksempel når det gjelder kategorisering av problem blant plasserte ungdommer. Likevel eksisterer det en slags tilpasset praksis som vi faktisk kan møte igjen i forskjellige typer av praksisfelt, slike prinsipper som for eksempel kommunikasjonsform og samarbeidsrelasjoner, og også økonomisk/byråkratiske og institusjonelle rammebetingelser, fordi barnevern og skole begge utgjør deler av det norske velferdssamfunnet. I det følgende vil jeg klargjøre nærmere hvordan jeg som kvalitativ forsker nærmer meg de unge og deres erfarte skoleliv.

### **Subjektivitet og forskerblikk**

Vitenskapsteoretisk befinner jeg meg innenfor en kvalitativ og fortolkende (hermeneutisk) tradisjon, der en legger vekt på tolkningens betydning og rolle i kunnskapsutviklingen. Kort beskrevet er hermeneutikk en tolkningslære som baserer seg på visse grunnleggende antakelser eller forutsetninger som utgjør ryggraden i metoder for analyse av forskningsmaterialet (Barbosa da Silva & Wahlberg 1994). For det første blir mening skapt og kan bare forstås kontekstuellt, i en sammenheng. For det andre vil all forståelse og tolkning være deler som avhenger av en helhet og vise versa. All forståelse vil dessuten forutsette eller bygge på en eller annen form for forforståelse, slik at enhver tolkning vil fremkomme på bakgrunn av visse forventninger eller meninger (ibid).

I følge filosofen Hans-Georg Gadamer (1989) er mennesker historiske vesener, og dermed en del av en tradisjonssammenheng, en kultur. Denne sammenhengen setter

noen betingelser som gjør det mulig å forstå og fortolke fenomener, fordi forståelsen vil være en avspeiling av de kunnskaper og holdninger han eller hun har i utgangspunktet. Meningen i et fenomen ligger med andre ord ikke i selve fenomenet, men i det personen via sitt perspektiv tolker og legger inn som mening. En persons forforståelse former aktuell innsikt og personens handlinger. Men fordi fordommen i følge Gadamer selv har et erkjennesskapende og et forståelsesutvidende potensial, omtales den som basis for en ”spørsmål- svar”- sirkel som er innebygd i forståelsen selv.

Grunnen til at Gadamer taler om en sirkel i forståelsen, er nettopp fordommens basale funksjon i menneskets forhold til verden. Subjektet kan kun forkaste en fordom ved at den erkjennes og bevisstgjøres. Dette at mennesket kastes tilbake på sine forutsetninger, gjør det legitimt å snakke om utvikling av forståelse som en hermeneutisk sirkel. Gjennom bevisstgjøring av fordommer får subjektet plass til ny kunnskap som integreres i forståelsen og derved i personligheten (Gadamer 1981). Å anerkjenne betydningen av fordommer er indirekte å akseptere at subjektets forståelse og selvforståelse har en sosial, kulturell og historisk karakter (ibid).

Det er noen avgjørende forskjeller mellom en hermeneutisk tilnæringsmåte og en positivistisk når det gjelder forståelsen av rollen som forsker, forskningsrelasjonen og forskningssubjektene. I fortolkende kvalitativ forskning er forskeren en del av det hun studerer, motsatt en positivistisk forskningsposisjon der en hevder objektivitet og distanse av forskeren. Karin Widerberg (2001) legger vekt på at kvalitative forskere er kunnskapssubjekter med intensjoner og motiver. Handlinger, hendelser og forklaringer fremstilles, rekonstrueres og tolkes, ikke bare av forskeren, men også av informantene (Widerberg 2001). Anvendt på min studie er de unge og hjelperne deres aktive i sin søken etter å ivareta sine interesser i møte med meg, og det samme gjør jeg som forsker. I dette møtet med aktørene i feltet, gestalter jeg min subjektivitet.

Men jeg kan imidlertid være både seende og blind som forsker i et felt; seende dersom jeg finner balansen mellom nærhet og distanse til det jeg vil undersøke (Repstad 1987). Jeg har erfaring fra barneverns- og skole-feltet. Ved at jeg kjenner virksomheten, har jeg en forforståelse. Den er basert på kjennskap og kunnskap til feltet, og gjør meg seende. Jeg kan være målrettet når jeg søker inn i feltet, for jeg vet noe om hvor skoen trykker, hvordan virksomheten er strukturert, og jeg kjenner bety-

delige deler av kunnskapstilfanget og rammevilkårene for virksomhetene i skole og barnevern. Jacob Meløe (1967) mener at jeg da vil kunne ha *et kyndig blikk* på disse elevenes skoleliv. Men ikke bare det og slett ikke hele tiden. Jeg kan også bli for nær-synt, slik at jeg ved å være innenfor, mister et nødvendig kritisk overblikk. For jeg kan bli låst i skolens eller institusjonens indre logikk, jeg kan forledes eller fanges av hjelpernes diskurser, slik at jeg ikke ser eleven godt, samtidig som jeg kan tenke at jeg vet nok. Jeg har søkt å unngå det Meløe (1967) kaller det *døde blikket*, der jeg betrakter fenomener uten engang å ha mistanke om at jeg står overfor en verden jeg slett ikke kjenner, de unges opplevde skoleliv. Under slike forhold vil mine beskrivelser og forklaringer bli basert på en uvitenhet jeg ikke er bevisst, på en sviktende forståelse av hva det faktisk handler om for ungdommene.

I arbeidet med forskningsrapporten har jeg vært smertelig klar over at å beskrive andres skoleliv, er noe helt annet enn å leve nettopp det livet jeg vil berette om. For det finnes grenser for hvor ”tett på” opplevd skolevirkelighet jeg er i stand til å komme. Meløe (1967) kaller en slik erkjennelse for *et ukyndig blikk*. Med det lytter jeg oppmerksomt på de unges beretninger, for det er de som er *kyndige* på sitt eget erfarte skoleliv, og det er de som kan bringe meg en dypere forståelse, en innsikt som ingen andre kan gi meg.

Ved det jeg forteller ønsker jeg å invitere til å bli med på min reise av erfaringer og refleksjoner i møte med aktørene. Når jeg konstruerer bestemte kategorier, er jeg samtidig med å skape de virkelighetene som kategoriene representerer. Både i forberedelsen og underveis har jeg derfor hatt en stadig tilbakevendende uro forbundet med det å utskille en liten, marginal elevgruppe, og gjøre den til gjenstand for min forskning. Det skal jeg i det følgende utdype noe nærmere.

### ***Barn som aktører og informanter***

Det kan åpenbart reises spørsmål ved valg av forskningstema, hvorfor jeg ønsket å forske på en så liten og marginal gruppe elever i skolen. Intensjonen har imidlertid vært å gjøre de synlige i skolediskursen, slik at de spesielle utfordringene som de fire ungdommene i mitt materiale møter som elever, kan løftes ut av den enkelte lærers eller lokale skoles interne agenda, og få en plass i den allmenne diskusjonen om alle

elevers rett til et lærende fellesskap og til en opplæring etter behov og forutsetninger<sup>4</sup>. I mangfoldet av elever i skolen finnes noen som i hverdagen omslutes av hjelpere. Lærere og sosialarbeidere opptrer som offentlige omsorgspersoner og oppdragere, og det er de som, ut fra sine institusjons-orienterte perspektiver, prøver å binde livene til disse ungdommene sammen.

Tidlig i arbeidet benevnte jeg de fire ungdommene som ”institusjonsungdommer i barnevernet”. Etter hvert ble termen ”institusjonsungdommer” forlatt. Jeg merket at kategorien fungerte som en slags totalbeskrivelse, som utelukket det nyanserte og mangfoldige ved hver enkelt av dem, deres individualitet og særegenhet. Kategorien så ut til å kunne snevre inn perspektivet til i hovedsak å gjelde de unges institusjonstilværelse, slik at det ble vanskelig å se den enkelte som forvalter av et helt liv med både fortid, nåtid og fremtid. Kategorien ”institusjonsungdom” hevder noen kjennetegn som fremstår som felles for denne gruppen ungdommer, ”de institusjonsplasserte”. Etter en del leting etter andre benevnelser eller kategorier, endte jeg opp med betegnelsen ”ungdom i barnevernets institusjoner”. Med det markeres at de unge i første rekke er ungdom. Samtidig henviser termen til at de i en nærmere avgrenset tidsperiode også er institusjonsbeboere under barnevernets omsorg.

Men har jeg da løst mine dilemma? Trolig ikke helt. Radikale konstruktivister vil kunne hevde at objektiv sannhet om virkeligheten nærmest er en umulighet, eller at en ikke kan etterlyse viten uten spor av mennesker (von Glaserfeld 1988, Burr 1995). Kjølrup (2001) fremholder imidlertid at det menneskelige perspektivet er en nødvendig betingelse for erkjennelse overhode. For om virkeligheten skapes av språket, kan ikke språket være en feilkilde i skildringen av virkeligheten, hevder han (ibid:16). Hva slags betydning slike perspektiver av grunnlagstenkning kan få for forskning på marginale grupper, drøftes blant annet av Söder (2000) innenfor handikappforskningen. For mitt forskningsformål har Gergen (1997) bidratt med fruktbare perspektiver på hvordan de unge konstruerer seg selv og sitt selvbylde i interaksjon med en sosial omgivelse.

Min interesse dreier seg om å la en gruppe marginaliserte ungdommer under offentlig omsorg selv få komme til orde når det gjelder erfaringer med opplæringskvali-

---

<sup>4</sup> Jfr OPL (Opplæringslova) 1998 med forskrifter

teter i skole og barnevern. Skolemyndighetene og andre forskere kan naturligvis fra sine posisjoner reise spørsmål om nytteverdien av utskilling av og kunnskap om en så liten og marginal gruppe elever. Og jeg har erfart at det kan reises kritiske spørsmål også ved relevansen av en slik kategorisering av elever som jeg foretar, om det i det hele tatt er formålstjenlig.

Da jeg presenterte prosjektets tematikk på en nordisk kongress første gang,<sup>5</sup> fikk jeg spørsmålet: ”*Hvorfor vil du fokusere på denne marginale gruppen av ungdommer, en så liten gruppe? De fleste ungdommer er jo like på de fleste områder, så hvorfor trekke frem det som er forskjellig, og dermed bidra til å stigmatisere dem ytterligere?*” Mitt svar den gangen var at nettopp fordi de var en liten gruppe, en mer eller mindre usynlig gruppe i skolens og skoleforskernes inkluderingsdiskurs, vil kunnskap om deres skoleerfaringer kunne reise problemstillinger knyttet til skolens kvalitet for utsatte elever, en innsikt som vi ellers kanskje ikke så lett får tilgang til, eller øye på. For profesjonenes etablerte kunnskaper, slik de som maktfulle uttrykk kategoriserer utsatte elever, kan stå i fare for å skygge for elevenes stemmer og deres opplevde og fortolkede virkelighet.

De senere årenes samfunnsvitenskapelige syn på barn, barndom og barns utvikling har bidratt til at man i forskningen har vist større lydhørhet for barns egen forståelse og deres måte å kommunisere på. Det har samtidig gjort voksgenerasjonens ansvar for barn litt annerledes, ved at en har vært nødt til å bevege seg bort fra de mer patriarkalske relasjonene mellom voksne og barn (Woodhead & Faulkner 2000). Med et konstruktivistisk perspektiv blir barndom i dag oppfattet som en sosial konstruksjon, betinget av historiske, politiske, sosiale og kulturelle forhold (Aries 1960). Barn fremstår som sosiale aktører, og deres ytringer i ord og handlinger, i reaksjoner og væremåter, blir oppfattet som meningsskapende aktiviteter, sier James & Prout (1997).

Nå kan ”barneperspektiv” og det ”å lytte til barn” fungere som tomme slagord. I følge Andersson (2004) er det ikke et nødvendig sammenfall mellom et barneperspektiv og de aktivitetene voksne framviser. I forskningsprosjektet ”*Barn som blir plassert utenfor hjemmet - risiko og utvikling*” (Andenæs 2002) argumenteres det for at barns

---

<sup>5</sup> *Education for Children with special Needs,- School, Home and Child Welfare in Cooperation?* Paperpresntasjon ved NFPF's kongress, København mars 1999

status både i barnevernets praksis og i barnevernsforskning må styrkes. De må få større plass som deltakere og samarbeidspartnere i forhold som angår livene deres.

For barn i barnevernet har ofte blitt utelatt som aktører og informanter, dels ut fra et ønske om å beskytte dem. Den norske barneforskeren Per Olav Tiller har imidlertid i en årrekke løftet frem barneperspektivet både i barnevernet og i forskningen. Flere studier har påvist barnestemmens beskjedne plass i barnevernets arbeid. De har ofte ikke blitt hørt i sine egne saker. Det skjer på tross av en økende erkjennelse av at barn har kunnskaper om sitt liv som ingen andre har (Clausen 1992, Clifford & Tiller 1988, Cloke & Davis 1995, Tiller 1988, 1989). Tilsvarende mener Erickson & Schultz (1992) det er når elever kommer i søkelyset i undervisningen, i lærerdiskurser eller også i forskningssammenheng. Hva andre observerer at elevene *gjør*, har som oftest stått i fokus, ikke hva elevene selv tenker, hvilke intensjoner de har, eller hva det er de forsøker å dra omsorg for (Erickson & Schultz 1992). Elevenes subjektive erfaringer blir i skolen sjelden studert som hovedtema eller eget fenomen, men heller som en del av noe annet, eller ved at det fokuseres på en avgrenset del av elevenes læring eller opplevelser i skolen. I liten grad spørres etter hvordan den pedagogiske virksomheten i skolen påvirker eller danner betingelser for elevenes handlinger. Derfor er et elevperspektiv en sentral utfordring, i følge Erickson & Schultz, ved at en da får kjennskap til elevenes personlige erfaringer i skolen, slik de selv opplever det. Slik kjennskap er avgjørende for å forstå samspillet mellom de kontekstuelle betingelsene i skolen og elevenes handlinger (ibid).

Å lytte til elevene kan altså vise seg å bringe fram kunnskaper som ellers vil være skjulte. I undersøkelser der elever og lærere får spørsmål om samme fenomener i skolen, viser det seg å kunne være relativt store forskjeller i svarene. Når elever for eksempel vurderer sin sosiale kompetanse, er relasjonen til jevnaldrene viktig. Men når lærerne gjør tilsvarende for hver enkelt elev, vurderer de elevenes sosiale kompetanse først og fremst i forhold til voksne og selve undervisningssituasjonen (Ogden 1995, Nordahl 2000).

De senere årenes klasseromsforskning har imidlertid utvidet vår kunnskap om norsk skole og læring betydelig, og den har vist til en økende interesse for hva elever selv tenker og erfarer (Arnesen 2002, Dysthe 1995, 2001, Klette 1998, Nordahl 2000,

2002). Virksomhetens elevkonstruksjon vil imidlertid være avhengig av kontekstens struktur og rammer, av målsettinger og av handlingsrommet. Mens skolens rom er relativt stramt strukturert omkring en nærmere definert virksomhet og en skreddersydd elevrolle (Ericsson & Larsen 2000), kan barnevernsinstitusjonen gi anledning for noe mer variable oppgaver og roller. Den representerer et noe løsere "omsorgsrom". I barnevernet blir spørsmål vedrørende normale og unormale omsorgskontekster eksplisitt assosiert til perspektiv rundt barns tilknytning og barns biologi, den rådende oppfatning av hva som oppfattes som normale familiekonstellasjoner (Sandbæk 1996).

Før jeg gjør en nærmere presentasjon av virksomhetsfeltene barnevern og skole, vil jeg kort redegjøre for strukturen på forskningsrapporten.

### ***Avhandlingens oppbygging***

Avhandlingen er bygget opp slik at fremstillingen kan belyse kompleksiteten og sammenhengene mellom eleverfaringer og profesjonsdiskurser, og slik at jeg kan få klart frem mine forskernarrativer. Narrative studier kan fremstilles med vekt på kronologi eller ha en mer tradisjonell tilnærming. Clandinin & Conelley (2000) diskuterer hvordan disse tilnærmingene reflekterer noe felles. De kaller det *et tredimensjonalt narrativt forskningsrom* (Clandinin & Connelly 2000:57). Det fungerer som et rammeverk for den narrative fremstillingen her: Jeg presenterer kunnskap om forhold som danner bakgrunnsteppe og analytiske linser i møte med materialet, der skolenarrativene både har et retrospektivt perspektiv og rettes mot mulige fremtider. Samtidig ser jeg innover til mine egne personlige grunner for å gjøre denne studien, og utover til hvordan studien skal kunne oppnå sosial signifikans. Den tredje dimensjonen dreier seg om hvordan de fortalte erfaringene blir situert innenfor studiens forskerspørsmål eller tema<sup>6</sup>.

I *kapittel 1* introduserer jeg innledningsvis avhandlingens tema og bakgrunn. Jeg har argumentert for hvorfor en studie av skolelivet til en liten og marginal gruppe er interessant, og har kort redegjort for hva som er de unges særlige situasjon. En viktig ambisjon i dette prosjektet har vært å få fram kompleksiteten ved fenomenet skoleliv. Jeg holder fokus på de unge som aktører i sosiale samhandlinger med sine hjelpe-

---

<sup>6</sup> Jfr. den metodiske redegjørelsen i kapittel 4



re, innen rammen av bestemte juridiske, faglige og institusjonelle vilkår i barnevern og skole, og redegjør relativt kort for relevant forskning på skole- og barnevernsfeltet.

I *kapittel 2* gir jeg en kort, nærmest kronologisk biografisk introduksjon av hver av de fire ungdommene, Tom og Tuva som bor på Lia institusjon, og Trine og Torill på Skråningen. Fremstillingen er satt sammen av opplysninger og fortellinger dels fra elevene selv, dels fra skolemappene, og dels fra muntlige fremstillinger i samtaler og intervjuer med ansatte i institusjonene. Hver av de to institusjonene, som på mange indikatorer fremstår som svært forskjellige hjemmebaner for beboerne, blir presentert på bakgrunn av samtaler med de unge og hjelperne, og feltobservasjoner over en to års periode.

Det teoretiske rammeverket for studien blir beskrevet i *kapittel 3*. Underveis i arbeidet med prosjektet har enkelte teorier blitt mindre aktuelle, mens jeg har sett nytten av andre. Jeg foretar en kort presentasjon av de teoretiske linsene jeg har anvendt. Studien befinner seg innenfor en hermeneutisk forskningstradisjon, der hovedvekten er lagt på tolkning. Jeg har plassert studien innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Et sosiokulturelt perspektiv gir grunnlag til å forstå relasjoner og samspill mellom menneskers tenkning og virksomhet i vid betydning (Wertsch 1991). Fortellingen om et skoleliv ligger i denne forståelsen innleiret i fortellingen om de sosiale omgivelser eleven får sin identitet fra (Bruner 1997). Med en narrativ tilnærming søker jeg nærhet til de unges egne fortellinger og oppnår doble beskrivelser (Bateson 2000), ved at også hjelperne i skole og institusjon presenterer narrativer om hendelser, og de gir sine refleksjoner til det som skjer. Konstruksjon av skolelivsfortellinger forankres i denne studien i polyfone og dialogiske perspektiver hos Bakhtin (1981). I prosjektet analyseres særlig de unges identitetskonstruksjoner i lys av blant annet Bakhtins kommunikasjonsteori og Gergens (1997) sosialkonstruksjonistiske teori. Narrativ teori er både teoretisk bakgrunn og metodisk redskap for prosjektet.

I *kapittel 4* redegjør jeg relativt detaljert om de metodiske overveielserne jeg har foretatt i forkant og underveis, og presenterer de framgangsmåter jeg har benyttet. Studien er designet innenfor en kvalitativ forskningstradisjon, og har en narrativ innretning. Jeg har valgt flere forskjellige datainnsamlingsmetoder, intervju, analyser av skolemapper, deltakende observasjon og feltnotater. Gjennom å være en del av selve

forskningsprosessen har jeg måttet bruke min empati og evne til relasjonsbygging, for å kunne oppnå nære og tillitskapende relasjoner til ungdommene som jeg ønsker å forstå. Det skjer gjennom uformelle samhandlingssituasjoner i institusjon, og gjennom tilstedeværelse i de unges hverdagsliv. Tilsvarende har det vært viktig å få relevante skolefolk og institusjonspersonale til å åpne for innsyn, samspill og informasjon. Å forske på et sårbart tema som skole med utgangspunkt i utsatte elevers erfaringer har vært en utfordrende, men svært lærerik prosess. Mange vanskeligheter har dukket opp underveis, og feltarbeidet fremsto som svært krevende både med hensyn til tidsaspektet og når det gjaldt rekruttering til prosjektet. Jeg redegjør for hvorledes studien metodisk har krevd stadig ny etisk gjennomtenkning.

I *kapitlene 5-8* foretar jeg den første narrative analyse av innsamlet materiale til hver av de fire ungdommene. Det fremstilles ved hjelp av en første tematisk strukturering. Først en rammefortelling, som er en tilnærmet kronologisk fremstilling av fortellingene til hver enkelt ungdom. Derpå følger en fremstilling ut fra temaer som: mestring, tilpasset opplæring, identitet og inkludering. Ved en narrativ tilnærming kombinerer jeg samspill, tolkning og forståelse. Prosjektets tidsramme strekker seg over flere år. Selve feltperioden varte i om lag to og et halvt år. Studien er ikke lagt opp med henblikk på å fange inn de unges generelle utvikling i den perioden, men jeg foretar beskrivelser av mer opplæringsrelaterte endringene, slik de unge og deres hjelpere beretter om dem. Prosjektet trekker altså ut noe av fenomenets kompleksitet, uten at jeg har ambisjon om å gi en fyllestgjørende fremstilling av krefter og forhold som har påvirket de unges samlede skolekarriere. Det er primært ungdommenes egne fortellinger om hva som har hatt betydning for dem, i nåtid og fortid, og som også peker mot mulige fremtider, som her blir trukket frem.

I *kapittel 9* foretar jeg en næranalyse av noen signifikante elev-narrativer, det vil si sentralt plasserte narrativer i den enkelte elevs samlede fortelling. Jeg konsentrerer meg om noen utvalgte narrativer og ser særlig på struktur, plot og vendepunkt i fortellingen. Labov's (1972) transkripsjonsmetode blir tillempet brukt når jeg konstruerer tekstutsnittene.

I *Kapittel 10* foretar jeg en analyse av utvalgte hjelper-narrativer. Fra et rikholdig materiale har jeg valgt ut noen sentrale narrativer som på forskjellige måter kan

vise hvordan signifikante voksne vurderer og reflekterer over disse elevenes opplærings situasjon, og hvordan de agerer i møtet med dem. Jeg starter med en presentasjon av to firefelts analysemodeller for kommunikasjon og handling, og foretar dernest en næranalyse av noen utvalgte narrativer.

I *kapittel 11* foretar jeg så til slutt en sammenfattende drøfting av prosjektets funn.

Jeg vil i det følgende først foreta et kort historisk riss av sammenhenger mellom de to virksomhetsområdene, skole og barnevern, slik de er blitt formet gjennom historien, og avslutter kapitlet med en presentasjon av relevant forskning innenfor disse to virksomhetsfeltene.

## ***Allianse og samarbeid mellom skole og barnevern - Kort historisk riss***

### **Innledning**

Utviklingen i skolen kan forstås blant annet ut fra endringer i normalitetsdiskursen de siste 100 år. Da enhetsskolen skulle realiseres på slutten av 1800-tallet, brøt en med en standsdelt skole. Tanken var at barn fra alle samfunnslag skulle møtes i samme skole. Det skulle bidra til å bryte ned klasseskiller og forme fellesskap blant barn. Men skulle enhetsskolen den gangen bli spiselig for skolefolk og samfunnet for øvrig, måtte en ha kriterier for skoledeltakelse, slik at en fortsatt kunne ha mulighet til å skille ut grupper av elever. Avvikene var barn som hadde tungt for å lære, oppførte seg uakseptabelt eller hadde en eller annen form for handicap. Vi fikk en oppblomstring av skolehjem og spesialskoler for ulike funksjonshemminger og vansker ut gjennom 1900-tallet (Dahl 1992). Spesialpedagogikken fremsto som et eget spesialistområde, og den ordinære skolen ble nærmest rensset for såkalte problemelever (Ravneberg 1999, Simonsen 2000, Ericsson 1994).

### **Barnevernets og skolens utvikling og arbeidsfelt**

Tove Stang Dahl (1978) skildrer i sin avhandling framveksten av barnevernet i Norge ved hjelp av to bevegelser eller trender. Kriminalitetsutviklingen blant unge var et ge-

nerelt internasjonalt fenomen, hvor tendensen i Norge, dog i mindre målestokk, var den samme som i andre land. En sosial strafferettsbevegelse ønsket å gjøre noe for å få barnegråten ut av fengslene. Bernhard Getz var den i Norge som formulerte ideen om et eget barnevern. Vi fikk *loven om forsømte Børns Behandling*, kjent som Vergerådsløven av 1896<sup>7</sup>. Vergerådene skulle ta seg av barn som ble forsømt eller som kom i konflikt med loven. De skulle sørge for oppfostring utenfor foreldrehjemmet (ibid). Realisering av et eget norsk barnevern hadde imidlertid også sin forankring i de nye sosiale problemene i Norge, først og fremst gjennom de som kom til uttrykk i skolen. Det var problemene der som i første rekke førte til at vergerådsløvene fikk allmenn politisk oppslutning. Alliansen mellom skolefolk og strafferettslærde skjedde ut fra de utfordringene som knyttet seg til opprettelsen av en felles obligatorisk skole for alle (Dahl 1978:105-127).

Sentralt i 1890-årenes skolepolitikk stod ønsket om å skape et mer demokratisk utdanningssystem. For å realisere dette var det et uttalt behov å få skilt ut elever som sosialt og atferdsmessig sto i veien for arbeidet. Getz' forslag til vergerådsløver ga folkeskolen det segregasjonsapparat den trengte for å bli en skole for alle samfunnsklassers barn (ibid: 112)

En gikk i følge Dahl fra en segregering ut fra premisser knyttet til sosial stratifisering, til en segregering etter elevens egenskaper, evner og oppførsel. Hun skriver videre:

I tillegg ga lovforslaget en hjelp i de mer generelle utskillelsesbehov i utdanningsverket. For i det daglige liv i skolen skapte tungnemme og tilpasningsvanskelige elever problemer. Representanter for lærerstanden ga med jevne mellomrom offentlig uttrykk for at forholdene måtte legges til rette for å rense skolen for disse elevene. Også her kom vergerådsløven skolens krav i møte (Dahl 1978:112)

Samtidig som samfunnet ønsket en demokratisering av skolen, en felles skole for alle samfunnsklasser, så samfunnet seg nødt til å utvikle rutiner og kontrolltiltak for å skille ut vanskelige og uønskede elever fra den vanlige skolen. Vi får altså tidlig en allianse mellom skole og barnevern. På den måten innebar reformene at Norge valgte å legge sosiale vansker, herunder kriminalitet blant barn og ungdom, og de forsømte barna, inn under skolens forvaltningsområde, og ikke under for eksempel en kriminalitetsmessig forankring, med særskilte ungdomsdomstoler som i England og Tyskland (Dahl 1978). I følge Befring (1989) ble det derfor i tiden 1890-1950 utviklet nært sam-

<sup>7</sup> Lov 6.juni 1896 nr 1 om Behandlingen av forsømte Børn,

arbeid mellom barnevern og skoleverk. Med den nye spesialscoleloven<sup>8</sup> endret denne tilknytningen karakter. Først fra 1975 og fremover, da spesialscoleloven ble inkludert i skoleloven<sup>9</sup>, har samarbeidet mellom skole og barnevern igjen fått et fokus.

Ut over 1960-tallet vokser det frem nye idealer om enhetsskolen. Vi får et vendepunkt så vel i den skolepolitiske som den omsorgspolitiske diskursen. I forbindelse med at skoleplikt og skolerett ble utvidet med ny grunnskolelov i 1969, ble den obligatoriske skolen vurdert i lys av hvordan en så for seg at alle elever, uansett intellektuell kapasitet, motivasjon, atferd og sosial bakgrunn skulle kunne passe inn i den nye 9-årige grunnskolen. Det endte opp med at spesialscoleloven midt på 1970-tallet ble inkorporert i skoleloven av 1969.<sup>10</sup> Det generelle prinsippet om elevtilpasset opplæring ble dermed slått fast i grunnskoleloven (1975). Grunnskolen skulle integrere alle de elevene med særskilte behov som tidligere hadde fått sin opplæring i spesielle skoler eller tiltak. Tankegangen var at elevene skulle få en tilrettelagt opplæring innenfor normalskolens ramme, at opplæringen skulle tilpasses, så langt som mulig, den enkelte elevs evner og forutsetninger. Siden da har det prinsipielt ikke vært foretatt endringer i målet om at alle elever er tenkt inkludert i ordinærskolen<sup>11</sup>. I dag heter det derfor i Opplæringsloven (OPL 1998)

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære-kandidaten (§ 1-2) Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbodet har rett til spesialundervisning (§5-1)

I Norge førte integreringen av spesialscoleloven i Grunnskoleloven av 1969, til at man på 70-tallet fikk et både juridisk og pedagogisk blikk på opplæringen av alle barn (Telhaug et al. 2004, Befring 2004, Vislie 2003). Nå skal det legges vekt på *utviklingsutsiktene* til eleven, og opplæring skal ha et innhold som gjør at det samlede tilbudet gir *forsvarlig utbytte* i forhold til andre elever og i forhold til *opplæringsmål som er realistiske* for eleven (OPL § 5-1). Mens *integrasjon* vektla rettferdighet og sosiale rettigheter for ekskluderte grupper, særlig elever med funksjonshemminger, innebærer *inkluderingsbegrepet* i dag en videre visjon og høyere ambisjoner i retning av å utvikle

<sup>8</sup> Lov 23.november 1951 nr 2 om spesialscole

<sup>9</sup> Lov 13.juni 1969 nr 24 om grunnskolen

<sup>10</sup> Det skjedde i 1975 på bakgrunn av Blomkommisjonens innstilling 1972: *Innstilling om lovregler for spesialundervisning mv*

<sup>11</sup> Jfr. gjeldende Opplæringslov av 1998.

skolene til å være i stand til både å nå og å utvikle alle barn som individer (Vislie 2003).

Med *Integreringsloven*<sup>12</sup> kom spesialpedagogene inn i det ordinære skoleverket. De fikk i oppgave å opplyse om hvilke barn i Norge som til enhver tid avviker fra det normale, samt å foreslå nødvendige og spesifikke tiltak (Ravneberg 1999). Etter 1975 begynte betydelige deler av den spesialpedagogiske kompetansen, som til da hadde vært knyttet til de ulike alternative skolene for elever med avvik, å befolke PPT-kontorene<sup>13</sup>. I dag er den skolepolitiske strategien å integrere det spesialpedagogiske som en sentral del av lokalskolens samlede virksomhet, mens PPT har fått mer overordnet funksjon som utreder av elever til spesialundervisning og som rådgiver for lærere og skoler på systemnivå. I § 5-6 i Opplæringslova (OPL 1998) heter det:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa bedre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.

Vi kan si at med spesialpedagogene fikk vi diagnosene og spesialistperspektivene helt inn i skolestua. Skolen stiller imidlertid fortsatt krav til tilpasningsevne i form av disiplinert atferd og intellektuelle ferdigheter, men handlingsrommet til elevene blir heretter nærmere spesifisert av lærere og spesialister både i og utenfor skolen. I historisk perspektiv skjedde utviklingen av ulike profesjoner nettopp i tilknytning til diagnostisering av avvikergrupper (Ravneberg 1999, Simonsen 2000). Inkluderingsmålene stimulerte til en utstrakt og tydelig vilje til å styrke lovverk og pensum og å sikre skolen økonomisk. Men etter hvert synes dette å bli utsatt for endringer, blant annet fordi en registrerte store forskjeller i hvordan elever med spesielle behov faktisk ble definert og registrert (Vislie 2003).

De fleste institusjonsskolene er etter hvert blitt nedlagt, og en har forutsatt at den vanlige skolen skulle kunne romme barna fra barnevernets institusjoner på lik linje med alle andre elever. Min studie forsøker å bidra til en skarpere bevissthet omkring dilemmaer og utfordringer innenfor en rådende inkluderingsdiskurs. Vi vet at mange ikke lykkes i å oppnå vitnemål eller kompetanse i løpet av skolegangen, selv om lære-

<sup>12</sup> Da Spesialscoleloven i 1975 ble integrert i Grunnskoleloven, gikk loven uoffisielt under navnet *Integreringsloven*. Jfr. Blomkommissjonen av 1970

<sup>13</sup> Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

planer og offentlige utredninger tar det for gitt at skolen skal kunne være i stand til å gi mangfoldet av barn likeverdig og forsvarlig opplæring ut fra utviklingsutsikter og forutsetninger (OPL 1998 § 5-1). Forskning viser at det slett ikke alltid er tilfelle.

I forbindelse med FN's barnekonvensjons behandling av Norges 3.rapport om realisering av Barnekonvensjonen i Norge, ble det fra Barnekomitéens side etterspurt statistikk over frafall i grunnskolen. Spørsmålet som ble rettet til Barne- og likestillingsdepartementet, ble besvart av Wenche Hellerud med at vi her i landet manglet den slags statistikk. I sin sluttkommentar uttaler Barnekomitéen at det er oppsiktsvekkende at Norge som har et så omfattende opplæringssystem, ikke kan frembringe slike tall (Collin-Hansen 2008). Befringutvalget (NOU 2000:12) legger i sin innstilling vekt på at det mangler en felles forståelse og en god nok sammenheng mellom ulike samfunnsinstansers anvarsområder. I følge utredningen om *Barnevernet i Norge*, uttaler utvalget:

Læring og personlig utvikling og tilgang til arbeids- og samfunnslivet, er grunnverdier som ikke kan realiseres uten å legge et fellesforstått perspektiv til grunn. I praksis betyr det å involvere alle relevante samfunnsinstanser på en forpliktende måte, herunder arbeidslivet. Dette innebærer en samfunnsinnsats ut fra en fellesforstått ansvarlighet. (NOU 2000:12, s 67)

Utvalget peker på at en generell vurdering av barnevernets problemer i dag, ikke primært er mangel på hjelpetiltak, men at de ikke er kvalitetssikret i en samlet oppvekstrelatert kontekst. En ser behov for en helhetlig tilnærming til den hjelp barnevernet, sammen med andre offentlige instanser, blant annet skolen, til sammen skal kunne yte (s 72).

## ***Skolen: offentlig innsats for elevenes læring***

### **Innledning**

Utgangspunktet for mitt forskningsarbeid er skolens primære rolle for barn som vokser opp. Skolelivet er ikke et hvilket som helst liv, det er et obligatorisk liv som ikke bare er avgrenset i tid og sted, men som på forskjellige måter også setter sitt preg på familiers hverdagsliv og hjemmeliv gjennom mange år (Ericsson & Larsen 2000). Skolegang blir i dag ansett å være den viktigste tilgang til utdanning, arbeid og selvforsørging i voksen alder. Den er en av de viktigste arenaene for selvbildedanning, livsutsik-

ter, demokratidannelse og jevnalderssosialisering, og er en arena for gjensidige sammenligninger og for fremtidsdrømmer. Men skolen er også en paradoksal arena, ved at den for noen vil kunne føre til tapsopplevelser og manglende suksess. Ut fra et velferdsperspektiv, er fellesskolen samfunnets investering i individuell og kollektiv fremtid (Befring 2002). I innledningen til opplæringsplanen (K06) heter det at

Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid... Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet. (Læreplanverket for kunnskapsløftet K06:3)

Sitatet omtaler sentrale perspektiv ved skolens oppgaver i velferdsstaten: 1. å gi alle barn tilgang til utdanning som kvalitetsmessig gir den enkelte utbytte, 2. å gi alle en tilhørighet i fellesskap med andre ut fra alles like verd, og 3. ut fra demokratiske verdier å sikre alle elever deltakelse (Arnesen & Lundahl 2006, Bachman & Haug 2006).

Slagordet *en skole for alle* står som viktig symbol på en inkluderende og ivaretakende velferdsstat, fordi opplæring ses som en integrert del av velferdsstaten. Skolens inkluderingspraksis skal være et redskap for å fremme sosial likhet og demokrati, og bidra til å bryte ned sosiale barrierer (Telhaug et al. 2004). Tilgang til opplæring betyr ikke bare tilgang til opplæring, men også mulighet til å få fordeler av det, til å oppnå personlig utbytte. I tråd med aktuell internasjonal politikk, legges vekt på forskjellighet og pluralisme. Dette er samlet sett verdier som skal karakterisere "mainstream" skolene (Vislie 2003). Jeg skal i det følgende redegjøre noe nærmere for skolens inkluderingsmål.

## **Rett og plikt til opplæring**

I følge Opplæringsloven § 2-3 har barn både rett og plikt til å motta opplæring. De har en skolerett, og en opplæringsplikt. Retten til opplæring er et klart uttrykk for at en ønsker å sikre en nødvendig medvirkning fra voksne for at retten kan bli realisert. Samtidig har kommunen en plikt til å oppfylle retten og tilby en skolegang som faktisk når fram til barnet. Barn er altså avhengig av foreldrenes eller andre foresattes medvirkning og kommunens ytelser. Samlet må de forvalte barnets rettigheter på barnets vegne. Collin-Hansen (2008) uttaler:



Uten at barnet er sikret hjelp og veiledning fra voksne, vil skoleretten for barnet lett bli innholdslos. Så lenge barnet er lite, vil de voksnes plikter være det mest fremtredende, men etter hvert som barnet vokser til, vil tyngdepunktet forskyve seg slik at barn normalt selv overtar mer av ansvaret, både på skolen og hjemme. Mellom de voksne er oppgavefordelingen i hovedsak at foreldrene har ansvaret for oppgavene med rent praktisk å tilrettelegge for barnets skoledag i hjemmet, mens skolen har ansvaret for det som skjer på skolen (Collin-Hansen 2008:74).

Men denne delingen skaper noen grensesoner som kan bli kritiske for enkelte barn, hevder Collin-Hansen. Når for eksempel foreldrenes omsorg svikter, har barneverntjenesten ansvar for, på samfunnets vegne, å trå til og hjelpe barnet. Et skolebarn som har behov for tiltak fra barneverntjenesten, vil være avhengig av barnevernstjenestens bistand, men også av at for eksempel skolen og andre deler av systemet fungerer smidig (ibid). I Stortingsmelding 16 (2006-2007) er skolens ansvar for samarbeid med barnevernet og andre hjelpeinstanser for første gang tematisert i offentlige dokumenter.<sup>14</sup>

## Inkludering

Siden 1990-årene har inkludering vært bærende prinsipp for opplæringen i den norske skolen: alle barn har den samme rett til å delta i skolens daglige virksomhet og høre til i et lærende fellesskap. Det gjelder også de som trenger spesiell læringshjelp, eller som har sosiale eller atferdsmessige problemer (Haug & Tøssebro 1998)<sup>15</sup>. Læreplanen av 1997 (L97), legger i ”Prinsipp og Retningslinjer” vekt på at inkludering skal realiseres gjennom en opplæring som er tilpasset alle elever, slik at samtlige elever får et likeverdig tilbud:

Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen. Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarer til føresetnadene deira. Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa- lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel- blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har (L97:58).

I læreplanverket for Kunnskapsløftet (L06) er dette formulert noe annerledes. Der heter det for eksempel at

”Alle elever skal i arbeidet med fagene møte utfordringer de kan strekke seg mot...” og ”I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer... Alle elever (skal) ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring for den en-

<sup>14</sup> Stortingsmelding nr 16 (2006-07)... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring s 34f og s 82f

<sup>15</sup> Jfr. St.meld nr 23 (1997-98) og St.meld nr 30 (2003-04)

kelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (L06:33f).

Inkludering fremstår som et sentralt begrep i opplæring og velferdspolitikken også internasjonalt. Å ”inkludere” kommer fra latin og betyr å *innbefatte, medregne, omfatte*. Et universelt inklusjonsbegrep fokuserer på at en inkluderende opplæring skal kunne bringe likhet og sosial rettferdighet for alle grupper og individer som står i fare for å bli marginalisert i skolen på bakgrunn av kjønn, rase, etnisitet, klasse, handicap eller seksualitet (Arnesen et al. 2007). Et inkluderende samfunn søker å forhindre segregasjonsprosesser og fremme integrering. I mer avgrenset forstand knyttes begrepet opp mot forhold som har med spesielle behov hos enkelte elever å gjøre; mens det i vid forstand retter oppmerksomhet mot reformer og lovgivning som skal sikre at vi realiserer *en skole for alle*. I Salamanca-erklæringen<sup>16</sup> som i 1994 ble undertegnet av 92 land, deriblant Norge, blir inkludering lagt som nøkkelperspektiv på barns opplæring.

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students. Accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school (The Salamanca Statement 1994: 11-12)

Det er verd å merke seg at ”den inkluderende skolen” er ideologisk forankret i en relasjonsorientert tilnærming med vekt på menneskerettigheter og strukturelle forhold, hevder Garm (2003). Den er egentlig ikke forankret i den spesialpedagogiske individuelle tilnærmingen, tradisjonen med diagnoser og kompensatoriske tiltak (Garm 2003). Likevel blir inkludering i utdanningsdiskurser ofte knyttet til spørsmål om avvik og spesialundervisning (Vlachou 2004). Arnesen et al. (2007) ser sammenhenger mellom begrepsparet inkludering - ekskludering og elevenes suksess eller tap i skolen.

The language of success and failure in school is a particular area of interest for understanding the interconnectedness of inclusion and exclusion. Although, in continual transformations, norms of participation and behaviour can produce exclusions both through what is clearly defined and what is more subtly effected by hidden categorization through social practice in school”(Arnesen et al. 2007:100)

---

<sup>16</sup> UNESCO 1994: The Salamanca Statement

Kortsiktig integrering og snever inkluderingstankegang i normalskolen kan bidra til å forhindre ungdom i å bli samfunnsmessig integrert på kortere eller lengre sikt, viser Arnesens doktoravhandling om marginalisering i skolen (Arnesen 2002). Utstøting sett ut fra et individuelt perspektiv, er oftest en prosess med flere faktorer som virker sammen. Arnesen konkluderer blant annet med at skolen

utgjør tross forandringer, fortsatt et sted der elevidentiteter konstrueres og opplærings situasjoner bidrar til å hierarkisere og marginalisere elever. Det foregår i form av komplekse og motstridende prosesser. Ikke alle elever som utgjør problemer for skolen, er primært et problem skapt av skolen. Elever som har en vanskelig utgangsposisjon, kan imidlertid få sine livs- og fremtidsutsikter vesentlig forverret gjennom skoletida, om ikke skolen tar et klart og utvetydig ansvar for å gjøre alt den kan gjøre for å tilrettelegge læringsmiljøet og det sosiale miljøet best mulig basert på hvordan eleven oppfatter sin situasjon (Arnesen 2002:441f).

Rent retorisk har en ved skifte av begrep fra integrering til inkludering forsøkt å åpne for at det ordinære undervisningsmiljøet skal romme mangfoldigheten i befolkningen. Agendaen for inkluderingsdiskusjonene samsvarer med en videre internasjonal trend som dels altså er ideologisk begrunnet, dels fokuserer på elevens individuelle opplæringsrettigheter<sup>17</sup>, og dels retter oppmerksomheten mot opplæringskvalitet og effektivitet, i lys av internasjonale sammenligninger og konkurranse.<sup>18</sup> Mange land tar i dag mål av seg å utvikle en inkluderende skole, der alle barn kan finne en plass i den ordinære opplæringen på en måte som er godt nok tilpasset den enkelte (Ainscow et al. 2006, Egelund & Hestbæk 2004, Thomas & Vaughan 2004). Lykkes en med det, vil det samtidig gi størst mulig ønsket effektivitet i opplæringen, blir det hevdet.<sup>19</sup>

Målgruppen for denne studien aktualiserer og problematiserer skolens ambisiøse inkluderingsmål. Flytting av elever kan skje midt i skoleåret. Ut fra en byråkratisk-økonomisk styringslogikk utfordres mottaksskolens daglige praksis med å tilrettelegge for styrkingstiltak og støttefunksjoner, også når det gjelder elevers mer temporære overgangstrev. Begrensede prosedyrer for dokumentasjon fra hjemmeskolen gjør at elever kan risikere å ankomme uten "følgessedel". Samarbeidet med institusjonen kan således bli både tidkrevende og utfordrende hva gjelder samarbeidsprosedyrer og informasjonsutveksling. Ulike taushetspliktsbestemmelser for barnevernsarbeidere og

<sup>17</sup> Salamanca-erklæringen 1994, Barnekonvensjonen art 28 og 29 som omhandler barns rett til opplæring, og art 20 nr 1 som omhandler barns rett til beskyttelse og bistand fra staten, som skal sikre at de ikke taper alminnelig rett til skolegang.

<sup>18</sup> Pisa-undersøkelsene, TIMSS

<sup>19</sup> FN's Barnekonvensjon, dokument 1 (2001), pkt 29: Utdanning

skolens ansatte kan komplisere flyten av nødvendig informasjon i forbindelse med skolens tilrettelegging av opplæringstilbudet. Taushetsplikt for offentlige tjenestemenn har hjemmel i forvaltningsloven § 13-13f. For den som arbeider etter barnevernloven eller sosialtjenesteloven, kommer særskilte bestemmelser til anvendelse, og de er strengere enn forvaltningslovens. Disse bestemmelsene finner vi i sosialtjenesteloven § 8-8 og i barnevernloven § 6-7 (Collin-Hansen 1997).

Mange barn i barnevernets institusjoner vil trenge ekstra motivasjonshjelp for skolegang og ekstra støtte for å finne seg til rette i klasserommet, nærmest uavhengig av hva som i tillegg måtte være den enkeltes mer spesifikke problemer. Torill Havik (2003) viser i sin undersøkelse at mange av barna startet forløpet i barnevernets omsorgssystem med ekstra belastninger i form av dårlig skoletrivsel, opplevelse av å bli mobbet og isolert, og med svakere faglig fungering enn det som er vanlig. Det er relativt vanlig at ungdom i barnevernsinstitusjoner har mistet deler av sin opplæringstid blant annet som resultat av mange flyttinger og omplasseringer. Noen bærer i tillegg på traumatiske opplevelser som kan komplisere og hemme evnen til konsentrert læringsarbeid. En del har også betydelige tapserfaringer fra tidligere skolegang, og vil ha behov for godt tilrettelagt motivasjonsarbeid. Noen har spesifikke læringsproblemer, funksjonshemminger eller diagnoser som krever spesiell oppmerksomhet og tilrettelegging. Siden mange ungdommer blir institusjonsplassert først på ungdomsskolen, står skolen også overfor et tidspress, om eleven skal kunne lykkes med grunnskoleeksamen i tide.

Innenfor en inkluderingsdiskurs skal en legge vekt på både fellesskap og likhet, og på det særegne og individuelle. Men fra 1980-tallet og fremover har det imidlertid skjedd forskyvninger i vektleggingen av verdiene, fra et sterkt fokus på kollektive verdier og sosialt fellesskap, og til å fokusere mer på individuelle rettigheter, akademisk framgang og valgfrihet. Økonomiske kutt og utdanningsreformer med nye mål har økt valgfrihet, konkurranse og effektivitet, og disse trekkene virker mot inkluderingspolitikken, hevder Arnesen & Lundahl (2006). For å nå slike mål har en ønsket å kunne redusere kostnadene til spesialundervisningen ved hjelp av nye og smalere definisjoner av de elevene som oppfattes som trengende, og medisinske/kliniske diagnoser har mer og mer blitt inngangsbillett for å få ekstra hjelp i skolen (Johannesson et al. 2002).

Ved bruk av diagnostiske utskillingsmekanismer blir barn med spesielle behov snevert definert, og elevene blir oppfattet som at de har individuelle problemer som kan bli behandlet individuelt (ibid). Dette får betydning for gruppen av barn plassert av barnevernet, fordi en god del av den støtte og hjelp de trenger, kan være umiddelbart kostnadskreven, men kan ofte være knyttet til temporære behov i forbindelse med overganger: barnevernets overtakelse, flytting, oppbrudd, og reorientering til en ny livssituasjon. Nye prosedyrer ved tildeling av ressurser vil kunne gjøre at skolen er mindre fleksibel i møte med utsatte elever.

En diagnostiserende praksis knyttet til skolens tilrettelegging av opplæringen for ungdom plassert av barnevernet, synes å samle den spesialpedagogiske tenkningen og sosialarbeiderenes. Ifølge utredningen om *Barnevernet i Norge*, uttaler Befringutvalget (NOU 2000:12):

Det mest problematiske er trolig den overopphoping av mangeldiagnostiske data som denne utredningsvirksomheten (BUP og PPT's virksomhet, min kommentar) medfører. Ved å bruke så mye energi på å belyse det negative, det som ikke fungerer osv, står en også i fare for å bidra til en negativ utvikling uansett hvilke beslutninger og tiltak som iverksettes... vi har lang tradisjon i å fokusere på det som er negativt gjennom vår diagnostiske praksis. Derimot har vi begrensede erfaringer når det gjelder mulighetsfokusering. Dette representerer en viktig utfordring både for barnevernet og for all oppvekstfaglig virksomhet (NOU 2000:12:72-73)

Problemer ved ungdoms oppvekst og opplæring danner i følge Befringutvalget mye av det faglige fokus som barnevernet benytter i sin praksis. Men institusjonene har i oppgave å understøtte og stimulere til både utvikling og til endring, i den forstand at den individuelle utviklingen styrkes, samtidig som en bidrar til endring av feilutvikling. Utvalget presiserer at det er ikke minst viktig for institusjonene å innrette den individuelle læringen mot det sosialt aksepterte og det fremtidsrettede (ibid). Dette er momenter som vi imidlertid allerede finner i feltets faglitteratur, men kanskje i mindre grad i praksisutformingen (Andenæs 2002, Backe-Hansen 2003b, Halvorsen 2001, Sandbæk & Tveiten 1996).

## **Barnevern: offentlig omsorg for barn**

### **Plassering i institusjon**

I Lov om barnevernstjenester av 17.juni 1992<sup>20</sup> ble det gitt langt større fleksibilitet enn den tidligere loven (1953), når det gjelder muligheter for å hjemle plassering utenfor hjemmet. Det viser seg at bruken av både fosterhjem og institusjon som hjelpetiltak har blitt firedoblet siden 1993 (Clausen 2003). Omtrent en femdel av barna og ungdommene som plasseres utenfor hjemmet, kommer i institusjon. Allerede på 70- tallet problematiserte sosiologen Kjersti Ericsson (2003) de hyppige flyttingene en så innenfor barnevernets omsorg<sup>21</sup>. Til tross for at målene for offentlig overtakelse av omsorg er å sikre barn større stabilitet enn det hjemmeforholdene kan varte opp med, opplever mange barn i barnevernet sammenbrudd i aktuell omsorg med hyppige flyttinger, skoleskifter og relasjonsbrudd (Andenæs 2000, Andersson & Aronsson 2001).

Foreliggende offentlig statistikk over barnevernstiltak i Norge viser en betydelig økning fra år til år. Ved utgangen av 2007 mottok 42.626 barn tiltak fra barnevernet (SSB 07). Det er en økning på 5,4 % fra året før<sup>22</sup>. I løpet av 2007 fikk 11.700 nye barn tiltak, noe som er en økning på over 13 prosent fra året før<sup>23</sup>. Av dem fikk om lag 18 % omsorg utenfor hjemmet, de fleste i fosterhjem, om lag 1400 var plassert i barnevernsinstitusjoner, og ca 200 i behandlingsinstitusjoner. Av nye barn i 2007 i alderen 13-17 år var det 376 av 4000 barn totalt som ble institusjonsplassert. Av aldersgruppen fra 6-12 år ble 54 av 4088 barn plassert i barnevernsinstitusjon<sup>24</sup>.

Det er relativt vanlig i dag at institusjonsplassering velges etter at en rekke andre tiltak er forsøkt, enten hjemmebaserte tiltak eller fosterhjems plassering. For noen fanges ikke problemene opp før de er så gamle at fosterhjem blir mindre aktuelt som plasseringsløsning, eller at problemene har vokst seg svært store og uhåndterlige. De to institusjonene denne studien omfatter, rekrutterer barn som er plassert ut fra barnevernslovens § 4.4 og § 4.12. I begge plasseringsalternativene er fokus rettet mot barnets behov for en bedre omsorg enn den hjemmet er i stand til å gi. Tre av de fire ung-

<sup>20</sup> Loven trådte i kraft fra 1993

<sup>21</sup> En faglig delrapport til rapporten som Granskingsutvalget for barnevernsinstitusjoner i Bergensområdet leverte i juni 2003, forfattet av Kjersti Ericsson: *Noen trekk ved barnevernets utvikling mellom 1954 og 1980*.

<sup>22</sup> SSB 2007. Barn med barnevernstiltak i løpet av året og pr 31.desember etter tiltak

<sup>23</sup> SSB 2007. Nye barn med barnevernstiltak, etter alder og grunn til å setja i verk tiltak

<sup>24</sup> SSB 2007. Barn med plasseringstiltak pr 31.desember, etter alder og tiltak

dommene i denne studien er plassert etter § 4-4 femte ledd i Lov om barnevernstjenester<sup>25</sup>. Plasseringen er frivillig og etter samtykke fra foreldrene, og/eller fra ungdommen selv. Institusjonsopphold etter denne paragrafen er et hjelpetiltak for barn og familier, og er ment som et kortvarig forebyggende tiltak. Plassering begrunnes med omsorgssvikt eller andre forhold knyttet til familien. Prinsipielt er siktemålet tilbakeføring til familien. Men siden mange plasseringer ikke blir foretatt før barnet er på slutten av ungdomsskolen, er tilbakeføringsprosenten fra institusjon relativt lav.

Den fjerde ungdommen i materialet er plassert etter § 4-12. Den paragrafen anvendes når det foreligger vedtak om å overta omsorgen for et barn, med eller uten samtykke. Den primære begrunnelse for omsorgsovertakelsen er alvorlige mangler i familien. Den kommer særlig til anvendelse overfor mindre barn. For alle de fire ungdommene skjedde institusjonsplasseringen på slutten av ungdomsskolen. Tom og Trine<sup>26</sup> hadde ett eller flere fosterhjemsopphold, samt opphold på utredningsinstitusjon bak seg før de kom til institusjonen. Tuva og Torill kom hjemmefra via utredningsinstitusjoner. Disse to har ikke hatt med barnevernet å gjøre tidligere i livet. Rent opplæringsmessig medfører flytting på slutten av ungdomsskolen at ungdommene står overfor spesielle utfordringer med tanke på gjennomføring av grunnskoleeksamen.

Siden de fire plasseres i institusjon først på slutten av ungdomsskolen, anser ikke barnevernet tilbakeføring til hjemmet å være særlig aktuelt. Formelt har barnevernstjenesten i hjemkommunen en spesiell plikt til å vurdere behovet for videre plassering eller andre hjelpetiltak i god tid før vedkommende fyller 18, dersom ungdommen selv ønsker det.<sup>27</sup> Videreføring av tiltaket med institusjonsplassering er ett alternativ som barnevernsloven gir rom for. Ettervern kan være alternativ til fortsatt institusjonsopphold. I prinsippet kan den unge bli værende i institusjon frem til fylte 23 år. Etter 18 år forutsettes det imidlertid at barnevernstjenesten i hjemkommunen dekker alle utgifter, mens det før 18 år var et økonomisk spleiselag mellom fylke og kommunene. Alle ungdommene i denne studien forlater institusjonen som 18åringer, med eller mot sin egen vilje.

---

<sup>25</sup> Lov 17.juli 1992 nr 100 om barneverntjenester (Barnevernloven)

<sup>26</sup> De fire ungdommene har alle fått navn på T

<sup>27</sup> Barnevernloven § 4-15 fjerde ledd

## Andre vilkår for hjemmeliv og skoleliv

Barns rett til identitet er beskyttet av Barnekonvensjonen (art 7 og 8) hvor det blant annet heter at staten er forpliktet til å respektere barnets identitet, ”herunder statsborgerskap, navn og familieforhold som er anerkjent av loven” (art 8 nr 2). Ved at identitet i denne forstand rettslig er knyttet til navn, statsborgerskap og familieforhold, gir konvensjonen uttrykk for at det å ha en trygghet for hvem man er, anses som en grunnleggende menneskerettighet. Stabilitet omkring sin identitet i denne forstand av tilhørighet, anses å være betydningsfullt for barns utvikling. Når barnevernet overtar omsorgen, plikter de derfor å sikre barns slektsmessige tilhørighet knyttet til navn og familieforhold.

I følge Andenæs (1995, 2000) og Andenæs & Haavind (1987) tenker vi oss at barn normalt har noen relativt forutsigbare sosiale rammer, at forhandlinger i tette relasjoner nærmest er en del av den daglige løpende dialog for barn. Men dagliglivets organisering i institusjonen er på flere måter forskjellig fra et vanlig hjem. Institusjoner har andre rutiner, og etablerer andre type relasjoner mellom barn og voksne, enn det vi finner i vanlige hjem. Ungdom som bor i institusjoner har ikke en familie som de hører sammen med i hverdagen. De mangler faste definerte relasjoner i det daglige samspillet, og har ofte ikke del i slike rutiner og rammer i familielivet som stimulerer den personlige utviklingen gjennom forutsigbarhet og tilhørighetsbånd.

Barn har vanligvis en selvskreven plass i familien, og blir ”sett” ut fra mer eller mindre fastlagte relasjoner gjennom slektskap, felles historie, hengiven verdsetting og kjærlighet. Relasjonene betraktes som stabile og betydningsfulle elementer i et barns liv og utvikling, selv om familien som institusjon er i endring, hevder Andenæs (1995). De unge i institusjon har blitt flyttet fra sin opprinnelse, og har ikke en slik selvskreven plass i et fellesskap. De ansatte i institusjonene etablerer en lønnet relasjon til de unge beboerne. Det de gjør overfor dem, ligger innenfor rammene av en arbeidsinstruks. Barn i institusjon har kontakt med flere og forskjellige voksne i turnus, både faglige og ufaglærte ansatte. Disse kan ha varierende betydning for barnet. Felles for relasjonene er deres temporære preg. Den omsorg og kjærlighet som vises, inngår i tidsavtaler og vaktordninger. Når arbeidsavtalen opphører, eller når ungdommen flytter, brytes samtidig relasjonene mellom barnet og de voksne.



Det relasjonelle perspektivet er valgt som sentral innfallsvinkel for avhandlingen, fordi en av de viktigste indikatorene på forskjeller mellom disse ungdommene og ungdommer flest, er forskjeller i grunnrelasjonen. Ungdom under offentlig omsorg har med andre ord en annen base for trygghet og tilhørighet enn ungdom flest. Som institusjonsbeboere lever de fire ungdommene et annerledes hjemmeliv, og den institusjonelle omsorgen har en del kjennetegn som avviker fra omsorgen i vanlige hjem. Det kan foreligge motsetningsfylte forventninger til hva omsorg i institusjonen skal innebære. I Clifford & Arnesens (1997) studie viste det seg at miljøterapeutisk personale ofte var opptatt av atferdsendring, mens ungdommene på sin side la mer vekt på at relasjonene til de voksne måtte ha kvalitet av en slags betingelsesløs omsorg. De ville gjerne både kunne avvise og provosere ansatte, på samme vis som ungdom gjør overfor foreldre i biologiske hjem. Men de ønsket samtidig å kunne stole på at de voksne ga dem nødvendig beskyttelse (Clifford & Arnesen 1997).

For elever som har opplevd flere oppbrudd fra hjem og nære omsorgspersoner, fra skole og venner, kan relasjonene bli skjøre og referansene flyktige. Her vender jeg blikket mot hvordan barnevernet som "bakkemannskap" for skolegangen utøver sin rolle "i foreldrenes sted". I det følgende vil jeg presentere hva forskning har bidratt med av empirisk kunnskap om denne gruppen elevers vilkår i skolen og deres opplæringsmessige karriere.

## ***Skolen, barnevernet og forskningen***

### **Innledning**

Innledningsvis har jeg pekt på enkelte sider ved plasserte barns skolekarriere, og trukket fram noen politiske prosesser som danner en historisk bakgrunn for dagens møtepunkter og spenningsfelt mellom skole og barnevern. Med utgangspunkt i det som feltet forskningsmessig har bidratt med, har jeg trukket opp min foreløpige forståelse av skoleforløpet til plasserte barn: de har uforholdsmessig lave skoleprestasjoner, avslutter skolegangen tidligere enn jevnaldrende og klarer seg dårligere som voksne i utdanning og arbeidsmessige forhold (s 9).

Denne studien beveger seg i et tverrfaglig og tverretatlig praksisfelt, barnevern og skole, og knytter an til kunnskapsfelt frambrakt innenfor pedagogikk, psykologi,

sosiologi og sosialantropologi. Avhandlingen er imidlertid primært et pedagogisk prosjekt der de andre kunnskapsområdene er viktige hjelpemidler for å tydeliggjøre sosiale, psykologiske og kulturelle sider ved skolekarrierene. Det er imidlertid ikke enkelt å gi en oversikt over forskningsfeltet. For det foreligger relativt beskjeden forskning eksplisitt på mitt tema, og det som finns, er spredt mellom ulike fag og disipliner. Det er lite tverrfaglig forskning i skjæringspunktene mellom barnevern og skole, særlig med hensyn til survey-studier og longitudinelle studier. Det som foreligger om plasserte barns skolekarrierer er for det meste retrospektive studier.

Kunnskapen som forskningen har bidratt med, preges av de teorier og begreper som står sentralt i det fagmiljø undersøkelsen har sitt utspring i, i barnevernet, skolen eller psykiatrien. Fram til i dag har den generelle interessen for skole innenfor sosialforskningen vært relativt svak, og omvendt har norsk skoleforskning gitt elever som barnevernet har omsorgen for, beskjeden oppmerksomhet. Undersøkelser på området bringer fragmentert kunnskap, og mangler ofte et helhetlig og integrerende perspektiv, påpekes det blant annet fra nordisk hold (Ogden 1999, Virtanen 1998).

Nå er denne gruppen elever liten og marginal, og spesialpedagogikken opererer heller ikke med kategorier av typen ”elever som bor i barnevernets institusjoner” eller ”elever som barnevernet har overtatt omsorgen for”. Mye tyder på at barn i fosterhjem og institusjon som trenger noe ekstra i skolen, blir fanget opp av, og blir plassert innenfor tradisjonelle spesialpedagogiske kategorier og diagnoser. Når det gjelder de spesielle problemene denne gruppen kan oppleve i forhold til skolegang, er det mitt inntrykk at de bare i svak grad er blitt gjort til gjenstand for forskningsmessig oppmerksomhet og kunnskapsutvikling.

Jeg har her foretatt et begrenset utvalg, der jeg forsøker å få frem et mangfold av relevante problemstillinger, perspektiver og funn. Noe av forskningen forelå ved oppstarten av prosjektet, mens noe har kommet til underveis. I presentasjonen har jeg i hovedsak konsentrert meg om nasjonal og nordisk forskning, men trekker også i noen grad frem internasjonale studier. Det er relativt store forskjeller mellom ulike lands skolesystem og sosialsystem, og her i landet ser det ut til at forskningen stort sett følger de samme skillelinjene som virksomhetene skole og barnevern opererer med. I det følgende presenterer jeg først utvalgte perspektiv ved norsk ungdomsforskning, da

særlig knyttet til identitetsutvikling, mestring og marginalisering, så trekkes fram noen relevante perspektiv ved skole- og klasseromsforskningen og spesialpedagogisk forskning, og til sist redegjør jeg for relevant norsk og internasjonal barnevernsforskning.

## Ungdomsforskning

Innenfor norsk ungdomsforskning har Heggen & Øia (2005) bidratt med sentrale perspektiv ved ungdomsforståelsen i det senmoderne Norge<sup>28</sup>. Deres fokus på identitet og ungdoms kvalifisering har bidratt til å holde ungdom på samfunnsforskernes agenda. Forskerne bruker materialet i forskningsprogrammet *Ung i Norge* til å analysere mestringssområder for ungdom, hvordan de håndterer sin livsfase, og mestring knyttes til hvordan ungdom er i stand til å håndtere de utfordringene som ligger i det senmoderne samfunnet. I deres forståelse kommer det til uttrykk gjennom sosial integrasjon, mens mangel på mestring blir forbundet med marginalisering. Mestring blir ikke avgrenset til konkret utfordring eller problemtilstand, men blir anvendt som et overordnet begrep, som ungdoms opplevelse og beredskap i forhold til å takle utfordringer i ungdomsalder. De støtter seg blant annet på Giddens' (1991) begrep om *ontologisk trygghet*, et begrep som henviser til en persons tidlig ervervede og grunnleggende tillit, som danner et psykologisk grunnlag for en persons evne til å takle nye utfordringer.

Heggens (1994) studie av ungdoms fremtidsorientering i lokal kontekst, og Paulgaards (2000) studie av ungdoms identitetsforming i et kystsamfunn nordpå, gir begge bidrag til å forstå ungdoms forhandling og forvaltning av identitet, der det foreligger risiko både for mestring og marginalisering. Endringene i ungdomsforståelsen og vilkårene for ungdom som livsfase blir i disse studiene forstått i lys av moderne sosialiseringsteori (Beck 2005, Beck & Beck-Gernsheim 2001, Furlong & Cartmel 1997, Giddens 1991). Senmoderniteten, eller det Beck (2005) kaller *det flytende moderne*, preges av samfunnets omskiftelighet. Det kan frigjøre for endring og utvikling, samtidig som det stiller den unge overfor utfordringer når det gjelder utvikling og forvaltning av identitet og selvorientering.

---

<sup>28</sup> Forfatterne trekker ut sentrale perspektiv fra Ungforsk's to store ungdomsundersøkelser "Ung i Norge" fra 1992 og 2002. Materialet er samlet inn fra 11.000 unge i alderen 13-19 år, begge undersøkelsesårene

## Skole og klasseromsforskning

Det er få studier som gir ”stemme” til alle aktørene som inngår i det daglige livet i klasserommet. Fuglestads (1993) avhandling: *Samspell og motspel i klasseromet*, fokuserer på skolen som organisasjon og på relasjonen mellom lærer og elev og elevene imellom. Studien har relevans for temaet i min avhandling ved at den fokuserer på prosesser i klasserommet ved hjelp av begreper som samhandling, kommunikasjon og kultur. Når skoler skal øke sin kvalitet og effektivitet, kommer spørsmålet om lærerkompetanse opp. Fuglestads poeng er at den profesjonelle kompetansen ikke bare er spørsmål om faglig innsikt, men handler i stor grad også om å betrakte undervisningsarbeidet som sosial interaksjon, om relasjonelt arbeid, om kulturelle møter og relasjonelle ferdigheter (Fuglestad 1993). Dysthes (1995) kasusstudie av tre klasserom, ett i Norge og to i USA, har en teoretisk forankring i en dialogisk basert tilnærming til menneskelig forståelse, kommunikasjon og læring, blant annet basert på Bakhtins teori om det dialogiske. Hun fant at undervisning må kontekstualiseres, og at det finnes prinsipper for å skape gode læringsbetingelser gjennom dialogisk undervisning.

Skolens oppfatning av hvordan elever best skal møtes og hjelpes, har en tendens til å strekke seg inn i familielivet og prege det som foregår der, viser Ericsson og Larsens (2000) undersøkelse av samarbeidsrelasjonene mellom skole og hjem. De mener det skjer en ”pensumisering” av selve samhandlingen i familien. Skolens ambisjon er at samarbeidet skal tilføre barnet kulturell kapital ved at foreldrene lærer å identifisere seg med skolens verdier, og akseptere at skolens mål også må prege dagliglivet i elevens hjem (Ericsson & Larsen 2000).

Arnesens (2002) studie av ulikhet og marginalisering i skolen, betrakter produksjon av ulikhet og marginalisering i spenningsfeltet mellom inkludering og ekskludering. Selv om det innenfor alle undervisningsformer vil finnes elever som ikke deltar særlig mye i den faglige virksomheten i klasserommet, viser det seg likevel å være noen arbeidsmåter og klasserom som var mer inkluderende enn andre. Hun bekrefter det andre undersøkelser viser, nemlig at skolens klassifisering av elever plasserer problemer på individuelle egenskaper snarere enn på trekk ved læringsmiljøet. Det er også slik at særlig elever som selv anser at de har problemer, er sterkt opptatt av lærernes holdninger til dem, om de viser aktiv støtte eller overser dem (Arnesen 2002:414-19).

NOVA<sup>29</sup> har publisert en rekke rapporter om ”samspillvansker i skolen”, der relasjonelle og kontekstuelle sammenhenger på ulike vis blir tematisert. Blant annet ser de på makten i forholdet mellom hjem og skole (Nordahl 2003), og på elevens aktørrolle i læringsarbeidet (Nordahl 1998). Sørli & Nordahl (1998) viser at det er sammenheng mellom kvaliteten på læringsmiljøet og problemadferd i skolen. Ved hjelp av en kontekstuell forståelse av materialet, gir analysene grunn til å hevde at enkle lineære årsaksforklaringer som enten knytter problemene til individet eller til konteksten, gir ufullstendig innsikt i hva problemene dreier seg om. Skolen stiller sterke krav til elevens innordning i den institusjonelle logikken, og de elevene som ikke innordner seg eller tilpasser seg, blir av lærerne ofte betegnet som problemelever. Forskerne tolker elevatferd i lys av elevenes intensjoner, idet de betrakter dem som aktive subjekter i møtet med skolevirkeligheten, slik de forstår og erfarer den. Uakseptabel atferd kan da i følge forskerne, i visse tilfeller kunne forstås som sunne uttrykk på en håpløs situasjon (ibid).

De ovenfor refererte undersøkelsene har ikke det spesielle ved ”plasserte barn” i fokus. Og det er heller ingen automatikk i at plasserte barn uten videre kan passe inn i kategorien for det som omtales som ”atferdsvanskelige elever”, eller ”elever med samspillvansker”. Samtidig er plasserte elevers sårbarhet jevnt over så stor, at måten de blir møtt på, vil kunne være avgjørende for tilpasning til en forventet elevrolle. Det viser en rekke studier som Egelund & Hestbæk (2004) refererer til i sin forskningsoversikt<sup>30</sup>. Når det gjelder barn som barnevernet overtar omsorgen for, må skolen anses å være en ekstra risikofaktor, dersom den ikke klarer å lære barna noe eller integre dem i et klasse- og kameratfellesskap, hevder redaktørene av forskningsoversikten på bakgrunn av hva forskningen kan fortelle om plasserte barns skolegang (Egelund & Hestbæk 2004:118). I følge Nordahl & Overland (1998) får elever som strever med å tilpasse seg forventede atferdskoder i skolen, ofte ikke nødvendig støtte til sosial læring. I stedet tilbys de støtteundervisning i hovedfagene (ibid).

---

<sup>29</sup> Norsk institutt for forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA)

<sup>30</sup> Egelund & Hestbæk (2004) *Anbringelse av børn og unge uden for hjemmet*. En forskningsoversigt. Socialforskningsinstituttet 03/04

## Spesialpedagogisk forskning

Det foreligger relativt lite spesialpedagogisk forskning i Norge som er direkte relevant for denne studien. Jeg skal begrense meg her til å nevne studien til Nordahl og Overland fra 1998. Det er en evalueringsstudie av spesialundervisningen i Oslo-skolen. De la vekt på å vurdere i hvilken grad elevers rett til likeverdig opplæring ble ivaretatt, og fokuserte blant annet på problemstillinger knyttet til tilbudet om og effekten av spesialundervisningen i grunnskolen (Nordahl & Overland 1998: 13). Rapporten påviser blant annet et sterkt økende omfang av ufaglærte assistenter i den spesialpedagogiske virksomheten. Bruken av assistenter i undervisningen blir begrunnet i ett av to type forhold. For det første kan assistenter møte elevenes individuelle behov på en hensiktsmessig måte, ved tettere voksenkontakt. For det andre kan assistentene bidra til ro og oversiktighet i undervisningen, slik at læreren beholder kontroll over situasjonen, samtidig som en ivaretar hensynet til andre elever. I siste tilfelle representerer assistentbruken først og fremst en avlastningsfunksjon for læreren (ibid:149).

Den britiske forskeren Ainscow (2003) drøfter i antologien *Developing inclusive teacher education* spørsmål knyttet til profesjonelle lærere og ukvalifiserte voksne som er satt inn for å støtte og hjelpe elevers læring, de som har behov for spesiell tilrettelagt undervisning. Hun viser hvordan en ekstra voksen kan tilrettelegge for en styrket elevdeltakelse, men at mange skoler ikke har arbeidet fram hvordan de skal kunne gjøre seg bruk av en ekstra voksen ressurs i lys av strategisk arbeid og mål om effektivitet (Ainscow 2003).

I senere år har Ainscow (2006) sammen med andre britiske forskere forsøkt gjennom et aksjonsforskningsprogram å utvide forståelsen av inkludering. De søkte å implementere inkluderende innsikter i 25 britiske skoler, ved at ledelse og ansatte ble utfordret til å utvikle sider ved skolekulturen, prinsipper og praksis. Målet var å forandre skolen som system i retning av mer inkluderende praksiser. Det pekes på følgende:

The development of inclusive practices, particularly on a national basis, might best be achieved not by seeking an improbable transformation of schools, but by an incremental enhancement of the processes which make the existing dynamic more inclusive (Ainscow et al 2006:191)

Selv om konklusjonene på aksjonene er direkte relatert til en engelsk kontekst, tror forskerne likevel at erfaringene vil kunne ha implikasjoner for andre land som vil forsøke på det samme (ibid: 173).

Booth & Ainscow (1998) har tidligere gjennomført en komparativ studie med case fra 8 land der de ser på inkluderings- og ekskluderingsprosesser innenfor en eller flere skoler plassert i lokal og nasjonal kontekst. Studien analyserer disse prosessene blant annet i lys av mulige forbindelser mellom spesialundervisning og ”vanlig undervisning”. De hevder det fortsatt er slik at ”inkluderende undervisning” blir identifisert med spesialundervisning mer enn med ”ordinær” undervisning. Nes & Strømstad<sup>31</sup> bidrar fra norsk side med eksempler fra inkludering i norske skoler. Ved å rette søkelyset mot ”ordinær” undervisning og det som karakteriserer den, foretar de en kritisk drøfting av forholdet mellom spesialpedagoger og allmennlærere. De reiser spørsmål ved om spesialpedagogiske tiltak som sådan også vil kunne motarbeide inkludering.

Solli (2005) har utarbeidet en kunnskapsstatus for spesialundervisningen i grunnskolen og videregående. Han oppsummerer studier og rapporter i tidsrommet 1999-2003 med at ideologien om en inkluderende skole synes å være bredt akseptert, men at den praktiske kompetansen på hvordan dette skal gjøres, synes å være relativt lav (s.8). Blant annet referer han til Ogden (2000) som hevder at ”Enhetsskolen har en lav toleranse for individuelle variasjoner, og en tendens til å individualisere elevenes mestringsvansker” (Ogden 2000:141). Det er foretatt endringer i tråd med tanken om at det i større grad bør satses på pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak i den ordinære opplæringen. Den spesialpedagogiske praksisen er imidlertid fortsatt preget av en relativt sterk individfokusering, til tross for at mange av elevens problemer kan relateres til den pedagogiske konteksten (s 10f).

I en del forskning om elevproblemer og opplæringsmiljø (Ogden 1998, Sørli & Nordahl 1998), legges kritiske teoriperspektiver til grunn. Skrtic (1995) har gjennomført omfattende teoretiske og empiriske studier av spesialundervisningen, der han viser at spesialundervisningen hviler på antakelser som hører inn under testpsykologiens statistiske normalitetsparadigme og psykiatriens diagnostiske kategorier og retningslinjer. Han hevder også at det er den vanlige skolen som er problemet, fordi vi der ikke

---

<sup>31</sup> Nes, K. & Strømstad, M. (1998). Norway- adapted education for all?

har kommet til rette med den kompliserte og vanskelige relasjonen mellom ”det vanlige” og ”det spesielle”. Spesialpedagogikken er utviklet som et fag ut fra mangler ved den generelle pedagogikken, er hans påstand (Skrtic 1995).

Haug (1999) fremhever tilsvarende i sin oversikt over det spesialpedagogiske forskningsfeltet. Han viser for det første at den spesialpedagogiske forskningen gjennom sine termer og paradigmer, støtter opp under en individorientert og utskillende tradisjon. Og siden det er det spesialpedagogiske blikket på inkludering som i praksis dominerer, vil det ikke være nok, i følge Haug, å fjerne spesialundervisning fra læreplanretorikken. For når elever har særlige opplæringsbehov, er det i seg selv sterkt nok til å holde fast på og videreføre en patologiserende og individualiserende problemforståelse, mener han. Her ligger det et paradoks. Det kan se ut til at individualisering som premiss for enhetsskoletenkningen i liten utstrekning blir realisert når den ordinære opplæringen i så stor grad domineres av undervisningsformer som har klassen eller kullet som enhet (ibid).

I Phils (2005) analyse av sakkyndige utredninger viser det seg at kategoriene som PPT anvender gjennom sine tester, både kategoriserer elevens vanske og samtidig danner grunnlag for å forutsi elevens prestasjoner i fremtiden. IQ testing spiller en nøkkelrolle i den sosiale konstruksjon av normalitet og avvik, hevder Phil (s 99). Dette stiller hun seg kritisk til, i og med at testene gir få prediktive muligheter, med mindre en oppfatter barns nåværende situasjon som stabil og varig. Offisielt tildeles eleven kanskje ingen diagnose, men internt rangerer PPTjenesten elevenes intelligensnivå og diagnostiserer dem ut fra psykiatriens diagnostiske retningslinjer og kategorier (Phil 2005:175). Phil viser hvordan informasjonen til foresatte, barn og lærere gjerne har andre benevnelser enn de som PPT faktisk anvender som redskap, og at ekspertspråket får en ekskluderende effekt.

PPT har i følge Phil (2005) en dobbel funksjon. På den ene siden anbefaler de spesialpedagogisk hjelp til trengende, men de bidrar samtidig til rangering og seleksjon av elever, fordi et sentralt element i skolens sosiale og kulturelle reproduksjon er knyttet til det å fjerne elever fra ordinær undervisning, ekskludere dem, unnta dem fra ordinær timeplan (ibid). Både Simonsens (2000) og Ravnebergs (1999) forskning viser tilsvarende hvordan seleksjon av elever til spesialundervisning har fungert som et ut-



skillende virkemiddel med disiplinerende effekter, og at det innskrenker elevens virkeområde i skolen.

## Barnevernsforskning

Det kunnskapsmaterialet som norsk og nordisk barnevernsforskning har frambrakt så langt, gir bidrag til belysning og forklaring av sentrale forhold ved opplæringa til barn som bor i barnevernets institusjoner. Jeg skal referere til de jeg anser som mest sentrale for mitt formål.

Skolegang har i løpet av de seneste årene kommet på sosialforskningens agenda i Norden, i likhet med mange andre land. Den systematiserte barnevernsforskningen i Norge har en ganske kort historie, og skolen er bare i svak grad tematisert. Forskningsrådet har imidlertid fra 90-tallet av satset på barnevernsforskning, og i antologien som Backe-Hansen (2003) har redigert, er skolen blitt viet et eget kapittel<sup>32</sup>. Sosialforskningsinstituttet i Danmark har laget en forskningsoversikt når det gjelder barn plassert utenfor hjemmet. Der blir også skolegang behandlet (Egelund & Hestbæk 2004).

Å lykkes i skolen kan være et betydelig suksesskriterium for barnevernsatsingen, fordi vellykket skolegang gir inngangsbillett til det sivile samfunns ordinære livsstiler og livsforløp (Martin & Jackson 2002). Studier viser imidlertid at det foreligger trekk av negativ samvariasjon mellom offentlig omsorg og opplæring. Barn som barnevernet har overtatt omsorgen for, blir i uforholdsmessig høy grad tapere i skolesystemet (Blythe 1993, Blythe & Milner 1998, Jackson 1994, Vinnerljung 1998,). Barn som er langtids plassert, med en forventning om at plasseringen vil være permanent, klarer seg best blant de barna som blir plassert, men fortsatt langt dårligere enn gjennomsnittlige prestasjoner. Dette får forskere til å mene at en vesentlig fremmede faktor for plasserte barns skoleprestasjoner, er anbringelsens stabilitet. Men generelt vil dårlige skoleprestasjoner som hovedregel ikke forbedres ved at barnet plasseres utenfor hjemmet (Egelund & Hestbæk 2004).

---

<sup>32</sup> Undersøkelsen "Når barn plasseres utenfor hjemmet- risiko og utvikling, er gjennomført av NOVA og Barnevernets utviklingssenter på Vestlandet (BSU-V) Undersøkelsens metodikk og datatilfang er presentert av Andersen mfl (2000). Kapittel 4: Torill Havik: *Barnevernsbarna i skolen- hvordan har de det egentlig?* bygger på delene av intervjuene med barna og foreldrene som omhandlet skoleforhold, samt intervju med klasselærere på tidspunktet plasseringen skjedde.

## **Hjemmebakgrunn og samarbeidsrelasjoner**

Havik (2003) viser at brorparten av barna i hennes materiale har hatt det vanskelig over lang tid før plassering utenfor hjemmet, og at de av den grunn stiller med dårligere forutsetninger for å mestre skolen enn barn flest. De fleste foreldrene var representert ved mødre som var alene om omsorgen, med lite støtte fra barnefar og egne foreldre. De færreste av dem hadde utdanning ut over ungdomsskole, og omtrent tre av fire hadde trygd eller sosialhjelp som sin viktigste inntekstkilde. Dermed har barna hatt begrensede muligheter for å tilegne seg (verdifulle) kulturell og sosial kapital i møte med skolen (Havik 2003: 94). Det er i tråd med Nordahl & Sørli (1998) undersøkelse, som viste at skolen samarbeider best med foreldre som har middelklassebakgrunn og som deler skolens verdier.

Haviks resultater viser at plasserte barn som gruppe mestret både fag og regler for atferd dårlig. 72% av barna mottok støttetiltak i skolen og /eller var blitt henvist til hjelpeapparatet, og mange av hjemmenes tilbud om samarbeid med skolen, var utformet som (segregerte) spesialordninger for "slike foreldre": samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter med skolen og andre fagpersoner. Det viste seg også at barnas og foreldrenes oppfatninger om trivsel og mestring, står i klar kontrast til klasselærerens, på den måten at lærer oppfatter at elevens mestring er dårligere enn foreldre og elev synes å mene, og at eleven er undertrykt og lite motivert for skolen (ibid:106). Foreldrene var langt på vei marginaliserte, og lærerne uttrykte større misnøye med samarbeidet enn det foreldrene gjorde (ibid).

## **Institusjonelle og strukturelle forhold**

Både i Skandinavia og Storbritannia ser det offentlige hjelpesystemet ut til å bidra til økning i barns utsatthet, både når det gjelder den formelle opplæringen, og når det gjelder sosial kompetanse og samhandling med jevnaldrende (Anderson 2003, Stein 1994, Vinnerljung 1998). Gjentatte flyttinger og omplasseringer fører ikke sjelden til at verken skole eller barnevern har tilstrekkelig overblikk over elevenes hele opplærings situasjon, blant annet fordi ansvarsforholdene er utydelige og rapporteringsrutinene ufullstendige (Egelund & Hestbæk 2004, Collin-Hansen 2008).

Fletcher-Campell & Hall (1991) har undersøkt sosialforvaltningens prioriteringer i forhold til plasserte barns skolegang, deres viten om skoleforholdene og samarbeidet med skolen. Det viste seg at kommunene prioriterte arbeidet med barnas skolegang lavt i forhold til andre oppgaver i forbindelse med plassering. Problemer med å finne egnede anbringelsessteder, førte til at man i liten grad tok hensyn til barns skoleutfordringer når en skulle finne en god match. De hadde også relativt få informasjoner om barnets spesifikke behov i forbindelse med opplæringen. Samarbeidet med skolen var ofte dårlig, og noen ganger fikk elevene skoletilbud som mer siktet på oppbevaring enn på innlæring (ibid).

Simpson (1997) har foretatt en liten kvalitativ undersøkelse av fem engelske unge i institusjon, og deres skoleerfaringer. De unge følte seg diskriminert i skolen på grunn av sin status som institusjonsungdommer, og de savnet oppmuntring, støtte og hjelp til skolearbeidet.

I Sverige har professor Gunvor Andersson stått sentralt i *Centrum för utvärdering av socialt arbete* (CUS, Socialstyrelsen). I flere rapporter og artikler (bl.a. Andersson & Aronsson 2001, Andersson 2003, Vinnerljung et al. 2001) konkluderes det med at skolegangen til barn i den ”sociala barnavården” er en risikofaktor i ungdommens omgivelse, men institusjonene kan ha en positiv betydning, dersom de satser på å utvikle de av barnas ferdigheter som er nødvendige for å lykkes i skolen, både med hensyn til atferd og faglige kunnskaper (Andersson 2003).

I mitt forprosjekt til denne studien foretok jeg et besøk på et dansk barneverns-kollektiv, Fjordhøj Børnesenter i Ølsted. Her ble det gitt eksempel på hvordan de unge ble rustet både til skolegang og mestring av yrkeslivet ved at de hadde praktiske arbeidsplikter på hjemmebane<sup>33</sup>. Andreassen (2002) refererer til et større forskningsprosjekt i Sverige som omfattet intervjuer med 1000 tvangsplasserte ungdommer, som viste at det først og fremst var på skolens område disse ungdommene ønsket hjelp. Likevel viser Borland (1998) i sin studie at så mye som 70 % av ungdommene manglet skolekompetanse ved utskrivning fra institusjon eller fosterhjem.

Harkers (2004) forskergruppe viser til strukturelle trekk ved skole og hjelpapparat som kan virke fragmenterende, og som kan hemme eller hindre et helhetlig samar-

---

<sup>33</sup> Besøk i oktober 2001. Se en nærmere presentasjon i kapittel 2, s 61

beid om plasserte barns opplæring. De peker på manglende interdepartemental koordinering, og ikke minst på mangelfull inter-profesjonell strategi. Nøkkelpersonell ble intervjuet, og det viste seg at implementering av gode intensjoner strandet på motstridende prioriteringer mellom lærere og sosialarbeidere. Dessuten ble skoler ofte betraktet som autonome enheter, som har sin egen kultur, toleransegrense og ekskluderingspraksis. Det gjør inter-profesjonelt arbeid vanskelig. Videre viste undersøkelsen at misforståelser knyttet til roller og ansvar kunne hindre framgang, slik at en i stedet for å jobbe sammen, anklaget den andre part for manglende forståelse og vellykkethet på sin arena. Gruppen peker også på at taushetsbestemmelsene medvirket til at felles innsats i praksis viser seg vanskelig (Harker et al. 2004).

Fra norske undersøkelser tyder mye på at det i opplæringssammenheng er svikt i likestilling og inkludering (Jahnsen et al. 2000). Resultatene fra Ollestad & Tveits (1996) undersøkelse ble sammenfattet i tre punkter: 1. barn og unge på barnevernsinstitusjoner fikk i hovedsak segregerte skoletilbud, 2. ansvaret for skolegangen ble organisert og tolket svært forskjellig, 3. i enkelte kommuner manglet denne gruppen elever skoletilbud over hodet, og samarbeidet mellom skole og institusjon sviktet (ibid). Mange av barna og de unge på institusjon får ofte undervisning utenfor grunnskolen ordinære rammer og tilbud, og de er ofte utskilt fra den vanlige klassen, alene eller i en liten gruppe. Følgelig bidrar skolen til at ungdommene segregeres og isoleres fra normalt fungerende ungdommer (Andreassen 2002).

Flere undersøkelser viser det samme i følge forskningsoversikten til Egelund og Hestbæk (2004). Barnevernsinstitusjonene er generelt sett ikke stimulerende læringsmiljø for barn og unge. Personalet er ofte uklare, dels passive, dels uprofesjonelle i håndtering av skolearbeid og lekselesing. Samarbeidet mellom institusjon og skole vakler på grunn av utydelig oppgavefordeling og/eller ansvarsområder, manglende felles holdninger og strategier, og lite tydelighet på forventninger og planer for elevens opplæring. Skolen klager over at de får vite for lite om det enkelte barn når de skal legge til rette for et opplæringsløp og det daglige læringsarbeidet (ibid).

Brodie (2001) fant i en kvalitativ *case study* av 17 engelske unge plassert i institusjoner, at barn ekskluderes fra skolegang, enten ved at eleven ikke får et reelt skoletilbud, at skolen ikke finner plass til barnet innen rammen av skolens virksomhet, eller

at eleven må slutte fordi skolen ikke klarer å takle barnet. Eksklusjonen kan få både formelle og uformelle uttrykk. De uformelle utelukkelsene betyr i realiteten at barnet lukkes ute fra det alminnelige skolemiljø, uten at det er truffet noen beslutning om det. Brodie oppfatter utelukkelse fra skolegang som en prosess som ofte starter mye tidligere enn den faktiske utelukkelse. For anbrakte barn varierer skoleprestasjonene med antallet anbringelser, slik at de barn som har skiftet mellom mange plasseringssteder, klarer seg dårligere enn barn som har en mer stabil plasseringshistorie (Brodie 2001). Her er det verd å notere at praksisen med utelukkelse fra skolen i engelske skoler, er formalisert og/eller akseptert på et helt annet nivå enn for eksempel i Norge. Like fullt tyder mye på at også norske elever uformelt kan holdes utenfor et ordinært opplæringsløp når barnevernet overtar omsorgen. Det tidligere refererte tilsynsrapporten fra fylkesmannen viser det.

### **Sosial tilpasning eller opplæring**

Ut fra foreliggende forskningsoversikt konkluderer Andreassen (2002) med at plasserte ungdommer jevnt over får lite støtte til skolegang, og de mislykkes ofte. Institusjonspersonalet har gjerne konsentrert seg om de unges måte å fungere sosialt på, deres evne til sosial tilpasning, og har hatt mindre oppmerksomhet på deres behov for utdanning. Den sterkeste forbindelsen mellom god tilpasning etter utflytting er imidlertid i følge Sinclair & Gibbs (1996), ikke institusjonens betoning av god oppførsel, men i hvilken utstrekning institusjonen la opp til skole og utdanning. Et fokus på skole er viktig for fremtidig liv i samfunnet. Så institusjoner som legger vekt på utdanning oppviser klart bedre resultater (ibid).

I et engelsk prosjekt kalt: *Taking Care of Education Project* (Harker et al.2002) ble barna bedt om å vurdere sin opplæringsmessige framgang og identifisere personer som støttet eller hindret opplæringa deres. Lærerne var de som oftest ble nevnt som bidro til støtte, mens sosialarbeiderne ofte ble assosiert med at de hindret framdrift i opplæringa. Når det gjelder å sikre barns utvikling og læring har Vinnerljung (1998) vært særlig opptatt av forbedringspotensialene med henblikk på å føre barn under omsorg ut i selvstendig liv i samfunnet. Forskingen viser at skolen kan være en mulig beskyttelsesfaktor, som kompenserer for psykiske arr som følge av brudd, svikt eller

mangelfulle relasjoner. Samtidig kan skolen utgjøre en betydelig risikofaktor om eleven mislykkes, ikke blir ivaretatt, ikke får en opplæring som er tilpasset, og ikke oppnår gode og stabile relasjoner til andre ungdommer og voksne (ibid).

### **Utvikling på lengre sikt**

Det foreligger relativt få longitudinelle studier som belyser plasserte barns livsløp og skolekarriere over lengre tid. Et unntak er Helgelands (2007) oppfølgingsstudie av en gruppe ungdommer, som på 80-tallet deltok i Buskerudprosjektet 1981-85<sup>34</sup>. Helgeland fulgte dem frem til de var 30 år, for å se hvordan det gikk 15 år etter plassering i institusjon (Helgeland 2007). Målet med Buskerudprosjektet var å prøve ut alternativ plassering til fengsel for ungdom med store atferdsvansker. Studien viser at når barn har vanskelige oppvekstforhold med opphopning av mange problemer, og de viser problematferd i skolen, risikerer de at problemene forsterkes i løpet av skolegangen. De tiltakene og grepene som skolen har til rådighet og bruker, viser seg å ha liten effekt i forhold til de vanskeligste elevene, mener Helgeland (ibid). Undersøkelser innen sosialfeltet belyser i liten grad den måten skolen faktisk arbeider på, eller hvordan den hjelpen elever får i skolen, faktisk kan virke problemskapende eller problemforsterkende. Noen av Helgelands ungdommer klarer seg imidlertid bra. Fordelingen viser at rundt regnet en tredjedel kommer rimelig godt ut, en tredjedel kommer svært dårlig ut, mens livsløpet til den siste tredjedelen ikke har forandret seg vesentlig, verken til det bedre eller til det verre. Helgeland peker på at andre studier av livskarrierer viser tilsvarende resultater (ibid).

### **Hemmende og fremmende faktorer**

Det finnes noen gode eksempler på retrospektive studier av skoleopplevelser primært fra andre europeiske land. I England har Jackson & Martin (1998) sammenlignet 38 tidligere plasserte unge som gjorde det skolemessig godt, med 67 unge som ikke gjorde det. Datagrunnlaget er basert på et spørreskjema til alle og dybdeintervju med de 38 som klarte seg godt. Det som skilte de unge med høye skoleprestasjoner fra de andre var: 1. at de lærte å lese tidlig, 2. at de dro til biblioteket på eget initiativ, 3. at de ble

---

<sup>34</sup>NOU 1985:3: *Tiltak for ungdom med atferdsvansker*.

oppmuntret av foreldre eller andre voksne til å søke høyere utdanning, 4. at de samlet mottok mer oppmuntring, 5. at biologiske eller fosterforeldre deltok i skolearrangementer. De unge som klarte seg godt, hadde som voksne bedre mental helse, var sjeldnere arbeidsløse eller enslige forsørgere, levde sjeldnere på trygd og hadde bedre boligforhold (ibid).

Martin & Jackson (2002) intervjuet så de samme 38 som klarte seg godt, mens de var under videre utdanning. De unge mente at støtte fra lærere, saksbehandlere, institusjonspersonale og fosterforeldre til skolegang var betydningsfullt. Omtrent tredjeparten peker på at hjelpernes negative forventninger til deres skoleprestasjoner var ødeleggende. Halvparten mener institusjonsmiljøet virket hemmende for skolearbeidet, blant annet ved materielle mangler mht lekseplass med fred og ro, mangel på bøker og annet kildemateriale. De som det har gått godt for, mener at de også under videre utdanning har bruk for særlig støtte i form av en økonomisk og boligmessig innsats og en voksen kontaktperson som kan støtte og oppmuntre dem i studiearbeidet (ibid).

En mindre, engelsk kvalitativ studie av Jackson (1987) viser tilsvarende som større kvantitative studier, at skolevanskene ser ut til å skyldes en rekke ulike forhold: 1. opplevelse før anbringelsen som binder barnas psykiske energi og hemmer innlæring, 2. mange skoleskift, 3. lave og selvoppyllende forventninger fra lærere og hjelpere, 4. barnas lave selvtillit, 5. mangel på kontinuitet i plasseringen. En sentral engelsk undersøkelse fra midt på 80-tallet (Stein & Carey 1986) viste at hele 72% av institusjonsplasserte unge var uten kvalifikasjoner ut over grunnskolen. Tallet var en del lavere for de som var blitt plassert i fosterhjem. Flere mulige forklaringer blir presentert, i tråd med Jackson's (1987) studie: det emosjonelle presset den unge lever i, elevens problematiske adferd på skolen, skoleskift og manglende samarbeid mellom skole og sosialforvaltning. Både Jackson (1994) og Stein & Carey (1986) trekker i tillegg frem elevens egen opplevelse av stigmatisering og mobbing i skolen som medvirkende faktorer for de unges skolekarriere.

Foreløpig mangler det mye på at forskningen kan gi oss sikker kunnskap om hvilke faktorer som har størst påvirkning på skolerresultater og utdanningskarriere for barn som det offentlige har overtatt omsorgen for. Forskningsoversikten fra det danske Socialforskningsinstituttet (Egelund & Hestbæk 2004) viser til en rekke undersøkelser

der en forsøker å lete frem den eller de faktorene som får avgjørende betydning for den mislykkede skolekarrieren til plasserte barn. Forskningsoversikten viser til relativt tydelige sammenhenger mellom plasserte barn og lave skoleprestasjoner, tidligere avsluttet skolegang enn jevnaldrende, og dårligere utsikter som voksne når det gjelder utdanning og arbeidsmessige forhold. Det er imidlertid ikke like entydige forklaringer på hvorfor. Forsøket på å finne en dominerende årsak som skulle kunne gi en enkel forklaring, har foreløpig strandet. En har gjerne villet henviser til at det skyldes oppvekstbetingelsene i hjemmet før plassering (Egelund & Hestbæk 2004). Bare noen undersøkelser viser til dette. Det kan imidlertid være problematisk uten forbehold å behandle retrospektivt innhentede data om vilkår i oppveksten som valide. En kan risikere å tolke inn i fortiden forhold som i etterkant blir gitt mening. Når en ser på relasjonen mellom oppveksterfaringer og skolegang, er det heller ikke entydig at hjemmeforholdene alene er årsak til skoleproblemene.

### **Oppsummering**

Generelt kan vi vel si at forskningen peker på en rekke forhold som vil kunne virke inn på skolemestring, men at ingen faktor alene vil kunne gi en forklaring på hvorfor skolegangen jevnt over går dårligere for plasserte barn enn andre. Det som karakteriserer forskningen på feltet er små og spredte undersøkelser, en manglende tverrfaglighet i kunnskapsutviklingen, og at de ulike feltene fokuserer på ulike forhold. Undersøkelser viser imidlertid relativt entydig at der institusjonene fokuserer på skolegang, er det flere ungdommer som lykkes i opplæringsløpet (grunnskoleeksamen, videregående skole) enn der de ikke gjør det. Vi har også eksempler på studier som viser at gjennomført skolegang er det mest tydelige suksesskriterium for barnevernsungdommers samfunnstilpasning og fremtidsutsikter.

I det neste kapitlet vil jeg presentere studiens 4 hovedinformanter og feltene barnevern og skole.



## Kapittel 2: Barnevern og skole: hovedfortellere og felt

### *Innledning*

Hva det offentlige bidrar med i barns oppvekst og utvikling aktualiseres i dette prosjektet i og omkring møtepunktene mellom skole og barnevern. To samfunnsinstitusjoner har fått et delt ansvar for disse barnas utvikling og opplæring. To ulike profesjonstyper, sosialarbeidere og pedagoger, er knyttet til to forskjellige virksomheter, barnevernsinstitusjon og skole. I dette kapitlet skal jeg presentere de fire ungdommene som studien omfatter. Jeg vil beskrive de to institusjonene, Lia og Skråningen, der de unge befinner seg, og de aktuelle skolene som ungdommene gikk på under feltperioden. Prosjektet har fire *case*. Tuva og Tom bor på Lia institusjon; Torill og Trine møter jeg på Skråningen institusjon. Alle de fire ankom institusjonen på slutten av ungdomsskolen, og ble boende til de fylte 18 år. Da jeg traff dem første gang, var Trine og Torill elever i videregående skole, Tom og Tuva var knyttet til Gården, en alternativ opplæringsarena for elever plassert av barnevernet.

Jeg skal kort presentere de fire i form av en biografisk skisse. I metodekapitlet (kapittel 4) redegjør jeg for hvordan de ble rekruttert til prosjektet. Fortellingene deres, slik jeg har rekonstruert dem, blir presentert i kapitlene 5-8. Biografiene bygger på informasjon fra institusjonsledelsen, fra opplysninger i skolemappen og fra intervju og samtaler med ungdommene<sup>35</sup>. I vedlegg nr 16 foreligger en kronologisk dokumentasjon av skolelivet til hver enkelt av de unge, basert på mappens tekster, noe supplert med institusjonsleders opplysninger. Beskrivelsene av de to institusjonene og elevenes skoler baserer seg på observasjoner og feltnotater, og på samtaler og intervjuer med personale. Ambisjonen er ikke å foreta en generell eller detaljert beskrivelse av institusjonene og arbeidet der, men å trekke frem noen karakteristiske trekk og måten institusjonen virker på som hjem for de unge beboerne. I presentasjonen har institusjonene og skolene fått fiktive navn og rammer. Samtidig har jeg søkt å beholde karakteristika

---

<sup>35</sup> De fire ungdommene har alle fått navn på T. Henvisningene til materialet følger et system der intervju og samtaler med hovedkontakt, lærer, rådgiver og institusjonsleder har henvisning IHK, IL, IR og II, og SHK, SIL osv. Feltnotater: FN og Mappetekster: MT. Alle skoler og institusjoner er anonymisert og har fått fiktive navn

som på en eller annen måte synes å ha betydning for å kunne forstå institusjonen som hjemlig og institusjonelt sted og skolen som undervisningsarena.

### ***Lia institusjon***

Lia, som er fylkeskommunalt drevet, ligger fint til på et mindre tettsted med oversiktlige sosiale og geografiske omgivelser. Huset er plassert i et eneboligområde, omkranset av en hage, en gårdsplass og en stor garasje. I hagen er det et uthus som for tiden fungerer som snekkerbod for Tom. Det er gangavstand til tettstedets sentrum med skoler og butikker. Lia bærer bygningsmessig preg av å være en institusjon. Huset har to fløyer, en kontorfløy og en beboerfløy. Kontorfløyen som er atskilt og avlåst fra bygningens beboeravdeling, består av flere kontorer, et møterom, og et sekretærkontor. I gangen henger en stor oppslagstavle med blant annet husregler (beboernes sanskjonsreglement), møtetider, kursinvitasjoner, aktuelle avisoppslag mv.

Institusjonen er dimensjonert for 5 til 7 barn i alderen 11-18 år. Beboerne har hvert sitt rom som de selv får møblere og utforme. De deler på to bad og toalett, ett for hvert kjønn, og et vaskerom/tørkerom. Beboeravdelingen har fellesrom bestående av kjøkken, TV-rom og stue. Stua er enkelt møblert med salong og spisebord, en bokhylle med noen få spill og blader. Det er ingen bilder på veggene eller planter i vinduskarmene. Stua har TV, men verken radio, musikkanlegg, skjønnlitteratur, aviser eller oppslagsverk. På kjøkkenet står et spisebord med plass til alle beboerne. TV-stua består av salong og TV med lyskilde i taket. Det finnes også et lite, avlåst rom, nærmest et kott uten vindu, hvor husets eneste datamaskin er plassert. Det er beregnet til skoleoppgaver, men gir ikke tilgang til internett. Vaktavende har kontor ved siden av stue og kjøkken. Normalt er døra lukket og rommet avlåst. I motsatt ende av huset er hybelavdelingen. Den består av vindfang, oppholds/soverom med kjøkkenkrok og bad/toalett.

Personalplanen tilsier at hver beboer har to hovedkontakter, en faglært og en ufaglært. Hensikten er å sikre bedre kontinuitet, i og med at vaktordningene ellers kan gi den enkelte ungdom lite fast voksenkontakt gjennom uka. Men på grunn av mange sykemeldinger, vikarer og vakanser fremsto personalstrukturen relativt uoversiktlig i feltperioden. Institusjonen har delt opp ansvaret for beboernes opplæring. Institusjonsleder har kontakt med barnevernstjenesten i hjemkommunen, mens pedagogisk leder

samarbeider med skolen i mottakskommunen om opplæringstilbudet til beboerne, samt uttaler seg på foreldrenes vegne om individuelle opplæringsplaner. Den faglærte hovedkontakten har ansvar for den løpende dialogen med skolen og lærerne, og har for øvrig delegerte oppgaver knyttet til oppfølging av vedtak og planer, kontakt med BUP og psykologtjeneste. Personal på vakt skal sørge for at elevene kommer seg på skolen i rett tid.

Hver dag etter middag er det avsatt tid for lekselesing. Relativt ofte ser det ut til å være en kampfull tid på døgnet, der ansatt og ungdom kjemper mot hverandre. Skolearbeid inngår i det jeg vil kalle Lias pliktdiskurs. Det betyr at når en beboer ikke kommer seg på skolen, blir hun eller han definert som ”syk” og skal ”ligge i senga” og ikke få muligheten til å delta på noe i eller utenfor institusjonen den dagen. Begrunnelsen er at skolen skal fremstå som ”det minste av ondt” og dermed ”gjøre det lettere å velge å gå på skolen”, forteller personalet. Derfor må hjemmedagen oppleves som så kjedelig som mulig, og ingen i personalet skal stille opp på beboerens ønsker om aktiviteter (FN 16.10.02).

Det er ikke ansatt husmor eller kokk, så matlaging går på omgang i personalet. Jeg la merke til at flere av barna fikk en betydelig vektøkning i løpet av feltperioden, blant annet Tom. Kostholdet bærer preg av halv-fabrikata av typen pizza og pastaretter, sodd, pølser eller fiskeboller. Det er sparsomt med frukt og grønt. Middagsmåltidet er i prinsippet felles for alle, men av ulike årsaker ble gruppen ofte delt, slik at noen ble sittende ved spisebordet i stua. Jeg var ofte invitert med til middag. Vanligvis virket det som en grei samling av beboerne etter endt skoledag. Men enkelte ganger var det stor spenning i luften ved måltidene. Jeg registrerte at personalet sjelden benyttet anledningen ved middagsbordet til å formidle verdier og holdninger eller til samtaler om ting som skjer i samfunnet, erfaringer fra de unges skoledag eller liknende. Som oftest foresto de unge praten med pludring om forskjellige tema, eller den voksne forsøkte å avklare ettermiddagens planer for den enkelte.

Arbeidet med de unge er i stor grad individualisert, primært av kontrollhensyn. En ønsker å forhindre at de unge ”slår seg sammen mot personalet” (SHK Tom 13.11.02). De faglig ansatte holder et overveiende terapeutisk fokus på beboerne i den forstand at de er nøye med hvem som skal ”snakke med de unge om problemer” (IHK

Tuva 06.01.04). Hver uke er det satt av tid for individuell samtale med hovedkontakten, såkalt ”K-tid”. Det blir tatt få initiativ til felles aktiviteter med beboerne, i form av turer, deltakelse på lokale arrangementer eller liknende. De unge har ingen plikter i fellesskapet på institusjonen, ut over rengjøring av eget rom og egne klær, og de blir sjelden invitert med på arbeid som skal gjøres ute eller inne, ”med mindre det har en spesiell terapeutisk hensikt”, i følge leder (SL 21.10.02). Det aller meste av kommunikasjon foregår i en-til-en-relasjoner, også ferieturer, og det blir ikke arrangert husmøter eller sammenkomster, der de unge kan drøfte ting av felles interesse og som gruppe ta opp ting med personalet.

Beboerne må selv melde seg på og komme seg av gårde på fritidsaktiviteter. Personalet mener det er viktig at de kan få møte jevnaldringer uten å bli stigmatisert. Det skulle imidlertid mye til før de motet seg opp til å melde seg på noe. Tom kom seg for eksempel aldri til kulturskolens teatergruppe, selv om han hadde veldig lyst. Tuva var eneste som ikke hadde foreldre/foresatte som heiet på henne på håndballkamper, og som stilte på kakeletteri og dugnader. Tuva mistet etter hvert lysten til å fortsette.

I feltperioden var det flere lederskifter og også hyppige endringer i beboersammensetningen og stor turnover i personalet. Det fikk blant annet konsekvenser for kontinuiteten i omsorgen og for institusjonens samarbeid med skolen. Personalet hadde problemer med å samles til personalmøter om felles strategi for arbeidet, og de strevde med å gjennomføre en felles forstått tilnærming til den enkelte ungdom og til gruppen som sådan (IHK Tom 07.06.04). Personalets konflikthåndtering varierte en del i løpet av feltperioden, og jeg registrerte flere alvorlige konflikter mellom beboere og personale, der også det lokale politiet ved et par anledninger ble tilkalt. Arbeidsstrategiene synes å være dominert av et terapeutisk kontrollfokus, samtidig som personalet hadde svak oppmerksomhet rettet mot beboernes individuelle utvikling og fremtidsutsikter. Det viser seg å få betydning for Tom og Tuva. Det er Tom jeg møter på mitt første besøk på Lia. Han er nylig ankommet. Jeg skal nå først kort presentere ham og hans læringsarenaer, og deretter tilsvarende for Tuva. Presentasjonen bygger på innsamlet informasjon fra hjelperne i form av samtaler og mappetekster<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Se for øvrig vedlegg nr 16

## Hovedforteller Tom

Jeg treffer Tom på Lia institusjon våren 2002. Han kom dit fra et fosterhjem hvor tilslutt alt hadde skåret seg. Tom var som liten særlig knyttet til mor. Han hadde vært vitne til, og selv også blitt utsatt for, mye vold og utrygghet hjemme. Han og brødrene måtte flere ganger rømme huset, og overnatte i skogen. Der hadde de i perioder ordnet seg med et lite matlager. Andre ganger rømte de opp på loftet, for å unngå farens sinne. Barnevernet tok over omsorgen for Tom først da han var 10 år gammel, da far drepte mor, og ble satt i fengsel. Tom og søsknene hans ble plassert forskjellige steder, hos familie og i fosterhjem. I årene som fulgte skiftet han fosterhjem flere ganger. Til Lia kom han på slutten av 9.de skoleår. Det var hans første institusjonsopphold, om vi ser bort fra de 3 månedene i utredningsinstitusjon etter det siste fosterhjemsoppholdet.

Allerede i førskolealder ble Tom innmeldt til Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). De henviste ham videre til logoped. I følge papirene hadde han ”*manglende begrepsforståelse*”, og logopeden mente at han allerede fra skolestart ville trenge individuell opplæringsplan i norsk, samt ”*konsentrasjonstrening*”. Mappen hans gir rikholdig informasjon om hvordan ekspertene har vurdert Toms manglende mestring i skolen. Fokus har hele tiden vært rettet primært mot teori-innlæring og konsentrasjon, men også noe på ”*sosial umodenhet*”. Nærmest årlig ble Tom testet i hovedfagene og med hensyn til atferd. Resultatene var dårligere for hvert år i forhold til aldersforventet mestring. Han fikk mye eneundervisning ute av klassen. Tilpasning til forventet elevrolle ble også stadig dårligere. Problemene hans synes å legge på seg fra år til år. Skolemappen redegjør ikke for hva som fra skolens side er blitt lagt til rette for Toms opplæring ut over antall bevilgede lærertimer/assistenttimer. Målformuleringene er generelle av typen ”litt elementær engelsk” og ”de fire regneartene”. Det er derfor vanskelig å se hva det kom ut av skolens konkrete tilpasning.

Den våren Tom kom til institusjonen, ble det lagt til rette et eget opplæringstilbud på utsiden av ordinær skole, på Gården. Tom er praktisk flink og god til å jobbe, når han er sammen med en voksen. Særlig er han interessert i finsnekring. Tom har en vakker baryton, og liker å ”mekke musikk” (S Tom 13.11.02). Han avsluttet 9.de skoleår med karakterer kun i heimkunnskap og kunst og håndverk. I 10.de ble han plassert på Sundet ungdomsskole med tilhørighet i en ordinær klasse, men hadde bare gym

sammen med klassen. Opplæringstilbudet i teorifag bar preg av adhoc-løsninger, fordi Tom begynte først etter at skoleåret hadde startet. Det ble ”skrapt sammen”<sup>37</sup> 3-4 enetimer med tre forskjellige lærere i norsk, matte og engelsk. Men undervisningstilbudet i teorifagene falt etter kort tid helt sammen. Svein som var assistenten hans, ble satt til å undervise ham i teori på praktiske læringsarenaer. Det ble ikke utformet en plan med konkrete læringsmål for dette. Ifølge Svein fikk Tom i realiteten tilbud om praktisk arbeid; undervisning i skolefag ble for vanskelig å gjennomføre. Tom deltok på en ukes vellykket klassesur utpå høsten. Han avsluttet grunnskolen uten eksamen og uten karakterer i teorifag.

Deretter begynte Tom etter eget ønske, på Sjøly videregående skole, med en kombinasjon av teoretisk og praktisk læringsarena. Han mislyktes begge steder to ganger i løpet av første høsten. I etterkant konkluderte hovedkontakten at Toms behov for skjerming og tilrettelagt oppfølging var for svakt fokusert (SHK 21.10.03), mens rådgiver først og fremst fremholdt at Tom ikke ville eller ikke klarte å finne seg til rette i det opplæringstilbudet skolen ga (SR 09.03.04). Det neste halve året gikk Tom på tomgang uten tilbud om skole eller arbeid. Han utviklet etter hvert ”*atferd*” og begynte å bli ”*for vanskelig*” for institusjonen. Han ble, i følge hovedkontakten, flyttet over til hybelavdelingen for at ”*de andre beboerne skulle bli skjermet*” (SHK 08.09.03). Tom mistet første skoleår i videregående, og dessuten mye av det sosiale livet blant jevngamle både på skolen og i institusjonen.

Andre skoleår fikk han et nytt, svært avgrenset tilrettelagt opplegg på 8 uketimer. Blant annet inngikk sertifikat i opplæringspakkens ene dag på fire timer. Den andre dagen var det snekring og montering av møbler som sto på timeplanen. Da jeg avsluttet Tom med en siste samtale i november 2004, var både han og hjelperne hans fortsatt betinget optimistiske. Tom fylte 18 år i løpet av skoleåret, og begynte så smått å tenke på en mulig fremtid. Men alle visste hvor skjørt alt var.

---

<sup>37</sup> Rektors uttrykk

## **Toms opplæringsarenaer**

### **Gården**

Kommunens hensikt med opplæringsarenaen Gården var å prøve ut en modell for opplæring som skulle kunne bistå grunnskoleelever som kom til kommunen på barnevernsvedtak. En ønsket å prøve ut en mellomstasjon som skulle gjøre overgangen til en ordinær skolegang lettere for elever som strevde med å komme tilbake til eller gjennomføre grunnskolen. Siden tiltaket fikk ekstra kommunal støtte, var det mulig å følge enkelteleven tettere opp, og tiltaket innebar stor fleksibilitet når det gjaldt organisering, personell og tilbud. Bemanningen besto av ordinære lærere, spesialpedagoger, sosialarbeidere og ufaglærte assistenter. I følge oppvekstsjefen i kommunen fungerte imidlertid Gården etter hvert som "en stat i staten". Det skapte en del uklarheter knyttet til ansvarsforhold og kompetansespørsmål, og vanskeliggjorde også kommunikasjon mellom involverte parter, den formelt ansvarlige skolen, PPT, Gården og institusjonen (Intervju 12.06.03). Særlig viste problemene seg når elever delvis var i ordinær skole og delvis var knyttet til Gården. Tom var en slik elev i 10. klasse. Han hadde i utgangspunktet halv tid på Gården (praktisk læringsarena) og halv tid på Sundet. Assistenten fulgte ham hele skoledagen. Han kjørte Tom til Sundet og bisto Tom primært i forhold til atferd. På Gården fungerte han som veileder og arbeidskollega i praktisk arbeid av forskjellig slag, eller han veiledet Tom på Gårdens velutstyrte snekkerverksted. Svein hadde imidlertid selv ingen fagkunnskap i snekkerfaget.

### **Sundet ungdomsskole**

Sundet lå et godt stykke fra Lia i utkanten av kommunen. Det var en liten 1-10 skole, og ikke den nærmeste lokalskolen til institusjonen. Men den ble valgt fordi den var liten, og fordi den hadde et praktisk prosjekt som Tom kunne få være med på. Rektor på Sundet uttrykte frustrasjon over at Tom egentlig aldri ble hennes elev, selv om han formelt sett var elev ved hennes skole. Det var vanskeligheter med å få til gode samarbeidsformer med Gården og med PPT. Rektor mente hun ikke fikk utnyttet det handlingsrommet som en skole vanligvis opererer med, når elever trenger noe særskilt (IRE 06.05.03).

På Sundet ble Tom plassert i en klasse der lærer Signe hadde vært klassestyrer siden 6. klasse. Hun hadde ingen videreutdanning i spesialpedagogikk, men jobbet målrettet for å skape og vedlikeholde et tolerant læringsmiljø for alle elevene. Hun hadde imidlertid relativt få møtepunkter med Tom i løpet av en uke, fordi han bare deltok i klassens gymtimer. Med stor og omtenkksom tilrettelegging fra hennes side, fikk likevel Tom delta på en ukes klassetur. Det ble fra alle parter beskrevet som et vellykket tiltak. Skolen hadde et velutstyrt musikkrom som var til elevenes frie disposisjon i friminuttene. Der fikk Tom utfolde sin musikalitet sammen med andre elever. Sundet, Gården og Lia samt PPT og Sjøly videregående samarbeidet utover våren for å legge til rette for overgang til videregående opplæring.

### **Sjøly videregående skole**

Sjøly er en stor videregående skole og består av mange bygninger. Kantinen er elevenes samlingspunkt i friminuttene, også for Tom. Skolen har mange forskjellige praktiske linjer, men ikke finsnekkerlinje, som er Toms særlige interesse. Rådgiver arbeider etter et prinsipp om at skolen skal forberede til et voksent liv i samfunnet. Derfor innstiller hun ikke på at Tom skal få assistent, slik han hadde på ungdomsskolen. Etter to forskjellige tilbud om deltid på praktisk læringsarena, og Tom hadde gitt opp begge, var ikke rådgiver lenger villig til å gi ham flere tilbud (IR 09.03.04). Toms opplæring krevde åpenbart mer av skolen enn det rådgiver fra først av hadde sett behov for. Ut fra skolens og Lias evaluering av erfaringene, fikk Tom året etter et nytt forsterket og avgrenset tilbud på 8 timer over to dager, med langt tettere oppfølging.

### **Hovedforteller Tuva**

Jeg møter Tuva første gang våren 2003, kort tid etter ankomst til Lia. Hun hilser litt skjelmsk på meg og viser fram sine fargerike løsermer. De har hun strikket selv. Tuva er den av de fire ungdommene jeg hadde kortest tid sammen med, bare vel ett år. Men hun viste seg å være en nysgjerrig og åpen jente som gjerne både forteller ting om seg selv, og mener noe om verden rundt seg. Hun uttrykker tillit til meg relativt raskt etter vårt første møte.

Oppveksten hadde hun på gård sammen med storfamilien, deriblant besteforeldre og flere eldre og yngre søsken. Som liten var hun til stede da en søster omkom ved



et ulykkestilfelle. Det hadde satt dype spor i Tuva. I løpet av grunnskoleårene skilte mor og far lag og etablerte seg med nye familier. Tuva ble boende hos mor. Hun opplevde at ingen av ste-foreldrene egentlig likte henne. På ungdomsskolen startet hun et vidløftig liv med turer til byen, der hun oppsøkte mer eller mindre tvilsomme miljøer. Livet rotet seg til med sene kvelder og skolekulk, forteller hun (S Tuva 14.10.03). Hjemme ble problemene etter hvert også så store at mor til slutt ikke orket mer. Hun ba far om å overta. Han kontaktet barnevernet.

Tuva ble utredet av BUP og fikk diagnosen Asperger syndrom. Barnevernet vurderte plassering i institusjon, og PPT uttalte seg om hva hun ville trenge av tilrettelagt opplæring ut fra de problemene som diagnosen medførte for læring og sosial tilpassing i skolen. Det var ikke kjent for hjelpeapparatet på det tidspunktet at hun bar på traumer etter gjentagne seksuelle overgrep fra en slektning opp igjennom hele barndommen. Det var trolig også ukjent for institusjonen inntil ekskjæresten forgrep seg på henne våren 2004. Da kom det frem at hun og en søster gjennom rettsapparatet hadde blitt tilkjent erstatning for overgrepene i barndommen. Dette hadde foreldrene holdt hemmelig for barnevernet og for Tuva. Helt på slutten i 10. klasse forlot Tuva hjemmeskolen, klassekameratene og hjemmet sitt og flyttet til Lia. Gården utformet et eget opplegg for henne med 1:1 undervisning, slik at hun fullførte grunnskolen i rett tid, med eksamen og karakterer i alle fag. Samme høst begynte hun på Sjøly videregående skole, linje for tegning, form og farge.

Hun startet videregående skole med full timeplan i klasse, uten spesielle støttefunksjoner. Klassen hadde flere elever med spesielle behov, og klassen hadde 2-lærersystem. Tuvas behov for individuell tilrettelegging, som PPT hadde redegjort for, ble det ikke tatt hensyn til. Skolemappa dokumenterte første halvår altfor stort fravær, både av dager og timer. Allerede i første termin var det flere fag Tuva ikke fikk karakter i. Rådgiver hadde ment at individuell tilrettelegging ikke var aktuelt, fordi Tuva måtte få sjanse til ”å late som hun er normal” (SR 09.03.04). Skolen manglet kunnskap om Asperger-diagnosen, og i institusjonen var det på den tiden stor gjennomtrekk av personale og et utydelig lederskap. Til sammen førte det til at skole og institusjon ikke fikk etablert et godt og stabilt samarbeid om Tuvas skolegang.

Rådgiver forsto imidlertid utover i skoleåret at selv om Tuva var intellektuelt velfungerende og med store kreative evner, trengte hun likevel betydelig tilrettelegging av opplæringa både med hensyn til volum og struktur. Allerede ved juletider ble det besluttet å utsette teorifagene, for å dempe stresset som Tuva opplevde. Det ble besluttet at hun skulle ta videregående over lengre tid, blant annet med et eget opplegg for teorifagene først året etter. I stedet for teorifagene fikk hun praksis hos en frisør en dag i uka. Det ga henne mestring og stor trivsel, og Tuva begynte så smått å legge planer for videre utdanning og fremtidig yrke. Men så ble salongen nedlagt, og Tuva flyttet med frisøren til en større salong. Verken skole eller institusjon tok noen forholdsregler i form av støttefunksjoner i forbindelse med flytteprosessen. Det varte ikke lenge før Tuva var ute av salongen.

Overgrepet fra eks-kjæresten på vårparten i første videregående satte Tuva i sterk psykisk ubalanse. Det kom på det tidspunktet frem at den tidligere overgriperen fra barneårene også hadde forgrepet seg på henne da hun var hjemme på juleferie. Hovedkontakten som tidligere hadde erfaring med overgrepsutsatte, vurderte derfor at skolegang ikke lenger var viktig for Tuva. Hun besluttet at Tuva heller skulle få behandling for overgrepstraumene (IHK 14.06.04). Men Tuva selv ønsket at skoleåret ikke skulle være bortkastet. Hun ville ta eksamen i linjefaget. Hjelperne på skolen og i institusjonen samarbeidet på tampen av året med å bistå Tuva, og hun fikk gjennomført eksamen den våren med godt resultat.

Tuvas psykiske tilstand forverret seg imidlertid betydelig i løpet av sommeren, og det ble besluttet å ”*sette rettighetsårene på vent*”. Tuva flyttet imidlertid tilbake til far i løpet av sensommeren. Med det var hun ute av barnevernet. Skolen oversendte papirer til hjemkommunen med orientering om hva slags plan Sjøly videregående hadde lagt for Tuvas videre opplæring. Jeg mistet kontakten med henne før jeg fikk endelig avsluttet avtalen vår. Det kjentes ikke ok ut

## Tuvas læringsarenaer

### Gården

Gården ble også Tuvas læringsarena de par siste månedene av 10.klasse. Målet var at hun skulle få grunnskoleeksamen. Med en egen lærer til støtte gjennomførte hun med gode resultater i alle fag, og var klar for Sjøly videregående.

### Sjøly videregående

På linje for *Tegning, form og farge* startet Tuva en opplæring som etter hvert ga henne bilder av yrkesmuligheter for fremtiden. Linjen disponerte to store og luftige rom, samt et grupperom/materialrom som i hovedsak ble brukt av de to lærerne som kontor. Hovedlærer melder seg på kurs for å lære mer om Asperger Syndrom. Skolens strukturer med mange skifter i fag, rom og lærere i løpet av skoledagene, ble imidlertid strevsomt for Tuva. PPT hadde presisert behovet for en personlig oppfølger og en tilrettelegging som tok høyde for det hun strevde med når det gjaldt oversiktighet og struktur. Skolen valgte imidlertid en løsning der de satte to lærere på klassen, og rådgiver tenkte det skulle kunne være nok bruk av ressurser. Skolen valgte å ikke søke om ekstra ressurser for Tuva, selv om PPT i hjemkommunen hadde bedt om det. Det viste seg at undervisningen ofte glapp for Tuva.

Rådgivers oppfatning var at skolen måtte realitetsorientere elevene på samfunnets krav, og at elevene først og fremst forventes å tilpasse seg skolens struktur og virkemåte (IR 04.11.04). Praksis i salong var kommet i stand som en avtale mellom arbeidskontoret og skolen, og ble av skolen ikke oppfattet som del av opplæringa, men mer et tiltak for å fylle ut timeplanen når teorifagene ble satt på vent. En slik praksis gir i følge rådgiver lite rom for skolen til å kunne stille krav til oppfølging og veiledning (IR 04.11.04). Skolen innså imidlertid etter hvert at Tuva trengte klarere og tettere støttestrukturer. Ut over våren samarbeidet Sjøly og Lia med PPT om planene for Tuvas neste skoleår. Sjøly søkte, på gjentatt oppfordring fra hjemkommunens PPT, om ekstra ressurser for å kunne imøtekomme Tuvas behov.

## ***Skråningen institusjon***

Skråningen er en privatdrevet institusjon i et byområde. Beliggenheten er sentral og gir god tilgjengelighet til kommunikasjon, serviceinstitusjoner, skoler og butikker. Institusjonen består av et stort toetasjes hus med gårds plass utenfor. Huset har et hjemlig preg med store og lyse felles oppholdsrom i første etasje. Ett rom blir brukt som kontor og fungerer som møtepunkt mellom leder eller assisterende leder og beboerne når de kommer fra skolen. Der kan de unge fortelle om inntrykk fra skoledagen, og avklare lekser og aktiviteter. På den måten blir skoledagen ”samlet opp”. For øvrig har institusjonen et kontor, møterom, vaskerom og aktivitetsrom for plasskrevende spill og leker i underetasjen. Det er et hjemlig preg over fellesrommene, med gardiner, planter, bilder på veggene og duk og lys på bordene. Det er egen spill-hylle, men ingen bokhylle med skjønnlitteratur, oppslagsverk, musikk eller aviser. De unge har sine egne musikkanlegg. På kjøkkenet står en liten radio. Stua er møblert med TV, salong og små sittegrupper. Noen av de unge har personlige datamaskiner, for eksempel har Torill det via hjelpemiddelsentralen. Men beboerne har ikke tilgang til internett, noe særlig Torill frustreres over når hun skal gjøre skoleoppgaver.

I feltperioden bor det 5-7 ungdommer i alderen 14-18 år på Skråningen. De har egne rom i 2.etasje som de selv hadde utformet og møblert. Der er det også et felles oppholdsrom. Ansatt husmor bidro til trivsel og ”hjemkvaliteter” i dagliglivet på huset. Hun dro mange oppdragelsessamtaler med de unge rundt grytene eller ved bordet. Det store kjøkkenet var samlingssted for både ansatte og beboere. Hverdagens praktiske og personlige omsorg var synlig i samværet rundt kjøkkenbordet, der også enkelte valgte å gjøre leksene sine. I adventstiden ble julekalenderen hengt opp på kjøkkenet, og huset ble dekorert med selvlaget julepynt (FN 12.12.02).

Personalet var i flere år relativt stabile, med en felles faglig plattform og med et målrettet samarbeid med grunnskolen. Beboere og ansatte samlet seg med jevne mellomrom til felles aktiviteter og samvær både inne på huset og i lokalmiljøet. De tok ut på overnattingsturer et par ganger i året. Husmor laget varierte og sunne middagsmenyer, og sørget for beboernes involvering i forbindelse med feiringer og markering av begivenheter. Leder innkalte jevnlig til allmannamøter, der beboerne fikk innflytelse

og ansvar i dagliglivet på institusjonen, og hvor de fikk reell innflytelse over innkjøp av utstyr til huset, som for eksempel videospiller<sup>38</sup>.

De unge er tildelt en hovedkontakt hver, faglig ansatte med ansvar også for den enkeltes skolegang. Nyutdannede unge ansatte får ikke rollen som hovedkontakt, i og med at hovedkontakten skal være en autoritet ”i foreldrenes sted” både hjemme og i forhold til skolen. Ved sykmelding trer om nødvendig, leder inn som enkeltbeboeres hovedkontakt. Institusjonen har tegnspråklig kompetanse, i og med at Torill og en beboer til, er tegnspråkbrukere.

### **Hovedforteller Torill**

Jeg møter Torill første gang høsten 2002. Hun er svakthørende, og som toåring fikk hun, i følge mappen, sitt første høreapparat. Torill gikk i barnehage for døve, og senere på døveskole. Hjemme lærte hun tidlig at skolearbeid var viktig. Hun fremstår som en skoleflink og pliktoppfyllende jente. I barndommen ble hun utsatt for alvorlig vanskjøtsel hjemme. Far var voldelig mot både henne og moren. Institusjonsleder har mistanke om at far også har seksuelt misbrukt henne, det er tegn som tyder på det. Men ingenting er dokumentert, og det blir heller ikke tatt initiativ til å undersøke mistanken nærmere (IIL 06.05.02).

Torill opplevde det utrygt hjemme, og sammen med en vedvarende mobbing på skolen, ble hun etter eget utsagn ”*utslitt*”. Hun var innlagt på psykiatrisk en kortere periode, og prøvde også behandling hos psykolog. I 9.de klasse orket hun ikke å være hjemme mer. Hun følte seg utrygg og sveket av begge foreldrene og rømte hjemmefra. Skolen meldte fra etter at Torill fortalte læreren om volden hjemme. Barnevernet ble koblet inn. Saksbehandler mente hun skulle flytte hjem igjen. De trodde, ifølge Torill, at hun overdrev, at det ikke kunne være så alvorlig, siden hun kom fra et ”penere hjem” (I Torill 12.06.03). Men Torill ville ikke tilbake. Hun brøt all kontakt med barndomshjemmet. Den lokale barnevernstjenesten strevde i lengre tid med å finne en passende institusjonsplass, så Torill flyttet hele 6 ganger i løpet av halvannet års tid mellom fosterhjem og korttidsinstitusjoner. Hun fikk omsider plass på Skråningen da hun

---

<sup>38</sup> Se utdrag fra allmannamøter senere i kapitlet

hadde et halvt år igjen av grunnskolen. Hun fullførte på Sandhaug døveskole i nærheten av Skråningen, og med svært gode resultater.

Deretter starter hun på videregående allmennfag med fordypning i realfag. Dette er første gang hun går på hørende skole. Skolen har imidlertid flere døve elever. Disse holder sammen i alle friminutt og møtes også på fritida gjennom døvemiljøet i byen. Torill er svakhørende, hun har en hørselsrest som blant annet er god nok til at jeg kunne gjennomføre intervjuer med henne uten å bruke tolk. Men i skolen har Torill tegnspråk som første språk, og derfor får hun tolk i all organisert undervisning. I klassen er det en tegnspråkbruker til. Norsk er Torills andrespråk, men likevel fulgte hun stort sett den ordinære norsk-undervisningen som om det var førstespråket hennes. Det ble ikke tilrettelagt spesielt for henne, og hun måtte selv avklare med læreren fra dag til dag om hun skulle møte til timene. Hun slapp nynorsk og C-språk. Ut over det fikk Torill lite tilrettelegging, fordi hun *"intellektuelt sett mestrer skolefagene godt"*, forklarer rådgiver (IR 28.05.03). Torill tar nødvendig ordet i klasseoffentligheten. Det får konsekvenser for karakterene hennes i muntlig- fagene, noe hun opplever som urettferdig (I Torill 12.06.03).

Rådgiver oppfatter Torill som en uproblematisk elev, i og med at hun er flink og ikke *"har utviklet adferd"*. Derfor mener hun også det er unødvendig å opplyse lærerne om Torills bakgrunn og hjemmeforhold. Og hun ser heller ikke noe behov for å samarbeide med institusjonen. Det er bare første året i videregående at skolen ordnært har kontakt med hjemmene. Andre året fyller elevene 18, og da skal all kommunikasjon skje via Torill, i følge rådgiver. Dersom Torill derimot hadde hatt atferds- eller læreproblemer, slik at skolen fikk problem med henne, ville saken stilt seg annerledes, forklarer rådgiver (SR 28.05.04).

I løpet av våren 2004 gjør Torill seg ferdig med videregående med gode resultater. Hjemmekommunen er ikke villig til å betale for henne lenger, så hun må flytte ut av institusjonen mot sin vilje og institusjonens anbefalinger. Torill mangler både et familienettverk og et sosialt nettverk å lene seg til, når hun i løpet av sommeren flytter på hybel og starter opp universitetsstudier. Det at hun må stå helt på egne ben, uttrykker hun bekymring for, men hun velger å være optimist, sier hun (S Torill 04.06.04). Tidlig på høsten 2004 får jeg en SMS fra henne: *"Alt er bra med meg."*

## Torills læringsarenaer

### Sandhaug døveskole

Det er ikke mye fortalt om Sandhaug. Døveskolen er relativt moderne, godt utstyrt og med kvalifiserte lærerkrefter. Den ligger også greit til i forhold til Skogen videregående, noe som er praktisk for Torills tegnspråkopplæring i videregående. Da Torill kom ved nyttårstid i 10de, var det med stor uvilje hun hadde flyttet til et helt fremmed sted, så langt fra kjente trakter. Men gjennom skolen kom hun fort inn i døvemiljøet, og der engasjerte hun seg blant annet i idrettsaktiviteter. Torill fikk i liten grad velge fag slik midt i året, og måtte ta til takke med det skolen kunne tilby. Det var imidlertid ikke helt etter hennes primære ønsker, forteller hun. Men hun trivdes på Sandhaug. For første gang var hun elev på en skole uten å bli mobbet (I Torill 12.06.03). Skolen har ikke lagt noe vesentlig til i Torills skolemappe, noe som tyder på at Torill raskt finner seg til rette på skolen, og ikke signaliserer spesielle problemer, sett fra skolens side. Hun blir oppfattet som flink og flittig elev, får gode karakterer til eksamen.

### Skogen videregående skole

Skolen er en stor byskole med både allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Det er stort mangfold blant elevene med hensyn til sosial bakgrunn og etnisitet. Den har også en relativt stor gruppe med tegnspråkbrukende elever. Når jeg kommer til skolen er det lett å få øye på dem som gruppe like innenfor hovedadkomsten til skolen. Skolen er lys, åpen og moderne. Personalet virker entusiastiske og travle når jeg treffer dem på lærerværelset. Skolens ansatte er tydelig stolte av skolen sin. Flere rådgivere deler på ansvaret for ulike elevgrupper. Rådgiver Reidun har blant annet ansvar for tegnspråkbrukerne. Hun ser det som en viktig oppgave å ”*skjerme de døde mot forskere*”, noe som ga meg en del utfordringer i kontakten med skolen.

Rådgiver oppfatter Torill som en kurant elev, som ikke skaper problemer for skolen. Hun har en klar formening om skolens og institusjonens arbeidsfordeling, og hun ser ikke behov for kontakt eller samarbeid med Skråningen, siden det går så greit med Torill på skolen. Samtidig har hun også en relativt klar oppfatning av hva det vil si at elevene blir 18 år og myndige. Hun ser derfor institusjonsleders invitt om samar-

beid og informasjonsflyt verken som ønskelig eller nødvendig når det gjelder Torill (IR 28.05.03).

I løpet av skoledagene skifter Torill elevgruppe ettersom hun i noen kjernefag er sammen med klassen, mens hun i realfagsfordypningene tilhører en annen gruppe elever. Hovedlærer er norsklærer. Han har ikke sett behov for å ta hensyn til at Torill har norsk som andrespråk, fordi hun er ”såpass flink, ja flinkere enn de fleste som har norsk som første språk”. Men han er bekymret for at hun er ”isolat” i klassen. Noen elever har deltatt på kurs i tegnspråk, men de er likevel generelt lite flinke til å inkludere Torill i elevgruppa (IL 11.06.03)

### **Hovedforteller Trine**

Jeg møtte Trine på samme tid som Torill, høsten 2002, en blid og åpen jente som var nysgjerrig på prosjektet og gjerne ville være med, helst med en gang! Da var hun førstearselev ved Stranda videregående skole.

Trine vokste opp med to foreldre som begge lå under for rus. Som 6-åring måtte hun ringe legevakten da mor hadde tatt en overdose. Etter det ble Trine plassert i fosterhjem. Hun flyttet hjem til mor igjen helt på slutten av barneskolen. På det tidspunkt var mor og far skilt, storesøster var for flere år siden flyttet hjemmefra, og broren var død av overdose. Etter relativt kort tid hjemme, mistet mor grepet på Trine, som stadig reiste inn til byen til svært belastede ungdomsmiljøer. Etter hvert gjorde hun seg utilgjengelig for både familie, venner og barnevernet. I hele 9.de skoleår var Trine i drift i storbyen og møtte ikke på skolen. Barnevernet forsøkte flere ganger å spore henne opp og hanke henne inn. Men først ved hjelp av temmelig tøffe overtalelsesmidler fikk de Trine til å innse og godta at hun trengte å komme bort fra et negativt miljø (I Trine 10.06.03). Barnevernet plasserte henne på Skråningen sommeren før hun skulle starte 10.de skoleår. Den første høsten rømte hun flere ganger tilbake til det gamle miljøet, men ble hver gang sporet opp og sendt tilbake til Skråningen. Etter hvert slo hun seg til ro på Skråningen.

Borgen ungdomsskole hadde gjennom flere år utviklet en god beredskap på å ta imot ungdommer fra barnevernsinstitusjoner i skolekretsen. Trine manglet motivasjon for skolegang, så skolen måtte gjennom en god del prøving og feiling før den i felles-



skap med institusjonen lyktes med et opplegg som Trine hadde mot på og kunne gå for (SHK 05.01.03). Hun avsluttet grunnskolen med eksamen og karakterer i alle fag. Trine var stolt av at hun klarte det.

Så startet hun på yrkesfaglig linje, servitør-linja, på Stranda videregående skole. Det meste hadde falt på plass for Trine, og hun var i full gang som ordinær elev. Bare i gymmen fikk hun et eget opplegg på treningsstudio sammen med en assistent. Trine trivdes med skolen, elevene og lærerne, og samarbeidet fungerte tett og tilfredsstillende mellom institusjon og skole. De få gangene hvor det så ut til at ting ble for vanskelige for Trine, ble hun hanket inn igjen ganske fort. I praksissituasjoner andre året oppdaget hovedlærer at Trine strevde med å takle stress. Han ga henne god støtte og hjelp, og mente det ville gå over ettersom hun ble tryggere på seg selv. Lærer sørget for at hun fikk komme ut i lærlingjobb på en attraktiv arbeidsplass ikke langt fra hjemstedet hennes (IL 20.05.03).

Tredje året i videregående flyttet hun så ut av Skråningen og hjemover, fikk en liten leilighet sammen med kjæresten. Vertskapet hadde fått oppfølgeransvar fra hjemkommunens barnevernstjeneste. Etter kort tid viste det seg at uforutsigbarhet og stress i jobben som lærling på kurshotellet, ble for tøft for henne. Hun fikk såpass sterke reaksjoner at hun sykmeldte seg. Legene fant ikke ut hva hun feilte, og kalte det ”stress” (I Trine 14.11.03).

Jeg hadde min siste samtale med henne senhøstes 2003. Da hadde hun flyttet over i ny leilighet, og jeg møtte henne der. Det gamle familie- og vennenettverket hennes var intakt, selv etter at hun hadde vært borte i 3 år. Moren og søsteren med familie bodde ikke langt unna. Hun hadde begynt å jobbe i butikk noen dager i uka og trivdes godt med det. Hun var usikker på hva hun skulle gjøre med utdanning fremover. Å skifte linje i videregående var et alternativ hun vurderte, for å komme inn i en utdanning hvor det var litt mindre stress (I Trine 14.11.03). Jeg vet ikke hvordan det gikk videre.

## **Trines læringsarenaer**

### **Borgen ungdomsskole**

Borgen ungdomsskole har en ledelse og et personale som arbeider målrettet og godt med forskjellige prosjekter. Gjennom årene har de gjort erfaring med at elever med store behov for opplæringstilpasning kan dukke opp på skoletrappa midt i skoleåret og utenfor alle budsjett- og personalplaner. Derfor utformet de sammen med Skråningen en strategi og en beredskap for å kunne møte slike utfordringer. Dette var ting som allerede var godt på plass før Trine kom til institusjonen, og motvillig stilte opp på skoletrappa. Trine manglet skolemotivasjon etter å ha vagabondert i over ett år. Hun kjente motvilje mot å sette seg på en pult i en klasse, da hun motstrebende ble fulgt til Borgen skole. Men takket være skolens og institusjonens innarbeidede beredskap, og deres tålmodighet og gjennomtenkte praksis med å sikre elevens egen medvirkning, lyktes skolen å møte Trine der hun var, og å hjelpe henne til å gripe tak i ressursene og livsmålene sine (SHK 15.01.03). Det ga Trine et klart vendepunkt i livet. Hun lyktes i løpet av skoleåret, og fikk grunnskoleeksamen.

### **Stranda videregående skole**

Skolen ligger på en annen kant av byen med en konsentrert bygningsmasse. Her er det bare yrkesfaglige studieretninger, blant annet servitør-linje, som er det Trine har valgt. Personalet er erfarent og entusiastiske når det gjelder å videreutdanne seg og stadig forbedre undervisningstilbudet. En stor og innbydende kantine ligger sentralt til i skoleanlegget.

Hovedlærer 2.året viser seg som en omsorgsfull person som kjenner elevene sine godt og følger dem opp med råd og hjelp. Skolen har tett samarbeid med Skråningen, så når Trine en sjelden gang viste tendenser til skulk eller utflipping av noe slag, var de ”på tråden med en gang” (SL 20.05.03). Rådgiver har papirene på Trine, men hovedlærer føler ikke behov for å vite hva som er bakgrunn og tidligere problemer. Han oppfatter Trine som en kurant, sosialt flink elev som har store lederegenskaper og som tar ansvar, for eksempel når elevene får oppdrag fra bedrifter eller organisasjoner. Skolen samarbeidet med Skråningen og barnevernstjenesten i hjemkommunen om støtteverk rundt Trine, da skolen skaffet henne lærlingplass på et renommert

kurshotell i nærheten av hjemsplassen hennes. Normalt må elever selv gjøre jobben med å skaffe seg lærlingplass.

### **Opplæring og læringsarenaer: Tidlige inntrykk**

Etter at jeg nå har beskrevet hovedaktørene og feltet, skal jeg ved hjelp av inntrykk fra den tidligste delen av feltarbeidet kort vise hvordan problemstillingen ble utdypet underveis. De første to fortellingene nedenfor vider ut perspektivet på læringsarenaer, det siste narrativet gjorde meg oppmerksom på at plasserte ungdom kan ha spesifikke problemer knyttet til flyttekarrieren.

I forprosjektet høsten 2001, besøkte jeg Fjordhøy børnesenter, et kollektiv i Ølsted i Danmark. Der hadde nesten alle beboerne helt siden oppstarten på slutten av 1970-tallet, lyktes med å få grunnskoleeksamen<sup>39</sup>. Det var i følge leder åpenbare grunner til det

Gjennom daglige praktiske gjøremål sammen med ansatte i kollektivet forberedte de unge seg til et selvstendig liv. De lærte å jobbe, ta ansvar, være utholdende og adlyde ordrer. De fikk både jobbferdigheter og ferdigheter til å klare seg i dagliglivet.

Det andre forholdet leder trekker frem, er lokalskolen som positiv og trygg læringsarena. I ”annen etasje fikk kollektivets beboere individualisert undervisning. Omsorg og læring var tett forbundet, og lærerne var spesialutdannet. Hvert barn i 2. etasje hadde tilhørighet i en klasse i første. De kunne selv velge når de ville ”gå ned trappen” og slutte seg til klassen sin. Det skjedde gjerne gradvis, slik at eleven kunne gå opp igjen til ”basen” når behovet for spesiell ivaretagelse meldte seg, og så gå ned igjen når hun var beredt til det. Det var et uttalt mål at alle til sist skulle finne seg godt til rette i en vanlig skoleklasse, men tiden og veien dit varierte sterkt fra barn til barn. Fokus var todelt: eleven skulle få erfare et positivt skoleliv gjennom mestring av verdsatte læringskrav, og en fleksibel og individuell undervisningsplan krever fleksibilitet og tett samarbeid mellom fagpersonalet på skolen. (FN Fjordhøy 12.10.01)).

Også på Skråningen institusjon så jeg gode eksempler på hvordan dagliglivsaktiviteter i institusjonen kan gi anledning til mestring og identitetsbekreftelse:

På Skråningen er det beboermøte. Den nye jenta blir hilst velkommen av leder Karin. Jeg blir presentert, selv om alle har hilst på meg før. På spørsmål sier ungdommene at de synes det er greit at jeg er sammen med dem. Trine (17) blir spurt om å skrive protokoll og referere fra møtet. Det sier hun seg villig til. Hun er nøye med å formulere ned vedtakene etter hvert som beslutninger blir tatt. Institusjonens styre skal jo lese det etterpå, forteller hun meg senere.

Ved siden av innskjerping av forbud mot røyk inne, og orientering om endringer i personalet, drøfter de konkrete aktiviteter som de unge ønsker å gjøre sammen på fritida (...). De får rom til å fortelle om pussige episoder fra forrige gang de var ute sammen, og institusjonsleder Karin som leder møtet, sørger for at alle får anledning til å fortelle og uttale seg om egne ønsker. Ungdommene er påpasselige med å bekrefte hverandre og gir hverandre viktige roller i fortellingen om forrige gang. Det er latter og fortellerglede og stor stemning. De blir ganske fort enige om en prioriteringsliste, og Trine noterer vedtaket.

<sup>39</sup> Se note 34

Neste sak er innkjøp av videospiller, en sak som ble luftet på forrige beboermøte. Karin har med annonse fra en forhandler, og spør som det er så at de fortsatt er interessert i at en slik skal kjøpes inn. Ungdommene bekrefter det på en lavmælt, men ivrig måte, og det blir besluttet at Tomas (16) og hans hovedkontakt skal dra og handle etter møtet. Tomas er svakt psykisk utviklingshemmet. Tove (14), den nye jenta på huset, skal få velge hvilken film de skal leie. Hun fleiper med at hun vil leie en barnefilm. Alle ler. Tor (17) blir med husmor Kirsti på kjøkkenet for å lage pizza.

Vel tilbake fra handling, er Tomas stolt og glad og viser meg esken. Han klarer å koble videoen til TV'en, og er tydelig fornøyd med at han blir satt til oppgaven. Han får satt i gang filmen. Både ungdommene og personalet samler seg i stua for å spise pizza og se filmen Doktor Dyregod. Ingen synes den er barnslig; alle ser ut til å kose seg, og stemningen er lett og vennlig både blant ungdommene og de voksne. En god dag på Skråningen. (FN 24.10.01)

Til skolen bringer elevene med seg erfaringer fra andre arenaer, sine talenter og personlige og sosiale ressurser. Skoleerfaringene ligger på en måte innbakt i institusjonens og skolens målesnorer for ønsket kompetanse, og i de ferdigheter som samfunnet verdsetter. Men det er ikke alltid at systemene utvikler tilstrekkelige prosedyrer og systemer til å støtte opp om ønsket utvikling av ferdigheter og kompetanse hos de som vokser opp. Jeg skal vise et eksempel på det. På Utsikten institusjon<sup>40</sup> traff jeg Trude på 18 år, som snart var på vei ut av institusjonen. Trude orket ikke å snakke om skolegangen sin, men ga skriftlige svar på formulerte spørsmål. På 11 år hadde hun vært elev ved 9 forskjellige skoler i følge hennes egen skriftlige oversikt. Hun formulerte seg slik:

Jeg trivdes aldri på skolen. Jeg har vært mobbeoffer på nesten alle de skolene jeg har gått på. Jeg måtte plotte alt fra sparking, slåing og pisking inn på timeplanen min, noe som fortsatt i dag skader meg innvendig (...) Jeg viker mest mulig unna alt som har med skole å gjøre, for jeg er redd de dårlige minnene skal begynne å leve igjen (...) Jeg har liten tro på at jeg kommer til å gå skole i den nærmeste fremtid heller (...).

Jeg har gått på mange skoler, altfor mange, i alle fall føles det sånn når jeg regner antall skoler i forhold til antall år jeg har levd (...) Det er ikke bare å følge opp skoleforpliktelsene, når man er på flyttefot hele tiden, hele livet. Jeg har aldri fullført et helt skoleår (...) Jeg rekker aldri å tilpasse meg, før jeg sitter ved en annen pult igjen. Jeg rakk aldri å bli kjent med noen før jeg bare måtte forlate dem igjen (...). Så klart ble jeg kjent med noen, men vennskapsbånd ender tidlig i en skolesituasjon som min (...) Alene blir jeg tilslutt uansett. (Avskrift fra Trudes skriftlige svar datert 26.11.02)

Når barnevernet utreder og beslutter plassering av barn, kan det være forskjellige momenter som får betydning for plasseringen. Det er lite som tyder på at hensynet til kontinuitet i skolen blir gitt særskilt oppmerksomhet (Andenæs 2003, Backe-Hansen 2003). I det følgende vil jeg redegjøre for de teoretiske linsene jeg benytter i studien.

<sup>40</sup> *Utsikten* var en av de institusjonene som jeg hadde inne i prosjektet i ca ett år, men hvor jeg ikke lyktes å få med ungdom til prosjektet. Se for øvrig redegjørelse i kapittel 4. og oversikt i vedlegg nr 6

## Kapittel 3: Noen teoretiske festepunkter

### *Innledning*

*At man naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mer end han- men dog først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mer-Forstaaen ham slet ikke.*  
(Søren Kierkegaard 1859)

Veien til det teoretiske rammeverket for studien har i noen grad blitt til underveis i arbeidet med prosjektet. Jeg startet ut med teorier jeg antok ville kunne være egnet som forståelsesverktøy eller tankemodeller for å forstå, tolke og analysere materialet. I arbeidsprosessen har enkelte teorier blitt mindre aktuelle, mens jeg har sett nytten av andre. Det har vært viktig å gi rom for elevene og hjelperne som aktører i forsøket på å kunne fange inn opplæringens kompleksitet og mangesidighet. Fenomener og forhold blir presentert fra ulike aktørers synsvinkler, og de blir tolket og analysert ut fra flere teoretiske perspektiver. De teoretiske lensene jeg benytter for å forstå veien fra hendelse til tolkning blir i dette kapitlet relativt kort presentert. En nærmere utdyping av anvendt teoritilfang blir foretatt underveis i tolknings- og analysearbeidet i kapitlene 5-10.

Innenfor en hermeneutisk forskningstradisjon, der denne studien hører hjemme, er hovedvekten lagt på tolkning, i den forstand at en kan forstå meningen med et fenomen ut fra en sammenheng eller kontekst. Jeg har plassert studien innenfor en sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk forståelsesramme.

### **Sosiokulturelt perspektiv.**

#### **Innledning**

Tidlig ble jeg klar over at den sosiokulturelle teoritradisjonen som omfatter et bredt felt av teorier, kunne yte bidrag til innsikt og forståelse av det mangfoldet av perspektiver som marginale ungdommers skoleliv og skoleforløp kunne innebære. Et sosiokulturelt perspektiv danner et forståelsesgrunnlag for relasjoner og samspill mellom men-

neskers tenkning og virksomhet i vid betydning (Wertsch 1991). Jeg valgte ut noen elementer hos teoretikere innenfor dette perspektivet med det for øye å fange kompleksitet og mangesidighet ved skoleliv som fenomen, slik det kommer til syne i hjelpenes og de unges fortellinger. I følge Bruner (1997) ligger fortellingen om et skoleliv innleiret i fortellingen om de sosiale omgivelser barnet har fått sin identitet fra. Det er hovedsakelig gjennom "å interagere med andre, at barn finner ut hva kulturen handler om og hvordan den uttrykker verdier" (Bruner 1997:51). I følge Cole et al.(1997) kan sosiokulturelle teorier anvendes for å forstå hvordan mental handling er situert i kulturelle, historiske og institusjonelle settinger. Tilnærmingen gjør det dermed mulig å forstå sosial praksis i sosiale institusjoner, slik den finner sted innenfor rammer av tid og rom. Et sosiokulturelt perspektiv forener individ og kultur i et dialektisk samspill, der mennesker og kultur gjensidig konstituerer hverandre, i den forstand at mennesket er innleiret i kulturen, samtidig som det kulturelle utvikles, leves, reproduseres og endres i en kontinuerlig prosess (Arnesen 2002, Wertsch 1991).

Sosiokulturelt perspektiv er også egnet til å se på tvers av fagdisiplinene (Wertsch 1998). I analysen av komplekse institusjonelle virksomheter i barnevern og skole, kan jeg studere samspillet mellom, individ og struktur; hvordan de unge påvirkes av opplæringsvilkårene, samtidig som de er aktører, og til en viss grad også er i stand til å foreta valg av egne handlingsstrategier. Institusjonenes rammer blir stadig utviklet og utfordret, idet de skapes av de relasjonene som finnes der. Jeg søker å avdekke hvordan denne dialektikken faktisk kommer til uttrykk i sosial praksis, i møtet mellom institusjonelle kulturer og mellom aktører.

### **Kommunikasjon i relasjon**

I følge sosiokulturell teori tenker og handler mennesker gjennom kollektive redskaper som er tilgjengelige i en bestemt kultur eller samfunn. Slike redskaper kaller Leontjev (1932) *mediational means*. Disse fungerer som betydningsbærere og gjør det mulig å oppfatte visse aspekter ved omverdenen og å kommunisere om dem. De er intellektuelle eller praktiske ressurser som en person har tilgang til (ibid). Subjekter handler ved hjelp av slike kulturelle redskaper, blant annet språket. Hvordan virkeligheten blir forstått, påvirkes av de begrepene som tas i bruk. Wertsch (1991) avviser et

perspektiv som ensidig fokuserer på hva individer "har" av for eksempel kapasitet, og som ikke tar høyde for at spesifikke kontekster gir tilgjengelighet til bestemte redskaper eller verktøy, for eksempel språket (Wertsch 1991). Ut fra dette perspektivet antar jeg at det kan være komplekse og motsetningsfylte sammenhenger mellom strukturer eller institusjoner og aktører med hensyn til hva som for eksempel kan prege elevenes forståelse av seg selv og deres opplevelse av evner og mislykkethet.

I følge Wertsch (1991) vil undervisning og oppdragelse i skolen, og oppdragelse og omsorg i institusjonen ikke bli betraktet som enkeltstående, isolerte fragmenter, men handlingene inngår i en sammenheng, og bærer i seg både en bestemt forståelse og en bestemt mening (Wertsch 1991). Så når de profesjonelle systemene i barnevern og skole opptrer som meningsfellesskaper eller systemer med felles språk, vil skriftlige og muntlige ytringer kunne stemme overens og forsterke en mening, for eksempel oppfatning av hvordan en elev *er*. I andre tilfeller vil divergerende beretninger om samme fenomen fra den unge og fra hjelperen, kunne vise til hvordan hendelser og personer er forskjellig situert.

For å begrepsfeste vesentlige forhold mellom hjelperen og den unge, er kommunikasjon i betydningsfulle relasjoner et sentralt perspektiv. Her har jeg kunnet anvende Bakhtins forståelse av *det dialogiske* (Bakhtin 1981, Holquist 2002). Med inspirasjon fra Bakhtins teorier snakker vi i dag om *en språklig vending* i humaniora og i samfunnsvitenskapen (Møller Andersen 2002). Vi har fått en større interesse for "*de små fortellingene*", individets språklige uttrykk, og hvordan de er situert i pågående dialoger (Bakhtin 1981, 1998). I boken om Bakhtin som språkbruksteoretiker, har Møller Andersen (2002) gitt et vesentlig bidrag til operasjonalisering av Bakhtins teorier. I følge henne har Bakhtin-forskningen i stor grad vært dominert av litteraturforskere, og de har i følge henne, oversett at Bakhtins teori i utgangspunktet er en kommunikasjonsteori, en teori om levende tale (ibid). Hans perspektiver på kommunikasjon, har imidlertid inspirert senere års klasseromsforskning i Norge (Dysthe 1999, 2000, 2001; Klette 1998), og begreper som *dialogisering*, *adressivitet* og *posisjonering* har dessuten vunnet et visst innpass innenfor medisin- og helseforskning (Wifstad 1994).

Sentralt i Bakhtins kommunikasjonsteori står begrepene *ytring* (*utterance*) og *stemme* (*voice*). Enhver *ytring* forventer et svar og er under innflytelse av mulige svar,

allerede før det ytres, hevder Bakhtin (1981). Samtidig er ytringen selv allerede et svar på en annen ytring (ibid). Kommunikasjon mellom de unge og hjelperne kan i henhold til Bakhtins teori betraktes som situerte handlinger, der kommunikasjonens bevegelser, dels rettes bakover på det som allerede er ytret av noen, dels fremover mot det som kan forventes å komme som svar på ytringen. *Ytring* er nært forbundet med *voice*, i den forstand at ytringen bare kan eksistere ved å bli produsert av og uttrykt ut fra et synspunkt, en *voice*. Ytringen har en forfatter, og et anliggende overfor *en adressat*. Derfor vil ytringer innbefatte minst to stemmer (*voices*). Med disse begrepene kan de unges skolefortellinger betraktes som flerstemmige (*multivoicedness*). Jeg kan forvente at de unges fortellinger kan være fargelagt av ulike hjelperes ytringer. Den unge tar ordet, og gjør det til sitt eget, i følge Bakhtin. Den skjulte *dialogiseringen* avsløres ved å spørre: *hvem snakker? hvem eier meningen?* (Bakhtin 1981,1998).

Noen verktøy er mer maktfulle og effektive for bestemte aktiviteter eller livsfærer enn andre. Siden all kommunikasjon i følge Bakhtin (1981) betraktes som grunnleggende dialogisk, vil individet ta ordet og gjøre det til sitt eget ved å anvende det med sin egen uttale, og ved å tilpasse det til sine egne intensjoner. Det vil ikke, i slike situasjoner, kunne være snakk om et nøytralt eller upersonlig språk. Men Bakhtin (1998) skiller likevel mellom *autorative diskurser* og *individuell overbevisende diskurser*. Den autorative diskursen er basert på en antagelse om at ytringer og deres meninger er fastlagt, og dermed ikke modifiserbare når de kommer i kontakt med nye stemmer. Den statiske og ”døde” meningsstrukturen til autorative diskurser tillater ingen levendegjøring med andre stemmer, sier Bakhtin (ibid). En autoritativ forfattet tekst i sakkyndige rapporter i elevens skolemappe, er i den forstand å betrakte som en ytring som krever ubetinget tilslutning.

På den annen side er det grenser for hvor individuert en ytring kan bli, dels ut fra hvilke genre som er aktuelle, og dels ut fra *dialogiseringen*<sup>41</sup>. Bakhtin er opptatt av hvordan denne blir formet i kontakt med andre mennesker, i ansikt til ansiktsrelasjoner. Hans anliggende med *adressivitet* i ytringene involverer både et spørsmål om hvem som snakker, det faktum at ”the utterance has... an author” - og en oppmerk-

---

<sup>41</sup> Min oversettelse av ”*Dialogicality*”, det mest grunnleggende teoretiske konstrukt i Bakhtins tilnærming for analysen av sammenhengene mellom *utterance* og *voice*, i følge Wertsch (1991:53).



somhet mot hvem som blir adressat. Fordi en hver ytring involverer en forestilling om *adressivitet*, er ytringene nært assosiert med minst to stemmer (Bakhtin 1986:95). Volosinov (1973) formulerer det slik:

”To understand another person’s utterance means to orient oneself with respect to it, to find the proper place for it in the corresponding context. For each word of the utterance that we are in process of understanding, we, as it were, lay down a set of our own answering words. The greater their number and weight, the deeper and more substantial our understanding will be... *Any true understanding is dialogic in nature.* Understanding is to utterance as one line of a dialogue is to the next”. (Volosinov 1973:102)

I sosiokulturell teori er *action* og *interaction* grunnleggende analytiske kategorier (Wertsch 1991). Hva slags sosial interaksjon og kommunikasjon de unge faktisk har vært deltakere i, og hvilke erfaringer de har gjort i samspill med andre, kan kaste lys over meningsinnholdet i de unges skolefortellinger. De vil kunne tolkes både fra et ytre sosialt perspektiv på handlinger og aktiviteter, og gjennom et indre perspektiv, der handlingene og aktivitetene får en personlig og individuell mening. Den som snakker, uttrykker seg med all sin individualitet og subjektivitet innenfor anvendte og tilgjengelige genre (Bakhtin 1998). De unges konstruksjon av identitet henger blant annet sammen med hvordan de blir oppfattet med sine særegenheter på arenaer som betyr noe, i institusjonen og skolen, og ut fra disse virksomhetenes vitensfelt og institusjonelt konstruerte kategorier. Dette vil bli utdypet noe senere i kapitlet.

Teorier om kommunikasjon har gjerne vært katalogisert i to typer, hevder Dysthe (2001:65-67). I vår kulturkrets har *den monologiske modellen* (overføringsmodellen) dominert i betydelig grad som grunnlag for undervisning og kommunikasjon. Det er en lineær modell der ansvaret for meningsproduksjon, ”et klart budskap”, ligger på ”avsenderen” (ibid.). En utøver av en monologisk diskurs er for eksempel en forfatter eller skriver av en journal eller skolemappe, som plasserer den unge i forhold til ekspertisens forhåndsdefinerte kategoriseringer. Skriveren kan komme til å lukke teksten for andre oppfatninger, og vil kunne gjøre krav på å kjenne sannheten om den unge.

Alternativt kan en i følge Dysthe (1999:79-82), legge til grunn *en dialogmodell*, der det å ta den andres perspektiv står sentralt i forståelsen av kommunikasjonen. Det er å forstå som en intersubjektiv modell, hvor mening blir skapt i dialog mellom de

ulike aktørene. I dialogmodellen legges det vekt på interaksjonen så vel som de kontekstuelle faktorene i menneskelig diskurs, handling og tenkning. En utøver av dialogisk diskurs har ikke ambisjon om å fastslå endelige sannheter om den unge, men legger hovedvekt på sin egen relasjon til den Andre. Hun vil altså aldri kunne forstå seg frem til noen endelig sannhet, men må alltid være åpen for den Andres oppfatninger, den Andres ord og sannheter (Bakhtin & Volosinov 1986, Dysthe 1999, 2001).

Disse to typene av kommunikasjon anvender jeg i analysen av møtene mellom de unge og hjelperne deres i kapittel 10, der jeg forsøker å belyse mulige sammenhenger mellom kommunikasjon, relasjon og hjelpehandlinger. I den sammenheng står fortellingene om erfart liv sentralt. Narrativ teori ble valgt både som teoretisk bakgrunn og som metodisk redskap i prosjektet. Jeg vil i det følgende redegjøre for sammenhenger mellom relasjoner og identitet i lys av narrativ teori.

## ***Narrativ teori, identitet og relasjon***

### **Innledning**

Interessen for narrativ teori finner jeg innenfor flere humanistiske disipliner, som antropologi, litteraturkritikk, historie, etikk og filosofi, i blant med en relativt utpreget tverrfaglig innretning. Det foreligger en lang litterær tradisjon med å studere narrativer, som fokuserer på litterære stil - konvensjoner, og utvikling og bruk av forskjellige sjangre (Elliot 2005). Imidlertid har det i senere år vært en stor interesse for å anvende narrativer på tvers av human- og sosialvitenskapene (Hinchman & Hinchman 1997, Mishler 1995, Riessman 1993).

Innen narrativ teori finnes en hel rekke ulike retninger. Blant annet har det vært en økt interesse for narrativ teori blant forskere ut fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, et perspektiv som jeg her har valgt på mitt materiale av narrativer. Jeg støtter meg blant annet til Gergen (1991,1997) som betrakter fortellingene i relasjon til individets sosiale og normative omgivelse. Når en person identifiserer seg, benyttes historiefornen, og beretningene om selvet er i relasjonenes besittelse som produkter av sosiale samspill, hevder han (Gergen 1991).

Forskningsmetodisk har det også blitt en større oppmerksomhet på den rollen som en intervjuer har med å være en med- konstruktør, ikke bare en samler av biogra-

fisk informasjon fra intervjupersoner (Holstein & Gubrium 1995). Mine forskningsnarrativer blir derfor heller ikke å forstå som en gjengivelse av objektiv virkelighet, men som konstruksjon av bestemte virkeligheter, basert på utvekslinger nettopp av *ytringer* med informanten. Dette illustrerer Giddens (1993) omtale av dobbel hermeneutikk (se kapittel 4). Jeg medkonstruerer når jeg intervjuer, og konstruerer forskningsnarrativer etterpå.

Narrativ teori er således både teoretisk bakgrunn og metodisk redskap for prosjektet. Det gir en horisont til fortellinger om erfart liv, om aktørene som personer, og om de unges suksesser og tap. Men materialet viser også hvordan autorative fortellinger kan avgrense utvalget av fortellinger som de unge lever i forhold til, og som påvirker så vel nåtidig som fremtidig mestring og muligheter (jfr. White 1981). I metodekapitlet (kapittel 4) redegjør jeg nærmere for den narrative forskningstilnærmingen.

## **Narrativer**

Det foreligger en voksende litteratur som presenterer mulige definisjoner av begrepet narrativ, og også mulige kontroverser og analytiske tilnærmelser knyttet til dem (Riessman 1993). Hinchman & Hinchman (1997) legger vekt på hvordan narrativet bringer mening til hendelser, og de foreslår følgende definisjon:

Narratives (stories) in the human sciences should be defined provisionally as discourses with a clear sequential order that connect events in a meaningful way for a definite audience and thus offer insights about the world and/or people's experiences of it (Hinchman & Hinchman 1997: xvi)

Denne sosiologiske definisjonen gir et nyttig rammeverk for en aktuell diskusjon om narrativ teori. Tre sentrale perspektiv ved narrativer trekkes frem. For det første at de er kronologiske i den forstand at de representerer sekvenser av hendelser; for det andre bringer de mening, og for det tredje er de sosiale i den forstand at de er konstruert og rettet mot bestemte tilhørere. Narrativet hjelper en person til å forstå seg som subjekt i et liv som strekker seg fra fortiden via nåtid og til fremtiden (Ricoeur 1984). Som Gubrium et al. (1994) påpeker:

Much of the work of assembling a life story is the management of consistency and continuity, assuring that the past reasonably leads up to the present to form a life line (Gubrium et al 1994: 155)

Narrative psykologer, her representert ved Polkinghorne (2005), vektlegger nettopp den betydningen som "story-making" kan ha for menneskets forståelse og handling sett i et helhetlig livsperspektiv.

Narrative knowledge is not a simple recall of the past. Narrative comprehension is a retrospective, interpretive composition that displays past events in the light of current understanding and evaluation of their significance. While referring to the original past life events, narrative transforms them by ordering them into a coherent part- whole plot structure. Narrated descriptions of life episodes are not mirrored reflections of what occurred. Narrative structuring is an interpretation of life in which past events and happenings are understood as meaningful from a current perspective of their emplotted contribution to an outcome (Polkinghorne 2005:10)

Det er verd å legge merke til at Polkinghornes "current perspective" i sitatet over, vil kunne oppfattes dit hen at han i sin narrative tilnærming, i motsetning til Ricoeur (1984), har beskjedent fokus på hvordan opplevelser og erfaringer i nåtiden former refleksjoner om mulige fremtidsbilder i den narrative utforming. Ricoeur ivaretar derfor bedre det anliggende som studien av skolekarrierer til de fire unge impliserer, der nettopp fremtidsdimensjonen samler viktige aspekter ved opplæringens mening og dermed fortellingens plot. Han trekker opp narrativer ut fra en historisk linje som går fra fortid gjennom nåtid og til et perspektiv på fremtid. "Current" inneholder i den forstand også nåtidige forventninger i lys av en kommende fremtid. Polkinghorne (2005) forstår narrativer som primære struktureringsskjema, en form for kognitiv strukturering, som mennesker bruker for å organisere og skape mening retrospektivt, i interaksjonen med andre og miljøet omkring.

Narrative is a kind of cognitive structuring that uses the configural properties of emplotment to organize actions and happenings into temporal wholes. This process gives meaning to events by identifying their role in and contribution to an outcome. Narrative structuring is an operation that occurs retrospectively to fulfill the potential narrative meaning of actions and happenings that originally appeared as meaningful at a prenarrative level. Narrative structuring results in narrative products that make use of cultural plots and characterizations in their compositions. (Polkinghorne 2005:5)

Polkinghorne holder i sitatet over, et fokus på individets opplevelse og erfaring. Også Bruner (1986,1990) legger vekt på at mennesket konstruerer sin viten om verden ut fra individuell erfaring og erkjennelse, men han er mer kognitivt orientert. I tråd med en sosialkonstruktivistisk tenkning står mennesket alene med sin særlige versjon av verden, hevder Bruner (1990). Det er ved at mennesket reflekterer seg selv i samtale og samhandling med andre at det skapes individuell mening og forståelse. Et tredje narra-

tivt tyngdepunkt finner jeg hos Gergen (1994, 1999). Hans sosialkonstruksjonistiske innfallsvinkel retter først og fremst oppmerksomhet mot hvordan virkeligheten og erfaringene blir konstruert til individuelle narrativer gjennom selve samspillet og de relasjoner individet inngår i. Han innfører begrepet *relasjonelt selv* for å understreke at individets konstruksjon av sin virkelighet i fortellingens form, ikke henspiller på en stabil psykisk indre kjerne eller egenskap, verken i form av opplevelser (som Polkinghorne) eller i form av kognitive strukturer (som Bruner), men primært ut fra sosial utveksling (Gergen 1999).

### **Konstruksjon av narrativer**

Sosialpsykologen Kenneth Gergen (1997) knytter det relasjonelle perspektivet til individets selvoppfatning. Gjennom relasjonell utveksling av narrativer om seg selv, konstrueres individets identitet i møte med den Andre. Når narrative har en form og et språk som er offentlig tilgjengelig, blir de til historier om selvet, der den unge identifiserer seg i forhold til andre og til seg selv. Sånn sett er fortellingene i relasjonenes besittelse, som produkter av sosiale samspill, og utgjør en del av en gjensidig avhengighet (Gergen 1997). Enhver fortelling hører altså alltid til i et omland av fortellinger, både historiske og nåtidige versjoner, og aktører former sine fortellinger ut fra kulturelle konvensjoner og hvilke fortellinger det er mulig å formidle. Sosiologene Berger & Luckman (1966) formulerer det slik:

Reality is social defined. But the definitions are always embodied, that is, concrete individuals and groups of individuals serve as definers of reality. To understand the status of the socially constructed universe at any given time, or its change over time, one must understand the social organization that permits the definers to do their defining. (Berger og Luckmann 1966:107)

Teorier anvendt i skoleforskning og sosialforskning har ofte vært sterkt sentrert om den institusjonelle handlingen, hevder skoleforsker Olga Dysthe (1999). En har ved konstruksjon av virkelighet tradisjonelt lyttet mindre til variasjonene i polyfoniske stemmer.

Polyfoni heng saman med Bakhtins forståing av sanning som noko som aldri er gitt ein gong for alle, som aldri kan fangast av eit system. Dette betyr ikkje ei relativisering av sanninga, men at ho alltid på nytt må konstituerast gjennom dialog. (Dysthe 1999:14)

Konstruksjon av skolelivsfortellinger i denne studien forankres i det polyfone og dialogiske hos Bakhtin, samt i det Bateson (2000) kaller *doble beskrivelser*. Bateson hevder at relasjoner alltid er resultatet av en dobbelt beskrivelse. To parter i interaksjon gir et dobbelt syn. Det er dette som i følge ham, *er* relasjonen. Først kommer relasjonen, deretter kan hjelp, samspill og effekter av handlinger forklares. På den måten flytter han oppmerksomheten til det som er mellom mennesker, og toner ned et mer ensidig fokus på individers indre tendenser, evner eller moralske kvaliteter (Bateson 2002)<sup>42</sup>. Elevers narrativer om skoleerfaringer kan betraktes som påvirket av andre aktører, samtidig som de er aktive deltakere i andres fortellinger. I den enkeltes beretninger ligger det spor av andres fortellinger. Narrativene utgjør således et materiale for forhandlinger i det sosiale samspillet i skole og institusjon. Det som i tillegg skiller narrativer fra enkle og presise reproduksjoner av livet slik det ble levd, er i følge Polkinghorne (2005) at narrativer består av minner, rekonstruksjoner av tidligere hendelser, og at disse gjennom en konfigurasjonsprosess danner en gestalt i samsvar med kulturelt tilgjengelige *plot*.

A narrative production, in contrast to life as lived, usually concerns a single major plot, incorporating only the subplots and events that contribute to that plot and selecting out all irrelevant happenings (Polkinghorne 2005:9)

Et narrativ organiserer sekvenser av hendelser i helheter, slik at hver hendelse kan bli forstått gjennom relasjonen til denne helheten. På den måten bringer narrativet mening (Polkinghorne 2005). Individer setter sammen begivenheter i større strukturer, og det finnes konvensjoner som sier hvordan fortellinger blir formet, hvordan begivenheter plasseres i en form for logisk rekkefølge: en start, et midtparti og en slutt. Her støtter jeg meg hovedsakelig på Gergens (1999) og Polkinghornes (1988) redegjørelser for hvordan historier bygges opp og får en narrativ struktur. Disse narrative strukturene er i følge Polkinghorne (1988) vårt viktigste kulturelle redskap, når vi skal konstruere orden og en retning i livene våre.

The basic figuration process that produces the human experience of one's own life and actions of others is the narrative. Through the action of emplotment, the narrative form constitutes human reality into wholes, manifests human values, and bestows meaning on life. Emplotment

<sup>42</sup> I en medisinsk doktorgrad (Berg 2004), som betegnende har fått tittelen: ”*Det kreative mellomrommet mellom pasient og lege*,” vises det nettopp til hvordan legen i sitt arbeid med å stille riktig diagnose, kan være ”det mellom” som skygger for et relasjonelt møte, og fjerner pasienten fra sin egen livsfortelling.

composes meaning out of events by a process similar to the process that grammar employs to develop meaning from words. To ask of a narrative, "what really happened?" is to assume that plots are simply representations of extralinguistic realities and that they can be investigated empirically by recapturing those extralinguistic realities. (...) Plotting is an activity in which temporal happenings are shaped into meaningful units. It manifests itself not only in the construction of experience but also in conversations between people and their literary creations (...) that rely on experience (...). When we are in the role of hearers or readers of the narrative experience- the creations- of others, we understand the stories through the linguistic processes we use in constructing our own narratives. We call this kind of understanding- of hearing the meaning of a story- hermeneutic understanding" (Polkinghorne 1988:159/160)

Plottet refererer til en grunnidé om hvordan ting henger sammen. Gjennom plottet gjenskapes hendelser innenfor en tematisk helhet. Det viser hvordan enkelte hendelser velges ut, fordi de bidrar sterkere enn andre hendelser, til fortellingens sluttpoeng.

Plottet kan løse opp og klargjøre en situasjon som kan virke kaotisk og vanskelig å forstå, ved at det beskriver sammenhenger mellom erfaringer og valg i livet.

Plottstrukturen påvirker dessuten hvem handlingen sentrerer: hvem som er aktør, observatør eller offer for andres handlinger eller ytre omstendigheter (Polkinghorne 1988, 1995). Det er verd å merke seg at Polkinghorne i resonnementene omkring "emplotment" bare indirekte reflekterer over narrativens bestemmelse i relasjon til mulige fremtidige livsretninger eller fremtider. Der er Gergen (1999) tydeligere.

De begreper vi bruker for å beskrive oss selv og andre, er knyttet opp mot større historier som eksisterer i samfunnet, framhever Gergen (2005). Vi formes av det vi kan kalle alminnelige oppfatninger. Kulturelle konvensjoner vil ikke bare ha innflytelse over hvordan vi former våre fortellinger, men også hvilke fortellinger det er mulig å formidle. Gode historier har et verdsatt sluttunkt, og elementer i historien blir plassert inn i fortellingsstrukturen i lys av dette endepunktet. Fortellingen er ikke bare retrospektiv, men den melder også noe om hvordan livet forventes å bli i fremtiden. Gergen skisserer tre vanlige fortellingstyper. *Den progressive historien* har et positivt sluttunkt og den handler om hvordan vi gjennom ild og vann likevel ender med å lykkes. *Den regressive historien* har et negativt sluttunkt i form av mislykkethet eller tap, og historien forteller om hvordan det har gått en dårlig her i livet. Den tredje fortellingstypen beskriver en serie med både oppturer og nedturer i livet, men som likevel hele tiden bringer personen tilbake til der han startet (Gergen 2005: 217-230).

## Identitetskonstruksjoner

I samfunnsforskningen er identitet et komplekst begrep. Et viktig produkt av sosialiseringa er konstruksjon eller utvikling av identitet. Anton Hoem (1978) legger for eksempel vekt på individets deltakelse i et verdifelleskap og interessefelleskap, når han viser til identitetsbegrepets samfunnsmessige og sosiale side. På sosiale areaer, som skolen, redefineres og forankres identiteten gjennom individets identifisering, tolking og tilpassing til gjeldende samfunnsmessige normer og handlingsmønstre. Identitetsrepertoaret i samfunnet er organisert rundt klassifisering av alder og funksjoner. Og identiteten blir etablert gjennom gjenkjenning, ved at handlinger er typiske eller representative for visse identitetskategorier, for eksempel elever, og ved forhandlinger (Hoem 1978). Rammen for det kulturelt mulige og tilgjengelige ligger i denne forstand bakt inn i roller og funksjoner som elev og hjelper står i, i det møtet som oppstår mellom dem, og i den kommunikasjon som finner sted.

Sosiologen Ulrich Beck (2005) omtaler det moderne postindustrielle samfunn som et *risikosamfunn*, der barnelivets fremtidige utganger i form av inkludering eller ekskludering, er forankret i sosialiseringprosessen. Baumann (2004) på sin side stiller seg kritisk til kategoriseringstendensene i det han kaller *det flytende moderne*. For i *det flytende moderne* er det usikkerhet og uforutsigbarhet som råder mer og mer av grunnen for samfunnslivet. Det mener Bauman får noen konsekvenser for individets tilgang til identitetsforhandlinger. Riktignok er det slik at individet, i alle fall i prinsippet, har rett til å velge sin egen identitet og presentere den. Men det kan reises spørsmål ved om det er slik også for de segregerte, det han kaller ”de fremmede”, de som på en eller annen måte settes til side (ibid).

I prosjektet analyseres identitetskonstruksjonene i lys av noen utvalgte teoretiske perspektiver. Bakhtins kommunikasjonsteori og Gergens sosialkonstruksjonistiske teori bidrar begge til å forstå hvordan den unge utvikler identitet og konstruerer sin virkelighet. I et relasjonelt perspektiv konstrueres den unges selvbylde i samhandling og samspill med det omkringliggende sosiale miljøet. *Relasjon* blir i sosiologien forstått som en felles betegnelse for forhold mellom aktører, sosiale posisjoner eller institusjoner (Korns et al. 1997). I denne sammenhengen er relasjon et forhold i vid betydning mellom personer som samhandler med hverandre (Bø & Helle 2002).



For ungdom med institusjonelle hverdagsliv, vil relasjonen til voksne aktører ha stor innflytelse over den unges identitetskonstruksjon. Det er relativt veldokumentert at relasjonen til for eksempel læreren, er av stor betydning for elevers trivsel og mestring (Nordahl 2000, 2002, Wadel 1999). Forskning på såkalte "løvetannbarn" (Holdø 1994, Johannessen 1999) og psykiatrisk forskning på individers motstandsressurser i stress og kriser (Antonovsky 1979), viser at selv bare én viktig person kan gjøre en forskjell for retningen på et menneskes liv. Helgelands (2007) longitudinelle undersøkelse av ungdom med store atferdsproblemer viser noe av det samme. Den kanskje mest innflytelsesrike teoretikeren som har bidratt til forståelsen av identitet i et narrativt perspektiv, er filosofen Ricoeur i sitt trebinds verk *Time and Narrative* (1984-1988) og i *Oneself as Another* (1992a). Fortellingen springer ut av det Ricoeur kaller den menneskelige "livsverden", og fortellingens mål er å påvirke denne livsverden, slik at aktøren forstår sin egen situasjon bedre, og er i stand til både å orientere seg og å handle i den.

Without the recourse to narration, the problem of personal identity would in fact be condemned to an antimony with no solution. Either we must posit a subject identical with itself through the diversity of its different states, or, following Hume and Nietzsche, we must hold that this identical subject is nothing more than a substantialist illusion, whose elimination merely brings to light a pure manifold of cognitions, emotions and volitions. The dilemma disappears if we substitute for identity understood in the sense of being the same (*idem*), identity understood in the sense of oneself as self-same (*soi-meme*)(*ipse*). The difference between *idem* and *ipse* is nothing more than the difference between a substantial or formal identity and a narrative identity. (Ricoeur 1988:246)

Ved å plassere fortellingen i det han kaller "*narrativ tid*", unngår han både essensialistens forståelse av selvet som en tilstand av absolutt identitet, samtidig som han også unngår konstruktivistenes oppfatning av identitet som noe rent flyktig. Fortellingen bringer muligheter til å erkjenne, og impliserer også utsagn om selve virkeligheten. *Narrativ identitet* forstås da det svar man kan gi på et spørsmål som: "hvem har gjort dette"? Den fortalte historie uttrykker *hvem* som har handlet. Uten fortellingen blir identiteten enten oppfattet som subjektivitet, som er uforandret gjennom livets omskifter, eller som illusjon om noe substansielt, som tilslører at erkjennelser, følelser og viljer skifter gjennom tiden (Ricoeur 1988).

Også i Bakhtins (1984) refleksjoner om *dialogiseringer*, er individets fortellinger sentrale i tid og rom. Fortellinger om fortidige bilder av erfaringer, følelser og hand-

linger blir formet og lagret ut fra en bestemt tid og situasjon, som minnespor, sier Bakhtin. Men i det øyeblikk individet i ettertid skal sette ord på bildene og formidle dem til andre som retrospektive narrativer, endres bildene og det originale bildet er tapt for alltid, mener han. Bildet blir fargelagt ut fra de ordene som i dag bekler minnene, og ordene som velges, forteller om et selv bilde som er formet av individets levde historie. Fortellingen gir således først og fremst mening til fortellerens aktuelle bilde av seg selv (Bakhtin 1984).

Ved å kombinere sosialkonstruksjonistisk teori og relasjonsteori, forklarer Gergen (1994) i likhet med Bateson (2002), menneskers handlinger primært ut fra relasjonsprosesser. Han klargjør sin forståelse av den narrative sammenheng ved å markere en viss avstand til ensidigheten han synes å finne i Bruners (1986, 1999) kognitive perspektiv på kulturelle meningssystemer, og Polkinghorne's (1995,1988) fenomenologiske fokus på interne prosesser i form av opplevelser og erfaringer. Styrken ved Gergens innfallsvinkel er etter mitt skjønn, den sterke koblingen han gjør mellom fortellinger og omgivelse. Han betrakter personers identitet primært ut fra et relasjonelt synspunkt, og ikke som et individs personlige eller private kognitive struktur. Vi bruker historiefornen til å identifisere oss i forhold til andre og oss selv, og gir mening til vårt liv og til relasjonene, ved å lage historier av opplevelser og erfaringer. Slik blir beretninger om selvet, som er i relasjonenes besittelse, produkter av sosiale samspill og en del av en gjensidig avhengighet, sier Gergen (Gergen 1997).

I en narrativ analyse vil det være relevant å vurdere hvilket plottskjema som dominerer aktørers fortellinger, fordi fortellingene gir mening til handlingene, og de representerer inngang til fortolkning. Den relasjonelt konstruerte identitet eller selvforståelse tar form av fortellinger både om og av personen. I fortellingen om personens liv finnes gjerne skjebnepunkt som kan danne grunnsammenhenger i fortellingens plott. Bruner (1999) kaller det meningsskaping, der hvor det gis rom for det uforutsigbare i livet til en elev, der det gir åpenhet for eleven til å ta aktiv del med å gestalte en unik og personlig betydning.

I motsatt fall, der fortellingene er stillestående eller regressive, vil en innenfor en narrativ terapitradisjon kunne hevde at personen har behov for tilgang til et bredere utvalg av fortellinger (Lundby 1998, White & Epston 1990). Gjennom dekonstruksjon,

*eksternalisering*, og tykke beskrivelser, kan individet frigjøre seg fra de tynne forklaringene, de som ofte blir gitt i form av kategoriseringer, diagnoser eller mangelbeskrivelser. White & Epston (1990) har utviklet en terapeutisk tilnærming, kalt *narrativ terapi*, der klientene blir sett på som personer som lever i henhold til bestemte narrativer. Det er narrativer de har fått seg tildelt fra kulturen ut fra dominerende kulturelle historier. Disse har gitt dem rollen som sydebukk for de problemene de strever med. Narrativ terapi søker å bistå klienter med å skille problematiske aspekt som angår dem, fra deres selvdefinisjon. Geir Lundby har i boka *Historier og terapi* (1998) vist teoretisk og praktisk, hvordan en narrativ terapeutisk tilnærming kan være til hjelp for pasienters tilfriskning. Å konstruere nye narrativer kan hjelpe unge mennesker til å få et nytt syn på seg selv.

Selv om jeg metodologisk står fjernt fra både terapiens og aksjonsforskningens anliggender, kan studiens ungdommer gjennom intervjuer og de hendelser disse bygger på, bevisstgjøres og bli i stand til å forholde seg til aktuell situasjon eller til fortiden (Kvale 1997, Fog 1994). Ved å fortelle skapes en ny historie om erfaringene deres. I dialoger må en alltid regne med at gjensidighet i påvirkning kan gjøre en forskjell i og med at det vi deler, kan skape ny innsikt. I et gitt øyeblikk kan det imidlertid oppstå misforhold mellom våre beskrivelser, våre forsøk på å skape sammenhenger som ikke uten videre var der. Fortellingen om hendelser, beskrivelsene av begivenheter, blir øyeblikksbilder, fordi vi hele tiden er i bevegelse. Virkeligheten kan sånn sett aldri fryses fast (Gergen 1999). Hendelser er engangsfenomener, sier Bakhtin. Ethvert forsøk på gjentakelse skaper ny mening (Bakhtin & Volosinov 1986:126).

Identitetsfortellinger refererer til hvordan den unge oppfatter seg selv i nettverket av sosiale relasjoner, i følge Giddens (1996). Det viktigste er imidlertid å klare å holde sin fortelling i gang, slik at den unge kan plassere seg i et spenn mellom fortid, nåtid og fremtid.

En persons identitet skal verken findes i adfærd eller i andres reaktioner- uanset hvor viktige disse er, men i evnen til at holde en særlig fortælling i gang (...) have en forestilling om hvordan vi er blevet som vi er, og hvorfra vi kommer, for at kunne have en fornemmelse af, hvem vi er" (Giddens 1996:70)

Men ikke alle konstruksjoner av identitet vil nødvendigvis bli positivt bekreftet av betydningsfulle personer i de unges sosiale omgivelser. For identiteten forventes å skulle

passer sammen med andre kulturelle og etablerte konstruksjoner som befinner seg innen en nærmere angitt sosial situasjon (ibid). I for eksempel skolens kontekst vil forventninger til elevrollen kunne legge føringer for at noen konstellasjoner av identitetskonstruksjoner oppnår større gyldighet i skolens diskurs enn andre. Når ungdom plasseres av barnevernet, og opplever brudd i nære og kjente relasjoner, står de overfor identitetsforhandlinger både ”hjemme” og ”ute”. Under slike vilkår vil det i Giddens’ perspektiv kunne være særlig utfordrende å holde i gang en fortelling om seg selv.

### **Tilskrevet identitet**

Elevens formidling av personlig og sosial identitet kan derfor antas å være farget av hjelpenes og institusjonenes definisjoner av han eller henne, ved at den *tilskrevne* identiteten (Goffmann 1997), som den unge direkte eller indirekte tar del i, blir tatt opp i det selvbildet som eleven utvikler. Men dette er komplekse og lite entydige prosesser, der det kan ligge mange kilder til misforståelser og mangetydighet i samspillet.

Gubrium & Holstein (2000) legger for eksempel vekt på at selvet eller identiteten ikke bare er noe vi har, men noe som vi aktivt behandler og lever med. Identiteten er sosial i alle betydninger, kontinuerlig skapt og gjenskapt i relasjon til sosiale tilbakemeldinger fra omgivelsene. Men selvet er både i stand til å stå imot og å utfordre mange av de krav som det sosiale stiller overfor selvet. Det er derfor også et spørsmål om en tolkende praksis, det å orientere seg som selv overfor andre. Mens vi konstruerer oss selv, avklarer vi samtidig hvem og hva vi er overfor andre.

Narrators artfully pick and choose from what is experientially available to articulate their lives and experiences. Yet, as they actively craft and inventively construct their narratives, they also draw from what is culturally available, storying their lives in recognizable ways. (Gubrium & Holstein 2000: 103)

I følge Gubrium & Holstein spesifiserer kulturen altså ikke detaljene i selvet, men bistår med spekteret av muligheter. Siden det moderne livet domineres av sosiale institusjoner, vil disse kunne spesifisere muligheter og sette rammer for hva som er relevant for deltakerne, for eksempel i skolen (ibid). Dette stiller den unge i det moderne livet overfor store utfordringer, fordi det blir spørsmål om hvordan vi kan begrepsliggjøre både kompleksiteten og mobiliteten i selvet, og hvordan vi skal tenke om disse prosessene ved identiteten.

Når det i følge Gergen (1999) utvikles ulike fagspråk og meningsfellesskap, er det fordi begreper og uttrykk for å beskrive verden og oss selv, ikke dikteres av objekter vi beskriver, men av menneskelige relasjoner og samhandling. Definisjoner, for eksempel diagnoser, blir de profesjonelles eiendom, og får et skjær av objektivitet over seg. Det kaller Bråten (2000) *modellsterkes* makt til å forme definisjonen av virkeligheten. De modellsterke er i egenskap av å ha kunnskap og herredømme over situasjonen, i posisjon til å lage autoritativt virkende definisjoner. For eksempel vil en språkbruk som i første rekke uttrykker elevs ulike mangler, kunne trekke oppmerksomhet vekk fra elevens konkrete livssituasjon eller den sosiale konteksten. Det er når helperne får gjennomslag for sin virkelighetsbeskrivelse som enegyldig, eller når en ungdom tilegner seg helperens kunnskap og orienteringskart som enegyldig, at de modellmektige får herredømme over ungdommens situasjon, i følge Bråten (2000).

Definisjonene deres og handlingsreglene knyttet til dem, blir ekstra maktfulle, der den underliggende institusjonelle rasjonaliteten i skole og barnevern underbygger profesjonenes maktutøvelse. I en byråkratisk hjelpediskurs kan for eksempel effektivitet og økonomikontroll bli ledesnor fremfor omsorg og individuell tilrettelegging (Guneriusen 1999, Ve 1999). Gergen (1997) følger et resonnement der det profesjonelle språket fremstår som et kraftfullt virkemiddel for tilskrivning av identitet eller fremstilling av objektiv virkelighet. Han sier at når helperne møter de unges fortelling, laget av hverdagsfortellingens luftige materiale, fylt med flyktige innfall, ønsketenkning og forvrengte erindringer, vil elevens fortelling måtte vike til fordel for den profesjonelles fortelling, da denne har støtte i profesjonelle meningsfellesskaper (Gergen 1997).

Dette viser, etter mitt skjønn, til det Foucault (1982, 1991) skisserer som *makt-sedvaner* i institusjoner. Når dialogiseringen fører til at makten blir usynlig for dem som utsettes for den, for eksempel elevene, blir makten autonom, og eleven drives til å objektivere seg selv. Den sosiale kontrollen som ligger i den autonome makten i skolen, gjør at elever er villig til å disiplineres og til å kontrollere seg, sier Foucault (ibid). Den moderne institusjonelle makten er effektiv nettopp fordi den får mennesker til å akseptere sin egen underkastelse. Slik formes deres liv i henhold til visse institusjonsbærende sannheter (Foucault 1978). Dette er en type diskurser som jeg i analysen i kapittel 9-10 knytter til fenomenet *monologisk kommunikasjon*, der "utøvere av for-

mynderskap" (Edwardsen 2001)<sup>43</sup> ytrer seg i form av reduksjonistiske virkelighetsbeskrivelser, og gjør elever til problematiske tilfeller mer enn til subjekter og aktører i sitt eget liv.

Forhandlingen om identitetsmarkører innebærer med andre ord noen kulturelle verdier, hva som er godt, riktig og normalt, og dessuten hva som er mulig, i lys av ønsker eller krav om forandring, forbedring og liknende. Dersom en ungdom ikke mestrer viktige kompetanseområder innen for skolens betydningsfulle kontekst, risikerer utbyttet av identitetsforhandlingene å bli negative. Eleven som forhandler om identitet, søker å forvalte seg selv, og gjør det på vegne av seg selv. I følge norske identitetsforskere søker de unge gjennom dette både selvstendighet og fellesskap (Paulgaard 2000, Winger 1994).

### **Identitetens ulike tyngdepunkter**

I forsøk på å konkretisere hvordan identiteten konstrueres i samhandling, benytter jeg Gee's (2000) analytiske redskaper. Han presenterer fire perspektiver på det han kaller *den flytende identiteten*, den identiteten som konstrueres i sosial samhandling. Disse influerer på hverandre og kan ikke helt skilles fra hverandre. Opp gjennom historien har de hatt forskjellig forklaringstyngde. Det første identitetsperspektivet kaller han *N-identitet*: Vi er det vi er, primært ut fra naturen. N-identiteten fokuserer på det genetiske eller biologiske, og gir grunnlag for egenskapsforklaringer, generalisering og kategorisering, for eksempel i form av diagnose.

Den andre, *I-identiteten*, fokuserer på at det vi er, er vi primært på grunn av de posisjonene vi har i samfunnet og i institusjonene, for eksempel som lærer, elev, klient. Perspektivet aktualiserer blant annet spørsmål omkring makt og autoritet (Gee 2000). Når lærere og elever i skolen gjenkjenner elevens handlinger som typiske eller representative for elever ved akkurat den skolen, bekreftes det unike og særegne ved eleven, samtidig som det klargjør elevens tilknytning til et fellesskap. I motsatt fall, om eleven ikke gjenkjennes i henhold til verdsatt rolle og posisjon, risikerer han eller hun stempel og avvisning. Den sosiale, samfunnsmessige siden ved identiteten gir altså en opplevelse av en bestemt posisjon i det sosiale fellesskapet. Det å bli identifisert

---

<sup>43</sup> Edmund Edwardsen (2001) benytter begrepet i artikkelen *Historiske protokollers partiskhet*,

som en som hører til i elevkategorien, er av stor betydning for dagens unge, blant annet fordi det har en nåtidig effekt på læring og kunnskapstilegnelse og gjennom det gir eleven fremtidsbilder.

Disse to perspektivene ved identiteten kan støtte hverandre gjensidig. En elev som Tuva, med merkelappen Asperger, vil for eksempel bli forstått og bekreftet i skolen og i institusjonen ut fra en egenskapsrelatert logikk (N-identitet). Ekspertisen opptrer her som faglig autoritet og opprettholder ut fra sin posisjon, makten til å beskrive så vel Tuvas rettigheter som hennes forpliktelser, og tilsvarene for hjelpeaktørene. Diagnosens påvisere og forvaltere i skolen har dermed innflytelse på Tuvas tilgang til det vi kan kalle en akseptabel sosial rolle i skolefelleskapet, ved at deres fortolkning av Tuva og hennes uttrykk, blir gyldige sosiale markører i skolen og klassen<sup>44</sup>. Gee (2000) beskriver dette forholdet på følgende måte:

When an identity is underwritten and sustained by an institution, that institution works, across time and space, to see to it that certain sorts of discourse, dialogue, and interactions happen often enough and in similar enough ways to sustain the I-identities it underwrites. (Gee 2000:105)

Det tredje perspektivet ved den flytende identiteten kaller han for diskurs-identitet (*D-identitet*). I samspill og dialoger med andre i sosiale kontekster, gjennom omtale og interaksjon, ligger elementer av gjenkjennelse og elementer av forhandlinger (ibid). Det vil trolig være avhengig av hvor mange og hva slags identitetsmarkører som hefter ved en elev, i hvilken grad eleven vil kunne forhandle om, og få tilgang til, en verdsatt elevrolle. I materialet stiller alle fire med sosial status som *barnevernsbarn*, en status som ikke stilles til forhandling overhodet. I tillegg antas rommet for forhandlinger om elevstatus å ha sammenheng med hvordan den unge stiller opp på skolens forventninger til elevers atferd og prestasjoner<sup>45</sup>.

Det fjerde aspektet kaller Gee (2000) for *A-identitet*. En person er den hun er ut fra de erfaringene hun har hatt innen bestemte former for *Affinity groups*, grupper der en kanskje deler lite annet med andre, enn en begrenset interesse, for eksempel en idrettsaktivitet, en musikksmak eller liknende. Men alliansen gir tilgang til, og deltakelse i, spesifikke praksiser. De sosiale praksisene skaper, vedlikeholder og bekrefter individets aktive tilslutning til gruppen (ibid).

<sup>44</sup> Dette behandles særlig i kapittel 9

<sup>45</sup> Se drøftingene i kapittel 9 og 10

Det å forstå identitetsdannelse i vår postmoderne tid krever, i følge Gee (2000), at vi ser de fire identitetene i sammenheng, hvordan de er gjensidig avhengig av hverandre, og gjensidig påvirker hverandre. Ethvert identitetstrekk kan bli forstått i lys av disse forskjellige tolkningssystemene. Temaet er alltid hvordan og av hvem en bestemt identitet blir gjenkjent. For ingen blir gjenkjent uten at noen gjenkjenner en ut fra sine bestemte forutsetninger, og gjenkjennelse skifter dessuten med historisk tid og det sosiokulturelle rammeverket. Diskursene om identitet er altså sosiale og historiske. Et individ vil alltid trenge andre for å gjenkjenne seg på den spesielle måten som hun oppfatter seg. Forhandlingene om identitet er derfor avhengig av tilgjengelige og gyldige referanser (ibid).

## ***Kunnskapsutvikling og endring i kunnskapsforståelsen- et paradigmatisk skifte***

### **Innledning**

Med inkludering som mål for fellesskolen, vil elevmangfoldet kreve dyktige fagfolk som kan legge til rette for meningsfull tilpasning og egnede opplæringsløp for elever med særskilte behov uten å presse elever inn i diagnosenes avviksskapende tvangstrøyer. I historisk perspektiv skjedde utviklingen av ulike profesjoner nettopp i tilknytning til diagnostisering av avvikergupper. Det samsvarte med en rådende individrettet problemforståelse både i og utenfor skolevirksomheten. Om spesialpedagogene skal fortsette å utgjøre grunnstammen i den spesielle kompetansen som skolene etterspør på bakgrunn av elevmangfoldet, henleder det oppmerksomheten på en annen form for spesialpedagogisk kompetanse, utviklet ut fra målene om et forskjellsbasert læringsfellesskap. Gressgård (2005) stiller seg kritisk til om en slik form for fellesskap i dag er mulig. Det krever både ideologiske og strukturelle nye føringer for skolen, og vil trolig også skape turbulens i profesjonenes etablerte kunnskapsregimer.

### **I det paradigmatiske spenningsfeltet**

Jeg skal starte med å legge an et perspektiv på kunnskap og kunnskapsutvikling, perspektiv som ligger til grunn for å kunne forstå det paradigmatiske spenningsfeltet mellom et tradisjonelt kunnskapssyn og en konstruktivistisk tilnærming til hjelpenes



kunnskaper og praksis. Det er denne spenningen som jeg kan ane i mitt materiale og som ser ut til å få konsekvenser for hvorledes de unge opplever sin skolekarriere og hvordan det går med dem.

Det er særlig grad to vilkår for dagens kunnskapsbehov i skolen. For det første stiller et stort elevmangfold krav til at skolen må utvikle ulike differensieringsstrategier innenfor flere områder, der tilretteleggingen må kunne ha både organisatoriske, læreplanmessige og didaktiske differensieringsperspektiver, og der en må ta i bruk ulike læringsarenaer og læremiddel, arbeidsmåter og arbeidsmetoder som passer den enkelte elev. Dessuten må skolen vurdere arbeidsoppgavene og tidsfaktoren, hvordan skoledagen samlet blir organisert og utvikle differensierte og egnede vurderingsformer<sup>46</sup>. For det andre stilles det krav om større effektivitet og kvalitet i skolen, noe som får konsekvenser for den spesialpedagogiske profesjons posisjon og makt i opplæringssystemet. Ved siden av det daglige arbeidet med å legge til rette for tilpasset opplæring for enkeltelever, har disiplinering, sosialisering og kontroll alltid vært sentrale aspekter ved spesialpedagogenes virkefelt (Ravneberg 1999). Deres vitensproduksjon har tatt preg av at oppdraget på denne måten har hatt doble pedagogiske hensikter: avhjelpe individuelle opplæringsbehov og å sikre samfunnets kontroll av avvik blant barn. Med et konstruktivistisk syn på læring, slik det er nedfelt i læreplaner og skolepolitiske dokumenter, vil skolens ambisiøse mål stille nye krav både til den spesialpedagogiske kunnskapskonstruksjon og ikke minst til handlingspraksis. Så langt kan det se ut som spesialpedagogene får beholde sitt samfunnsmessige oppdrag med å håndtere forskjellige *problemelever* i skolen.

Kunnskapsutviklingen innenfor skole og sosialfeltet skjer langs to linjer, ved forskningsaktivitet og gjennom praksisfeltets oppsamlede erfaringer. I den faste moderniteten, i de store fortellingenes tid, var det *ratio* som dominerte. Vitenskapen skulle bidra til kunnskap som gjorde det mulig å underlegge seg og beherske naturen og menneskelivet. Tanken var at mennesket kontrollerte verden ved hjelp av stadig økende kunnskap og evne til å forutsi effekter. Med et slikt mål ble standardisering av fenomener et ideal. Forskjeller ble gitt lite oppmerksomhet. Når vi nå lever i en postmo-

---

<sup>46</sup> Arild Thorbjørnsen fra Kunnskapsdepartementet holdt et foredrag på lærerutdanningskonferanse i Trondheim 23.februar 06, der han la vekt på disse perspektivene. Foredraget hadde tittelen: *Fagleg og sosial trivsel i skolen- motsetnad eller samanheng?*

derne tid, i det som kan kalles *flytende modernitet* (Baumann 2000), eller som Ulrich Beck kaller *det refleksivt moderne* (2004:39f), blir det som er annerledes og forskjellig mer synlig også i kunnskapsdiskursene. Virkeligheten fortolkes mangfoldig og pluralistisk, og da er det ikke lenger bare én fortolkning som kan gjøre krav på allmenn gyldighet; det foreligger ingen felles målestokk for sannhet og mening. Det postmoderne menneskets subjektivitet blir rendyrket ut fra et idealbilde av autonomi og uavhengighet. Virkeligheten erkjennes gjennom en mer eller mindre fristilt refleksjon i relasjonene mellom mennesker. Dette har konsekvenser både for utvikling av profesjonell kunnskap og for de profesjonelles faglige diskurser om barns opplæring og utviklingsutsikter.

I følge filosofen Hans-Georg Gadamer (1997) er mennesker historiske vesener, og dermed en del av en tradisjonssammenheng, en kultur. Denne sammenhengen setter noen betingelser som gjør det mulig å forstå og fortolke fenomener, mener han, fordi forståelsen vil være en avspeiling av de kunnskaper og holdninger han eller hun har i utgangspunktet. Meningen i et fenomen ligger med andre ord ikke i selve fenomenet, men i det personen via sitt perspektiv tolker og legger inn som mening. Anvendt på denne studiens problemstillinger kan vi si at det har betydning hvorledes hjelpenes forforståelse former de utviklingsutsikter som de ser for seg for en ungdom, og hvordan de da handler overfor den unge. Gjennom bevisstgjøring av denne forutforståelsen, som Gadamer kaller *fordommer*, kan hjelperen få plass til ny kunnskap som kan integreres i eksisterende forståelse (ibid).

Enkelte vitenskapsteoretiske problemstillinger trer særlig tydelig frem i tangeringspunktene mellom det sosiale og det pedagogiske området. Kunnskapen til samfunnets velferdsfelt som har kommet fra forskningens leveranser av viten, er dels påvirket av hva profesjonene og det politiske har uttrykt behov for, og dels blitt til ut fra hva forskningskollektivet har ansett som forskbare tema og gyldig kunnskap. Mens positivismens ideal for sikker kunnskap forbindes med nøytralitet og forskerdistanse, er det et poeng her å vise til vitensproduksjonens situerthet i et bestemt samfunn, nemlig det norske, og i de relevante faglige kontekstene, da særlig barnevern og skole. Det foreligger fortsatt spenninger og konflikter mellom ulike kunnskapssyn, og den kvalitative forskningen har fått fornyet kritikk for å være fragmentarisk. Ved blant annet

framveksten av evidensbaserte forsknings- og behandlingsidealer, har troen på måling og statistikk fått ny aktualitet. I denne studien blir imidlertid hjelperens subjektivitet ansett å ha betydning for en kyndig forståelse av møtet mellom hjelper og hjelpsøkende.

Her aktualiseres altså spørsmål knyttet til epistemologi og tilgjengelig kunnskap. Dersom kunnskap utvikles relasjonelt mellom de som produserer, konsumerer og administrerer kunnskap, er den ikke endelig, men foranderlig. Da vil den ha temporær gyldighet og brukelighet, i følge Skrtic (Skrtic 1995). Om vi ser på utviklingen av yrkes- og kompetansestrukturer i et så forandelig samfunn som vårt, blir det tydelig hvordan historisk situert kunnskap er bundet av kulturen i en bestemt tid og på et bestemt sted. Spesialpedagogenes plassering i skole og samfunn blir i denne studien forstått i sammenheng med framveksten av særlig to sentrale samfunnstrekk, velferdsstaten og enhetsskolen.

I diskusjoner og forhandlinger om hva som anses som god, relevant og nyttig produksjon av kunnskap, vil politiske og kulturelle interesser utgjøre den kontekst som spørsmål av typen sikker kunnskap, objektivitet og normativitet representerer. Tverrfaglige handlingsfelt som for eksempel i grensesnittet mellom barnevern og skole, aktualiserer spørsmål om *hva* som erkjennes som relevant og etterspurt kunnskap i samfunnet. Min kvalitative studie av noen få marginale ungdommer, kan utfordre det offentlige systemet for utdanning og omsorg, ved at fortellinger fra mangfoldighetens yttergrenser når offentligheten. Strekker jeg perspektivet litt, kan vi si at studien belyser noen skolesjebner i en videre inkluderingspolitisk sammenheng. Det kan utfordre den offentlige politikken innenfor disse områdene, som tradisjonelt lener seg tungt på det produserte vitensfeltet forskningen har kunnet frambringe.

### **Konstruktivistisk tilnærming til profesjonell kunnskap og handling**

Grunnlaget for at mennesker i økende grad rådfører seg med ulike profesjoner, både når det gjelder forståelsen av, og løsningen på problemer, ligger i tiltroen til at de profesjonelle har særlige kunnskaper på sine områder. I profesjonell virksomhet har teknisk rasjonalitet vært det rådende kunnskapssynet, hevder Donald Schön (1983). Den profesjonelle aktiviteten søker instrumentelle problemløsninger som gjøres regelstyrt

ved å benytte vitenskapelige teorier og teknikker. Det er en arv fra positivistisk kunnskapsteori i praksis. Kunnskapsmodellen bygger på antagelsen om at virkeligheten kan måles, testes og verifiseres, at problemer kan identifiseres, undersøkes og løses, noe som forutsetter en objektiv kunnskap om menneskelig utvikling og adferd. De profesjonelle antas å være bærere av slik kunnskap. Og mye av profesjonsmarkeringene mellom ulike hjelpergrupper har sin bakgrunn i et kunnskapssyn som opprettholder, fremhever og rangerer profesjonelles status og makt i hierarkier. Maktforhold i samarbeidsrelasjoner konstitueres på bakgrunn av spesialkunnskap som gir autoritet til å definere ”elevens problemer”.

Men problemene i skolens og barnevernets praksis må i dag konstrueres ut fra det materiale som problemsituasjonen utgjør, og det fordrer et stykke arbeid om en problemsituasjon skal kunne omsettes til et problem som lar seg løse. En må finne en vei å gå i et komplekst og uklart landskap. Da må problem formuleres ved at en velger ut de ”ting” som skal inngå i situasjonen, det vil si at vi setter grenser for vår oppmerksomhet. Det typiske ved teknisk rasjonalitet er i følge Schön (1983), at det kan oppnås enighet om målene. Den profesjonelle viten kommer i krise når situasjonene er sammensatte, usikre, ustabile, eller preget av verdikonflikt og ubestemmelighet, når viten ikke passer til endrede praksissituasjoner. Schön mener vi i stigende grad er blitt klar over hvordan enestående situasjoner og verdikonflikter ikke passer sammen med en teknisk rasjonalitet. Det dilemma profesjonelle står overfor, dreier seg ikke så mye om vitenskap som sådan, men om det positivistiske synet på den. Det er en tendens til å oppfatte vitenskap som en korpus av etablerte forståelser man har utdratt gjennom forskning (ibid). Alternativet er for Schön (1983) å betrakte vitenskap som en prosess, hvor vitenskapsmenn forsøker å komme til en forståelse av noen usikkerheter. For ham er det av betydning å ta hensyn til at det ligger ”know-how” i selve handlingen, det han kaller *viten- i- handling*. Det er altså ikke slik at en appliserer viten på instrumentelle beslutninger, men heller slik at det ligger viten innebygget i selve de intelligente handlingene<sup>47</sup>. Når noen handler intelligent, så ”*handler de sine tanker*”, sier Schön (ibid.).<sup>48</sup>

<sup>47</sup> Dette samsvarer etter hva jeg kan se med det Meløe omtaler som kyndighet, jfr. kap 1

<sup>48</sup> Schön siterer her Andrew Harrison i *Making and Thinking: a study of intelligent activities* (1978)

I et positivistisk kunnskapsteoretisk perspektiv vil ustabilitet, særegenhet og verdikonflikter i følge Scön, kunne bli så brysomme at det er behov for alternative tilnærminger. For de profesjonelle handlingene kommer ikke alltid etter vitenskapelige leveranser av kunnskap. I boka *The reflective Practitioner* legger han særlig vekt på *reflection-in-action*, altså hvordan profesjonelle tenker når de handler. Så mens en gjerne har stilt spørsmål ved hva forskning kan bringe av innsikter til praksisfeltet, spør Polkinghorne (1988), i tråd med Schöns utlegninger, motsatt: hva er det praktikerne kan lære bort til forskerne om hvordan forskning kan gjøres? Svaret fant Polkinghorne i praktikerens arbeid med narrativ kunnskap, at folks narrativer kan bidra med forståelse både av deres handlinger og deres liv (ibid).

Weick (1992) viderefører dette inn i et konstruktivistisk spor. Den menneskelige erfaring reflekterer samspillet mellom det som skjer og den betydningen det enkelte individ tillegger det som hender. Erfaringen legger begrensinger på den profesjonelle kunnskapen, som bare klienten eller eleven med egne erfaringer og kunnskap om sitt liv kan supplere. Det skapes mer likeverdige posisjoner mellom lærer og elev ved at individuell erfaring oppgraderes som gyldig kunnskap ved siden av, og som supplement til, profesjonell erfaring og vitenskapelig kunnskap. Profesjonelle aktører må godta at deres egen ekspertise er en konstruert tolkning, og at den dermed kan rekonstrueres. Når hierarkiske kunnskapsstrukturer blir erstattet av dialog mellom likeverdige parter, kan den menneskelige erfaring reflektere det dynamiske samspillet mellom det som skjer og den betydningen den enkelte tillegger det som hender. Dette viser seg å få stor betydning for fortolkningsrommet i denne studien.

Å stille en diagnose dreier seg i vid mening om å bringe det aktuelle problemet til den profesjonelle kunnskapsstrukturen eller omvendt at en utgår fra den. Når en profesjon har en posisjon innen klassifiserings- og normaliseringsområdet, vil den få makt til å legitimere kunnskapen sin, ja noen ganger også hegemonisere den viten som blir produsert. Det har konsekvenser også ut over det institusjonelle perspektivet jeg i hovedsak anlegger i studien. Gjennom makt- og kunnskapsregimene vil formuleringer av avvik bidra til å opprettholde, vedlikeholde og eventuelt endre normalitetsdiskursene i samfunnet, i følge Foucault (Foucault 1985, 1990). Ved å utvide kunnskapsbegrepet til også å gjelde omgivelsen, strukturene, rammene og interaksjonene, blir kunn-

skap om individet forstått i lys av omlandets konstruksjon av kunnskap, slik den gjenfinnes i skolens interne diskurser og de utdanningspolitiske kunnskapsstandarder.

Innsikt i hvordan samarbeidet mellom barnevern og skole tar form, og hvordan informasjonen flyter, bidrar til å forstå hvordan de som har makt, definerer elever og identifiserer problemer. Sosiale institusjoner bygger på språk og symboler, som innbefatter både makt og legitimitet. Personer som oppfattes som legitime kunnskapsbærere, vil i følge Gullestad (2002) kunne få mer gjennomslag for sine begreper og kategoriseringer enn andre, gjennom den tiltroen vi har til fagfolks kunnskapsområder. Innenfor et demokratisk forskningsideal vil ulike fag forvalte til dels forskjellige kunnskaper, og alle fagfelt posisjonerer seg i forhold til kunnskapsproduksjon og vitenskapsvirksomhet.

### **Aktørperspektiv i klemme**

Kunnskapsområder om barn og deres utvikling forventes i noen grad å kunne fremstå som felles kunnskapsgods innen skolen og barnevernsfeltet. Generelt vil en også ut fra forskningslitteraturen kunne si at det har foregått et paradigmeskifte i tilnærminger innenfor studier av barn og unges utvikling, fra et fokus på vansker og risikofaktorer, og over til et sterkere fokus på barns ressurser og på beskyttelsesfaktorer. Dette skjer imidlertid kanskje først og fremst i den (praktiske) handlingsretorikken (Schulz-Jørgensen 1996).<sup>49</sup> Også i mer overordnet forstand er det liten tvil om at en ny måte å tenke på har vunnet gehør både på forskningens område og i forhold til den innsatsen som gjøres overfor risikogrupper. Det er både et faglig og et politisk ønske å flytte fokus bort fra menneskelig avhengighet og mot en selvstendigjøring av enkeltindividet. *Empowerment* brukes i intervensjonstenkning som et uttrykk for at den pedagogiske og sosiale innsatsen i samfunnet bygger på ressursene til individer, snarere enn på manglene (Sandbæk & Tveiten 1996, Askheim 2003). Oppgaven er å utvikle og styrke disse ressursene, slik at individet gjenvinner kontrollen over sitt eget liv<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> Også Sandbæk reiser fra norsk side i den samme antologien, "Sammen med familien," spørsmål om paradigmeskiftet innebærer at vi får et annet barnevern,

<sup>50</sup> I offentlig forvaltningsretorikk har begreper som medbestemmelse, brukermedvirkning, tjenesteyting osv. signalisert et fokus på behovspersoner som aktører. Jfr. blant annet Befringutvalget NOU 2000:12, , St.meld 30 (2003-2004), Læreplan for grunnskolen L97,

Dette står paradigmatisk i motsetning til en relativt tung diagnostisk praksis innen dominerende ekspertisefelt som psykiatri og medisin, som tradisjonelt har basert seg på naturvitenskapelig kunnskap om avvik fra normal utvikling, biologisk forstått (Ravneberg 1999, Sandbæk 1996). Synet på menneskets utvikling blir da reduksjonistisk idet mangler eller særegenheter får plass i spesifikke avvikskategorier innen spesialistenes forskjellige diagnosesystemer. Den økte fokuseringen på evidens og manualisert behandling har stimulert til stadige oppjusteringer av diagnosebatteriene (Ekeland 1999). Samtidig har det de senere årene, fra så vel medisinsk som pedagogisk hold, vært reist kritikk mot en praksis som lar diagnostiske kunnskapsstrukturer få allmenn gyldighet i møtet med pasienter eller elever. Det er fordi en gjennom diagnostisering og kategorisering av barn står i fare for å objektivere dem, gjøre dem til tilfeller, og på den måten miste blikket på det enkelte hjelpetrengende individ som et selvstendig og handlende subjekt.

Ut fra en konstruktivistisk tankegang er vi tolkende mennesker, lenket til våre egne og kulturens ideer. Når for eksempel møtet mellom lege og pasient er styrt av et dominerende naturvitenskapelig kunnskapsregime og tilhørende diagnosesystemer, kan det stenge for enkelte pasienters egne kroppslige og mentale historier og deres egen innsats for tilfriskning. Den dualistiske og ekspertdominerte medisinske kunnskapsverden kan ha forhindret mange pasienters helbredelse, hevder Berg (Berg 2004). For gruppebasert statistisk kunnskap kan aldri si noe sikkert om den enkelte i dennes situasjon. Om en putter folk i båser og forsøker å innlemme alt ved en pasient i det som allerede er kjent, reduseres individets enestående situasjon og spesielle livsverden. En slik reduksjonisme tar ikke i betraktning det uventede som sprenger rammene for det legen allerede forstår (Berg 2004, Wifstad 1994).

Dette resonnementet svarer i noen grad til Weicks (1992) ressursperspektiv på menneskelig utvikling. Hun forutsetter at alle mennesker har en iboende livskraft, noen positive kapasiteter som, hvis de støttes, øker sannsynligheten for at personen vil kunne handle ut fra egen styrke (Weick 1992). Bergs ”svingdørspasienter” er gode eksempler på at når pasienten fyller sin plass i eget liv, og gjennom bevisstgjørende fortelling, kan samle seg med sjel og kropp med sin helt unike livshistorie, virker det helsefremmende (Berg 2004). I sitt arbeid har Berg (2004), og noe tidligere, Kir-

kengen (1998), på overbevisende måte reist spørsmål om ikke diagnostisering som legens dominerende anliggende i møte med pasienter, gir enkelte pasienter steiner for brød. Ved sine forsøk på å omdefinere og skape relevans for nye områder for den medisinske forskningen og tenkningen, har de også bidratt til ny kunnskapsanvendelse for den medisinske praksis.

Dette er interessante og særdeles relevante perspektiver for denne studien, fordi sosialfeltet og det spesialpedagogiske feltet har forankret sine spesifikke profesjoner og kunnskapsområder nært opp til medisinens naturvitenskapelige kunnskapsgrunnlag og diagnose-systemer. Diagnostisering og problemfokusering har tradisjonelt bidratt til å profilere spesialiteter innen utdanning, helse og omsorg, og har knyttet status til bestemte kunnskapsområder innenfor fagfelt som er relevante for å forstå barns utvikling. Det konstrueres ny og annerledes kunnskap når mennesker i sitt dagligliv, pasienter, elever og sosialklienter, gjør erfaringer som blir ansett som viktig og valid kunnskap i møte med ekspertise og hjelpeprofesjoner. Når den hjelptrengendes erfaringer fremstår som relevant kunnskap, kan det bidra til fruktbar kunnskapsutveksling mellom lege og pasient, hjelper og klient, lærer og elev.

Ressursperspektivet bygger i følge Weick (1992), på tanken om at kunnskap er noe universelt, kreativt og vekstfremmende. Så når en myndiggjør individer, dreier det seg ikke om å gi makt tilbake til noen, men å fremelske den makten individet allerede har (ibid.). *Empowerment*-perspektivet tar individers egen virkelighetskonstruksjon på alvor, og respekterer individets forslag til løsninger. Hjelperen støtter personens initiativ til forbedringer av sin egen livsstrategi. Relasjonene mellom aktørene blir mer likeverdige. Dette gir innhold og mening til et ressursfokus på barns utviklingsutsikter, og er i følge Weick også en bedre innfallsvinkel til sosialvitenskapene (ibid.).

Fakta er altså ikke hva de unge *er*, om vi betrakter dem innen en konstruktivistisk forståelsesramme, men hvordan de *blir* fortolket, gitt mening. De situasjonene et individ kommer opp i, kan alltid gjøres til gjenstand for mange forskjellige tolkninger. På bakgrunn av en konstruktivistisk tenkemåte, retter den unge sin oppmerksomhet mot noe ut fra sitt ståsted, men oppfordres også aktivt til å prøve ut nye tolkninger av verden. En kan ikke gjøre krav på å oppdage virkeligheten, men kan forsøke å konstruere den, og vi kan tenke oss forskjellige måter å konstruere de samme realitetene på.



For det vil alltid foreligge alternativer som en kan velge mellom i omgangen med virkeligheten. Det er gjennom fortellinger at en kultur gir sine medlemmer modeller for identitet og handlingsmønstre, sier Bruner (Bruner 1986).

Kunnskap er relativ i den forstand at sannhet blir forstått som det som forskningsmiljøer i tilnærmet konsensus aksepterer som sannhet, sier Kuhn (Kuhn 1996). Men siden vi kontinuerlig forandrer oss som individer, som forskningsmiljøer og som samfunn, vil kunnskapen alltid måtte romme en viss grad av tvil (Beck 2005). Det er rom for at ting også kan være annerledes. De unges utviklingsutsikter og aktuelle mestring kan forklares ved å betrakte dem som aktører i bestemte kontekster, i institusjon og skole, der de stilles overfor bestemte normer for hva som oppfattes som god utvikling eller god mestring. Barns utvikling kan dermed på den ene siden fastsettes ved hjelp av mål som er mest mulig kontekstuavhengige og objektive<sup>51</sup>. På den andre siden kan utviklingen beskrives ut fra bestemte målesnorer utformet av dominerende forskningsfellesskaper eller også målesnorer som er fastlagt enten ut fra en profesjonell kunnskapskorpus, eller ut fra utdanningspolitiske og sosialpolitiske interesser.

### ***Kort oppsummering og relevans***

For å forstå veien fra hendelse til tolkning har jeg i denne studien valgt teoretiske linser innen rammen av en sosialkonstruksjonistisk teoritradisjon (Gergen 1999) og koblet det sammen med et sosiokulturelt perspektiv på aktørenes forståelse og handling (Wertsch 1991). Sosiokulturell teori gir bidrag til å forstå hvordan henholdsvis de unge og de fagkyndige på hver sine måter beskriver og gir mening til hendelser, sosiale prosesser og opplæringsmessige utfordringer. Komplekse og motsetningsfylte sammenhenger mellom elev, skole og institusjon rommer vilkår for mestring, trivsel og skole-suksess, men også tap, mistriivsel og mislykkethet. Det vil være samspillet, møtet, relasjonene, rammene og strukturene som til sammen angir retningen på den enkelte ungdoms skolekarriere. En sosiokulturell forståelse kan etter mitt skjønn gi en fruktbar horisont til fortellinger om erfart liv på skolen.

Ved valg av et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på narrative kan jeg gjøre meg bruk av Gergens (1991,1997) relasjonelle innfallsvinkel: fortellingen er knyttet til

---

<sup>51</sup> i form av blant annet internasjonale sammenlignende tester som TIMMS og PISA

individets sosiale og normative omgivelse. Når individer identifiserer seg, benyttes historieformen (Ricoeur 1988), og beretningene om selvet er produkter av sosiale samspill (Gergen 1991). Sånn sett er fortellingene i relasjonenes besittelse, og utgjør dermed en del av en gjensidig avhengighet (Gergen 1997). De unge lever ”storied lives in storied landscapes” (Clandinin & Conelley 2000: 145)

Narrativ teori er både teoretisk bakgrunn og metodisk redskap for prosjektet. Det gir en horisont til fortellinger om erfart liv, om aktørene som personer, og om de unges suksess og tap. Men autorative fortellinger kan avgrense utvalget av fortellinger som de unge lever i forhold til, og som påvirker så vel nåtidig som fremtidig mestring og muligheter. Ved hjelp av Bakhtins (1981) begrep knyttet til det han kaller *dialogiseringen*, så som ytringer, stemmer og mangestemmighet, har relasjonene, det sosiale samspillet og narrative om skolelivet fått et kommunikativt perspektiv. Narrative har en form og et språk som er offentlig tilgjengelig, og blir til historier om selvet, der den unge identifiserer seg i forhold til andre og til seg selv. Enhver fortelling hører alltid til i et omland av fortellinger, både historiske og nåtidige versjoner, og aktører former sine fortellinger ut fra kulturelle konvensjoner og hvilke fortellinger det er mulig å formidle.

Plasserte ungdommer i barnevernet befinner seg innenfor rammer av et sterkt institusjonalisert hverdagsliv. De opptrer i sammenhenger der det er relativt få gyldige og tilgjengelige referanser. Ut fra de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for, fremstår fortellinger om skolelivet som konstruerte innenfor disse institusjonelle kontekstene. Fortellingene antas å få preg av voksne ansattes faglige perspektiver, slik jeg har redegjort for i dette kapitlet.

Studien bygger på en antakelse om at det fins noen sammenhenger mellom ungdoms muligheter for selvforvaltning, aktuelle skoleprestasjoner og utvikling av en robust identitet. I henhold til studiens problemstillinger har jeg her redegjort for teoretiske perspektiver og begreper som studien fokuserer: utvikling av identitet og et tydelig relasjonelt fokus på skolekarrieren til de fire ungdommene studien omfatter. Relasjoner danner grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon. Hjelpenes og de unges handlinger blir forstått ut fra aktørenes virkelighetsoppfatning og personlige verdier, og bidrar gjennom interaksjon til utvikling av elevens selvoppfatning og mest-

ring. Det er blant annet spørsmål om tilgangen til og bekreftelsen av rollen som elev. Identitetskonstruksjoner blir drøftet i et slikt perspektiv. Teoretisk og analytisk blir erfaringer og identitetsutvikling koblet sammen.

I neste kapittel vil jeg gå relativt grundig inn i de metodiske overveielsene og valgene.

## Kapittel 4: Metodologiske overveielser og framgangsmåter

*For ingenting er fast, eller bestemt på forhånd: hvert øyeblikk kan det skje noe uforutsett som kan trenge inn i livet mitt og åpne en hel rekke muligheter jeg ikke hadde tenkt på. Skremmende. Likevel på en underlig måte også en trøst. Hvor mange andre liv har ikke allerede kommet inn i mitt. Alle er blitt tatt opp i meg. Og jeg i dem. Hvert enkeltmenneske jeg har kommet i berøring med underveis, uansett hvor kort, må ha noe av meg i seg. Fra våre respektive plasser kaster vi lys på hverandre, til og med uten å være klar over det; uten alle de andre kan ingen av oss noensinne være hele. ( André Brink: En terrorhandling, eller Krepsen venner seg til det, 1991, s. 321)*

### **Innledning**

Gjennom det foreliggende forskningsarbeidet har det foregått en gjensidig påvirkning mellom fenomenet som studeres, det metodologiske og det teoretiske rammeverket. Jeg benytter trekk fra flere kvalitative tradisjoner, og har valgt å kalle studien en narrativ *case-study*.<sup>52</sup> Av Creswell (1998) forklares det som

an exploration of a “bounded system” or a case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information rich in context. (Creswell 1998:61)

I forskningslitteraturen pågår en diskusjon om hva en forstår med *case study*. Yin (2003) kaller det en forskningsstrategi, der en undersøker aktuelle fenomen i naturlige kontekster. Stake (2005) derimot, fremholder at det ikke er et metodologisk valg, men primært et valg av objekt for forskning. En velger et fenomen som en vil studere, og kan optimalisere viten om dette enkelte tilfelle eller fenomen. Yin (2003:14) peker på at det er variasjoner innen *case studies* som forskningsstrategi, og at *case study research* inkluderer både enkeltstående og *multiple case*. Det er i følge Creswell (2007) vanlig å begrense antall *case* i *collective case study* til fire eller fem. Det typiske for slike studier er at man anvender mange ulike kilder for å kunne gå i dybden og pakke ut kompleksitet. Forskjellige metodiske redskaper kan komme til anvendelse. Jeg anlegger et perspektiv på skolelivet, der fire plasserte ungdommers erfaringer står sentralt. I tillegg har jeg foretatt observasjoner i institusjonene og på skolen, og har intervjuet de unge og hjelperne deres, samt analysert journalmateriale fra elevenes skolemapper.

---

<sup>52</sup> Jeg velger å ikke oversette begrepet. I avhandlingen benyttes gjennomgående den engelske termen *case study*

Tilnærmingen har elementer fra både *case study research* og narrativ forskning. Etter min vurdering vil narrative beskrivelser bedre enn andre metoder, kunne få frem elevenes erfaringer og fortolkninger av sin nåværende og erfarte skolegang. Som MacIntyre (1981) hevder:

It is because we all live out narratives in our lives and because we understand our own lives in terms of the narratives, we live out that the form of narratives is appropriate for understanding the actions of others. Stories are lived before they are told, except in the case of fiction” (MacIntyre 1981:197)

Jeg gir en relativt detaljert beskrivelse av *case* og temaer innen hver *case* (*within-case analysis*, Creswell 2007). Bakgrunn og vilkår bidrar til å forstå fenomenet skoleliv, og hvordan de unges fortellinger om vesentlige erfaringer, kan gi mening (Polkinghorne 1995, Mishler 1986, Riessman 1993, Elliot 2005). Elevens narrativer blir forstått i en sosiokulturell sammenheng og opp mot pågående diskurser i skole og barnevern<sup>53</sup>. Jeg foretar deretter en analyse på tvers av *case* (*cross-case analysis*, Creswell 2007) og søker etter så rik kontekst som mulig. Nøkkelpersoner i de unges hverdag ”hjemme” og på skolen sørger for doble beskrivelser av sentrale aspekter og hendelser (Bateson 2002, 2000). I det følgende vil jeg redegjøre for innretning og design på studien, og beskrive de metodene jeg har valgt for datainnsamling og analyse.

### **En kvalitativ studie**

Jeg har designet en studie innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. Denzin & Lincoln (2005) definerer kvalitativ forskning slik:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin & Lincoln 2005:3).

---

<sup>53</sup> Gubrium & Holstein (1997) skiller mellom et naturalistisk syn på den sosiale verden, det vil si, en verden ”der ute”, en eksternt realitet som er tilgjengelig for observasjon og beskrivelse av forskere. Og et konstruktivistisk syn, der den sosiale verden oppfattes å være i konstant forandring, og hvor forskningen derfor legger vekt på å forstå hvordan den sosiale verden konstrueres. Ved å legge inn sensitivitet i tolkningsprosedyrene kan en blant annet få tak i meningene i interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede. Mens forskningsspørsmålene innen et naturalistisk syn er *hva*-spørsmål: hva slags erfaringer, hva gjør folk osv, er det *hvordan*-spørsmål som prioriteres når en vil identifisere meningsdannende praksis, og forstå måter mennesker deltar i konstruksjonen av sine liv.

Felles for de ulike kvalitative forskningstilnærmingene er at en ikke, som i kvantitativ forskning, søker å kvantifisere eller verifisere hypoteser, men at en legger større vekt på kunnskap og mening. Formålet her er å studere plasserte elevers skolekarriere, og hvordan de konstruerer mening knyttet til skoleerfaringer i fortid og nåtid. Dette er en kvalitativ studie med det jeg kaller en narrativ tilnærming. Sammenhengen mellom fenomen som skal studeres, teori og metode er i slike studier komplisert. Litt forenklet kan vi si at kvalitative forskere opererer med få tilfeller og mange variabler. Narrativ forskning oppfattes som en spesifikk type av kvalitative studier, og kan i følge Chase (2005) karakteriseres som

an amalgam of interdisciplinary analytic lenses, diverse disciplinary approaches, and both traditional and innovative methods- all revolving around an interest in biographical particulars as narrated by the one who lives them (Chase 2005:651)

Det ligger noen vitenskapelige antakelser til grunn for denne forskningstilnærmingen. For det første en ontologisk antakelse om at virkeligheten er kompleks og individuelt konstruert. I tråd med Stake (1995), benevner jeg derfor de fire ungdommene som deltar i studien, for *aktører*. Innenfor sosiokulturell forskningstradisjon<sup>54</sup>, oppfattes informanter generelt som deltakere ved at interessen rettes mot det Denzin (1997) kaller *aktørenes subjektive meningshorisont*. Det kunnskapsteoretiske (epistemologiske) perspektivet fokuserer på det Widerberg (2001:29) kaller *den nære utforskerrelasjonen*. Når jeg posisjonerer meg i interaksjon med aktørene, minimaliseres eller reduseres avstanden mellom meg som forsker, og de unge og deres hjelpere. For å unngå å bli for *nærsynt* har det vært nødvendig å sikre en forsvarlig balanse mellom nærhet og distanse i relasjonen. Det kommer jeg tilbake til noe senere. Nærheten forutsetter en høy bevissthet om egen subjektivitet. Innen samfunnsvitenskapelig forskning har man ofte lagt vekt på at en forutsetning for objektive resultater er forskere som er observatører og ikke-forutinntatte tolkere av fenomener (Kvale 1997). Jeg oppfatter imidlertid at mine forkunnskaper innenfor skole- og barnevernsfeltet i kombinasjon med en forståelsesbevissthet (Gadamer 1997), utgjør et bedre grunnlag for å kunne komme opp med gode og etterrettelige tolkninger enn uten slike kunnskaper.

---

<sup>54</sup> se nærmere redegjørelse i kapittel 3

En *perspektivisk subjektivitet* (Jensen & Johnsen 2000:227) medformer de fortolkninger jeg gjør underveis i forskningsprosessens ulike stadier, og bidrar til at funnene kan fremstå med troverdighet i intersubjektiv forstand. Taylor (1987) fremhever at sosial- eller humanvitenskapene ikke bare kan være opptatt av menneskers indre liv, men også med de aspektene ved menneskelig erfaring som er sosialt konstruerte. Det vil si at sosiale praksiser ikke kan reduseres til individuelle subjektive erfaringer til folk, som jo er med og former samfunnet og fellesskapet. Det finnes noen intersubjektive betydninger som er konstituerende for de sosiale vilkårene der individer befinner seg og handler. Det kaller Taylor "*intersubjektiv mening*" (Taylor 1987:57-58).

## ***Innsamling av materiale og metodevalg***

### **Innledning**

Barnevernet satser i dag på mest mulig hjemmebaserte tiltak og velger institusjonsplassering først etter at hjemmebaserte tiltak og/eller fosterhjem er forsøkt en eller flere ganger. Yngre barn blir plassert i fosterhjem, så sant en ser mulighet for rimelig tilpasning. Institusjon blir benyttet primært for de tyngste tilfellene og for de eldste ungdommene. I følge Clausen (2000) er alderen for institusjonsdebut gjennomsnittlig 15 år. Ca 70% av institusjonsplasserte barn i tiden 1990-1997 var 15år eller mer (ibid). Jeg søkte forskningsadgang i "*barne- og ungdomshjem*", og ikke i behandlings- og/eller rus-institusjoner (Clausen 2003). Det å rekruttere og klargjøre hovedinformanter til prosjektet viste seg å bli en omstendelig og lang prosess. Jeg skal i det følgende først redegjøre relativt detaljert for hvordan rekrutteringen foregikk, dernest gi en nærmere beskrivelse av datainnsamlingsmetodene jeg tok i bruk.

### **Rekruttering**

Den første kontakten med institusjoner og nøkkelpersoner i feltet skjedde pr telefon. De som ønsket en nærmere vurdering og drøfting av forespørselen internt, fikk en skriftlig henvendelse vedlagt en forkortet utgave av prosjektbeskrivelsen, samt et forslag på hva samarbeidet kunne innebære. Jeg avsluttet arbeidet med å skaffe institusjoner til prosjektet, da jeg hadde tilgang til fem institusjoner og oppnådd en gjensidig

forpliktende avtale med tre av dem<sup>55</sup>. To falt ut før avtale ble inngått. For de tre gjestående institusjonene ble det arrangert personalmøter, hvor jeg orienterte om prosjektet og presenterte min faglige plattform. Jeg fikk kollektivt samtykke fra personalet om deltakelse i prosjektet. Som gjenytelse for at personalgruppene var villige til å stille opp og legge til rette for feltarbeidet, tilbød jeg meg å delta i faglige samtaler og eventuelt holde foredrag, etter deres ønske og initiativ. Det ble nedfelt i den skriftlige avtalen, noe som lettet arbeidet med å kombinere undervisningsplikt på egen utdanningsinstitusjon med feltarbeid.

I utgangspunktet ønsket jeg å få med ungdommer både fra grunnskolen og fra videregående skole. Det skulle vise seg å bli vanskelig. Mange av ungdommene jeg investerte mye tid og oppmerksomhet på, og som av institusjonslederne i utgangspunktet ble ansett å være egnet for forskningsformålet, ville ikke delta når det kom til stykket. Generelt var erfaringen at tidlig plasserte beboere, de yngste, og de som hadde en lang flyttekarriere bak seg, viste betydelig tilbakeholdenhet. Alder er åpenbart en vesentlig faktor. Å etablere en trygg relasjon med de unge krever både stor forsiktighet og mye tid. Personlig var det utfordrende å møte ungdom som i utgangspunktet var både avventende og skeptiske. Med bakgrunn i krenkelser og svik fra voksne, og med et hjelpesystem som for noen kan oppleves invaderende, var utgangspunktet mitt som forsker i barnevernsfeltet ytterst krevende.

I og med at jeg ikke hadde mulighet til kontinuerlig opphold over lengre tid ved institusjonen, var det å etablere tillit og utvikle gode relasjoner en betydelig utfordring. Jeg forsøkte å gjennomføre relativt hyppige besøk i toårsperioden, og deltok i den sosiale utvekslingen gjennom aktive bidrag til hverdagens gjøremål. Jeg delte måltid med beboerne, fulgte opp med leksehjelp, spilte spill, kastet snøball, gikk på turer, var med og handlet, så på TV, og deltok ellers i uformell prat i fellesrommene eller jeg ble invitert inn på beboer-rommene.

Det ble viktig for meg å ikke utsette de unge for situasjoner som kunne belaste dem på noen måte. En ungdom i barnevernet har måttet svare på likt og ulikt om sitt liv og sin situasjon til forskjellige voksne. Overfor beboere som viste positiv interesse, redegjorde jeg for hensikten med prosjektet, selve forskningsprosessen, rapporten, de-

---

<sup>55</sup> I vedleggene nr1 og nr2 foreligger eksempel på henvendelsesbrev og kontrakt



res aktive rolle og reservasjonsmulighetene. På spørsmål om hva de ville få igjen for å bidra, måtte jeg ærlig svare at jeg var usikker på hva de personlig ville få av utbytte, utover det å ha en voksen som lyttet til dem og ønsket å ta det de fortalte på alvor. Jeg la vekt på prosjektets mål om å skaffe tilveie kunnskap som kunne bidra til at både forskere, skolefolk og barnevernsfolk lyttet bedre til plasserte barns opplæringsbehov, interesser og ønsker for fremtiden, og at de unges bidrag til dette var viktig.

Normalt tok jeg meg svært god tid fra første kontaktetablering og til den første muntlige forespørsel om deltakelse i prosjektet. Da avtale om å delta ble gjort formelt og skriftlig, ga jeg en muntlig forklaring på vilkårene, om frihet til å trekke seg og om anonymitet<sup>56</sup>. Jeg leste selve teksten på samtykkeerklæringen høyt for den unge. Deretter ble det sendt brev til foresatte med forespørsel om deres samtykke og adgang til å lese skolemappa<sup>57</sup>. Det kom positivt svar fra samtlige foresatte når prosessen først var kommet så langt.

Jeg endte til slutt opp med Tom og Tuva på Lia institusjon, og Trine og Torill på Skråningen<sup>58</sup>. På Utsikten var det til slutt ingen ungdommer som ville være med. På Tvillingen og Havblikk kom vi av ulike årsaker aldri så langt at det ble skrevet avtale om forskningsadgang. I alt fem ungdommer i alderen 12-15 år ved Utsikten og Lia trakk seg underveis. De har gitt verdifullt innblikk i erfaringer med skolen og med barnevernets innsats og tilrettelegging av skolelivet, men står imidlertid ikke frem i rapporten med *et ansikt*. Samtaler, observasjoner og aktiviteter er imidlertid samlet i mine fortløpende notater fra feltperioden.

## **Feltarbeidet og observasjonene**

Det er flere grunner til at jeg har valgt hjemme-situasjon, institusjonen, som felt, fremfor skolen. At de unge lever under offentlig omsorg, er den indikatoren som etter mitt skjønn, skiller disse elevene fra elevgruppen generelt. Jeg antar at det har betydning for skolekarrieren. Institusjonen kan tilby meg mer tid, rom og kontinuitet for feltarbeidet enn skolen vil være i stand til å gi. Den danner en fornuftig ramme for relasjoner og tillitsetablering mellom meg og de unge. Institusjonene Skråningen og Lia viste

---

<sup>56</sup> Se vedlegg nr 4

<sup>57</sup> Se vedlegg nr 5

<sup>58</sup> Vedlegg 7. Alle ungdommene fikk navn på T

seg å være svært forskjellige som oppvekststeder for barn med hensyn på blant annet: lokalisering og nærmiljø, bygninger og romutforming, ledelse og personalstruktur, faglige planer og faglig innretning, organisering av tid og ressurser, rutiner og samarbeidsrelasjoner. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 2.

Feltarbeidet pågikk fra våren 2002 til senhøstes i 2004. Min rolle i institusjonen var tydelig annerledes enn de institusjonsansattes. Jeg var ikke en fullverdig deltaker i institusjonens dagligliv, men var heller ikke *flue på veggen*<sup>59</sup>. Samtaler og intervju med hovedkontakter og institusjonsledere ble i hovedsak gjennomført på formiddagstid. Jeg var stort sett til stede når barna kom fra skolen og et godt stykke ut over ettermiddagen/kvelden. I noen tilfeller deltok jeg på personalets møter og på kursdager.

Hovedkontakt og institusjonsledelse sto med særlig ansvar for opplæringa. I skolen var ansvaret primært knyttet til klassestyrer og rektor i grunnskolen, og i videregående også rådgiver. Andre betydningsfulle personer, som foreldre eller andre foresatte utenfor institusjonen, og miljøarbeidere i institusjonen, er ikke tatt med som personlige bidragsytere til studiens datamateriale. Det er heller ikke jevnaldringene i skole og institusjon. Noen setter imidlertid anonyme spor etter seg i feltnotatene. I feltarbeidsperioden foretok jeg deltakende og ikke-deltakende observasjoner av barn og voksne i samspill og hver for seg, av bestemte punkter på dagsprogrammet, som aktiviteter, individuell omsorg og skolemessig oppfølging. Observasjonene var dels åpne og uspesifiserte, dels mer spesifikke og målrettede<sup>60</sup>.

Feltnotater er i følge Conelley & Clandinin (1990) å forstå som aktive nedtegnelser, *active recording*, i den forstand at de utgjør mine rekonstruksjoner av hendelser der jeg har tatt del. For hvert besøk i institusjon og skole skrev jeg en dag-logg, der jeg ved siden av observasjoner, aktiviteter og hendelser, noterte umiddelbare refleksjoner og tema jeg ønsket å følge opp. Noe av etterarbeidet besto i å skrive mer utførlige refleksjoner, ta oppklarende telefoner med hjelpere, eller jeg søkte i forsknings- og faglitteraturen for å skaffe meg større klarhet i fenomener. Denne form for etterarbeid parallelt med datainnsamlingen, bidro til en gradvis klarere fokusering og ga et skjerpet blikk på arbeidet med intervjuguidene. Det dreide seg blant annet om sider ved

<sup>59</sup> Uttrykket "flue på veggen" viser til den passive og distanserte observatørrollen, der en minst mulig inngår i feltets sosiale utvekslinger.

<sup>60</sup> vedlegg nr 10 og vedlegg nr 11 gir eksempler fra skoleobservasjonene

institusjonens *hjemkvaliteter* og treffsikkerheten ved skolens opplæringstilbud for elever med avvikende hjemmeforhold. Jeg har blant annet forsøkt å finne svar på i hvilken grad skole og utdanning blir synlig i dagliglivet på institusjonen, og hvordan hjelpernettverket engasjerte seg i beboernes skolegang.

Underveis i feltarbeidet foretok jeg en meningskategorisering (Kvale 1997). En tidlig analyse av narrativer som fremkom gjennom samtaler, siktet inn på å avdekke tema som går igjen blant de unge og blant hjelperne deres. De viktigste var: mestring av skolefag og av ferdigheter utenfor skolen, voksenstøtte, identitetsforvaltning, normalitetsbestrebelse og relasjonell tilhørighet.

Et stykke ut i feltarbeidet, da ungdommene var klare for å delta i prosjektet, ble det sendt forespørsel til skolens ledelse om adgang til å observere eleven i undervisningen, og foreta intervju med lærer og eventuelt rådgiver<sup>61</sup>. Samtykke fra de aktuelle skoleaktørene ble gitt ut fra litt forskjellige prosesser på den enkelte skolen. Leders beslutning om forskningsadgang kan nok sies å gi skolens ansatte lite frihet til å nekte deltakelse. Når jeg gjorde avtaler om observasjon og intervju, sjekket jeg derfor med de aktuelle lærerne og rådgiverne for å forsikre meg muntlig om at de ønsket å bidra. Bare i ett tilfelle var det en lærer som reserverte seg. Det skyldtes primært en kommunikasjonssvikt internt på skolen. Tom var den eneste som ble observert i grunnskolens 10.klasse. De andre tre ble observert i videregående. Jeg inntok her, i motsetning til observasjonen ved barnevernsinstitusjonene, en ren observatørrolle, en hel skoledag hos hver av dem. Observasjonene gir et umiddelbart inntrykk av skolens fysiske, sosiale og faglige omgivelse for den unges skoleliv. Det er naturligvis et svært beskjedent inntrykk, nærmest et øyeblikksbilde bare. Jeg skal her kort beskrive observasjonssituasjonene.

### **Skoleobservasjonene**

Jeg snakket en del med *Tuva* om skolebesøket på forhånd. Hun ville gjerne at jeg skulle observere henne på skolen. Jeg avtalte med rådgiver som så kontaktet linefagets hovedlærer. Det oppsto imidlertid en uoverensstemmelse eller uklarhet mellom hovedlærer og den andre læreren som var tilknyttet klassen (to-lærer-system). Dagen jeg kom,

---

<sup>61</sup> Se vedlegg nr 3 og nr 6

var den ene læreren ikke villig til å være i aksjon mens jeg observerte. Vi fant fram til en fleksibel løsning, der jeg innimellom trakk meg tilbake til grupperommet/ lærerrommet. Ved siden av å se Tuva og klassekameratene i aksjon i *tegning, form og farge*, var jeg tilhører når hovedlærer ga Tuva individuell veiledning om forberedelsene og gjennomføringen av linjeeksamen. Med læreren litt til og fra, strakk seansen seg over cirka to timer. Etterpå viste Tuva og læreren meg rundt på avdelingen og presenterte arbeidene som elevene hadde laget gjennom året. I friminuttene var Tuva sammen med klassekameratene i korridoren og i klasserommet. Tuva tilbrakte deler av dagen på datarommet, alene. Etter endt skoledag kjørte jeg Tuva hjem til Lia. På grunn av nært forestående eksamen, og fordi Tuvas mentale tilstand ble betydelig forverret ut over sommeren, fikk jeg ikke ingen samtale med henne i etterkant av observasjonen.

*Tom* og jeg hadde på forhånd snakket om observasjonen, og om hvordan han tenkte det ville bli. Jeg møtte opp til Toms gymtimer med klassen og klassestyrer til første time. Lærer orienterte klassen på forhånd om at jeg skulle komme, og gjentok informasjonen da timen begynte. Tom kom sammen med assistent Svein litt for sent til timen; han klaget over vondt i ei tå. Tom hilste på meg, før han sluttet seg til klassen sin. Jeg observerte Tom i aktivitet, hans mestring, sosiale samhandling i ballspill, klassens samspill og lærerens arbeidsstil<sup>62</sup>. Jeg noterte underveis. Etter gymtimene hadde Tom *fritime*, før matfriminuttet. Han kom en tur innom lærerrommet for å slå av en prat, og besøkte også rektor. Etterpå var Tom alene med assistent Svein på praktisk læringsarena utenfor skolens område. På neste besøk på Lia snakket jeg med Tom om observasjonen, hva jeg hadde lagt merke til, og han fortalte hvordan han hadde opplevd timene.

Lærer, *Trine* og jeg hadde et kort møte noen dager på forhånd der vi avtalte at jeg skulle observere i praksistimene hennes. Hun serverte tre retters middag til et utvalg av lærere, inklusive meg. Trine passet meg opp da jeg ankom skolen, presenterte meg for klassekameratene, og viste meg rundt i lokalitetene. Hun sørget for at jeg fikk kontakt med lærerne, og at jeg ble plassert på riktig bord i restauranten, sammen med faglærere og rådgiver. Jeg observerte Trine i servitørjobben, hennes utøvelse, sam-

---

<sup>62</sup> Se vedlegg nr 11

spill og samarbeid med kjøkken og medservitører, og hennes små passiarer med gjestene. Etterpå var hun travel, så vi tok opp tråden neste gang jeg var på Skråningen.

Jeg avtalte med rådgiver på *Torills* skole om observasjon. Torill kom til matematikkundervisning etter først å ha hatt undervisning i døvespråk på en annen arena. Først var det dobbel matte-time, og så to timer norsk med klassestyrer. Jeg presenterte meg for klassen og sa hvorfor jeg var der. I friminuttene forsvant Torill raskt til sine døve venner, med base nær hovedinngangen. Observasjonene ble drøftet med Torill neste gang jeg var på Skråningen.

Jeg har nå redegjort for feltets informasjonstilfang. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på utvalget av datakilder og metodiske tilnærminger.

## Intervju

Feltarbeidet gjorde det mulig å få vite noe om hva i den unges setting som er fortellingsverdig. Mangler de erfaring med verdsatt identitet, verdsatt mestring, så har de heller ingen historie å fortelle, mener Gubrium & Holstein (2002). Hjelpernettsvernets utsagn og fortellinger vil på sin side bekrefte profesjonelle antakelser, holdninger og verdier, som gir aksept og forståelse i profesjonskonteksten, og ligger til grunn for deres meningskonstruksjoner. I følge Polanyi (1973) ser og opplever vi ikke hendelser og begivenheter tilfeldig, men i overordnede og underordnede meningsstrukturer. Vi er slik innrettet at vi ikke kan la være å se "*beyond established facts*" (Polanyi 1973).

Intervjuer er en arena for meningsskaping, i følge Weiss (1994):

Interviewing can inform us about the nature of social life. We can learn about the work of occupations and how people fashion careers, about cultures and the values they sponsor. And about the challenges people confront as they live their lives. We can learn also through interviewing about people's interior experiences... We can learn the meanings to them of their relationships, their families, their work, and their selves. We can learn about all the experiences, from joy through grief, that together constitute the human condition (Weiss 1994:1).

I studien blir inter-vju forstått som et inter-subjektivt foretakende, en felles samhandling, i motsetning til et mer tradisjonelt forskningsintervju med ferdige spørsmål som informanten skal respondere på (Riessman 1993, Mishler 1986). Jeg går inn i dialoger med ungdommene og hjelperne, for å avdekke opplæringens mulige meninger. I den kvalitative metodelitteraturen kalles det gjerne semi-strukturerte intervju når intervjuguiden kun fastlegger noen temaer på forhånd (Flick 2006). Kvale (1997) benevner det

som halvstrukturerte livsverden-intervju eller dybdeintervju. En har ”*som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*” (Kvale 1997:21). Intervjuguidene til både de unge og hjelperne deres har forsøksvis formulerte hovedspørsmål eller temaområder<sup>63</sup>.

Om jeg vil forstå hvordan den sosiale verden produseres, må jeg legge inn sensitivitet i tolkningsprosedyrene, for å få tak i meningene i interaksjonen mellom meg som intervjuer og den intervjuede. God tid og lite avbrytelser i intervjusituasjonen kan gi informasjon om kontekst, handlingsforløp og plot, kanskje også angivelse av rollefordeling, verdiutsagn og individets oppfatning av årsaksforhold. *Hvordan*-spørsmål retter fokus mot identifisering av meningsdannende praksis, og dermed kan jeg få innblikk i måter de unge,- og hjelperne deres,- deltar i konstruksjonen av sine liv. Ved å oppfatte intervjuet som en konstruksjon som intervjuer og den intervjuede er felles om, får jeg fram linken mellom dybde-intervjuing og narrativer. For mange eller for trange spørsmål, vil gjøre de intervjuede epistemologisk passive, og i følge Mishler (1999), blir de mer svarere på mine spørsmål enn fortellere, *narratorer*. Min alternative tilnærming har vært å stimulere den intervjuedes fortolkende kapasitet gjennom å aktivere den narrative produksjonen.

### **Intervju med de unge**

Jeg foretok 2-3 dybdeintervjuer med hver av dem. Selv om jeg bygget opp intervjuene på en felles mal, ble intervjuguidene individuelt utformet. Det viste seg underveis å være stort behov for fleksibilitet i gjennomføringen av intervjuene. Aktuelle hendelser, den unges dagsform eller andre personlige eller temporære forhold, fikk betydning for intervjuets gang i langt større grad enn jeg på forhånd hadde forutsett. Progresjonen mellom intervju 1, 2 og eventuelt 3 varierte mye.

Siden skoleerfaringer ikke alltid er det enkleste å snakke om, arbeidet jeg mye med inngangene til intervjuene. De unge ble oppfordret og stimulert til narratisering på flere måter. *Minne-arket*<sup>64</sup> fungerte som inngang til det første intervjuet, ved at de unge på forhånd kunne minnes skoleerfaringer i fred og ro. *Selvangivelsen*<sup>65</sup> inviterte

<sup>63</sup> I vedlegg 12 og 13 gir jeg eksempler på ulike spørsmålstyper

<sup>64</sup> Se vedlegg nr 18

<sup>65</sup> Se vedlegg nr 8 og 9

til refleksjon omkring selvbildet, og fungerte som inngang til fortellinger om skolemestring og refleksjoner om fremtidig opplæring. Jeg la vekt på formuleringer som skulle åpne for fri og sammenhengende fortelling, og forsøkte å unngå for mange detaljer i spørsmålet, slike som kunne lukke for, eller hindre den unges egne erfaringsfortellinger (Jfr.Mishler 1986). Inngangen var åpen og med minst mulig styring av innholdet. Jeg startet gjerne ut med et vidt introduksjonsspørsmål: *Fortell hva som hendte... Husker du noe fra... Er det noen episoder du vil trekke fram...* I det første intervjuet var inngangen for alle de fire ungdommene: *Tenk at jeg satt i skolesekken din den første skoledagen. Fortell meg hva jeg fikk se og oppleve da.* Enkelte ganger benyttet jeg hjelpespørsmål, slik at det ble lettere å kunne se hvor åpent rommet for fortelling var. Underveis kastet jeg inn stikkord og små tilleggsspørsmål. Noen ganger måtte spørsmål konkretiseres eller presiseres, omformuleres eller knyttes til eksempler for å hjelpe den unge på gli. Samtaleformen ga rom for at jeg som intervjuer også i noen grad kunne gi av *mitt eget* i form av å referere til egne ungdommer på samme alder eller skape identifiseringsmuligheter ut fra personlige erfaringer i skole og barnevern. Iblant utformet jeg tenkte situasjoner som de kunne kommentere. I vedlegg nr 15 foreligger en liste over intervjutema.

De unge ble invitert til å være aktive og deltakende mer enn responderende, og jeg ba dem å tenke høyt rundt egne historier. Ved at den unge i dialog med en utenforstående uttaler seg om, og reflekterer over erfaringer i skolen, kan det gi dem utdypet mening, og skape bevissthet. Det åpnet flere rom for fortelling underveis. Dersom den unge i oppveksten har vært utsatt for relativt massiv voksenstyring, vil de gjennom intervjuene kunne få hjelp til å frigjøre flere egne ressurser. Det kan blant annet skje, i følge Lindseth & Norberg (2004), ved at jeg som intervjuer er samforfatter til fortellingen, og at den unge føler frihet i intervjusituasjonen til å relatere seg til sin livserfaring. I kapittel 5 foreligger en situasjon der Tom ved et ledende spørsmål, blir invitert til å se på egen mislykkethet i skolen i et nytt perspektiv. Det viste seg å åpne litt opp for Toms egne mestringsfortellinger. Historien om snekkerboden er eksempel på hvordan Tom overfor meg etter hvert våget å tenke på en mulig fremtid som finsnekker.

Noen av intervjuenes sekvenser var halvstrukturerte og temabaserte, andre mer narrative. Gjennom uformelle samtaler og den første intervjurunden, gjorde jeg verdi-

fulle erfaringer som intervjuer. Opptakene avslørte hvordan jeg etter hvert tålte stillheten og pausene bedre, slik at jeg lot den unge få større rom for sin fortelling. Alle fire bruker språket aktivt, men fortellerpraksisen deres var svært forskjellig. Torill og Trine styrer fortellingen aktivt ved å henvise til fortiden og sammenlikninger med ytringer som: *Det var den gang jeg var ung og naiv, det.. .. Sånn er jo ungdom i den alderen! Det går greit... Det er vanlig... Sånn gjør absolutt alle!* Tom og Tuva viser en følelsesmessig og tematisk beredskap når vanskelige erfaringer blir narrativisert. Tuva bruker den barnslige stemmen når hun er usikker eller føler seg presset, forteller hun selv. Andre ganger løser hun vanskelige tema med å fortelle *en fantastisk historie*<sup>66</sup>. Tom tyr til *gammelmansprat* når spørsmålene tangerer følsomme eller vanskelige områder av livet. Jeg la merke til at særlig når han oppfattet forventningspress, var han raskt ute med den tomme praten. Han ”skle sidelengs” og forsvant bort fra temaet. I enkelte situasjoner presenterte Tom seg som *mesteren*. Da var språkføringen lett og uanstrengt. Tom er for øvrig den av de fire som eksplisitt sa fra når det var noe han ikke ønsket å snakke om<sup>67</sup>. Jeg var hele tiden tvunget til å motta og håndtere mange lag av kompleksitet i møtet med de unge, tvetydighet i språket og i relasjonene.

I intervjuet, i møtet mellom den unge og meg, søker jeg etter delt forståelse. Når jeg inviterer den unge til å bruke sin egen stemme, fremme egne betydninger og artikulere sine egne konklusjoner, må jeg være forberedt på å motta og håndtere mange lag av kompleksitet. For selv om ethvert intervju er en slags felles konstruksjon ut fra hva vi bringer inn i interaksjonen, så starter ikke fortolkningen først etter intervjuet, men allerede mens vi snakker. Derfor kan jeg risikere misforståelser eller alternative forståelser av teksten. I Bubers (1982) forstand er *jeg-du-* relasjonen stadfestet som genuin nåtid mellom subjekter. Intervjuerfaringen har sånn sett i seg et potensial for utvikling av tillit og dypere forståelse, men også for overgrep og svik. Det er ikke et *jeg* eller et *du*, men snarere *vårt mellom*, som gjør at vi kan lære av hverandre. Det er hva Berg (2004) kaller *det skapende mellomrommet*. Som forsker har jeg rollen som undersøkende samtalepartner. Når jeg sammen med den unge leter etter delt forståelse, er det bare første trinn i min arbeidsprosess som forsker. Dernest foretar jeg tolkning,

---

<sup>66</sup> Se kapittel 6

<sup>67</sup> Se under *Rammefortellingen* i kapittel 5



og til sist analyse av ytringene. Alle disse tre trinnene opptrer hos meg om hverandre og ikke lineært. I mitt hode pågår flere prosesser samtidig. Å tilstrebe en delt forståelse var ikke noen enkel sak.

Narrative intervju har varierende grad av følsomhet ved seg. Hva som kan betraktes som en *sikker* kontekst til å fortelle bestemte historier, er ikke kun et spørsmål om hvem som spør eller hva intervjuer spør om. Konteksten kan i seg selv oppleves henholdsvis truende eller trygg. I tillegg kan bare det å bli intervjuet få konsekvenser for de unges relasjoner, for eksempel i forhold til andre beboere eller til ansatte. Jeg forsøkte derfor å gjøre hele informasjonsinnsamlingen så diskret som mulig. Den unge fikk stort sett selv velge et skjermet sted til intervju, som oftest var det et møterom (Lia) eller et ekstra oppholdsrom (Skråningen) som ble valgt. Jeg la vekt på at oppstart og avslutning skulle gjøre intervjuet så lite *minelagt* som mulig. Både Tuva og Tom snakket påfallende lettere etter at båndopptakeren var avslått. Da fortsatte fortellingene. Den delen av intervjuet ble notert ned umiddelbart etter besøket, og lagt ved det transkriberte intervjuet. Jeg gjorde meg tilgjengelig etter intervjuet, slik at vi kunne gjøre noe hyggelig sammen, ta en røyketur, se en film på TV, samtale om noe den unge var opptatt av på rommet sitt, eller dra ut for å handle. Intervjuene ble alle tatt opp på bånd og transkribert før den unge fikk dem til gjennomlesing og/eller gjennomhøring sammen med eventuelle vedlegg. Etter eget ønske kunne de korrigere, legge til eller stryke passasjer.

### **Intervju med hjelpenettverket<sup>68</sup>**

Sentrale voksne aktører i de unges hjelpenettverk har mest kontakt med, og størst ansvar for, den unges opplæring. Jeg benyttet overveiende semi-strukturerte intervjuer, og gjennomførte 1-2 intervjuer med klassestyrer og hovedkontakt, skole- og institusjonsledelse og rådgivere. I tillegg hadde jeg flere uformelle samtaler. Siden institusjonen opererer *i foreldrenes sted* i forhold til skolen, har hovedkontaktene en sentral rolle i den unges daglige skolearbeid. Tom hadde Eirin<sup>69</sup> som hovedkontakt helt fram til siste halvåret. Tuva skiftet hovedkontakt flere ganger, men jeg intervjuet Ellen, som

<sup>68</sup> Begrepet "hjelpenettverk" kan henspille på en samlet og helhetlig hjelpestruktur for plasserte barn. Min erfaring tilsier at det ikke nødvendigvis er åpenbare sammenhenger mellom de ulike hjelperne og hjelpekategoriene, slik nettverksbegrepet skulle kunne indikere.

<sup>69</sup> Alle hovedkontaktene har fått navn med forbokstav E

var hovedkontakten hennes i det meste av datainnsamlingsperioden<sup>70</sup>. Trine beholdt Ester som hovedkontakt i alle tre årene institusjonsoppholdet varte, med unntak av det siste halve året før hun flyttet ut, og Torill hadde Eldar som hovedkontakt, selv om han var sykmeldt store deler av tiden for datainnsamling. Institusjonsleder Karin trådte inn som den nærmeste oppfølger av Torill i hans fravær.

Intervjuene med hjelperne i skole og institusjon foregikk på de respektive stedene. Rådgiverne og rektor, disponerte egne kontorer, mens lærerne stort sett ikke hadde klargjort et rolig rom for formålet, enten fordi det var mangel på et slikt, eller fordi de anså skolens lærerrom som egnet for formålet, noe som imidlertid ikke alltid var tilfelle. Relativt stor grad av støy og forstyrrelser ved opptak av intervjuene gjorde noe med konsentrasjonen til enkelte av de intervjuede lærerne. I institusjonen var møterommet eller et kontor godt skjermende steder for uforstyrret samtale. Profesjonsyttingene er interessante av flere grunner. De viser blant annet til den aktuelle kunnskapen på feltet, og til de byråkratiske og sosialpolitiske mønstrene som hjelpeapparatet er en del av. Profesjonsdiskursen viser også til hvem som er adressater for deres handlingspraksis, og hva slags behov som ligger til grunn for bistand til og utforming av opplæringa. I intervjuguidene formulerte jeg spørsmål vedrørende de unges hverdagsliv og skoleliv, hjelpernes arbeidsmetoder, refleksjoner, prioriteringer og samarbeid. Noen sekvenser la opp til spørsmål og svar; andre ga stor åpning for narrative beretninger om ferske eller tidligere hendelser<sup>71</sup>.

Jeg utformet egen intervju- guide for hver hjelperrolle (lærer, hovedkontakt, rådgiver, institusjonsleder osv). Uformelle samtaler i feltet og på telefon ga muligheter for ytterligere utdypinger av enkelte tema. Den unges beretninger ble holdt utenfor samtalen med hjelperne, som en slags garanti for at den unge trygt kunne fortelle sin historie uten å kjenne på lojalitet eller være engstelig for konsekvensene av det som blir fortalt. Den unges beretninger har imidlertid indirekte betydning for hvilke spørsmål jeg inviterer hjelperne til å fortelle om, ut fra tanken om doble beskrivelser (Bateson 2002)<sup>72</sup>. Enkelte formuleringer i skolemappen var også utgangspunkt for utdy-

<sup>70</sup> Institusjonen Lia hadde oppnevnt to hovedkontakter til hver beboer, en faglært og en ufaglært. Hensikten var å sikre en daglig kontinuitet for den unge. Det viste seg at de ufaglærte hadde litt andre oppgaver enn de faglærte, det gjaldt også i spørsmål vedrørende opplæringa. Jeg intervjuet de faglærte

<sup>71</sup> I vedlegg 15 finnes en liste over temaer for intervjuer og samtaler med hjelperne

<sup>72</sup> Se kap 5-8 der "doble beskrivelser" blir nærmere konkretisert

pingsspørsmål. I kapittel 6 viser for eksempel episoden med Tuvas ekskursjon hvordan flere *forfattere* berettet om hva som foregikk, og hvordan hendelsen ble forskjellig forstått.

### Transkribering av intervjuene

Transkribering er en tolkende praksis, der jeg ”samtaler” med *forfatteren* av erfaringene, og forsøker å klargjøre og utdype meningen i det de sa. Narrative intervju involverer et paradoks. På den ene side er jeg som forsker godt forberedt til å stille gode spørsmål som vil invitere den andres spesielle historie. På den andre siden er ideen at denne spesielle historien ikke kan være kjent, forutsagt eller forberedt på forhånd. Det betyr at narrator kan komme med fortellinger som jeg anser som på siden av hva som er temaet, men som det i etterkant kan vise seg at er helt sentralt for det tema som jeg forventer å få fortellinger om. Men det er altså ikke sikkert at jeg ser det der og da. Og da får jeg heller kanskje ikke tak på tonen, måten ting blir sagt på. Å høre om igjen opptaket mange ganger har vært én måte jeg har forsøkt å fange inn noe av tonen i fortellingene, høre dem med nye ører, så å si. Og gjennom det har jeg stadig kunnet *pakke ut* nye aspekter ved individuelt erfart skoleliv. Poindexter (2003) bruker i artikkelen: *The Ubiquity of ambiguity in Research Interviewing* begrepet å *pakke opp* de tett pakkede komponentene i et intervju, der deltakerne både er forskjellige sosialt sett og med hensyn til erfaring. Språket er tvetydig og relasjonene mellom forskningens deltakere og hvordan intervjuer posisjonerer seg, er også tvetydig. Det betyr at intervjukonteksten ikke er entydig og følger ikke faste mønstre. Først etter noen lytterunder oppdaget jeg hvordan tonen i Toms og Tuvas fortellinger kunne lede meg til en klarere forståelse av helheten i skolenarrativene deres.

Når jeg velger transkriberingsform har jeg samtidig besluttet hva som blir med eller blir utelatt fra intervjuet. Ved første transkribering (*rå-transkriberingen*) har jeg valgt en tilnærmet ordrett og fortløpende fremstilling. Likevel er det ikke alt som kommer med. Jeg markerer pauser i form av tre prikker, og opphold eller brudd i fremstillingen (for eksempel der intervjuer kommer inn med kommentar eller spørsmål) med tre prikker i klamme. Lydelige uttrykk av typen *eh*, *hm*, *åh* osv, samt markering av enkelte kroppsbevegelser (*han løftet hodet, så meg inn i øynene*) og forstyrrel-

ser (*broren ringte og sa at han kom bortom*) er også satt i klamme. Intervjuers spørsmål og ytringer er tatt med, og linjeskift er foretatt der hvor det veksler mellom intervjuer og den intervjuede. Denne utskriften ble gjort tilgjengelig for de unges lesing og kommentering.

Samtidig som jeg transkriberte, skrev jeg også en parallell-fil på datamaskinen der jeg la inn noen sidenotater med kommentarer og flere detaljer av det jeg i etterkant hadde lagt merke til av det nonverbale<sup>73</sup>. Jeg noterte også mine reaksjoner og umiddelbare refleksjoner. Jeg foretok mange gjennomlyttinger og gjennomlesinger, der jeg også brukte et system med merknader inn i den transkriberte teksten; gjentagne temaer, stemmer og linker til andre utsagn ble notert.

Feltnotatene med erfaringer fra samtaler og gjøremål i feltet, ga underveis tilleggsm informasjon, som utdypet mine lesninger av transkriberingene fargela hvordan jeg leste transkriberingene, og hva jeg hørte når jeg lyttet til opptakene. Konteksten for ytringene og dialogiseringen ble ytterligere presisert (Bakhtin 1981). Når for eksempel Tuva forteller om frisørsalongen og fremtidsplanene, har jeg ved gjentagne *høringer* lyttet meg frem til hvordan hjelpernes forventninger ser ut til å påvirke utsagnene hennes. Ved senere lesinger, når jeg har fått kjennskap til hvordan tiltaket brøt sammen, og hva hjelperne stilte opp med, gir Tuvass fortelling også informasjon om hvordan hun reflekterer over situasjonen i lys av hva jeg har valgt å kalle hjelpernes *infiltrasjon*<sup>74</sup>. I sidenotatene ble det Tuva fortalte situert i en videre sammenheng av erfaringer, hjelpebehandlinger og ytringer<sup>75</sup>.

Dernest foretok jeg en ny transkribering, der jeg tillempet Labov's (1972) transkripsjonsmetode til mitt formål, for å konstruere narrative tekstutsnitt. De intervjuedes ytringer ble samlet i klustre, avsnitt, linjene ble nummerert, og narrativets forskjellige deler identifisert ved sin funksjon: *introduksjon, orientering, kompliserende handlinger, konflikter, løsninger, konklusjoner* og lignende. Beskrivelser som befant seg litt på siden av hovednarrativet, ble utelatt. Det samme gjaldt interaksjoner mellom intervjuer og forteller, pauser, nøling, registrering av kroppslige ytringer osv. Slik ble

<sup>73</sup> Vedlegg nr 17 viser 1. og 2. transkribering med sidefiler og merknadsfelt

<sup>74</sup> Begrepet "infiltrasjon" benyttes i en av de anvendte tolkningsmodellene presentert i kapittel 10. Det dekker hjelpebehandlinger i vid forstand, både tiltak, beslutninger og verbale ytringer.

<sup>75</sup> I kapittel 9 foretar jeg en næranalyse av noen utvalgte elev-narrativer. For øvrig gir jeg i vedlegg nr.17 eksempel på transkribering, med merknader og sidefil.

tekstavsnittene komprimerte utsnitt som fremstilte segmenter i meningshelheter, som sammenhengende historier ved *fortetting* av materialet. Dette ble foretatt kun med et begrenset utvalg av narrativer, vurdert ut fra prosjektets formål. Narrativene foreligger allerede i presentasjonen av materialet i kapittel 5-8. For eksempel har Torills fortelling om farens voldsbruk (kapittel 7) og Toms fortelling fra klasseturen (kapittel 5) begge fått en fortettet og samlet fremstilling, der blant annet mine innspill er utelatt, og hvor fortolkning av innholdet avgjør fremstillingsform og linjeskift<sup>76</sup>. På tidspunktet for næranalysen hadde jeg allerede gått flere *hermeneutiske runder*, og arbeidet med enkeltnarrativer og plottene.

Hjelper-intervjuene ble transkribert etter samme lest som *rå-transkriberingen* av intervjuene med de unge. Jeg brukte samme merknads-prosedyrer der jeg henviste til den unges narrativ eller andre hjelpers ytringer, og jeg foretok tematiseringer. Enkelte sekvenser, narrativer, ble i neste omgang plukket ut til mer sammenhengende fortelling, ut fra målet om doble beskrivelser av hendelser og erfaringer. Hjelperne ytrer seg også i en *frossen* utgave. Noen beretninger foreligger i form av skole-mappetekster. Disse bidrar ytterligere til å *mette* (Geertz 1973) et mangestemmig bilde av den unges erfaringer. Ved at jeg kombinerer ulike tekster skjer metningen ikke bare i den enkelte ungdoms fortelling, men ved at andre kilder, tekster, ytringer legger om-landets mening til fortellingen.

## Skolemappen

Skolemappene består vanligvis av dokumenter forfattet av hjelpere og eksperter i form av epikrise, sakkyndighetsutredninger, testresultater, brev, møtoreferater, vurderinger, individuelle opplæringsplaner, beslutninger og tiltak. Til sammen utgjør nedtegnelsene eksperters og hjelpers skriftlige utsagn om eleven. Mappen fungerer blant annet som et informasjonsrom i det tverrfaglige samarbeidet mellom hjelperne. Edvardsen (2001) kaller slike tekster for hjelpers ” *skriftlige fotefar*”, en slags dokumentasjon av det offentlige utøvelse av formynderskap. Mappene har protokollert bestemte forståelser som dominerer hjelpers og eksperters refleksjon og handlingspraksis. Det særegne ved materialet er at det allerede foreligger, og ikke lar seg påvirke. Tekstene gyl-

---

<sup>76</sup> Se kapittel 9

diggjør og synliggjør bestemte fenomen og forhold på bestemte måter. Forut for map-pene har det foregått forskjellige former for interaksjon mellom hjelpere, ekspertise og etater, og i denne interaksjonen konstrueres den virkeligheten som beskrives i mappen. Noen ganger har forfatteren identifisert seg, andre ganger kan det være mer uklart hvem som har skrevet teksten<sup>77</sup>. Forskere kan imidlertid lese tekstene ulikt. Som leser får jeg kunnskap om hvordan hjelperne konstruerer sin virkelighet og hvordan de strukturerer relevante kunnskapsfelt.

For Trines vedkommende har jeg ikke hatt tilgang til annet enn skolemappen fra 10.klasse. Torills mappe lå på skolen, og inneholdt kun formelle skriv som var blitt sendt mellom skoler og hjelpeapparat. Mappene til Tuva og Tom fikk jeg tilgang til på Lia. De inneholdt relativt fyldig informasjon om skolegang, tiltak, vurderinger og samarbeidsreferater. Mappene ble lest der jeg fikk tilgang til dem. Selve notatføringa er å betrakte som et ledd i fortolkningen av materialet ved at jeg foretok beslutninger om utvalg, og hva som var relevant å sitere eller referere. Både omfang av dokumenter, detaljeringsnivået på mappeskrivene, og kvaliteten på dokumentene varierte sterkt. Enkelte tekster var svært ufullstendige og stikkordspregede, andre var fyldige og argumentative. Noen tekster refererte til foregående dokumenter eller gjentok formuleringer foretatt av andre.

Materialet utgjør et lite, men likevel ikke uviktig materiale, som kan bidra til å gjøre beskrivelsene av det erfarte skolelivet tykkere. Metodisk har jeg valgt en fleksibel narrativ analytisk tilnærming til tekstene. Siden de varierer relativt sterkt både med hensyn til tekstomfang og teksttyper, foretar jeg ingen nærgående tekstanalyse av mappetekstene. De har en supplerende funksjon til hjelpernes konkrete hjelperhandlinger, ytringer og uttrykte hjelperforståelse. Med utgangspunkt i Bakhtin's begrep *mangestemmighet*, fokuserer analysen på den dialogiske kvaliteten som tekstene har inn mot hjelperhandlingene. I forholdet mellom hjelpernes asymmetriske relasjon til den unge og den kommunikasjonsform de velger, avtegnes hjelpenettverkets kunnskapskonstruksjoner og deres hjelpehandlinger. Analytisk blir dette vist ved hjelp av

---

<sup>77</sup> Det har i denne sammenhengen vært fruktbart å se hvordan Eivind Engebretsen (2006) i sin doktoravhandling analyserer "Barnevernet som tekst", gjennom nærlesing av journaler

noen enkle firefelts modeller i kapittel 10, noe jeg for øvrig også vil komme nærmere inn på nedenfor.

Noen har mer makt enn andre til å definere og øve innflytelse over hvordan skolevirkeligheten til de unge skal beskrives. Tydeligst kommer det kanskje frem i tilfellet Tuva, jenta som har vært en ordinær, men åpenbart urolig, elev inntil BUP<sup>78</sup> i 10.klasse gir henne diagnosen Asperger syndrom. Mappetekstene avspeiler en relativt ustabil profesjonsdiskurs når det gjelder Tuva og hennes opplæring og utviklingsutsikter<sup>79</sup>. I det foregående har jeg vist hvordan tilfanget av datamateriale gir bredspektret tilgang til fire elevers skolegang og skolekarriere. Materialet perspektiverer skolegangen blant annet i lys av hjelpernes *infiltrasjon* i de unges liv. Jeg skal i neste avsnitt gjøre rede for hvilke analytiske *linser* jeg har benyttet meg av, og henviser samtidig til redegjørelsen for studiens teorigrunnlag i kapittel 3.

## **Analyse av materialet**

### **Innledning**

Jeg har i denne studien valgt en fortolkende (hermeneutisk) tilnærming til ungdommenes skoleliv. Det å fortelle informantens historie er ikke noe nytt. Innenfor tradisjonen rundt Chicagoskolen viser Shaw's klassiske studie *The Jack Roller* et klassisk eksempel fra amerikansk sosiologi (Shaw 1938/1966). I stedet for å presentere samfunnets oppfatning av unge kriminelle, fokuserer han på den kriminelle guttens egen historie. Shaw mener et slikt perspektivskifte avdekker nyttig informasjon om den kriminelles eget synspunkt, og om den sosiale og kulturelle situasjonen som den kriminelle reagerer i forhold til. Det innebærer også innsikt i sekvensene i den kriminelles tidligere erfaringer og livssituasjoner. Shaw inviterte med sin studie til en metodologisk diskusjon som i følge Elliot (2005), ennå ikke er avsluttet.

Tilsvarende som i Shaws narrative forskning, forutsetter jeg i min studie at de fire elevene vet noe viktig om sin skolekarriere. Narrativ tilnærming innebærer en retrospektiv *meaning making* (Lincoln 2000), der de unge fremstiller seg selv, virkeligheten og erfaringen nettopp gjennom å fortelle om den. Men fortellernes historier er

---

<sup>78</sup> Barne- og UngdomsPsykatrien

<sup>79</sup> Se kapittel 6 og kapittel 9

imidlertid fleksible i den forstand at de varierer og formes ved interaksjon med tilhørerne; de er interaktive fremstillinger, en slags felles produksjon av forteller og tilhører (Mishler 1986). Ideen om fortellerens egne autentiske stemme, som om det finnes historier som ikke skulle være sosialt mediert, er derfor utelukket (Gubrium & Holstein 2002, Chase 2005). Meningsdannelsen er ikke kun et individuelt anliggende, selv om den unge ytrer seg om sin spesielle biografiske erfaring slik hun forstår den. For også innflytelsen fra andre stemmer kommer til, stemmer som befinner seg i hjelpenettverket, i de sosiale nettverkene og i kulturen. Det er forskningsmessig utfordrende å navigere mellom det å selv være medkonstruktør til den unges fortelling, og samtidig også høre og representere alle fortellingene som utvider og utdyper forståelsen av den unges fortelling. Ved å gripe fatt i doble beskrivelser bringes analysen tettere på det mangestemmige, det polyfone, ved ungdommenes skoleliv (Bakhtin 1981, Bateson 2000, 2002). På den bakgrunn utformet jeg noen hjelpemodeller for å fange opp sammenhenger mellom skolekarriere, de unges relasjoner til hjelperne, og hjelpernes *infiltrasjon* i de unges liv<sup>80</sup>. Dette bidrar med ytterligere ”hermeneutisk dybde” (Kvale 1997:117) til meningsinnholdet i de unges ytringer.

### **Hermeneutisk meningsproduksjon**

Hermeneutikk betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre og forklare. For å forstå meningen med ytringer, handlinger og erfaringer, må vi tolke. Forholdet mellom fortolker og det som blir tolket, kan bli sett på som en interaktiv eller dialogisk kunnskapsproduserende prosess. Å fortolke en tekst innebærer å gå inn i det Ricoeur (1992) kaller *den hermeneutiske sirkelen*. Den viser til relasjonene mellom hva vi søker å fortolke, våre fordommer og sammenhengen eller konteksten hvor det blir fortolket. Begrepet indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom hva som blir tolket og konteksten, og mellom hva som er tolket og våre fordommer. Hvordan delene blir tolket, avhenger av hvordan helheten kan tolkes og vise versa. Den hermeneutiske sirkelen viser altså til fundamentet av sammenheng og fortolkning, til hva strukturer holder sammen, og hva disse er basert på. Filosofen Hans Georg Gadamer (1989) forklarer denne prosessen på følgende måte:

---

<sup>80</sup> En grundigere redegjørelse for begrepet *infiltrasjon* finnes i kapittel 10



We recall the hermeneutical rule that we must understand the whole in terms of the detail and the detail in the terms of the whole. This principle stems from ancient rhetoric, and modern hermeneutics has transferred it to the art of understanding. It is a circular relationship in both cases. The anticipation of meaning in which the whole is envisaged becomes actual understanding when the parts that are determined by the whole themselves, also determine this whole. (...) The harmony of all the details with the whole is the criterion of correct understanding. The failure to achieve this harmony means that understanding has failed. (Gadamer 1989:291)

Målet for den hermeneutiske analysen er altså å gi et overbevisende bidrag til hva en fortelling kan bety, ved å lese enkeltelementene som fortellingen består av. Charles Taylor (1979) uttrykker det slik:

We are trying to establish a reading for the whole text, and for this we appeal to readings of its partial expressions; and yet because we are dealing with meaning, with making sense, where expressions only make sense or not in relation to others, the readings of partial expressions depend on those of others, and ultimately of the whole (Taylor 1979: 28)

I kapittel 5-8 forsøker jeg å balansere mellom beskrivelse og tolkning i den første erfaringsnære analyse (Merriam 1998, Stake 2005). Jeg rapporterer hva personen gjør eller ytrer, og kommer gjennom hermeneutiske sirkelbevegelser opp med mening, intensjoner, forståelser. Mening konstrueres som resultat av det Bateson (2000) kaller doble beskrivelser, idet jeg sammenholder hjelpernes subjektive fortellinger med den unges egne fortellinger.

En dialogisk kunnskapsproduksjon er basert på tolkning og forståelse, her en dobbelthermeneutisk fortolkning av materialet. Jeg gjør bruk av teori og data, der teoretiske og metodiske perspektiver medformer svarene, resultatene, og jeg foretar en fortolkning på bakgrunn av innhentet kjennskap til hvordan den unge forstår seg selv og sin situasjon. I antropologisk forskning har dette lenge vært kjent. En har måttet lære de innfødtes *språk* før en kan samle inn og tolke data. Det er med andre ord et poeng at den arenaen forskeren begir seg inn på, allerede er *befolket*, allerede oppbeholder en kunnskap. Den unge har gjort seg refleksjoner på bakgrunn av sine erfaringer; det samme har hjelperne. Det foreligger allerede noen fortellinger. Ethvert forsøk på gjenfortelling vil være en ny fortelling, situert i tid og sted. Jeg forsøker å forstå og fremstille fortellingen på nytt.

Meningen i den unges ytringer forutsetter kjennskap til det dialogiske rommet den unge snakker inn i, fordi ytringene er kommunikativt situerte. Noen av stemmene

tilhører hjelperne, noen er nedfelt som forfattede tekster i skolemappen. Andre stemmer ligger implisitt, og inngår ikke direkte i studiens datamateriale. De kan henspille på kulturelle forventninger eller samfunnets verdier, for eksempel den verdi og betydning som skole og utdanning har i samfunnet og for den enkeltes suksess i livet. I en hermeneutisk fortolkningstradisjon vil bevissthet om relasjonene i selve intervjuforløpet også ha betydning. Bakhtins begrep *adressivitet* henviser til hvordan ytringer moduleres ut fra en ytrers forventinger til den andre. I hermeneutiske sirkelbevegelser fremkommer relasjonene mellom det jeg ønsker å fortolke, og sammenhengen eller konteksten hvor det blir fortolket. Gjennom en konversasjon mellom meg som fortolker og det som skal fortolkes, gir beretninger utgangspunkt for nye spørsmål. Jeg vender gang på gang tilbake til *råteksten* (innhentet informasjon) for å forstå stadig mer. Ved hjelp av gjentakende bevegelse fra helheter og til delene og tilbake igjen kommer sentrale temaer stadig klarere fram.

Jeg møter fortellingen med en kombinasjon av empatisk innlevelse, introspeksjon og teoribasert analyse, et møte med dominerende plot, men også ved å se hvordan andre kilder, tekster og ytringer, legger hjelpernetverkets mening til fortellingen. Når jeg beveger meg fra ett intervju til det neste og kombinerer materialets ulike teksttyper, *mettes* tolkningen. Et helt knippe datakilder gir et mangfoldig blikk på skolelivet, og bidrar til å identifisere ulike måter *skoleliv* blir betraktet på; det tjener til å klargjøre mening (Flick 2006, Silverman 1993). De fortellingene ungdommen velger å fortelle om, blir supplert av hjelpernes beretninger om hvordan de profesjonelle tolker og gir sin mening til arbeidet med den unge<sup>81</sup>.

Innen kvalitativ forskning er spørsmål om subjektivitet et stadig tilbakevendende tema. Fortellingen om barndommens minner er ikke fortelling om sann fortid. De er den meningen fortidige erfaringer har som minner i nåtida, sier Clandinin & Conelly (1994). Det er heller ikke slik at en person antas å være uforanderlig og sammenhengende over tid.

---

<sup>81</sup> I vedlegg nr 7 har jeg laget en oversikt over datakildene

## Narrativ analyse

I følge Riessman (1993) skiller narrative tilnæringer seg fra tradisjonell etnografi ved at etnografi betrakter informantenes fremstillinger som realistiske beskrivelser, der hendelsene, og ikke historiene, er i oppmerksomhetsfeltet. Historiene speiler hendelsene, verden *out there*, og språket nærmest reflekterer stabile, enkeltstående betydninger. Narrative forskere derimot, ser historiene om hendelsene som konstruerte og forfattede tolkninger av en virkelighet (Riessman 1993). Når hendelser berettes av de unge, omtaler jeg dem som *begivenheter*. Da har hendelsene fått betydning, og er blitt tolket inn i personens livsverden. Jeg betrakter narrativer dels som korte tematiske historier om spesielle hendelser eller samspill med personer, og dels som en mer utvidet historie om noen signifikante trekk ved skolelivet. Elliot (2005) fremholder noen nøkkeltrekk ved narrativer: de er kronologiske, meningsfulle og innbyrdes sosiale ved at de produseres overfor en spesifikk adressat (*audience*). Både innhold (tema, perspektiv, mening), og prosess (interaksjon, posisjonering, meningsskaping) står sentralt i analysene jeg foretar. Jeg har her valgt en narrativ analyse av intervju- og mappetekster uten nærgående tekstanalytiske (diskursanalytiske) grep.

Studiens tilnærming er induktiv ved at utviklingen av kategorier eller tema kom som resultat av feltarbeidet og fra forskningssubjektenes fortellinger. Ulike *lag* av perspektiver avtegnet seg underveis i form av sentrale tema eller områder. Kategoriene eller temaene var altså ikke spesifikt utformet i forkant, slik det er vanlig i deduktive forskningsdesign. I møte med empiriens temaer gjør jeg bruk av teorier, og fremstiller narrativene i det jeg tilstreber en viss balanse mellom beskrivelse og analyse (Gudmundsdottir 1992). I fortolkende forskning utvikles den teoretiske referanserammen etter hvert. Teoriperspektiv jeg i forkant tenkte ville være redskaper som kilder til forståelse og innlevelse, fikk etter hvert mindre betydning. Teoriperspektiv jeg i forkant tenkte ville være brukbare redskaper som kilder til forståelse og innlevelse, skiftet delvis tyngde underveis. Jeg har valgt en tilpasset variant av narrativ analyse og skal her relativt kort redegjøre for noen hovedmomenter<sup>82</sup>.

Nå er ikke narrativ analyse én, men mange metoder. I denne studien anvender jeg innsikter fra den sosiokulturelle tradisjonen, blant annet fra Bakhtins (1981) sosio-

---

<sup>82</sup> I kapittel 3 redegjør jeg nærmere for hva slags teoriperspektiv som anvendes

lingvistiske perspektiv og fra sosialkonstruksjonisme (Gergen 1997). I den narrative analysen har jeg skolefortellinger som objekt for undersøkelse. Jeg undersøker hvordan erfaringer og begivenheter inngår i fortellingens plot, og hva de betyr for den unges fremstilling av hvem hun er. Rosenwald & Ochberg (1992) sier det slik:

How individuals recount their histories- what they emphasize and omit, their stance as protagonists or victims, the relationship the story establishes between teller and audience- all shape what individuals can claim of their own lives. Personal stories are not merely a way of telling someone (or oneself) about one's life; they are the means by which identities may be fashioned. (Rosenwald & Ochberg, 1992:1)

Fortellingene befinner seg i en gjensidig utveksling i en sosial og kulturell kontekst, og konstrueres sammen med andre innenfor et språk som de unge deler med andre. Det samme gjør hjelperne. I kapittel 5-8 gir jeg en relativt detaljert beskrivelse av *case* og temaer innen hver *case* (*within-case analysis*, Creswell 2007). Individuelle bakgrunnsvariabler og oppvekstvilkår<sup>83</sup>, samt mer generelle forhold i den sosiokulturelle sammenhengen, supplerer fortellingene og gir dem situert mening (jfr. Mishler 1986, Polkinghorne 1995, Riessman 1993). Et slikt bredt perspektiv anvender også Hedda Giertsen (2000) i sitt doktorgradsarbeid, når hun analyserer handlingene til drapsmannen "K".

Det er altså ikke nok at en tolkning har med noe om den samfunnsmessige situasjonen personene befinner seg i, heller ikke nok at et individuelt perspektiv er ivaretatt gjennom de handlingene som beskrives og opplysninger om sosiale kjennetegn. Heller ikke nok at personers reaksjoner på situasjoner beskrives. Det er helt nødvendig for en troverdig tolkning at de samfunnsmessige forholdenes og de sosiale kjennetegnenes betydning formidles gjennom personers beskrivelse av hvordan de opplever situasjoner, seg selv i forhold til situasjoner og hvordan de ser sine handlinger. (Giertsen 2000: 362)

Narrativene er personlige, representerer noe som hendte, og viser hva begivenhetene betyr for fortelleren. I den videre analysen velger jeg ut noen signifikante narrativer, det vil si narrativer som i henhold til tolkning og analyse underveis fremstår med kjennetegn som viser narrativets sentrale plassering i elevens fortelling om seg selv. Det sentrale kan ligge i fortellingens innhold, eller befinne seg mellom erfaringen og fortellingen. Jeg studerer altså ikke bare hva som blir sagt og på hvilken måte narrativet kommer til uttrykk eller hva slags mening erfaringen har, men ser også på hvordan narrativet ble formet, og hva det betyr for personen som forteller, altså formen og

<sup>83</sup> I kapittel 2 foretar jeg en kort presentasjon av de unges livshistorie, og i vedlegg 16 har jeg kronologisk framstilt skolekarrierene deres.

funksjonen på narrativet. Her støtter jeg meg blant annet til Bambergs (1997) begrep *posisjonering*. Posisjonering er individets strategiske forming av *storylines* og *plots*. Når mennesker utformer sine narrativer, konstruerer de hverandre og seg selv som sosiale vesener i situasjoner gjennom sosial interaksjon og narrativisering, og de posisjonerer seg i relasjon til et publikum, noen tilhørere<sup>84</sup>. Fortelleren posisjonerer seg også i relasjonen til seg selv: hvem hun ønsker å fremstå som, hvordan hun ønsker å bli forstått av andre (Bamberg 1997). Enkelt-narrativene konstruerte jeg til hele fortellinger om et skoleliv, fortellinger som samlet sett gjerne består av både medgang og motgang, suksess og tap, men som i følge Gergens (2005: 226ff) *plotstrukturer*, viser seg å ha kjennetegn som progresjonsfortelling eller regresjonsfortelling.

Den enkelte ungdoms skolesuksess eller skoletap vil tematisere mer overordnede tema som for eksempel likeverdighet. Målet om en inkluderende skole inviterer til å gjøre utsatte elevers likeverdighet i skolerelaterte sammenhenger til et kritisk drøftingstema. Dette og liknende spørsmål bringer analysen over til det Creswell (2007) kaller *cross-case analysis*, analyse på tvers av de fire *casene*. I den subjektive fortellingen speiles livet som relasjonene og erfaringene har gjort individuelt mulig. Men den kan også gi innsikt i hvordan unge får livet definert, og vise til krefter som påvirker utviklingen av personlig identitet og fremtidsvisjoner hos elever med marginal status i skolen. Her anvendes de tidligere nevnte firefelts modeller i analysearbeidet.

## Kvaliteten på forskningen

I kvalitativ forskningslitteratur presenteres på litt forskjellig måte, kriterier for og ulike vurderinger av, hva som gir forskningen kvalitet, troverdighet og verdi. Forskningsresultatene *troverdighet* må ses i sammenheng med hva slags forsknings-teoretisk sammenheng studien befinner seg, og hva slags kunnskap jeg etterspør. Med en hermeneutisk forskningstilnærming vil de unges levde og erfarte skoleliv bli forstått i en sammenheng, en videre kontekst av sosiale, faglige, institusjonelle og profesjonelle omgivelser. Dette omlandet av vurderinger, erfaringer, kunnskaper og forskjellige beslutningsdiskurser, det Clandinin & Conelley (2000:145) samlet vil kalle ”storied

---

<sup>84</sup> Bakhtin (1981) kaller tilhørerne (*audience*) for *adressaten* til ytringene. Adressaten vil i følge ham ha innvirkning på både hva som blir fortalt og hvordan det blir sagt

landscapes”, gir bakgrunnsteppe til, og gjennomstrømmer, de unges livsfortellinger, deres ”storied lives”, som en omgivelse av fortidige og pågående fortellinger.

I de narrative intervjuene søker jeg å myndiggjøre (*empower*) den intervjuede til selv å sette agendaen, åpne for den unges egen fortelling og forhindre at levde erfaringer blir fremstilt fragmentert (Mishler 1986). Den unge utfordres til å reflektere over erfaringer, til å velge ut bestemte aspekter, til å ordne dem i et sammenhengende hele, slik at erfaringene gir mening for dem,- og i neste omgang for meg. Chase (1995) argumenterer for at ved at ansvaret for narrativet legges på den intervjuede, kan jeg oppnå langt bedre forståelse av sider ved forskningssubjektene livsverden. Funnenes relevans og gyldighet styrkes ved at informantens fortelling av egne erfaringer gir en videre og mer presis forståelse av hvordan det er å være ”plassert ungdom” i opplæringsystemet, hvordan den verdenen ser ut. I følge Cox (2003:260) er det ved å tillate de unge å forme mønstre av timing, sekvens og kontekst i det som blir løftet frem, at jeg kan øke troverdigheten av funnene.

I en konstruktivistisk sammenheng vil en fokusere på forskningens *situert*het. Mitt mål er å gjøre forskningen transparent, og å vise hvor jeg som forsker ser fenomenene fra. Samtidig kan det naturligvis innvendes at narrative ikke reflekterer transparente erfaringer; de gir snarere *mening til* erfaringer. Så mens tradisjonell tilnærming til kvalitativ forskning ser intervju som *en rørledning for å formidle kunnskap* (Gubrium & Holstein 1995), vil analyse av narrative fokusere på produksjon av kunnskap. Intervjusituasjonen inviterer til fortellinger som kanskje ikke ville kommet fram utenfor forskningsintervjuet. Er det da troverdig? Cox (2003) spør om det da er slik at narrative blir produsert spesielt for forskeren, eller om de ville kommet frem i spontane konversasjoner i dagliglivet. Her lener jeg meg på narrative terapeuters refleksjoner. Klientens samtaler med terapeuten kan skape anledninger til produksjon av alternative fortellinger, slike som kan frigjøre en person fra de *tynne fortellingene* som holder pasienten fast i sykdom, er Lundbys poeng (Lundby 1998).

Tynne fortellinger er beskrivelser som ofte leder til tynne konklusjoner om folks identitet, hevder Kvale (1997). Tykke beskrivelser<sup>85</sup> i form av det jeg kaller *double fortellinger*, åpner derimot for posisjonsskifter, og kan fremvise motsetninger mel-

---

<sup>85</sup> ”thick descriptions” Geertz 1973, se s. 11

lom personer. Ved hjelp av ulike datakilder og flere informanternes fortellinger om samme fenomen eller tildragelse, fremkommer tykke beskrivelser. Man kan forvente at en sammenstilling av flere beskrivelser vil kunne gi en type informasjon, som hver av beskrivelsene var ute av stand til å frembringe alene (Kvale 1997). Kvaliteten av funnene i kvalitative intervjuer er avhengig av hva slags type forskerspørsmål som blir anvendt, mener Steinar Kvale (Kvale 1989). I samtaler og intervjuer med de unge er jeg ikke primært ute etter å finne ut om de snakker "sant" ut fra hva som foreligger av "fakta". Og jeg utelater heller ikke betydningen av "fantastiske historier". For først og fremst søker jeg etter hvordan en beretning kan lede meg gjennom og bortenfor fakta og til den mening som den unge tillegger fortellingen.

I følge Elliot (2005) er kvalitativ evidens i form av generaliserbarhet relativt lite omtalt i kvalitativ forskningslitteratur. Hun tror mange forskere vegrer seg for å ta tak i spørsmålet om generaliserbarhet, dels fordi det ikke gir mening å etterspørre det i en mer tradisjonell og snever kvantitativ forståelse (Elliot 2005). Min forskning vil imidlertid neppe være av særlig betydning, dersom funnene ble betraktet som komplett ugeneraliserbare, om resultatene ikke kan anta noe ut over seg selv. Schoefield (1990) er blant kvalitative forskere som har forsøkt å utvikle forskjellig type generaliseringer som er tilpasset kvalitative studier, og som passer til det formålet det konkrete forskningsarbeidet skal tjene. Av hennes ulike tilnærminger, har jeg i mitt arbeid særlig lagt vekt på *det som er under endring* ("what may be", *ibid.*), i og med at jeg har kunnet følge noen prosesser over noe tid.

Jeg støtter meg også til Taylor (1987) som argumenterer for at en innen sosial og humanvitenskapene ikke bare er opptatt av menneskers indre liv, men også av de aspektene ved den menneskelige erfaring som er sosialt konstruert. Det betyr at sosiale praksiser, som opplæring, ikke kan reduseres til de fire individuelle *casenes* subjektive erfaringer, fordi de unge selv er med og former det samfunnet og fellesskapet som de er medlemmer av. I den sammenheng nytter Taylor (1987) termen "*intersubjektiv mening*". Det finnes noen intersubjektive betydninger som er konstituerende for de sosiale vilkårene der individer befinner seg og handler, sier han (Taylor 1987;57-8). Ikke minst tydelig forventes det å komme til uttrykk innenfor så klart avgrensede virksamhetsfelt som omsorg og opplæring. Chase (1995) argumenterer tilsvarende for at per-

sonlige narrativer ikke bare overbeviser om enkeltindividers erfaringer og meningskonstruksjoner, men at narrativene også bidrar til å kunne forstå mer om den videre kulturen som fellesskapet av flere individer deler.

Life stories themselves embody what we need to study: the relation between this instantiation (this particular life story) and the social world the narrator shares with others; the ways in which culture marks, shapes and/or constrains this narrative; and the ways in which this narrator makes use of cultural resources and struggles with cultural constraints (Chase 1995:20)

Dialogene som pågår og får betydning, blir forstått innen en kulturell strøm av betydninger. På generelt grunnlag formulerer Elliot (2005) seg slik:

If narratives become the focus of research not simply because they provide an insight into individuals' experiences and the meanings they make of them, but because their form tells us something about the cultural framework within which individuals make sense of their lives, then the close analysis of narratives produced by a relatively small sample of individuals may produce evidence that is considered to provide an understanding of the intersubjective meanings shared by the whole of a community. The external validity or generalizability of this evidence will therefore depend on a demonstration of how widely those intersubjective meanings are shared or in other words what delineates the boundaries of the community or culture that is being studied ( Elliot 2005:28)

Den narrative vendingen innebærer i så fall en avvisning av ideen om at et lite antall narrativer må bli generaliserbare for en bestemt populasjon. Samtidig ser jeg det slik, som Chase (2005), at hvert narrativ er et tilfelle av mulige relasjoner mellom narrators aktive selvkonstruksjon på den ene siden, og sosiale, kulturelle og institusjonelle omstendigheter som muliggjør eller tvinger narrativet på den andre (Chase 2005: 667). Ethvert narrativ er således signifikant når det omfatter eller gir oss innsikt i, hva som er mulig og forståelig innen en spesifikk sosial kontekst, i henholdsvis skole og barnevernsinstitusjon. Dette benevnes som analytisk generalisering, og involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra denne studien vil kunne brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Analytisk generalisering er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom situasjonene.

## ***Etiske overveielser***

### **Innledning**

De forskningsetiske spørsmålene er vide og dilemmaene mange i kvalitative studier. Det har gjerne dreid seg om forhold som beskyttelse, anonymitet og konfidensialitet



(Kvale 1997). I forskningssammenheng foreligger det noen regler og retningslinjer som jeg er forpliktet til å følge. I den kvalitative metodelitteraturen blir ofte etiske problemstillinger tatt opp som tema i egne kapitler, der det vises til hvordan etiske krav kan eller bør ivaretas i henhold til bestemte retningslinjer eller sjekklister (Fog 1994, Hammersley 1998, Kvale 1997, Repstad 1987, Ryen 2002, Thorne 1998). Det blir lagt vekt på samtykkeprosedyrer og etablering av tillit for å unngå å vekke harme eller påføre skade. Ved oppstarten av prosjektet redegjorde jeg derfor relativt detaljert for hvordan jeg ville sikre mine datakilder overfor Norsk samfunnsvitenskapelig data-tjeneste (NSD).<sup>86</sup> Studien krevde grundige etiske overveielser av både empirisk og teoretisk karakter. Generelt blir barn betraktet som sårbare forskningssubjekter som trenger beskyttelse (Kampmann 2003). Når barnevernsinstitusjonen velges som forskningsmessig felt, krever det ytterligere årvåkenhet. De etiske utfordringene dukket opp på forskjellige tidspunkt i prosessen, og jeg innså tidlig at jeg ikke kunne se snevert på det å tilfredsstille gjeldende regler og retningslinjer. Perspektiv som beskyttelse og anonymitet favnet en hel verden av stadig nye dilemmaer som jeg måtte ta stilling til underveis i hele forskningsforløpet. Å stille spørsmål om skolegang og opplæring åpnet for sensitivitet og sårbarhet.

### **Sensitive spørsmål**

Sensitive spørsmål har en spesiell betydning i samfunnsvitenskapen og henspiller til personlige opplysninger om sivilstand, helse etc. I følge Hjelde (2004) kan en imidlertid forstå *sensitive spørsmål* som en type spørsmål som er sensitive fordi de truer tilværelsen, slik den blir forstått av den det gjelder. Slike spørsmål er beskjedent behandlet i metodelitteraturen. Det som særlig tematiseres i forskningsmetodisk sammenheng er forhold som vanskeliggjør forskerens formål, slik som forskerens tillit og hjelpernes taushetsplikt, og problemer med mistillit og taushet hos informantene. Sjelden er fokus rettet fra den andre siden: hvordan det oppleves for en ungdom å måtte utlevere sensitive opplysninger til fremmede mennesker, enten de nå er hjelpere eller forskere.

Når jeg behandler begrepet *sensitive spørsmål* her, er det fordi skolespørsmål ofte er følsomme for plasserte barn, og dermed vanskelige å få innsikt i, samtidig som

---

<sup>86</sup> Klargjøring i brev fra NSD 29.01.02

de sterkt berører både den unges nåværende tilværelse og fremtidsutsiktene. Skole og utdanning retter seg mot livskarrierer. I samfunnsvitenskapen og psykologien er det særlig sensitive temaer som rusmisbruk, incest og vold i familier og homofili profesjonene og forskerne beskjeftiger seg med. Jeg finner relativt lite forskning og barneverns- eller skolelitteratur som behandler sensitive spørsmål eksplisitt fra elevens perspektiv. Det til tross for at plasserte ungdommer møter hjelpere på flere stadier i livet, autoriteter som forventer at de skal kunne redegjøre for tilværelsen sin, brette ut om personlige forhold, om familie og oppvekst, om erfaringer med krenkelsers, savn, tap og mislykkethet, om sterke og iblant truende opplevelser og følelser.

Opplysningene de unge gir fra seg, blir i noen grad delt mellom relevante hjelpere, sjekket ut med andre informasjonskilder og lagret i form av tekster i den individuelle journalen som følger barnet. De unge kan, ettersom de vokser til, blir omplassert, eller tiltrer nye offentlige arenaer eller skoler, bli påminnet om og møtt med, opplysningene de har gitt fra seg, hos nye voksne. Og i noen sammenhenger kan hjelperne risikere å behandle opplysningene de sitter inne med, som mindre sensitive enn slik de oppleves av den unge. For eksempel ble Tom testet hvert år gjennom hele grunnskolen, og med stadig svakere resultater. Han vegret seg for å bli testet da han skulle starte på ny skole i 10de: *”Nå vet dem vel faen meg nok om hvor dum jeg er!”*

Konkret omfatter sensitive spørsmål en serie med kvalitativt ulike tema, som identitet, mestring av faglige og sosiale krav, relasjonell sårbarhet ved plassering av barnevernet, voksnes beslutninger vedrørende plassering, opplæring og fremtidsveier, ydmykende behandling, sosial isolasjon, diskriminering eller nederlag i sosiale samhandlinger, eller forhold knyttet til traumatiske opplevelser, som offer for foreldrenes overgrep, vold eller vanskjøtsel. Dette er eksempler på forhold jeg finner igjen i mitt materiale. Sensitive spørsmål er således flerdimensjonale og må tolkes innenfor forståelsesrammene til de unge og ut fra omgivelsenes rammer, situasjon og kontekst. Her holder jeg et særlig fokus på skole som et sensitivt område. I en bred kontekstualisering av materialet, utsagn, handling og samhandling, må både hjelpernes og forskerens rolle og forståelse trekkes inn. For dersom sensitive spørsmål hindrer tilgang til en bred og kompleks kontekst, blir det en ytterligere forskningsbegrensning. I verste fall vil studien da kunne fremstå med tynne beskrivelser av en elev, og av en tynn kontekst

som handling og samhandling foregår innenfor. Da vil jeg for det ene ikke få tilgang til sentrale deler av konteksten, og for det andre kan jeg ikke da levere en tykk beskrivelse av elevens skolesituasjon. Sensitive spørsmål tematiserer slik sett hele forskningsdesignet og forskningsarbeidets forløp. Tilgangen til informasjon vil samlet sett måtte bli bestemt ut fra et bredt perspektiv på kravet om balanse mellom nærhet og distanse.

### **Nærhet og avstand**

Feltarbeidet har hatt som agenda å lytte til den unges skolefortellinger, og å analysere skolekarrierer. Det første krever nærhet, tillit og tid; det andre krever avstand og vurderingsevne. I feltet oppsto tidvis et spenningsforhold mellom en forpliktelse overfor mitt vitenskapelige arbeid, og moralske hensyn overfor intervjupersonene. Fog & Kvale (1992) drøfter i *Artikler om interviews* blant annet hvordan forskeren kan stå i fare for å invadere en intervjuperson, der det foreligger forskjeller i dennes egenforståelse og intervjuerens forståelse av ham. Viljen til å sette seg inn i hva den Andre er best tjent med, må være koblet sammen med viljen til å la den Andre være herre i sin egen verden, sier filosofen Knud Løgstrup (2004). Jeg har altså ingen rett til å gjøre meg til herre over et annet menneskes individualitet og vilje. Prinsipielt sett oppfatter jeg dette lite problematisk. I praksis innebar det imidlertid ikke ubetydelige utfordringer, som jeg her skal redegjøre nærmere for.

Jeg har forsøkt å unngå å true privatlivet og den unges nære relasjoner. Men bare det å få tilgang på de unges fortellinger, uten å utøve overmakt, stilte meg overfor mange utfordringer. Hvor langt kunne jeg gå for å vinne innpass? Det store frafallet underveis av mulige *case*, gjorde meg iblant fortvilet og urolig for både tidsplan og framdrift i prosjektet. I ettertid kan jeg se at den uroen trolig hindret meg i å lytte godt nok til enkelte av ungdommene. Jeg var ikke flink nok, og i noen tilfelle gikk jeg åpenbart for fort fram. Jeg oppnådde ikke tilstrekkelig tillit, jeg var ikke tillit verdig. Feltarbeidet krevde i det hele tatt stor grad av *fingerspitzegefühl* og stadige avveininger av ulike hensyn.

Jeg hadde en intensjon om at stemmen til den unge skulle kunne sprengte seg vei gjennom alle voksnes beskrivelser og konstruksjoner av virkelighet, også mine egne. Det var mer problematisk enn først tenkt, blant annet fordi jeg vedvarende ble lokket i

retning hjelpernes fortellinger om den unge, og deres yrkes- og kunnskapshorisonter. Disse ligger unektelig nærmere min egen erfaringsverden. Å *se over skulderen* til den unge skulle være en hjelp til å oppdage hvordan hennes virkelighet så ut. Men den virkeligheten er konstruert innen rammen av skolens og institusjonens kontekst, slik disse gir rom for handling og ytring. I mitt forsøk på å forstå mest mulig gjennom de unges øyne, ble den unges beretning og min rekonstruksjon av den, nøkler til elevens uttalte forventninger og følelser. Samtidig aktiverte de samme fortellingene mine følelser og forventninger. Underveis i forskningsprosessen har jeg stadig måttet korrigere for manglende balanse og anstrenge meg for å administrere blikket mitt. For selv om intensjonene om et elevperspektiv har vært både ønsket og uttalt, vil både relasjonen til den unge, og konteksten for våre møter, være med på å fargelegge de beretningene jeg får tilgang til. Iblant har jeg måttet kjempe mot min egen berørthet knyttet til ungdommens skjebner, fordi det kunne skjerme for utsynet, og forhindre nødvendig forskningsmessig distanse. Den virkeligheten jeg blir presentert for, fremstår således som en blant mange mulige.

Jeg har både i fremstilling, tolkning og analyse av de unges og hjelpernes narrativer stått overfor dype etiske overveielser og dilemmaer, og jeg har underveis stadig på nytt lett etter nødvendig balanse mellom det å unnlate å berette om handlinger og ytringer som på en eller annen måte kan virke kompromitterende, og det Clandinin & Conelley (2000: 182-184) kaller *wakefulness*. Å være *på vakt* betyr her i tid og sted å foreta en slags langsgående refleksjon innen spekteret av betydningsfulle forhold av sosial og kulturell karakter. Om jeg hadde valgt å holde et hovedfokus på blikket fra hjelperposisjon, ville virkeligheten kunnet fortone seg annerledes. Deres perspektiv har blitt formet ut fra deres standplass som ansatte hjelpere i det offentlige velferdssystemet. Ut fra hva jeg i studien ønsket å belyse, var mine valgte analytiske grep implisitt preget av kritisk fortolkning, på utsiden eller ved siden av, både den unge og hjelperne. Min fremstilling representerer således på ingen måte *Sannheten*, men gir en av mange mulige fortolkninger av erfart skoleliv.

Dilemmaene knyttet til rapporteringen av innsamlet materiale har også vært knyttet til hjelpernes selvframstilling, og til min framstilling av dem. Mine yrkesmessige erfaringer med skole og barnevern gir som tidligere nevnt, gjenkjennelse. Jeg kan

hente ut av erfaringene noe som allerede er kjent for meg. Men jeg bringer også meg selv inn, med de verdier og holdninger som er knyttet til min egen subjektivitet og den oppfatning jeg har av det menneskelige. I narrativ forskning unngår jeg ikke narrative-nes kritiske sider, for eksempel når hjelpere foretar hårreisende eller åpenbart ukloke handlinger. Siden studien har fokus på utsatte ungdommers skolekarrierer, blir det viktig å unngå å gi hjelperne ensidige og utsatte roller som syndebukker, utsette dem for urimelig kritikk, la dem bli utydelige eller fremstille dem i karikert versjon. De profesjonelles<sup>87</sup> intensjoner i generell forstand står ikke i denne studiens fokus, snarere hvordan deres beslutninger og handlinger får konsekvenser for den unges opplevelse og skolekarriere. For selv hjelpernes gode vilje rekker ikke alltid til, når havarier i omsorgen likevel skjer, når skolegangen likevel glipper, når den individuelle utviklingen likevel går i negativ retning (Andersson & Aronsson 2001). Men de befinner seg like fullt i legitimerede yrkesposisjoner, og de er aktører med innflytelse over den unges daglige liv generelt og skolelivet spesielt. Med et relasjonelt perspektiv mellom hjelper og ungdom retter jeg oppmerksomheten mot hvilke utvekslinger som foregår, og på hvilke premisser forhandlinger mellom hjelperne og den unge skjer.

På forhånd hadde forskningslitteraturen gjort det klart for meg, at balansen mellom nærhet og distanse i relasjonene til de unge og til hjelperne deres, var av stor betydning for både forskningsprosessen og for resultatet. De etiske implikasjonene ligger innbakt i nettopp dette forholdet mellom forsker og utforsket (Henriksen & Vetlesen 2006, Kvale 1997, Repstad 1987). Og jeg ble virkelig utfordret uavlatelig. Et tidsrom på 2-3 år er lang tid, og faren for en problematisk nærhet til nøkkelinformantene, ville kunne være tilstede. Siden jeg ikke bodde på institusjonen, var det imidlertid mindre risiko for at de personlige båndene til ungdommene ble for tette. Jeg forsøkte å ikke blande rollene; jeg var forsker, *ikke venn eller terapeut* (Kvale 1997). I en rekke situasjoner kjente jeg likevel hvordan de unges liv og skjebne opptok tankene mine og engasjerte meg sterkt. Det var for eksempel vanskelig å stå på sidelinjen da Torill skulle flytte ut av institusjonen, uten at hun hadde en eneste voksen å rådføre seg med<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> Profesjon blir her brukt i betydningen fagfolk på feltet, i skolen og barnevernsinstitusjonen. I tillegg finnes et sjikt med profesjonelle, knyttet til PPT og relevant andre linjetjeneste (BUP, psykologer osv)

<sup>88</sup> Kapittel 7

## Beskyttelse

### De unge

Selv om det er et formål med studien å gjøre barn under barnevernets omsorg synlige i skolediskursen, er det imidlertid ikke automatisk gitt at all slik oppmerksomhet vil være positiv for den unge. En av konsekvensene av å rette fokus på marginale ungdommer i skolen, *kan* bli en forsterket marginalitet. Det kommer an på flere forhold. Jeg er kjent med at mange lærere tenker at taushet om elevforskjeller i forutsetninger og vilkår, kan minske faren for elevers utstøting og avviksstempling i skolemiljøet. Jeg er forbeholdent uenig. Om en gjør barns særegenheter og behov til ikke-sak, er det i Levinas' (2004) forståelse det samme som å gjøre seg blind for *den Annens ansikt*. Rommet for individualitet og særegenhet snevres inn, og forskjeller blir ikke oppfattet som uttrykk for mangfold, men snarere som negative avvik fra en gitt standard.

Selv om intensjonene med studien er faglig godt fundert, kan det likevel være en risiko forbundet med det å utsette sårbare liv for offentlig oppmerksomhet. Jeg er åpen for at i visse tilfelle kan slik synlighet bidra til å forsterke individuell utsatthet. Derfor har de etiske overveielser på ingen måte brakt fram enkle løsninger. Nå hevder riktignok Helgeland (2007) at bekymringene for at sårbare informanter i forskningsprosjekter skal få langvarige belastninger eller skader på grunn av sin deltakelse, trolig er noe overdrevet. Hennes longitudinelle forskning på tidligere institusjonsplasserte barn viser at flesteparten snarere nyter godt av det å bli sett og hørt, fordi de ofte kan oppleve sin aktørstatus som truet i hverdagslivet (Helgeland 2007).

En institusjonsungdoms liv krever åpenbart forskningsmessig aktpågivenhet. Belastende oppvekst i hjemmet eller i samvær med mennesker i ulike miljø har begrunnet offentlig inngripen. Måten det har skjedd på, kan ha medført stor varhet og skepsis overfor voksne generelt. Når privatsfæren invaderes, gjør det noe med hvordan den unge erkjenner seg selv og tilkjennes verdi. Privat kan i denne sammenheng forstås som ”*den frihet individet har til selv å velge når og i hvilken grad og overfor hvem han deler eller holder tilbake sine synspunkter, holdninger, eller overbevisninger*” (fritt oversatt fra Kelman 1982:48). Ethvert menneske trenger, om det skal fungere godt, å ha et område som ikke invaderes av andre, hevder Caplan (1982).

Privacy refers to the human need for voluntary access to an exclusive space or environment. Human beings, if they are to be well-functioning persons, require noninvaded personal control over some part of their environment if that environment is publicly accessible to others. (Caplan 1982: 320)

I prosjektet tilstreber jeg høy bevissthet om det Løgsgrup (1983) kaller den enkelte ungdoms *urørlighetssone*, for å unngå eventuelle ytterligere krenkelser. For i møtet mellom forsker og utforsket vil det kunne være en spenningsfylt motsetning mellom talens åpenhet og *urørlighetsonen*. Jeg var varsom med direkte spørsmål om livserfaringer, og forsøkte å legge til rette for at den unge kunne sette grenser for hva hun ønsket å fortelle. Mange av de ikke-fortalte historiene mottok jeg imidlertid som informasjon fra andre kilder, i form av biografiske opplysninger og hjelpenarrativer. Det krevde gjentatte etiske overveielser å håndtere det mangfoldige informasjonstilfanget.

I tilfelle Trine ble dette tydelig. Først etter lengre tids bekjentskap, fortalte hun at hun hadde bodd i fosterhjem i flere år, men sa ingen ting om årsakene. I samtalen lot jeg det skinne gjennom at jeg allerede kjente til den siden ved hennes biografi. Trine var tydelig innforstått med at jeg fikk opplysninger også fra andre, fra institusjonen og fra mappen, og vi kunne fortsette samtalen derfra. Hun viste ikke synlig ubehag ved å vite at jeg fra annet hold visste mer enn hun selv hadde fortalt meg. I enkelte ytringer ser det faktisk ut som om hun tar det for gitt at jeg vet, og at hun ikke trenger annet enn å antyde hva hun vil ha sagt. Likevel velger hun selv å holde tilbake informasjon om hvordan hun hadde det hjemme under foreldrenes rusmisbruk. Jeg spurte aldri direkte om det, men forsøkte å legge åpninger for slike fortellinger. De kom imidlertid aldri. Trine unngikk å snakke om de mest sensitive temaene i livet<sup>89</sup>. Som forsker sto jeg her overfor store dilemma. Jeg følte et ubehag ved å avsløre at jeg visste, og kjente meg iblant som en inntrenger, siden jeg visste mer enn Trine selv ønsket å snakke om.

Det er klare asymmetriske trekk ved relasjonen når den unge stiller sin erfaring og sitt liv til rådighet for min forskning. Likevel innebar relasjonen mellom oss at vi på en eller annen måte hørte sammen. Begge parter hadde en stemme. Ungdommene levde fortellende liv og fortalte historier om disse livene. Mens jeg som narrativ forsker samlet inn og laget beretninger om slike liv. Her ligger det etter mitt skjønn en del etiske overveielser knyttet til kunnskap og makt. I kvalitativ metodelitteratur diskute-

---

<sup>89</sup> I kapittel 8 redegjør jeg nærmere for dette

res hvorvidt rollene i intervjusituasjonen kan fremstå tilnærmet symmetrisk, det vil si om forsker og utforsket står i et likeverdig forhold til hverandre (Kvale 1997, Repstad 1987). Det var imidlertid åpenbart at det var jeg som behersket spillet. Det etiske ansvaret for at den unges respekt og velvære forble opprettholdt, lå på mine skuldre. En sentral faglig-etisk utfordring var å kunne lytte meg frem til når og hvordan ungdommenes sårbarhet åpnet for en ukritisk grenseløshet, eller fungerte som stengsel mot invadering og nye krenkelses.

Styrkeforholdet og maktforholdet var tydelig til stede i relasjonen, selv om de unge fikk tilkjent rolle som autonome subjekter med rettigheter. Noen barn vil kunne dra grenser og sette tema på dagsorden, i fortrolighet med at det som blir trukket frem, har relevans for forskeren; mens andre har ikke de samme mulighetene. Tom viste seg offensiv og utforskende på kontrakten vår og sin rolle i prosjektet. Utdraget fra det andre intervjuet viser hvordan han etterspurte forsikring om vilkårene.

- T: Det er vel bare du som skal høre på den fine kassetten da...?
- I: Ja, det er bare meg
- T: Hvis ikke sønnen din hører...?
- I: Ånei, det får han ikke...
- T: "Hyggelig at du hører på du også nå!" (Tom snakker inn i opptakeren, til sønnen min) (Latter). Det er bare fint det! "Må hilse så mye!"
- I: Disse kassetene er nok innlåste de, og det bare jeg som hører på dem.
- T: Åh? Hva er det som er så galt at dem hører på...?
- I: Du vet vi gjorde en avtale. Det er slik at det du forteller, og at det er *du* som forteller det, går jeg ikke videre med til andre. Ingen skal vite det.
- T: Men hvis jeg ikke ville gå inn i avtalen?
- I: Da kunne du sagt nei, sant? Det hadde du anledning til da vi gjorde avtalen. Men du har naturligvis fortsatt full anledning til å gjøre det. Hvis du ikke vil, kan du hoppe av. Og da sletter jeg alle spor etter deg. Men hvis du fortsatt vil være med, så fortsetter vi.
- T: Jeg blir med jeg, ja, men.... Ja, det er en selvfølge (ettertrykk). Men blir det ikke kjedelig hvis jeg er en du holder på med lenge, og så plutselig bare slutter jeg?
- I: Jo, det er kjedelig i den forstand at da må jeg finne en annen ungdom som vil fortelle, sant?
- T: Ja
- I: Men det er jeg veldig forberedt på at kan skje, så...
- T: Ja?
- I: Klart det. For det *skal* være den muligheten, det er vilkårene for å drive med den forskningen her. Så jeg er innstilt på at dersom en ungdom ikke vil fortelle mer, eller ikke vil være med på prosjektet likevel, ombestemmer seg, så er det helt greit ...
- T: Ja?
- I: ...så er det full anledning til å si at, "nei, dette vil jeg ikke være med på allikevel. Jeg har ombestemt meg".
- T: hmmm (pause)
- I: Skal vi gå videre eller?
- T: Jepp

(I Tom 14.10.03)



Det etiske perspektivet er knyttet til mange sider ved det å fortelle ”sin historie”. Den unge kan velge ut fortellinger hun tror jeg forventer, eller de som hun tror at jeg tåler. Når mange tråder i livsveven er kuttet over, relasjoner er brutt, og livshåndtakene glipper, kan møtet med meg som forsker, henvise den unge til nok en voksen som gjerne vil ha noe tilbake. Gang på gang erfarte jeg at de unge tok meg for å være en fra *det voksne systemet*, og hvor det er de barna som stiller opp på voksenforventningene, som er interessante for voksne. Sånn sett kan det at så mange ikke ville delta i prosjektet, være et positivt tegn på at de unge har følt frihet til å avstå.

De fire deltakerne fikk lese og korrigere de transkriberte intervjuene, fordi de som selvstendige aktører, var subjekter med egne forståelser, følelser, interesser og rettigheter. Jeg åpnet for at de kunne skrive, ringe eller ”maile” ønsker om at utsagn eller spørsmål ble strøket, supplert eller presisert. De fikk når som helst i feltperioden anledning til å stryke ytringer som de i etterkant fant ikke var til egen fordel, eller utsagn som kunne skade forholdet til jevnaldrende, familie eller hjelpere. Slik viste jeg dem lojalitet og respekterte deres autonomi. I Trine og Torills tilfelle, fungerte det greit at de fikk tilsendt transkripsjonene, og at de kom med kommentarer neste gang vi snakket sammen. Både Tuva og Tom ønsket imidlertid at jeg tok transkriberingene med og leste dem høyt sammen med dem. Jeg forklarte alle fire hvordan den transkriberte intervjuteksten skulle inngå i prosjektet, hva jeg skulle gjøre med den, og om fremstillinger i rapporten. Jeg kan likevel ikke regne med at de fullt ut forsto rekkevidden.

## Hjelperne

I studiens felt er hjelperne i skole og barnevern både samhandlende og definerende aktører. Mitt feltarbeid kan ikke styres av mistenksomhetens hermeneutikk, der det som egentlig blir sagt, blir forstått som uttrykk for noe annet. For i feltarbeidet har jeg også to agendaer vis a vis hjelperne: jeg skal forsøke å forstå hjelperen som aktør og informant, og jeg skal analysere henne. Også her krever det første nærhet og tillit, og det andre krever avstand og vurderingsevne. Personalet i skole og institusjon har makt til å beslutte, legge til rette og forme viktige sider ved den unges liv generelt, og skole-

livet mer spesielt. Men de har også en yrkesmessig agenda der det å lykkes med sitt forehavende, er en drivkraft for å stå i jobben og utvikle sikker faglig praksis.

Som forsker inviterte jeg til *samarbeid* og samtale om så vel gode som dårlige erfaringer i arbeidet med ungdommenes opplæring. Samtykkeprosedyrene ble imidlertid noe forskjellig fra de unges. Alle hjelperne fikk informasjon om hva prosjektet skulle dreie seg om og hensikten med prosjektet og framgangsmåten. Jeg orienterte også litt om hva slags konkrete følger det kunne få for deres deltakelse i prosjektet. Men den endelige avklaring og beslutning fra institusjonens side skjedde i personalmøtet, og i skolen var det skoleleder eller rådgiver som ga det aktive samtykket. Hovedkontakter og lærere ga altså i utgangspunktet ikke meg personlig et individuelt samtykke til å bidra og delta. Først da feltarbeidet hadde pågått noe tid, innså jeg rekkevidden av at hjelperne til tross for det, stilte lojalt opp om prosjektet mitt. Det ble et sentralt etisk anliggende å vise tilbørlig respekt og forståelse for deres arbeid, ikke minst der hvor virkningen av hjelpernes handlingspraksis fikk åpenbare negative konsekvenser for den unge.

I møtepunktet mellom de to partenes krav til beskyttelse oppsto det underveis en rekke dilemmaer. I noen tilfeller aktualiserte det spørsmål om lojalitet, valgt forsker-perspektiv og informasjonens verdi for studiens problemstillinger. I enkelte dilemmasituasjoner valgte jeg å fraholde meg fra å bruke deler av innhentet informasjon. I den kritiske analysen av fortellinger der hjelpen ikke hjalp, utelukker jeg imidlertid ikke at hjelperne likevel vil kunne oppleve seg *uthengt*. Jeg er jo ikke bare forsker, men har også i en årrekke vært utdanner av barnevernpedagoger, spesialpedagoger og lærere. Et viktig anliggende har derfor vært å sikre tilstrekkelig distanse til hjelperne, men samtidig søke å vinne ny og forbedret innsikt i hvordan de tenker og handler inn i sin verden av profesjonelle diskurser, problemforståelser og metodeverktøy.

### **Anonymitet**

Konfidensialitet i forskningen medfører i følge Kvale (1997), at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (Kvale 1997:68). En viktig side ved rapporteringen av prosjektet er å beskytte intervjupersonenes rett til privatliv gjennom å endre og maskere forhold med det for øye.

I min studie kreves høy bevissthet omkring maskeringsmetoder. I et lite land som Norge er det en utfordring å sikre god nok anonymitet, når gruppen jeg forsker på, er så vidt beskjedne i antall. Virksomhetene i barneverns- og skolefeltet i Norge har dessuten stor grad av intern utveksling, og det skal ikke så mange indikatorer til før innsideaktørene kjenner igjen personer eller institusjoner. Jeg skulle imidlertid kunne forvente at for hjelperne i skole og barnevern er det sikret en viss grad av taushet, i og med den generelle taushetspliktsbestemmelsen i forvaltningslovens §13, og barnevernets utvidede taushetsplikt i Barnevernslovens §6-7. Men det er naturligvis langt fra godt nok. Jeg har på forskjellig vis forsøkt å skjule identitet, geografi og institusjon. Alle informanter er blitt fratatt dialekt og geografisk tilhørighet. Det første var jeg usikker på lenge. Er det innhold ved dialektuttrykkene som jeg ikke klarer å fange inn ved nøytralisert østnorsk? Er det noen poeng som blir borte, eller klarer jeg å få frem nyansene, selv med stripping av tekstens dialektvalører?

Jeg plasserte de unge på steder, skoler og institusjoner med andre navn og kjenneegn. Av persongalleriet har alle ungdommer fått navn på T, alle lærere navn på S, alle rådgivere navn på R og alle hovedkontakter navn på E. Jeg har også gjort enkelte endringer i biografiene for å redusere gjenkjenneligheten, men ikke slik at innhold og mening blir grunnleggende forandret. I noen tilfeller har jeg valgt å ikke utelate konkrete detaljer, selv om risiko for gjenkjennelse, i hvert fall teoretisk, til en viss grad kan være tilstede. Det er i de tilfeller hvor det vanskelig lar seg gjøre å få til fullgode erstatteringer, uten at jeg konstruerer helt andre historier.

Jeg har i anonymiseringsarbeidet stått overfor dilemmaer der hensyn til utpreget etiske og utpreget faglige krav har vært vanskelig å forene, på den ene siden det anonyme, på den andre det autentiske ved ungdommenes levde skoleliv. De unge og hjelperne deres er blitt navnløse, men ikke uten ansikt, ikke ugjenkjennelige. Jeg valgte å la den unges medvirkning i prosjektets fremstilling gjelde de transkriberte intervjuene ut fra spørsmålet om hvordan forsker og utforsket kan ha en historie å dele. Det aktualiserer imidlertid også spørsmål vedrørende deres mulige innsyn i mine anonymiserte narrative konstruksjoner. Jeg valgte å ikke involvere dem i hvordan jeg har anonymisert dem, og har heller ikke trukket dem med gjennom analysearbeidet og mine fortolkninger. Jeg oppfatter at i denne studien er analysenivået mitt ansvar alene. Utford-

ringen er å få forholdet mellom transkriberingene og analyse til å samstemme, gi fortellingen en utforming i det offentlige rom, som er gjenkjennelig for den unge, men slik at utenforstående ikke gjenkjenner personer, skoler, institusjoner.

### **Formulering av rapporten.**

I kvalitativ forskning fins ingen oppskrift verken på hvordan data skal analyseres eller rapporten skal fremstilles. Det som imidlertid kan slås fast, og som jeg tidligere i kapitlet har lagt vekt på, er at analysen pågår hele veien fra studiens begynnelse og til den endelige rapporten foreligger. Jeg følger ikke ensidig en *case-study* rapport eller en narrativ rapport, men forsøker å fremstille arbeidet så transparent som mulig, hva jeg har gjort og hvilke data jeg har, hvilke analysemetoder jeg har benyttet, og hva jeg har kommet frem til som *funn*<sup>90</sup>. Jeg har så langt også pekt på mine egne fordommer, og hvordan min forskning både innebærer subjektive elementer og valg av standplass nær den unge. Med det har jeg samtidig lagt åpent de linsene jeg ser gjennom. Hjelpernes agenda blir ikke isolert sett, lagt inngående vekt på. Om jeg hadde valgt standplass nær hjelperne i stedet for nær ungdommene, ville trolig forskningsarbeidets resultater sett annerledes ut.

Så langt har jeg i rapporten redegjort i kapittel 1 for hva som er studiens formål og forskningsspørsmål, har foretatt en avklaring av de unges situasjon i et offentlig omsorgs- og opplæringssystem, samt presentert forskning som viser det forskningsmessige, empiriske grunnlaget jeg går inn i prosjektet med. I kapittel 2 har jeg gjort en første biografisk presentasjon av de unge, og gir også en nærmere redegjørelse for barnevernsinstitusjoner og skoler som inngår i studien. Videre har jeg i kapittel 3 redegjort for de teoretiske linsene jeg underveis i prosjektet har gjort meg nytte av i behandling av innsamlet materiale. I foreliggende kapittel har jeg gått relativt grundig inn på framgangsmåter og refleksjoner vedrørende metode og etiske spørsmål knyttet til forskning på plasserte ungdommers opplæring som et sensitivt tema.

I de neste fire kapitlene (kapittel 5-8) presenterer jeg materialet i form av en første fortolkning. Hvert kapittel omhandler en ungdom, der jeg har konstruert en rammefortelling i en slags løs skolekronologi med markering av vendepunkter og be-

---

<sup>90</sup> Kvantitative studier bruker gjerne betegnelsen *forskningsresultater*. I kvalitative studier opererer mange heller med uttrykk som *funn* ("findings").

tydningsfulle begivenheter. Materialet er ryddet ut fra en grovsortering av temaer fortellingene kan samles i, nemlig ulike varianter av mestringsfortellinger og identitetsfortellinger. Dette er en første narrativ analyse av materialet, og der stoffet er samlet under noen felles perspektiv for de fire. Ved en utstrakt bruk av sitater fra de unges historier, har jeg forsøkt å skape rom også for leserens mulige alternative fortolkninger av materialet. Den narrative vendingen (Mishler 1995: *the narrative turn*) innebærer at jeg kan se hvert narrativ som et tilfelle av mulige relasjoner mellom den fortellendes aktive selvkonstruksjon på den ene siden, og sosial, kulturelle og historiske omstendigheter som muliggjør eller tvinger narrativet på den andre (Chase 2005:667). I så henseende blir hvert narrativ signifikant, fordi det omfatter eller gir meg innsikt i, hva som er mulig og forståelig innen en spesifikk sosial kontekst.

I kapittel 9 og 10 foretar jeg næranalyse av noen signifikante narrativer, slik jeg har konstruert og komprimert dem ved hjelp av en alternativ transkripsjonsmetode<sup>91</sup> og der uttrekkene er fremstilt for å muliggjøre en grundigere analytisk behandling. Disse narrative er valgt ut på bakgrunn av deres posisjon i materialet som helhet. Det kan være typiske narrativer, spesielle narrativer eller narrativer som egner seg for sammenlikning. Hovedhensikten er å komme enda tettere på materialet, og slik at det bidrar til å utdype og besvare studiens forskningsspørsmål. I kapittel 9 analyserer jeg elevnarrativer, og i kapittel 10 foretar jeg analyse av hjelpernarrativer. I kapittel 11 presenterer jeg studiens funn, og foretar en forsøksvis sammenfatning og vurdering av studiens relevans, hva fire ungdommer har kunnet bringe fram av viktig kunnskap i feltet mellom skole og barnevern.

---

<sup>91</sup> Se tidligere i dette kapittelet om valgte transkriberingsmåter

## Kapittel 5: Tom- i skolens randsone som ”en reinspikka barnevernsunge”

*Minnene  
Ta det med deg!  
Det minste av grønt som har hendt deg  
Kan redde livet ditt en dag  
I vinterlandet*

*Et strå bare,  
Et eneste blankt lite strå  
Fra sommeren i fjor  
Frosset fast i fonna  
Kan hindre skredets  
Tusen drepende tonn i  
Å styrte utfor.*

*Hans Børli*

### ***Innledning***

Skolen er en paradoksal arena; den gir barn sjanser for å lykkes, og den tildeler barn tapsopplevelser. Praktisk talt alle elever står i fare for også å tape, når noe kjører seg fast, eller når en er uheldig. Mange barn tåler slike tap, fordi vekslingen mellom tap og vinn er slik at de får ikke mer tap enn de klarer av med; de har et overskuddslager av vinn, og det gjør tapene mindre truende for selvbildet. Tom har mange tapserfaringer og svært få verdsatte mestringserfaringer. Han forteller om kryssende forventninger til det å tilfredsstille kravene til en normal elev, og samtidig måtte fremstå i rollen som en hjelpetrengende avviker. Nils Christie kaller det for ”skolesituasjonens daglige degraderinger”, når kategorier ovenfra binder mennesker til forventede væremåter og roller, som om kategoriene uttrykte virkeligheten (Christie 2003:81). Ambivalens holder Tom fast, og tilbyr ham tap på alle kanter. Tom forteller om en barndom med gjentatte relasjonelle brudd. Livsytringene hans mangler et stabilt sosialt rom for gjensidig forhandling og bekreftelse. Når Tom her setter sin *signatur* på fortellingen, blir han individuelt synlig. Hjelpernes fortellinger om Tom er situert i deres posisjon som kunnskapsbesitere og hjelpere. For å kunne si noe ”sant” om skolelivet til Tom, konstruerer jeg mine narrativer ved å la ulike stemmer fra utvalgte kontekster komme til orde. Perspektivet

på narrative har bakgrunn i kunnskaper som er konstruert av bestemte personer i bestemte posisjoner<sup>92</sup>. Det er Tom og det er hjelperne og ekspertene.

### ***Doble beskrivelser av virkelighet***

Tom er en elev med store behov for livshjelp og støtte for å lære. Datamaterialet viser ulike sider ved handlingsrommet som institusjonen og skolen tilbyr Tom. Både de sosiale interaksjonene som blir gjort mulige for ham, og hans individuelle måte å samhandle og møte verden på, fargelegger Toms selvforståelse. Det utgjør hans handlingsberedskap for fremtidig utdanning og voksenliv. Jeg har tidligere (kapittel 4) redegjort for datakildene i studien som helhet. I Toms tilfelle består datamaterialet av tre intervjuer som er tatt opp på bånd og transkribert, observasjonsnotater fra skolens gymtimer og fra dagliglivet i institusjonen. I uformelle samtaler på "røyketur" i nabolaget, i snekkerboden, på ballplassen, inne på beboeravdelingen, på rommet hans eller mens vi så film på tv, viste Tom seg mer avslappet og fortalte lettere. Fra slike samtaler gjorde jeg notater umiddelbart etter institusjonsbesøket. Opptak og notater ble foretatt over en periode på om lag to og et halvt år. Fortellingene hans fra grunnskolen er, med unntak av 10.klasse, retrospektive fortellinger som gir innblikk i hvordan erfart skoleliv har mening for ham i dag. Fortellingene inneholder også bilder av Toms dagsaktuelle liv gjennom årene fra 10.de klasse og ut mot jul i andre videregående.

Forut for den fyldige samlingen av dokumenter i skolemappen har det foregått forskjellige former for interaksjoner mellom ulike hjelpere og spesialister. Bildet som tegnes av Tom, fremstår som en konstruksjon av et barnevernsbarn, en ungdom som hjelpere på en eller annen måte ser at de kan tilby hjelp. Til sammen gir materialet fra hjelperne og Toms fortellinger meg doble beskrivelser av Toms skoleliv (Bateson 2002). Tom uttrykker seg ikke bare ut fra seg selv. Gjennom hele skolegangen har hjelpere lagt premisser for hvordan hans virkelighet skal forstås. Toms "utvendige fortelling" får innhold fra deres virkelighetskonstruksjon. I Bakhtin's (1981) terminologi om mangestemmighet er det imidlertid vanskelig å skille mellom det Edvardsen (2001) vil kalle Toms tilskrivning av identitet fra hjelperne, og hans muligheter for selvtilskrivning. Begrepene *selvtilskrivning* og *andretilskrivning* (Edvardsen 2001:154) er

---

<sup>92</sup> Torlaug Løkensgaard Hoel bruker i artikkelen *Læring og sosial praksis i klasserommet* begrepet *tolkningsposisjon* (Klette 1998: 116-133)

brukbare begreper for å få fram hvordan beskrivelsene, i den grad de kategoriserer Tom, stenger ute det Bakhtin kaller *polyfone stemmer* (Bakhtin 1981). Kategorier har en tendens til å være en slags "sannhet" som er gitt en gang for alle, altså noe som blir hengende ved Tom. Bakhtin (1998) kaller det *autorative diskurser*<sup>93</sup>. Doble beskrivelser, som resultat av at en har lyttet til mangfoldet og variasjonene i hjelpernes omtale av Tom, innebærer at noe nytt kan konstitueres i dialoger mellom Tom og hjelperne, og mellom Tom og meg. Det kan gi Tom mulighet til å fremstå med større mangfold og flere nyanser enn det kategoriene tilsier.

Feltnotater fra samtaler med ansatte i institusjonen og i skolen, samvær og observasjoner begge steder, samt intervju med lærer Signe i 10.de, rektor ved Sundet ungdomsskole, rådgiver Ragnhild ved Sjøly videregående, assistent Svein fra Gården, og hovedkontakt Eirin på Lia, supplerer og utvider Toms fortellinger og mappetekstene. En sammenstilling av flere stemmer vil kunne gi en type informasjon som i følge Bateson (2002), den enkelte av beskrivelsene ikke ville kunne bringe frem.

Tapet av moren, fengsling av faren, og barnevernets overtakelse av omsorgen for Tom og søsknene, er begivenheter i Toms liv som åpenbart får betydning for hvordan Tom fyller rollen som elev, med de krav til mestring og tilpasning som ligger til rollen. I store deler av oppveksten har han blitt vurdert og "hjulpet" av offentlige aktører med stor autoritet til å konstruere virkelighet. Omstendighetene rundt Toms hjemmesituasjon og barnevernets beslutninger om flyttinger er lagt inn i Toms samlede barnevernsmappe. Den har ikke jeg tilgang til. Muntlig har jeg imidlertid fått utvalgte opplysninger fra Tom, institusjonsleder eller hovedkontakten til Tom. Fra tiden før Tom kom til Lia institusjon har jeg i hovedsak to kilder til skolegangen hans: Toms egen retrospektive fortelling er i overveiende grad sparsom på nyanser og detaljer, og ofte bare indirekte tematisert. Dokumentene i skolemappen gir derimot et relativt fylldig bilde av hjelpernes løpende vurderinger av Tom, deres egne ansvarsoppgaver og beslutninger. Fra våren i 9. og ut 10. skoleår er kildene flere, slik jeg har redegjort for over.

Tom var kjent med at jeg ønsket å høre fortellinger fra skolelivet hans; det var en del av avtalen vår. Men han formidlet med både kropp og blick at temaet var vans-

---

<sup>93</sup> Er omtalt nærmere s 65f



kelig for ham, et følsomt område. Som forsker ble jeg grepet av med hvilken villighet han likevel stilte opp, og at han klarte å fortelle meg om smertefulle eleverfaringer. Enkelte ganger foretok han ”sideglidninger” ved å fremstå som ”verdensmester”, andre ganger avviste han spørsmålet mitt og ville ikke svare. Rollen som forsker i barnevernsfeltet er generelt sett krevende, og i møte med Tom ble mange dilemmaer og spørsmål ekstra påtrengende. Underveis sjekket han flere ganger om avtalen vår var klar og sto ved lag. Han viste meg etter hvert en tillit jeg ikke kunne forventet fra ham. Jeg kjente at det var krevende å beholde, og gjøre meg fortjent til, den tilliten han viste meg.

Jeg skal først presentere Toms skoleliv ut fra en slags løs kronologi, det jeg kaller "rammefortellingen". Her veksler Toms ytringer med hjelpernes protokollføring i form av mappetekster. Dernest følger tre slags fortellinger, henholdsvis "mestringsfortellingen", "inkluderingsfortellingen" og "identitetsfortellingen". Strengt tatt er det ikke tre avgrensede fortellinger, men tre tyngdepunkt, fremkommet gjennom en første narrativ analyse<sup>94</sup>. Ved hjelp av disse perspektivene forsøker jeg å få frem de doble beskrivelsene som ligger i materialet. Jeg bruker følgende henvisningspraksis til materialet: Intervju med lærer, rådgiver, hovedkontakt, assistent forkortes henholdsvis til IL, IR og IHK, IA. Samtaler med samme blir forkortet til SA, SR og SHK. Uttrekk fra mappetekster og feltnotater får forkortelsene MT og FN. Uttrekk fra for eksempel intervju med hovedkontakten til Tom får henvisningen ”IHK” og intervju med Tom ”I Tom”

## ***Rammefortellingen: Eleven Tom***

### **Innledning**

I løpet av skoletiden flytter Tom flere ganger, og for hver gang skifter han omsorgspersoner, skole, lærere og klassekamerater. Det ble mange og til dels dramatiske brudd for Tom gjennom oppveksten. Skolemappa gir ikke informasjon om hva som har vært avgjørende beveggrunner for de mange skiftene av fosterhjem. Jeg vet derfor lite om sammenhengen mellom skolelivet og hjemmelivet. Å snakke med Tom om hverdagslige situasjoner gikk stort sett greit. Men så snart temaet skolegang kom opp, ble han

<sup>94</sup> Se for øvrig beskrivelse av metodiske framgangsmåter i kap 4

mer ordknapp. En fyldig skolemappe gjør hjelperstemmene til en kraftfull kilde til fortellingen om grunnskoletiden hans. Det ble forskningsmessig utfordrende, når Toms ytringer var få og knappe.

### **Skolegang for et utsatt barn: problemene legger på seg**

Tom blir som 6åring første gang henvist til PPT, til utredning hos logoped. Rapporten melder at:

Når Tom begynner på skolen, trenger han en individuell opplæringsplan i norsk. Han har dårlig ordforråd, manglende begrepsforståelse og har behov for konsentrasjonstrening. Det må stilles krav til ham (rapport ved skolestart i 1994)

Fra første stund er Tom av skolemyndighetene registrert som et barn som avviker fra forventningene til elevrollen. Rapporten peker på Toms behov, slik disse opptrer i skolekonteksten, og den anbefaler skolen å legge til rette for Toms utvikling og opplæring i henhold til læreplanen<sup>95</sup>. Han må få hjelp til å konsentrere seg om læringsaktiviteter. Teksten viser til skolens kontrolloppgave overfor avvik. "Det må stilles krav til" Tom. Lærerne, som er tekstens primære adressater, forventes å ha kjennskap til hva slags krav det her siktes til. Tom vil allerede fra skolestart trenge "grunnleggende sosial ferdighetstrening", samtidig som han "på grunn av konsentrasjonsproblemer bør ha ene-timer med lærer", heter det videre. BUP<sup>96</sup> foretar en undersøkelse av ham to år senere og uttaler: "Tom virker umoden, har motoriske problemer og er pedagogisk unnvikende". Dokumentene beskriver en elev som allerede fra første klasse og i økende grad opp gjennom skoleårene, er "ukonsentrert," "umoden", "uvillig" og "umulig". Han "trenger klare grenser og belønning for ønsket atferd", mener skolen. Tom testes årlig i de teoretiske hovedfagene norsk, matte og engelsk. Ferdighetene hans ligger lenger og lenger etter normalen for alderen (halvårsrapporter 1997-1999).

Fra 8. trinn står det i første halvårsrapport at "han er langt fra klassens plan"; i engelsk ligger han "hele tre år under normalen". Samtidig "følger (han) stort sett klassens plan i norsk, engelsk og matte, men noe forenklete tekster i engelsk" (halvårsrapport høst 2000). Til tross for at testresultatene viste betydelige avvik fra forventede prestasjoner for alderstrinnet, stilte opplæringstilbudet likevel normale faglige krav til

<sup>95</sup> Tom har fulgt grunnskoleopplæringa i henhold til L97

<sup>96</sup> BUP: Barne- og UngdomsPsykiatrien

Tom. Her er imidlertid Opplæringslovens §1-2 rimelig klar: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen*, og i § 5-1 står det: *Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven*. Mye tyder på at skolen ikke fulgte opp med tilstrekkelig opplæringsmessig tilpasning til Toms behov i grunnskolen. Likevel ble teoriundervisningen i hovedsak lagt utenfor klassens ramme som eneundervisning, noe som forskningen til Nordahl (2000) og Haug et al.(1999) viser var relativt vanlig den gang. Nordahl (2002) peker på at tilpasningen ofte ikke først og fremst eller alene, er begrunnet i elevens spesifikke behov, men at det snarere er lærerens behov for å gjennomføre sin undervisning med klassen som er en viktig beveggrunn for at noen elever får tilbud om opplæring i randsonen av klassen. Lærer Signe i 10de sier i intervju (05.06.03) at

Jeg har fått inntrykk av at han Tom er opptatt av å være i klassen, at han vil være vanlig og ha vanlig tilhørighet i klassen. Men jeg vet ikke hva jeg skal si, inkludering er jo en ting. Det gjelder jo å finne områder og rammer rundt inkluderinga som fungerer både for alle elevene i klassen og for enkeltelevne, de som har spesielle behov i forhold til inkluderinga. For å inkludere, eller ha dem med i timene i klassen og i rammer som ikke fungerer, da er det bedre å ha korte biter, mener jeg, som kan fungere positivt. (IL 05.06.03)

I mappen står det at Tom i 8.klasse viser ”svak arbeidsinnsats”, ”er ikke engasjert og konsentrert”, han ”glemmer” fort (halvårsrapport høst 2000). Litt senere i 8.klasse heter det at Tom ”lager trøbbel for læreren og får derfor assistent” (MT 22.02.01).

Han viser seg utprøvende og er ukonsentrert og lite engasjert... Han er en elev som forsøker å styre omgivelsene (...) Han har motoriske problemer. Tom får tilrettelagt opplæring i henhold til en IOP i hovedfagene norsk, engelsk og matte (...) Han har vansker med å ta imot veiledning. Tom har betydelige lærevansker og har vanskelig for å forstå det sosiale spillet. (MT, halvårsrapport høst 2000, vår 2001)

Dette er tekster som via mappen formidles fra forrige skolen til Sundet ungdomsskole der Tom kom som elev 10.skoleår. ”Mangelfull faglig mestring” ser ut til å legge på seg fra år til år, mens Tom er grunnskoleelev. Etter hvert som han blir eldre, omfatter mappens karakteristikker av Tom også formuleringer om hans fysiske utvikling og moral. Gjennomgående er perspektivet på skolegangen ensidig rettet mot individet Tom, mot hans egenskaper, hans evner, men også hans vilje. Hjemmeforholdene holdes utenfor skolens dokumenterte vurdering av Toms opplæringssituasjon opp gjen-

nom grunnskolen. Særdeles vanskelige oppvekstkår blir i skolens kontekst således omtalt som Toms egenskaper og leveringsvansker. Når opplæringen ikke gir resultater, er det Tom som er "pedagogisk unnvikende" og "har vansker med å ta imot veiledning". Hjelpertekstene formidler verken kvalitetsvurderinger av opplæringstilbudet skolen gir, eller hva slags vansker hjelperne opplever i møte med Tom. Med disse og andre av protokollførernes tekster i bakhodet, forsøker jeg å nærme meg skoletemaet når jeg samtaler eller intervjuer Tom.

T: Jeg egner meg ikke til å sitte på skolepulten, det er det verste folk skal ha meg til. Sitte og gjøre matte, det er ikke noe for meg, altså.

I: Hvorfor er det slik, tror du?

T: Vet ikke, det er vel sånn fra oppveksten min da, sikkert. Jeg var jo ikke så mye på skolen da heller. Jeg ble vant til å være ute av klassen. Så da var jeg ikke så mye på skolen heller...

I: Nei vel?

T: Når faren min holdt på og jobba og moren min jobba og, så måtte vi... det var ikke bestandig dem fikk til å kjøre oss da, og noen ganger så ville vi ikke på skolen heller da.

I: Skulka altså?

T: Skulking og skulking, men dem sendte oss ikke bestandig på skolen. Så jeg lærte rett og slett... da jeg bodde hjemme... lærte jeg ikke noe. Jeg fikk lekser og sånn, men dem var det mora mi som gjorde, hun gjorde alt.

(I Tom 08.09.03)

Tom ser sammenheng mellom skolegang og hjemmesituasjonen, men forteller meg ingenting om usikkerhet og angst knyttet til farens vold. Det er et tema han overhode ikke tar fram i våre samtaler. Først etter at far er løslatt og død, og han arver redskaper og maler fra snekkerverkstedet hans, begynner Tom så smått å kunne snakke om faren, forteller hovedkontakten meg. Tom gir meg et bilde av en lite lystbetont skolegang med lite læring. Han fremhever imidlertid moren som en som stilte opp og hjalp ham med skolearbeidet. Tom forteller også lite om skolegangen ved de andre skolene han har vært elev ved. Det har vært 6 flyttinger siden far drepte mor, og barnevernet overtok omsorgen. Hovedkontakten forklarer flyttingen fra det siste fosterhjemmet med at "Tom ble for vanskelig, så fostermora orka visst ikke mer". I Toms versjon dreide det seg om at fostermor var altfor ambisiøs på hans vegne. Hun presset han for mye med skolearbeid og lekser. I 9.de orket han til slutt ikke å gå på skolen mer, og det skapte

”mye bråk og spetakkel”. Det skar seg til slutt helt, og barnevernet måtte finne en ny plassering for ham, forteller han.

- I: Du sa forrige gang at fostermor var ”hakke forbanna på å lære deg alt”. Jeg ble litt nysgjerrig på det, for jeg oppfatter det du forteller fostermor gjorde, var noe negativt. Stemmer det?
- T: Ja, det er nok det ja... (virker litt fjern). Det er blitt enda verre nå ja, hun ga meg ikke lyst til å gå på skolen, nå gidder jeg ikke sitte på skolen, nå er jeg så lei av å holde på med matte at... alt ble så negativt
- I: Samtidig sa du at du var takknemlig for at hun hadde lært deg så mye?
- T: Ja, det er jeg jo. Jeg lærte ganske mye den tiden jeg bodde der. Men det er både en vond og en god side ved den saken, da. Jeg ble lei av det ja. Jeg ble *jævlig lei* (sterk poengtering av de to siste ordene). Hun overdrev *mye*, det gjorde hun...
- I: Hvordan gjorde hun det?
- T: Nei, puhhh,eh... jeg ble kjempeforbanna på henne. Men jeg har ikke så innmari lyst til å snakke om sånt da, ikke lyst til å snakke noe mye om det.
- I: Nei, det er greit. Det er du som setter grensene for hva du vil fortelle, vet du. Men jeg lurur på om det ble slik at du mistet lysten til å lære...
- T: Ja, det var *det* ja. Jeg likte ikke å sitte og holde på med matte og fag og... heller lyst til å holde på med noe praktisk og sånn da.
- I: Men var det noen fag du likte?
- T: Det er kunst og håndverk som er favorittfaget mitt. Rett og slett. Jeg liker å holde på med praktiske ting,... jeg får til... jeg syns det er artig å holde på med det jeg får til.
- I: Hvordan tror du at du ville like å holde på med fag... dersom du hadde fått til mer...?
- T: Da ville jeg likt det, det er sikkert det,... helt garantert!

(I Tom 14.09.03)

Tom forteller at i det siste fosterhjemmet før han kom til Lia, var fostermor, som selv var lærer, en pådriver for at Tom skulle få ekstra undervisning i hovedfagene, men han vil nødvendigvis fortelle nærmere om fostermor og hennes måte å møte ham på. Han mistet lysten til å lære, sier han. Tom vender samtalen over på ting han trives med og får til, nemlig å "holde på med noe praktisk". Det gir meg en ledetråd til å lete etter andre fortellinger, slike som kan ha positive fortegn for ham. Tom har et favorittfag og kan fortelle om en interesse han har. "Jeg syns det er artig å holde på med det jeg får til", sier han. Og dersom han hadde fått til mer på skolefagene, da er han sikker på at han hadde likt det! Institusjonsleder utelukker ikke at det har vært stilt for store krav og vært ret-

tet for stort press på Tom, slik at han nå nærmest er blitt vaksinert for skolearbeid og lekser (IHK 21.10.02).

Da alt skar seg før jul i 9.de, fikk Tom tre måneders opphold i et beredskaps-hjem, mens barnevernet forsøkte å finne en egnet institusjonsplass. Utredningen om institusjonsplassering og valg av sted la ikke særskilt vekt på Toms skolegang, interesser og fremtidige utdanning. Det er de heller ikke forpliktet til i henhold til barnevernslovens (BVL) §4-15 som omhandler valg av plasseringssted. I 1.ledd heter det imidlertid: ... *stedet for plassering velges ut fra hensynet til barnets egenart og behov for omsorg og opplæring i et stabilt miljø...* men loven går ikke nærmere inn på hva ”behov for... opplæring...” kan innebære for valg av og tilbud om videregående opplæring. Under utredningstiden var Tom registrert ved den lokale ungdomsskolens 9.klasse. Institusjonsleder på Lia mener ”det er lite som tyder på at han har møtt på skolen i det hele tatt i de tre månedene utredningen varte” (SIL 13.11.02). Tom selv gir heller ikke inntrykk av det. Han mistet trolig det meste av grunnskolens 9.skoleår. Hovedkontakten hans mener at

Barnevernet vurderte det slik at Tom var ikke i posisjon til å tenke på skolegang på det tidspunktet. Det er så mye annet som skal komme på plass før han er mottakelig for fag. Når det er mye i hodet, er det vanskelig med skole...Skolen... det som er igjen av 9.de, er fortsatt ikke... kommer i andre rekke, sånn vi ser det. Tom må først bli vant til den nye situasjonen her på Lia og få andre ting på plass først. Dessuten er ikke Tom motivert for skolegang nå (SHK 12.06.02).

Jeg intervjuet hovedkontakten om opplæringen etter at Lia overtok daglig omsorg for Tom.

- I: Tom kom hit i 9de, og nå er han ferdig med 10.klasse, men grunnskoleeksamen fikk han ikke?
- E: Nei, jeg... egentlig... så var det... eller sånn i begynnelsen så hadde han veldig aversjon mot skole og skulle ikke gå og alt sånn... veldig sånn prosess å få overtalt han til i det hele tatt å begynne på slutten av 9.klasse på Gården.
- I: Fikk han undervisning i skolefag?
- E: Det skulle være litt teori, men det ble ikke noe særlig utav noe. Det faglige var nesten lik null
- I: Nesten lik null?
- E: Mmm. Det er ikke det han sier, men det er hva jeg vet. Det humpa seg egentlig bare av gårde fram til skoleslutt, men så var han ganske innstilt etterpå igjen da, i løpet av sommerferien, at han ville gå på skole, og skulle inn i klasse og... hadde intensjoner om at han skulle klare

det... men så kom han da, og så ble det... ja, så som så med oppstarten da, det gikk jo bare et par uker da, så så han at han måtte ha noe spesial, noe ekstra, måtte ha litt spesialopplegg,... så det har gått litt sånn i bølgedaler akkurat det der. Så husker jeg sånn over jul da, det var i januar tror jeg, da var han så veldig innstilt på at nå skulle han gjøre den siste innsats her, og skulle få litt karakterer i flere fag, frem til sommeren,... men det varte en kjempekort stund.  
(IHK 14.10.03)

Tom viste tydeligvis en tidvis vilje til innsats i skolearbeidet, men det varte bare i korte glimt. Det fremkommer ikke av hovedkontaktens fortelling hvordan de voksne eventuelt støttet og hjalp ham for å klare det han tok mål av seg å få til. Etter at han kom til Lia på vårparten i 9de, fikk han tilbud om ”skole” på Gården, en kommunal forsøksordning med alternativ opplæring.<sup>97</sup> Han fikk praktisk arbeid i snekkerverkstedet, ut fra egne uttalte interesser, og ellers 1:1 undervisning i teorifag og databruk.

En dag Tom har besøk av saksbehandleren fra hjemkommunen, viser Tom oss rundt på Gården. Det går raskt unna fra rom til rom. Han virker forlegen, og svarer nesten tonløst på spørsmål underveis. Bare i verkstedet tar han seg tid til både å vise oss maskinene, emnene og de ferdige trearbeidene sine. Da er kroppen avslappet, blikket klart og smilet på plass. Vi spør om maskiner og arbeidsprosesser, og Tom forteller gjerne og livlig. Han får anerkjennelse for produktene, og samtalen går lett og utvunget om alle planene Tom har for fremtidig produksjon. Tilbake på Lia inviteres jeg inn på rommet hans, der han viser meg flere fine ting han har laget. Senere på ettermiddagen forteller jeg et par av de ansatte på ettermiddagsvakt om Toms flotte produksjon. De visste ikke stort om Toms engasjement og interesse, og ingen av dem hadde noen gang vært og sett på arbeidene hans (FN 12.06.02).

Tom viste med all tydelighet hva han var opptatt av, og hva han ønsket å fortelle oss: om det han fikk til, det han mestret og som interesserte ham. I 10.klasse begynner Tom først litt utpå høsten på Sundet ungdomsskole. Jeg intervjuer ham om hvordan det var.

- I: Da jeg snakket med deg i vår fortalte du at du gledet deg til å begynne på Sørvika skole fordi du kjente mange elever som gikk der. Men så begynte du ikke der nå i høst, men på Sundet skole i stedet. Var det etter ditt ønske?
- T: Nei, det...eh... det var skolen som valgte, for de sa det var for fullt der da, var ikke plass til meg, og så havna jeg der ute i stedet
- I: Hva tenkte du, da det ble bestemt at du skulle gå ute på Sundet ungdomsskole i stedet?
- T: Jeg blei for så vidt skuffet, for jeg kjente jo flere nede på Sørvika, og egentlig så har jeg retten til å gå på nærmeste skole også da, ikke sant?... Og så kom det folk flyttenes, og dem får begynne på skolen med en gang. Det syns jeg er *meget merkelig* (med trykk på de to siste ordene).
- I: Ja, for du fikk ikke det?

---

<sup>97</sup> I kapittel 2 er *Gården* presentert

T: Nei, det kom en i 10.klasse like etterpå jeg begynte, og han fikk plass på Sørvika. Det var litt urettferdig, rett og slett! Det er jo idiotisk da,... rett og slett da!  
(I Tom 08.09.03)

Tom fikk ikke begynne på Sørvika, slik han ønsket og trodde det skulle bli. Her beretter han om voksne som ikke oppleves som redelige, og som ga falske begrunnelser. Han opplever seg urettferdig behandlet. I følge hovedkontakt Eirin var det egentlig aldri snakk om at Tom skulle begynne på den store Sørvika-skolen. Ulike alternativer ble drøftet ut fra de spesielle behovene Tom hadde for praktiske læringsarenaer, og på Sundet hadde de et prosjekt som de tenkte Tom kunne kobles opp mot. Hun forteller at de hadde forsøkt å overtale Tom, og hun fikk inntrykk av at han "ble omvendt" (IHK 14.10.03).

Fra starten av gikk han halv tid på skolen og halv tid på alternativ læringsarena på Gården, med trearbeid i verkstedet, pluss at han en dag i uka arbeidet på en gård. Assistent Svein fra Gården hentet Tom hver morgen og fulgte ham hele skoledagen. I følge rektor på Sundet ungdomsskole var det uheldig at det ikke ble klart at Tom skulle være elev på hennes skole allerede i vår, da planer og ressurser ble fastlagt. For da kunne hun tatt noen grep og vært litt mer i forkjøpet. I stedet følte hun at de alltid kom i bakleksa, og at Gården fratok henne formelt og reelt ansvar for Tom; han ble ikke for alvor hennes elev. Hun visste lite om Toms bakgrunn og hva han strevde med, og antok at han måtte vært lite utredet i forhold til den faglige biten (IRe 06.05.03). Toms hovedkontakt så det problemet rektor hadde med PPT og Gården. Skolen fikk for dårlig veiledning fra PPT når det gjelder Tom.

Det blir for generelt og overflatisk, for de har ikke oversikt over hva den konkrete ungen strir med. Veiledningen må nesten komme fra oss likevel... Men så står Gården imellom og skal liksom både være skole og spesialpedagogisk rådgiver for Sundet. Og Lia, som kjenner Tom aller best, blir ikke spurt... det er vanskelig... det blir liksom altfor enkle løsninger. (IHK 17.08.03)

Klasselærer Signe møtte Tom bare i gymtimene, så Signe kjente ikke Tom særlig godt. Det var timer som Tom tidligere på ungdomsskolen ikke hadde deltatt i, så hun syntes det i alle fall var noe. Han var dessuten med på klasseturen i høst. Det fungerte veldig fint. Men det var vanskelig å skulle få til et egnet opplegg for Tom på den korte tiden skolen har til rådighet. Det ble mye prøving og feiling, med vekslning mellom praktiske og teoretiske fag. I teorifagene fikk han først tre forskjellige lærere. Etter ganske kort



tid, ga de opp, og assistent Svein overtok teorifagsundervisningen. Men ”det er ikke så enkelt å få det til å fungere akkurat de timene”, mener hun (IL 05.06.03).

Det er veldig mange instanser involvert i forhold til han Tom,... når det gjelder opplæring og skolegangen hans. Vi har jo skolen her, så har vi Gården, og så har vi Lia som foreldreinstans. Og det er jo folk på alle de plassene der som har oppgaver og sitt ansvar med oppfølging og alt sånn der, men jeg har inntrykk av at vi har ganske ens forståelse av Tom, altså... det er klart det er vanskeligere både å ha oversikt og i forhold til hvem som har ansvar for hva, når det er så mange involvert (IL 05.06.03).

To forhold er interessant å rette oppmerksomhet mot her. Det ene er de komplekse samarbeidsrelasjonene hjelperne sto i, når mange instanser på ulike nivåer skal sikre en samlet omsorg og opplæring for Tom. Faren for fragmentering i hjelpen kan bli overhengende. Dernest, og helt motsatt, registrerer jeg samtidig lærerens antakelse om at alle hjelperne forstår Tom på samsvarende måte. Det kan være en mulig indikasjon på at prosessene der Tom kategoriseres, er omfattende, og gjør definisjonene av eleven Tom til kraftfulle redskaper i alle hjelpernes strategier. Dette er perspektiver som blir drøftet i kapittel 10. I oktober i 10.klasse har assistent Svein laget et forslag til IOP<sup>98</sup>. Pedagogisk leder på Lia viser meg den, og gir samtidig uttrykk for at de (d.e. institusjonen) er lite fornøyd med forslaget til plan. Den virker

for generell og lite gjennomførbar, er lite konkret både på innholdssiden og på metode- eller tiltakssiden. Den mangler retning, innholdsbestemmelser og plan for framdrift (SPL 21.10.02),

er hennes kommentar. Planen tar utgangspunkt i et standard skjema fra de kommunale skolemyndighetene, der det skal oppgis *målvalg og tiltak innenfor 1. fagkrets, og 2. sosial fungering*. Under punktet *behov* er det fylt inn hvordan organiseringen og tilretteleggingen av de ytre rammene for timer og aktiviteter er tenkt. Under *forståelse* blir det lagt vekt på at Tom ikke tåler å vite eller kunne, at ”han kompenserer med selvsikkerhet og kritikk av andre”, og at han ”gjerne vil fremstå som mer normalt fungerende enn han faktisk er”(...)Tom har ”strategier mot å lære”. Under *problemer* nevnes ”faglig svakhet”, ”problemer med konsentrasjon” og hans ”behov for å være vanlig”. Tekstene har fokus på Toms ”manglende innsikt, konsentrasjon og uttrykte behov for å bli oppfattet som en vanlig gutt” (utdrag fra IOP, lest 21.10.02). Tom var en elev i ungdomsskolealder som i følge referatet fra skolemøtet før oppstart på Sundet (datert

---

<sup>98</sup> Individuell opplæringsplan (IOP)

21.08.02), ”ikke er i posisjon til tradisjonell læring”. I følge den første halvårsrapporten i 10.de heter det at Tom

trenger klare grenser og belønning for ønsket atferd. Han er utprøvende og ukonsentrert og lite engasjert. Han har vansker med å ta imot veiledning, har store allmennfaglige hull, samtidig som han er veldig konservativ når det gjelder valg av undervisningsform. Han sier seg lite villig til å ta tester som viser hvor han står faglig (MT, Sundet skole 07.01.03).

”Dem veit vel faen meg nok om meg, hvor dum jeg er”, er Toms kommentar til mitt spørsmål om testing (I Tom 08.09.03) I løpet av september ble han likevel testet.

”Mattetesten viste dårlige resultater, det gjorde lese-skrive- testen også” (skolemøtereferat 27.09.02). Det forelå ikke noen nærmere beskrivelse av resultatene eller hvilke beslutninger som ble gjort for videre arbeid. Tom avsluttet grunnskolen uten eksamen og med karakterer i kun noen få praktiske fag. I sluttevalueringen fra Sundet ungdomsskole ga skolen følgende generelle vurdering:

Når oppgavene blir for ensformige eller går over for lang tid, flykter eleven unna, enten fysisk ved å ta pauser eller søker andre for nye oppdrag. Han er blitt sikrere på seg selv og kan gjøre ting på egen hånd.

Om teorifagene står det:

Lite gjort, ingen oppnådde mål (MT 10.06.03).

Gården har kun grunnskoleelevene som målgruppe, så da Tom var ferdig med grunnskolen, var han samtidig ute av det kommunale prosjektet. Fylket hadde ikke utviklet noe tilsvarende for plasserte elever i videregående. Tom avsluttet sin deltakelse i prosjektet på Gården og verkstedet der, og mistet samtidig Svein som sin daglige skoleoppfølger.

### **Skoletilbudet i videregående**

Det gikk et par-tre måneder ut i det første året på videregående, før jeg intervjuet Tom om erfaringene så langt. Opplegget var en dag skole og fire dager med praktisk arbeid. Tom hadde selv ansvar for å komme seg på skolen, så fraværet ble stort, særlig den dagen han var inne på skolen. På spørsmål om hvem som har bestemt skolegang for ham, svarte han klart og poengtert: ”Det har jeg *redelig bestemt sjøl*, ja... det er det ikke noen på Lia som egentlig har noe med!” Men hovedkontakten syntes det var litt

dumt at Tom skulle fortsette med skolegang, fordi det var så vanskelig å finne egnede tilbud til han.

”Det er Tom som ville i videregående skole”, selv om jeg fortalte ham at det ikke var alle som gikk videre. ”Men han ville absolutt”. Eirin tenker at det er synd skolen har manglende kunnskaper om hvordan ”slike barn” trenger tilrettelegging og støttefunksjoner. Tom har vært i praksis, men ”han trodde nok at han skulle starte på en linje som gjorde ham til finsnekker”. I stedet fikk han praksis som forskalings snekker. Det går ikke for Tom, for ”han har ikke så mye utholdenhet og tålegrensene er lave”. Eirin sier det er ”komplisert både med skole og praksis for Tom”... ”Det er så mange som skal ha en finger med, og kommunikasjonen blir vanskelig, særlig fordi skolen sine vurderinger ofte avslører at de vet for lite om hva som skal til når det gjelder han Tom”. Eirin mener at Tom ville hatt glede av å være knyttet til en vernet bedrift med den oppfølgingen det innebærer, men skolen avviste forslaget med at det ville bli for dyrt. Nå har han fått en ny praksisplass, men ingen person er med ”som følger ham opp. Han må forholde seg til ordinær sjef”.(SHK 08.09.03)

Allerede tidlig i videregående skole falt Tom ut av opplegget med en dag skole og fire dager bedrift. Opplegget på skolen var ment å skulle sikre Tom sosial kontakt med jevnaldrende. Han skulle være på skolen en dag, over matfriminuttet, slik at han kunne gå i kantina og treffe andre ungdommer. Undervisningen, som dreide seg om enklere praktisk regning, ble gitt på ”enerom”. Men ”det var sjelden Tom møtte opp på skolen” i følge rådgiver Ragnhild. Etter 14 dager som forskalings snekker, pådro han seg forkjølelse i det dårlige været. Han ville ikke mer. Skolen kunne ikke, ifølge rådgiver, gi ham et tilpasset tilbud som ivaretok hans primære ønsker, fordi skolen ikke hadde finsnekkerlinje. Men de ga ham et nytt praksistilbud på en byggevarebutikk. Tom fortalte om trivsel på den andre praksisutplasseringen.

- I: Du fortalte om positive forventninger til jobben, da jeg snakket med deg en tid tilbake. Hvordan syns du det har blitt?
- T: Jeg syns det er gøy å jobbe der nede. Artig å treffe nye folk,... bli kjent med folk. Lærer mye nedpå der ja.
- I: kunne du tenkt deg en slik jobb i framtida?
- T: Mmm, neiii... på en måte ja, egentlig, men...
- I: Men?
- T: Men hadde jeg fått lov til å bestemme sjøl, så hadde jeg holdt på med å lage møbler og sånn. Det er mitt første ønske (...)
- I: Hvordan syns du det går der nede?

T: Nå har jeg vært der nede i to måneder og jeg går ut fra at sjefen er fornøyd med meg. Jeg har ikke spurt, ... han har ikke sagt noe... jeg skal på møte og snakke om det snart, så da får jeg vite det

(I Tom 14.10.03)

Den sosiale siden ved jobben betydde åpenbart mye for Tom. Hans primære ønske om jobb lå imidlertid i retning av finsnekring. Det gikk greit et par måneder. Men så skjedde det noe som rammet Tom der han var som mest sårbar. Han ble anklaget for å ha gjort noe feil med skriving av en faktura eller noe liknende. Hovedkontakten mente det dreide seg om en ”filleting”, men hadde ikke helt detaljene. Hun så episoden som del av et mønster.

Da vil han slutte med en gang. Han påstår selv at det var ikke han som hadde gjort noe feil, men du vet... Tom tåler ikke konkurranse fra jevngamle. For det var en sønn...eh .. av en av de ansatte som var der på en kortere utplassering. Da ble det vanskelig for Tom å ta imot kritikk. Tom er opptatt av å bli bekrefta, ikke sant... Og dessuten er han veldig avhengig av å være ønsket for å være på noen plass... Tom er opptatt av at alt rundt ham er betalt... det er ingen som bryr seg om ham uten at de får penger for det, ikke sant. Og Tom ønsker å være ønsket for sin egen del,... slik egentlig alle gjør, ikke sant? (IHK 14.10.03)

Hovedkontakten forsto at Tom trakk seg fra jobben ut fra to forhold. Tom var ekstra vår for konkurranse med jevngamle, og siden relasjonene hans så ofte var betalte relasjoner, var han opptatt av å bli bekreftet og verdsatt for sin egen del, som menneske. Rådgiveren på skolen mente på sin side at de gjorde så godt de kunne ”ut fra de tilrådinger og ressurser” som de rådde over. Skolen hadde hatt møte med bedriften på forhånd der de ”forklarte litt om Toms vansker og hvordan han kunne bli ivaretatt”. Arbeidslederen fikk oppfølgingsansvar og lønn, ”for han ble jo mye borthefta”.

Og det ble jo avslutta ganske snart, da. Videregående skole er ikke noen plikt, men en rett. Den er jo frivillig, så han kan velge bort videregående, hvis han vil! Og da vi hadde gitt han to tilbud, så ble vi enig om at han Tom må ikke oppleve at når han starter et skoleår, så kan han få nye alternativer annen hver måned, at vi plutselig skal ha et nytt opplegg for han, med praksisplass, hver gang han finner ut at det ikke passer! Da må han heller få oppleve at det opplegget er det du takker ja til, når du starter et skoleår, og du får et tilbud her, og det har du sagt deg enig i, og så skal det vare en viss tid... Det er urimelig at vi skal ha mer strev med å legge til rette opplæringstiltak til en uvillig ungdom, han vil jo ikke noe!... Jeg vet ikke om det faglige var så verdifullt, men... kontakten og den praten og det sosiale hadde vel en viss verdi? Og det at han var her i området og hadde en viss kontakt med jevnaldrende...(IR 09.03.04)

”Men kan det være at opplegget ikke var godt nok tilpasset Tom?” spør jeg. Jo, rådgiver ser ikke bort fra det, men

når du skal ut å ha en praksis, så er det jo avhengig av de folkene som jobber der, og... det er klart at yrkeslivet er jo såpass hektisk at har du altfor mye problemer, så er det begrensa hvor

storforlangende du kan være i måten de skal bli utfordra og borthefta i forhold til en elev. Og han Tom er nok utprega lat i tillegg til at han har lærevansker. Han vil så lite. Han vil ligge lenge om morran, er træg med å komme i gang, og... han forventer nærmest å bli oppvarta! (IR 09.03.04)

Så da sto Tom tilbake, tomhendt uten skole og uten arbeidslivstilknytning; han gikk på tomgang resten av skoleåret. På institusjonen ble han involvert i uro og et par disiplinærsaker. Etter hvert oppfattet personalet ham som *for* vanskelig for institusjonen. Hovedkontakten ble imidlertid skuffet over at skolens tilgang på ressurser til å følge opp Tom som elev, var så begrenset. Hun oppfattet opplæringa først og fremst som skolens ansvar, der Lia skulle ligge lavt. De var varsomme med forventninger og krav til hva skolen kunne komme opp med av tilbud. Hvem som skulle gjøre hva for å sikre Tom en meningsfull opplæring, var uklart for henne, særlig da han falt helt ut av skoletilbudet. Samtidig erkjente hun mangler i samkjøringen av institusjonspersonalet. De var ikke flinke nok til å se Tom og gi han tilbud om aktiviteter hjemme. Hans egne initiativ ble sjelden tatt positivt opp. Tom opplevde mange ganger å bli avvist, ikke sett og respektert for ønskene sine. Dagene hans ble kjedelige, når de andre ungdommene var på skolen. Tom følte seg ensom og gikk *på tomgang*, i følge hovedkontakten (SHK 07.06.04).

### Hybeltilværelse og ensomhet

Da Tom begynte på videregående, ble han flyttet over til hybelen, fordi han var ”for vanskelig” å ha sammen med de yngre beboerne. De måtte ”vernes mot ham”, uttaler institusjonsleder. Utvisinga fra beboerfløya ser ut til å gjøre ham enda mer ensom og forlatt.

I: Var hybelen noe Tom valgte selv?

E: Nei, men vi klarte ikke å håndtere han på den andre siden, sammen med de andre ungene. Han måtte overtales, for han ville ikke flytte noen plass. Det ble også vurdert å få han ut her og over på annet tiltak.

I: Hva slags vurderinger....

E: Det var noen episoder der vi mistet litt kontrollen. Noen av de andre ble flyttet vekk. Det var nok ikke Tom som ledet an, tror jeg, men han hadde en uheldig påvirkning på dem som var mindre, de tok etter han, og han fikk en slags makt da... når han er stor og kraftig sånn fysisk sett.

I: Mmm

E: Jeg tror at om han var blitt møtt annerledes, blitt sett, så hadde vi unngått ... Vi hadde et eksempel, han hadde lyst til å bake på den andre sida (beboeravdelingen, min anm), for da var det så stusslig, de andre var på skolen, og han Tom er jo veldig sosial, ikke sant? Og så kom han over med sånn ferdig bakst som han hadde kjøpt, og var ved godt mot. Han ville bake. Men så ble han møtt i døra med at: nei du får ikke lov til å bake nå, det blir så mye søl og rot, og sånt da, og i stedet for å si eller sjekke ut litt på forhånd... "Kan ikke jeg bli med deg inn på hybelen, og så kan vi rydde opp litt på forhånd og så kan vi gjøre det litt koselig", ikke sant? Men i stedet blir han avvist sånn med en gang, og da ble han sint og... Så ble det bråk etterpå... og da gikk han Tom og følte på seg at "dem andre liker meg ikke, de vil ikke ha meg". Han ble ikke bekrefta. Så da ble det bråk etter på da. Men hadde han blitt bekrefta, så hadde ikke det skjedd. I stedet ble det bare mer og mer bråk (...)

I: Hva gjør dere for å samkjøre...

E: Jeg tar stadig opp dette på møtene våre, men... det er lett for at han Tom blir nedprioritert for å si det sånn, når han er på hybelen der, for det er som oftest nok kjørt på den andre siden (d.e. beboeravdelinga. min anm.), og så går vi i turnus og...

(IHK 07.06.04).

Situasjonen var vanskelig, ja uholdbar, i følge hovedkontakten. Verken skolen eller institusjonen har vært flinke nok til å gi Tom nødvendig omsorg og opplæring. Da skolen ikke vil gi ham flere tilbud, ble han henvist til å fylle dagene selv, for institusjonen la ikke noen alternative planer for ham. Tilsvarende som ved andre institusjoner jeg har besøkt, praktiserer Lia *legitime skolefravær* bare i tilfeller der den unge er "syk og skal ligge i senga". Da skal det være så kjedelig at skolen blir opplevd "som et bedre onde" (SHK 07.06.04). Det fikk store konsekvenser for livskvaliteten til Tom i flere måneder. Tom var uten jobb og uten skolegang siste halvår av første videregående, og han opplevde at de voksne omsorgspersonene avviste ham og henviste ham til sin egen ensomhet. Institusjonens personale på sin side opplevde at han stadig ble vanskeligere å ha med å gjøre. De skjønnte etter hvert at å flytte ham over på hybelen ikke var blitt noen god løsning for noen. Tom har følt at han har måttet konkurrere med de andre barna om personalets oppmerksomhet. I følge mappetekstene ønsket de et særtiltak på Tom og søkte derfor ekstra midler til det, men fikk avslag fra institusjonseier, fylket (MT 07.06.04).

Tom ble i den tiden "syndebukk" for flere episoder av bråk og opprør blant beboerne. De ansatte, med unntak av hovedkontakten, så ikke implikasjonene av de ordningene de hadde stelt i stand, og heller ikke egen rolle i det som så fant sted av uro. Eirin uttalte bekymring for Tom. Hans første år i videregående skole rant mer eller mindre ut i sanden, og allmenntilstanden ble betydelig forverret av mangelfull ivareta-

kelse og omsorg, i følge hovedkontakten. Toms utsikter ble om mulig enda mørkere da skoleåret var omme. Likevel ble han også andre året søkt inn på Sjøly videregående skole.

### **Fra tomgang til vendepunkt?**

Det skjedde en endring i Toms liv da han begynte andre året i videregående. Både skolen og institusjonen forsto åpenbart mer av omfanget av Toms behov. Begge parter ønsket å øke innsatsen for at Tom skulle kunne lykkes med noe.

E: Det vi tenker i forhold til neste år nå, er at vi må jobbe mye tettere inn på han, enn vi har gjort tidligere. Selv om vi hadde kontakt med skolen tidligere også, så holdt det ikke, så vi er nødt til å evaluere hver dag, hva er det nå som rører seg, hva er det han har møtt av motstand nå, hva er det han har behov for hjelp til?

I: Det blir annerledes enn...

E: Ja, det krever kjempetett samarbeid, og kanskje det krever at vi også deltar litt inn i skolen, for vi vet jo at det er lite ressurser-, at vi kan bistå han der

I: Hva ser dere konkret for dere?

E: Vi tenker neste år at han skal ha et helt eget opplegg, men ikke fullt opplegg, vi ser for oss tre dager i uka. (IHK 07.06.04)

Jeg møtte Tom til en avsluttende samtale et godt stykke ut på høsten i 2.videregående. Da virket han stolt og glad, var avslappet i kroppen, hilste vennlig på meg, og vi fikk blikkontakt. Han begynte uoppfordret å fortelle at han gikk på skolen, at opplegget var flott og lærerne greie. ”Onsdagene er det trafikk-opplæring og treskjæring, og på torsdagene driver jeg og snekrer bord, da, ser du” (I Tom 03.11.04). Han virket så fornøyd. Jeg uttrykte glede over det jeg fikk høre, at han nå var på hugget og kunne fortelle en skolehistorie med positive fortegn, særlig på bakgrunn av den triste våren hvor han gikk på tomgang. Da jeg sa det, fulgte han godt med:

Jeg er glad det er bak meg. Nå er det flott å få opplæring i det jeg er interessert i, det er jo bare det jeg kan! Det er fint å få papir på det jeg får til, som jeg kan. Det er jo bare det jeg kan, da vet du. (I Tom 03.11.04)

Jeg sa at jeg hadde skjønt at han hadde spesielt gode evner til akkurat slik finsnekring og treskjæring. Jeg minte han på de trearbeidene han viste meg tidligere, og arbeidene han for tiden holdt på med i snekkerboden. Siden han både kjørte traktor og tok mopedsertifikat i fjor, regnet han med at ”kjøringa, den fikser jeg, ser du.”

Vi dveler litt ved denne positive inngangen til samtalen. Det er, når jeg tenker meg om, første gang han uoppfordret har fortalt noe fra skolen på disse to og et halvt årene jeg har kjent han. Han virker oppriktig fornøyd, ikke bare sånn at han vet å gjøre meg til lags. Dette betyr tydeligvis mye for han personlig. Og jeg tenker at måtte det bare vare. Måtte alle kloke hoder være forutseende og oppmerksomme nok til å fange inn situasjonene i tide. Nå må det ikke glippe mer for ham, det er så skjørt det hele. (FN 03.11.04)

Den nye hovedkontakten til Tom fortalte at han blir vekket om morgenen og kjørt til skolen. Han strevde fortsatt med å se arbeidsprosesser og å holde konsentrasjonen, ble fort utålmodig. De forsøkte å utvide konsentrasjonsspennet gjennom positiv fargelegging, fordi Tom var veldig avhengig av ros (IHKny 03.11.04). Rådgiver kommenterte det nye opplegget slik:

Så... han er jo litt opptatt med å få sertifikat, dem ha begynt å trene med ham, teori, lage noe som er... som fenger han såpass at.....vi kaller det *valg*fag, *trafikkopplæring to timer*. Så da må han ha teori, men så har han læreren begynt øvelseskjøring med han og. Da må han være der og jobbe igjennom ett kapittel i boka, repetere sikkert hver gang. Men det er målet at dem skal gjennom den biten, og så skal dem ut og kjøre.... Så hvis han vil bryte av for å gå ut og røyke, så må dem tilbake og jobbe. Så det ligger liksom som et press på han... Han har møtt opp hver gang! Han har ikke skulka en time....

Han skal jobbe med treskjæring og montere det bordet... For vi skjønnte jo det at det er ikke husbygging som Tom er opptatt av. Nå har ikke vi noen trearbeidslinje, men skal han fortsette å bo her, så må vi lage et opplegg for han her da. Av de to ukedagene han har hatt skole, så har han vel i hvert fall møtt opp en dag i uka, spesielt den dagen det er trafikkopplæring, da kommer han. Dagen etterpå når han skal jobbe hele dagen med trearbeidene sine, har det vært litt sånn bob bob. Noen dager møter han ikke, andre dager kommer han seint. (IR 04.11.04)

Rådgiver mente det var realistisk med bare noen få, korte dager til å begynne med, av hensyn til at utholdenheten hans var så liten, og det skulle være en prøveperiode, slik at han ikke fikk for langt tidsperspektiv på det. 8 timer ble nok i første omgang, så fikk de heller øke på, dersom det skulle vise seg behov for det. Rådgiver berettet om dyktige og fleksible lærere og tett oppfølging. Lærerne skrev logg hver dag, slik at skolen kunne løse problemene med en gang, hvis det var noe som ikke fungerte. De evaluerte hver måned.

Vi hadde evalueringsmøte i går igjen, så vi har 4-5 uker mellom hver gang vi møtes. Han trives og han *vil* fortsatt, "klart det!"... Det første evalueringsmøtet husker jeg spesielt godt. Vi har en bok her, slik at alle lærerne fører inn for hver økt dem har hatt med han, hva som har skjedd, og hva dem har gjort, jobba med, når han har kommet, ikke vært her, når dem ha ringt osv. Så han grua seg litt til det der møte der da, hadde vært en del borte og... Ja, så hadde jeg ikke tenkt å ta utgangspunkt i det der da. I stedet: "Tom du har faktisk vært her hver uke siden du starta i høst! Hver eneste uke har du vært på skolen!" (litt latter) Ja! Så vi prøver å ta utgangspunkt i det at han faktisk klarer: "det har du klart! Og på trafikkopplæringa har du ikke vært borte en time, tenk på det!" Så blir han litt forundra da, (ler)...vi snur det helt om. (IR 04.11.04)



Og jeg sitter der og smiler bare. Tenker at så enkelt,- og likevel så vanskelig. Å huske på at også Tom trenger å bli bekreftet, at han duger, får til noe. At noen kan finne på å være fornøyd med ham, løfte frem det han faktisk mestrer. For Tom er dette nye og annerledes toner. Tenk at de ikke påpekte alle gangene han hadde vært borte, og som hjelperne så ofte har vært opp-tatt av, alt det han ikke fikk til! Det gjorde noe med Tom. Men sannelig gjorde det ikke noe med blikket til rådgiver også. (FN 04.11.04)

Rådgiver fortsatte med en karakteristikk av Tom:

Han er jo så blid bestandig han Tom. Så hyggelig så, han er så nydelig, man blir veldig lett glad i den gutten. Han er en stor, flott ungdom, vet du, så... Det har ikke vært en *eneste* episode her som han har vært negativ her i hele høst. Lærerne, tre voksne mannfolk, som har han, som er litt tøffe, og har litt toleranse for at Tom ikke er en A4- elev, og den relasjonen,... og det har jeg innprenta dem, det med relasjonen, det er det viktigste for at han skal lykkes, møte han der han er. Ikke stille urimelige krav, men *stille krav*. Og finne tonen, bruke tid på å skape trygghet. Og alle de her røyker da, så... (latter) Du må ikke regne med at du skal holde ut i 3 kvarter, liksom, hold ut i 20 minutter, og så går dere en tur da og tar en røyk, så...ja. De kan ikke være så stramme i strukturen. Når du har bare en elev, så har du mulighet til det. Så nå i går ble vi enig om at nå fortsetter vi kursen frem til jul.(IR 04.11.04)

Rådgivers beretning trakk fram to perspektiv jeg vil følge opp i kapittel 10. Det er når opplæringen blir tilrettelagt ut fra Toms faktiske behov, at han kan få personlig anerkjennelse for mestring. Og når han lykkes med noe, er det lettere for hjelperne å få øye på Toms positive egenskaper.

## Drøfting

Det er flere hjelpere som forsøker å se Tom og som vil ham det aller beste. Men det han har fått til, har vært ferdigheter som skolen tradisjonelt ikke har lagt særlig vekt på. De teoretiske hovedfagene har hele tiden hovedfokus i opplæringa, og det er de fagene som også fører til de største tapene, til kategoriseringene, og til at Tom blir utestengt fra jevnaldrende i fellesskolen. Tom blir i hovedsak forstått ut fra mangler på intellektuelle, sosiale og moralske ferdigheter. Utdrag av hjelpernes ytringer viser at manglende mestring blir forstått ut fra små evner og liten vilje. Det gjør mangelen på verdsetting til noe mer enn ikke å evne teorifagene: Tom vil ikke, prøver å lure, late som, er lat. Relasjonene mellom Tom og hjelperne får i liten grad kvaliteter som kan styrke Toms opplevelse av å være en verdsatt person. I tråd med Bakhtins (1981, 1998) relasjonelle og dialogiske perspektiver, kan vi si at hjelpernes ytringer om *den håpløse Tom* overdøver de stemmene i og rundt Tom, som kan fortelle ham en annen historie. Han mangler helper-blikk som kan åpne for mer verdsatte fortellinger. ”Tom

trenger å bli bekrefta”, sier hovedkontakt Eirin, og gir det hele samtidig et allment perspektiv: ”gjør ikke alle det”? Levekårene til Tom i institusjonen, er ikke bare spørsmål om faktorer som påvirker hans liv og personlighet, men det er i følge Andenæs (2002) spørsmål om komposisjonen av det enkelte liv, rammen for og innholdet i det livet Tom lever.

Fortellingen får en dramatisk vending når hjelpernes mislykkede infiltrasjoner<sup>99</sup>, fører til nye innsikter og nye hjelpsomme grep. Det er åpenbart krevende å være Toms hjelper, og det stilles store krav til hjelperne, om de skal unngå at hjelpen bare blir en flopp. Å lykkes med åtte timers skoleopplegg kan gjøre en forskjell, men trolig er det bare ett av svarene hjelperne må komme opp med, om Tom skal kunne fortelle en verdsatt historie om seg selv, om han skal kunne komme i skryteposisjon. Toms vilje til skolegang, til tross for alle tapene det påfører ham, viser at i Tom finnes det kraft til utvikling og fremtid. Han vil gjerne ha en kompetanse som er omsettbart, å få papirer på det han kan. Det er imidlertid usikkert om han får tilstrekkelig støtte og hjelp til å kunne lykkes. Det jeg vet, er at akkurat da jeg snakket med ham for siste gang i november 2004, var det håp i stemmen hans.

Jeg har nå presentert Toms skoleliv ved å sette sammen Toms og hjelpernes utsagn i en slags løs kronologi gjennom barneskole, ungdomsskole og videregående. Det gjør noe med Toms opplæring at det han mestrer og interesserer seg for, ikke teller i skolen. I neste avsnitt har jeg trukket ut fortellinger om Toms mestringsområder, slik de kommer fram i materialet om Tom. Den første forteller om en kjent situasjon for Tom, snekkerboden, der han samlet en del av farens redskaper og halvferdige produkter. Den andre belyser Toms musikalitet og hvordan han forsøkte å finne rom for interessen for musikk og musikkteknologi. Den tredje handler om en båttur med rektor, og hvordan Tom taklet nye, uprøvde situasjoner og utfordringer.

## ***Mestringsfortellinger- mellom snekkerboden og båten***

### **Innledning**

Mestring ligger i bunn for all utvikling, og skolemestring er viktig, også for barn som trenger å få *ting på plass* i forhold til elevrollen eller i livet mer allment. En leder av en

<sup>99</sup> Se redegjørelse for ”infiltrasjon” i kap 10 og note 85

behandlingsinstitusjon sa i forbindelse med forprosjektet: ”Her får ingen behandling uten skolegang, og ingen skolegang uten behandling”(notat 20.11.00). Begrunnelsen var at opplæringen skulle kunne gi barn mestringserfaringer, slik at når de skulle inn i behandlingens ofte negative felt, så hadde de noe positivt å lene seg til og fokusere på. Skolen kan være en slik vellykkethetsarena, men det kommer an på mange forhold viser blant annet forskning foretatt på fosterbarn (Vinnerljung 1998). Rammefortellingen foran får frem hvordan dokumentasjonen av Toms skoleliv i liten grad fanget opp hva han faktisk mestret. Hjelperne møtte Toms overmot og eplekjekke ytringer og ønsker med tydelig skepsis og målbar skolens allmenne krav om teoretiske ferdigheter.

I narrativ terapi er det et poeng å bryte opp slike tilstander (White & Epston 1990, Lundby 1998). Det skjer blant annet gjennom en narrativ dreining, det vil si ny-skriving av historier personer har om seg selv. Inngangen til de nye historiene er at en person *er* ikke problemene sine, men vansker er å betrakte som sosiale og personlige konstruksjoner (ibid). For Tom har skoletiden resultert i tykke lag av dokumentasjon på mangelfull mestring. I mitt arbeid har jeg forsøkt å lete etter hvor i Toms liv det ligger et grunnlag for mulige mestringsfortellinger. Her har jeg valgt å presentere tre, kanskje de viktigste.

### **Snekkerboden- drømmen om en fremtid**

Etter at Tom avsluttet ungdomsskolen har Lia gitt Tom tilgang til en snekkerbod på institusjonen. Da faren var død, dro Tom hjemom og hentet redskaper og utstyr etter faren. En dag inviterer han meg ned for å vise hva han lager.

”Jeg jobber som bare det... så når jeg bare får tida på meg, så...”. Han viser stolt frem produktene som faren har laget; han tenker å bli like god som han og tjene masse penger. Vi snakker en god stund sammen om det å ha faren som forbilde, om maskiner og krevende arbeidsoperasjoner, om maler og forskjellige produkter. I møtet med Tom markerer jeg at nå er det han som er ”mester” og jeg som er ”lærling”. Tom forklarer lett og fritt om hvordan ulike redskaper anvendes og virker. En liten stund viser han seg som overmodige ungdommer flest, han lar drømmene være sterkere enn kunnskapen og ferdighetene.(FN 08.09.03)

I snekkerboden var Tom på hjemmebane. Han visste å håndtere redskap, kunne forklare hvordan ting virket, og han hadde produkter å vise til. Dessuten var faren et forbilde, en far som ikke bare var en voldelig person, men også en dyktig håndverker. Tom var til stede i øyeblikket her og nå, og han drømte om en god fremtid som snekker.

Men hjelperne syntes det var problematisk at han hadde så urealistiske fremtidsforestillinger.

Det mest frustrerende med jobbinga, det er ofte at det er kjempevanskelig å få han til å innse at målene han setter seg er så urealistiske. Du prøver gang på gang. Det blir ikke... verden *er* bare ikke sånn! Nå henta han masse sånne halvfabrikata fra faren, sånn til å skru sammen og alt sånn der. Og han tror at han... at han kommer til å tjene masse penger på det, ikke sant. Han tror han skal bli så god... at han tjener masse penger, for det gjorde faren... *han* tror det i allfall. (IHK 08.09.03)

”Han har vist både interesser og evner i treskjæring” het det i utredningen før Tom ble plassert på Lia våren 2002. Men da assistent Svein skal fortelle meg hva Tom var god på, trakk han i tvil Toms ferdigheter og interesse for snekring:

S: Våren i 9.klasse var det stort sett bare jeg som hadde han. Vi fikk høre om at det var trearbeid han var veldig interessert i da, så...

I: ja?

S: var veldig flink... Men når vi begynte å plukke sund littegrann sånn, hva han kunne og sånn, og... da fant jeg ut at han jobbet etter maler. Det var noe faren hadde laga... så kom det fram at det var sånne maler, og *det* kunne han lage, etter en mal... Ellers så var... Det gikk jo mye på at... han ville gjøre som han pappa hadde gjort det, og så flink som han skulle han Tom også bli. Han skulle alltid begynne med det andre hadde gjort. Det måtte han også klare. Men han måtte ha hjelp til nesten alt. Han ville starte rett på... (IA 09.08.03)

I Sveins øyne dugde ikke Tom, heller ikke innenfor trearbeider. Med fokus på uduelighet nivelleres Toms fortelling i snekkerboden. Ikke var han utholdende og ikke var han realistisk med hensyn til inntjening på slike produkter, og dessuten avslørte hjelperne at han bare jobbet etter maler! Ved å ”plukke sund littegrann”, fikk Svein bekreftet at Tom slett ikke *var* så flink med håndverket, og ikke var han utholdende i arbeidsprosessene heller. Han ”neker å være med i planleggingen” på forhånd med å skaffe passende emner, ”det gidder han ikke”, og han klarte ikke å holde engasjementet oppe i langsgående arbeidsprosesser: ”han vil bare starte rett på, tvert” (IA 09.08.03).

Det slo meg at Svein vurderte Tom strengere enn det en lærer til vanlig ville stilt av krav til ”ordinære” 9.klassinger. Ungdomsskoleelever har normalt stort behov for motivasjon og veiledning underveis i praktiske fag. Jeg har ikke grunnlag for å uttale meg om Toms interesse har blitt stimulert i årene etter han flyttet hjemmefra som 10åring. Men som ungdom viste han både klare preferanser og iver. Gjennom en tur-

bulent barndom hadde han klart å ta vare på arven etter faren. Men i det han beskjef-  
tiget seg med, trengte Tom kontinuerlig hjelp til å holde på og holde ut varighet.

### **Musikkengasjement eller ”stadig nye prosjekter”?**

Fra et tidlig skolemøte mellom Lia og Gården ble det så vidt nevnt at Tom ”har sterke  
sider innenfor sang og musikk” (MT 10.04.02). Tom fikk likevel ikke noe tilbud om  
musikk-aktivitet eller musikkundervisning verken på Gården, på skolen eller på Lia.  
Interessen ble ”lukket inne” på gutterommet under hovedkontaktens betegnelse ”alle  
Toms prosjekter”. Hver gang jeg kom på institusjonen inviterte Tom meg inn på rom-  
met sitt, for å vise meg ”det siste nye” i lyd og musikk.

Han forteller meg om sin interesse for konstruksjon av lyd som krever teknologiske investe-  
ringer, snekring og montering. Han er på hugget med ”bygging av lyd”, har noe å vise til. Tom  
kan godt tenke seg å synge i musikal på musikkskolen eller noe sånt. Jeg som har hørt hans  
vakre baryton, sier at jeg er ikke i tvil om at han kunne gjøre en god figur. Men Tom vet at han  
strever med samspillet med jevngamle, så ”det er ikke så enkelt, skjønner du”, sier han unn-  
skyldende. Fra institusjonsledelsens side er problemet at Tom ikke klarer å konsentrere seg om  
ett prosjekt av gangen (FN 21.10.02).

I følge institusjonsleder var det viktig at beboerne skulle få slippe å være spesielle også  
i fritida. Derfor bisto de ikke Tom i ønsket om innpass på musikk-skolen. ”Hvis han  
vil, står det han fritt å melde seg på aktiviteter” (FN 08.09.03). Tom kom seg aldri til  
musikkskolen på egen hånd. Derimot var Sundet ungdomsskole utstyrt med et musikk-  
krom med instrumenter som elevene kunne benytte i friminuttene. Det skapte trivsel,  
bekreftelse og meningsfull aktivitet for Tom i 10.klasse. Han forteller retrospektivt

...så hadde de så mye du kunne gjøre... gjøre mye rart, og drive på å spille i friminuttene,  
kunne velge hva du ville gjøre og... skikkelig sånn studio og greier,...elgitar også. Nei, det var  
en topp skole det der ja. På den skolen trivdes jeg (I Tom 08.09.03)

Knapt et år tidligere var jeg i samtale med ham om musikkinteressen hans.

Jeg spør om elevene har kommentert stemmen hans eller musikkferdighetene. Da blir han litt  
forlegen, vet ikke helt hva han skal svare. Han tror de mener han har bra stemme, når de hører  
han synger til gitaren, men ”det teller jo ikke så mye, det da, i forhold til matte og engelsk og  
sånn” (S Tom 21.10.02).

Toms musikkinteresse og sangstemme ble ikke tatt som utgangspunkt for opplæring  
eller støtte til hans personlige utvikling. Mestringsområdet ble ”lukket inne” i friminut-  
tenes uregulerte jevnalderaktivitet, eller på rommet hans på Lia. Når Tom var på sko-

len, var han i følge rektor, ofte på musikk-rommet i friminuttene. ”Da er han verdensmester, liksom”. Tom var imidlertid utelukket fra klassens musikk-timer. Rektor trodde at musikk læreren ”ikke vil ha ham der, fordi han er så vanskelig”. Selv oppfattet hun Tom som en ”likandes kar, en det er lett å bli glad i”. Han kom ofte en tur innom på kontoret hennes for å slå av en prat. ”Da forteller han ivrig om aktiviteten på musikkrommet”. Rektor kjente ikke til at noen, verken elever eller lærere klaget på at Tom var der. Hun mente han trivdes med jevnaldrende, når han fikk holde på med noe han mestret. (IRe 05.06.03)

### **Båten- en ny erfaring**

Historien om helga Tom fikk være med rektor og mannen hennes på båttur, sto som et lyst skoleminne for Tom fra 10.klasse. Jeg intervjuet ham inne på hybelen året etter, og uoppfordret fortalte han:

Ho Randi, ja, nei, ho er triveligste rektoren jeg har vært borti. På fritida så ba ho meg med på tre dagers overnatting på hytta si, med nybåten demmes,... skikkelig stor og fin 30 foter, luksus, rene luksusen! (han nikker opp på en bjelke i taket) Tok skipperlua fra kallen hennes og satte meg ved roret (flir, ser undersøkende bort på meg, og etter en liten kunstpause sier han) Neida, den skipperlua der (peker opp på en spiker i taket), den kjøpte jeg med meg fra Tyskland, fra klasseturen, da..., så det...(gemenslige bevegelser med kroppen) Ho Randi er trivelig, ja. Jeg var den *første* eleven utpå der som fikk være med på noe sånt...(ser på meg med stolthet i blikket). (I Tom 08.09.03)

Rektor Randi fortalte meg at Tom hadde fått prøve å styre båten, for han hadde villet så veldig akkurat det.

Vi hadde han med oss hjem en helg vi, vi tok han med i båten. Utgangspunktet var at han skulle være med å fiske da, *det* hadde han lyst til. Vi hadde avtalt ei helg han skulle være med ut. Vi tok båten utover, og han tror jo han kan mer enn han kan, vet du. Han er jo snedig, han er verdensmester. Så han skulle styre da og greier, og det gikk greit det. Men da vi nærma oss..., så kunne han fortelle at: hva sier du om jeg tar båten og kjører til Tettstedet<sup>100</sup> i kveld? Ja, det ville nå ikke være noe særlig det, jeg tror ikke du kommer så langt, sier han Ole, mannen min. Joda, han skulle nå komme seg hjem til Tettstedet ja, *det* var ikke noe problem. ”Hvordan har du tenkt å få til det, da, kan du instrumentene og alt det der?” spør han Ole. Håh, nei *det* var ikke noe problem nei! Så gikk det til lørdag da, men da sa han at, så enkelt var det visst ikke likevel! Snedig å observere, ja! (IRe 06.05.03)

Båtliv var en ny erfaring for Tom. I ungdommelig overmot, med ønsker og drømmer om å mestre det nye, virket han tilsynelatende eplekjekk. I tillegg var han kanskje også litt spent på hvordan det skulle bli å bo i hytte sammen med rektor og mannen hennes

<sup>100</sup> Tettstedet er kommunen der institusjonen Lia ligger.

en hel helg,- så tett på? Hvor trygg var han egentlig i den situasjonen? Tom klarte å ta seg inn, og innrømme at han hadde tatt munnen litt for full. Det var nok vanskelig å styre en så stor båt med så mange instrumenter. Hvilke andre elever i 10.klasse kan tenkes å klare å håndtere en slik båt, uten å ha lært det først? Forskjellen på Tom og andre barn var kanskje at han lett kunne gi inntrykk av å være en mestrende ungdom også der hvor han var svært usikker. Han var flink til å snakke for seg, og fant som oftest en god tone med voksne. Hjelperne så det som et problem at folk kunne la seg lure til å tro at han mestret mer enn han gjorde, og at han var tryggere enn han ga uttrykk for.

Det kunne se ut som at Tom hentet styrke ved å spille på sine sterke sider, slik andre mennesker ofte også gjør. Når det kom til stykket viser denne historien at Tom faktisk var i stand til å ta seg inn, til å innrømme at han slett ikke var så fullbefaren som han ga inntrykk av i første omgang. Det blir derfor et spørsmål om hvordan han kan bli møtt i grensesnittet mellom den ungdommelige drømmen om å fremstå som mester, og det skumle med å innrømme ukyndighet. Hjelpernes oppfatning av hans ”manglende realitetssans” skygget trolig for det at Tom både i denne situasjonen og i en del andre situasjoner viste at han faktisk var i stand til å ta seg inn når han hadde tatt munnen for full. Men det var trolig ikke særlig trygt for en elev som gjennom det meste av livet hadde vært utsatt for hjelpers kartlegging og kategorisering. Historien med båten kan kanskje være et eksempel på hvordan Tom forsøkte å navigere i et grumset farvann av legitimerede fortellinger, der tapene lå som *brennmaneter langs kjølen*, og hvor *de små holmene* der han kunne redde seg i land, slett ikke var trygge for overraskende *brotsjøer*. Trolig kunne ikke Tom unngå å bli ytterligere stigmatisert, når han personlig innrømmet svakhet og manglende mestring.

### **Stivhetens pris og/eller en fremtid?**

Når Tom skal forvalte selvbildet sitt, må han finne balansen mellom skolens generelle forventninger om å klare de faglige kravene, og forventningene om at han som er så dum, sikkert ikke vil få til noe som helst. Tom fortalte meg om frykten for å klare noe av det som teller i skolen, fordi da er hans erfaring at de voksne vil forvente mer av ham, og da risikerer han bare nye tap (I Tom 08.09.03) Hjelperne så ikke det Tom for-

talte, i stedet ga de uttrykk for at ”skolevegringen” var ”latskap” og manglende motivasjon og vilje hos Tom.

I referatene fra samarbeidsmøtene mellom skole og barnevern står det: ”Tom forsøker å skjule sine avvik, han later som han mestrer mer enn han egentlig gjør. Han mangler realitetssans. Det er sprik mellom Toms evne og vilje” (MT 09.01.03). Jeg leste formuleringene igjen og igjen. Når Tom ”later som om” han kan saker og ting, forsøker han da å skjule ”sannheten” om hvor dårlig det sto til med kunnskapene hans for å lure noen? Eller var det mer rimelig å forstå atferden hans som uttrykk for overlevelsestrategier? I Batesons (1991) perspektiv vil en kunne se Toms tidvise eplekjekke fremtreden, og samtidig hans vegring for å prøve å lykkes, som måter å beholde stabilitet i selvbildet. Dersom han skulle gi avkall på det Bateson kaller *stivhetens pris* (Bateson 1991:150), forutsetter det at Tom lever i et nett av gjensidig støttende sosiale relasjoner. Forandring hos ham vil inntre dersom forandringen både passer til Toms indre krav om sammenheng, og med de ytre miljøkravene. Mulighetene for forandring ligger altså i denne dobbeltheten, i følge Bateson (ibid 150f). I et slikt perspektiv kan Toms strategier forstås som tegn på en protest mot å endre seg, noe som i og for seg harmonerer med at hjelpenettverket gjennom sine ytringer synes å fastholde konstruksjonen av en umulig gutt.

Skoletapene gjør noe grunnleggende med Toms selvbilde. Gjennom alle skoleårene har han hatt ekspertenes blikk på seg, gang på gang har han blitt testet, og fått dokumentert at prestasjonene hans ikke står i forhold til skolens krav og forventninger til elever på hans alder. Like fullt fins det ingen andre karriereveier for Tom enn skolegang, og han vet det. Toms mestringsfortellinger ligger derfor i et skjæringspunkt mellom kunnskapskravene på skolen og hans individuelle evner. Men i mellom disse to befinner det pedagogiske feltet seg, der omsorgsfull støtte og opplæringsmessig tilpasning kan møte Tom der han befinner seg så vel evnemessig som mentalt. I forbindelse med det andre intervjuet i oktober 2003 gjør jeg følgende notat om Toms fremtidsytringer:

Tom forsøker å holde fast på egen framtid. ”Nei, hvis jeg skulle sett på hvordan framtida... hva jeg ønsker.... Det er å lage møbler og sånn, bli skikkelig god, like god som faren min” (I Tom 08.09.03). Men en måned og to mislykkede praksis-utplassinger senere, var det ikke noen tegn til optimisme hos ham lenger, ingen gode utganger til et voksenliv. ”Nei, jeg vil



ikke tenke framover. Det er usikkert hva som vil skje (kroppen hans er urolig og bevegelsene hektiske). Det kommer an på så mye” (I Tom 14.10.03). Han fortalte om fortsatt opplæring, men nå vagt og usikkert, fomlet med formuleringene. I stedet fortsatte han med å fortelle om dagen i dag, at han var på gårdsarbeid onsdagene. Da kom ordene igjen lett og utvunget frem. ”Jeg jobber ja, i fjøset og ute på jordene, og så prater vi en masse skit. En grei bonde” (flirer). (I Tom 14.10.03),(FN 14.10.03)

Også hjelpernes forventninger og hjelpestrategier knyttet til Toms skolegang var i hovedsak korttidsorienterte. De hadde problemer med å se fremtiden hans for seg. Hovedkontakt Eirin:

Først var Tom i en drømmeverden, skulle bli like flink som faren og tjene masse penger. Så ble han bare redd for fremtiden sin: ”Faen, jeg klarer jo ingen ting, ikke klarer jeg å jobbe, ikke klarer jeg skole...” Nå jobber han med seg sjøl. Er blitt mye mer reflektert og forteller fra både faren og moren, klarer å stille spørsmål, skjønner at faren hadde problemer, ikke sant... Men han syns det er slitsomt. Selv om faren ikke var forutsigbar, så er han jo stolt av faren sin (...) Både hjemkommunen og vi er innstilt på at han skal bo her etter at han har fylt 18 år. Vi forlenger tiltaket, men det er Tom som tar avgjørelsen, og han kan flytte ut når han vil. Jeg tror det blir avgjørende hva vi kan få til av relasjoner dette siste året, hvem det er som blir betydningsfulle voksne rundt ham, som kan backe han opp og ivareta han rett og slett(...) Han er jo god til å jobbe når han først trives og blir bekrefta, men han vil nok ikke få fast jobb noen gang,... kanskje noen strøjobber. Tom er ikke utholdende nok, tror jeg, for hvem vil ansette en ustabil gutt som Tom? (IHK 07.06.04)

Etter to år i institusjonen, var hjelpernes bilde av Toms fremtid fortsatt uten faste konturer. Det eneste som syntes sikkert, var i følge hovedkontakten at Tom ville ha behov for tett oppfølging også etter 18 år, ja kanskje bestandig. I følge henne var hovedproblemet at Tom ikke hadde noe sosialt eller familiært nettverk. Han var ikke ønsket noen steder. Da ville han stå igjen med bare betalte hjelpere (IHK 07.06.04).

## Drøfting

Toms fremstilling av seg selv blir i narrativ teori betraktet som troverdig i den grad han er i stand til å opprettholde en akseptabel fortelling og oppfatning av seg selv. Han må konstruere aktuell mening gjennom de bildene han tegner av seg selv, hvem han ønsker å være, og hvor han er på vei. Men for å lykkes med det, er han avhengig av andre mennesker, voksne og jevnaldrende, og deres fortellinger om ham, og dessuten av hva det er kulturelt og sosialt rom for å fortelle (Gergen 1997). Toms skiftende erfaringer vil kunne endre det Polkinghorne (1995) kaller *fortellingenes modus*. Det er mange stemmer som høres i fortellingene om Toms karriere. Han har behov for å holde motet oppe og samtidig verne seg når tapene truer selvbildet. Hans ambivalens viser seg som eplekjekk framturen, som ulykkelig og depressiv ordknapphet, eller som for-

søk på å gripe tak i sitt eget liv der han faktisk har evner. Men strategiene hans ble ofte møtt av hjelpers litt statiske konstruksjoner av Tom. I følge forfatterne av mappetekstene, forsto de ham først og fremst som en vanskelig og dum elev, en ungdom som ikke vil, ikke kan, og ikke får til. Hovedkontakten pekte på noe viktig da hun uttalte at: ”Han er jo god til å jobbe når han først trives og blir bekrefta.”

Det er nettopp sammenhengen mellom mestring og bekreftelse som ser ut til å svikte når de voksne infiltrerte Toms liv. I snekkerboden ønsket Svein å ”plukke sund litt”, for å få bekreftet at Tom egentlig ikke dugde, bare lot som. Tom jobbet jo etter maler, og dessuten hadde han ikke sans for arbeidets langsgående utholdenhet. Musikkinteressen, der han viste seg ”på hugget” over lengre tid i 10de klasse, ble omtalt som ”alle hans prosjekter”, og et uttrykk for Toms manglende konsentrasjon og utholdenhet. På skolen ble det at han var så ”vanskelig”, legitim grunn til å holde ham ute fra klassens musikktimer. Han fikk ikke en gang anledning til å prøve seg. Musikkinteressen og ferdighetene hans ble lukket ute fra stedet for mestringsbekreftelser, musikktimene, og lukket inne i rommet som ikke teller, friminuttets frie dressur.

Historien med båtturen illustrerer hvordan Tom aktivt forhandlet om identitet. Gee (2000) viser måter en kan forstå hvordan konstruksjonen av Toms identitet foregår på,- som et samspill og i forhandling med de sosiale omgivelsene. Men siden Toms tilgang på sosiale kontekster for slike identitetsprosesser er svært begrenset, vil hjelperne få en uforholdsmessig stor innvirkning på hvordan Tom gjenkjenner seg selv i forskjellige situasjoner. De vil også virke styrende på hvordan han kan forvalte og opprettholde det Giddens (1991) kaller en løpende fortelling om seg selv. I møte med det ukjente båtlivet, der han heller ikke visste så mye om menneskene han var på tur med, ser det ut som han umiddelbart søkte tilflukt i mesterrollen. Tom innså imidlertid fort, at selv om det nok kunne være en akseptabel rolle for en overmodig ungdom, førte det ikke til noen trygg plassering i den fremmede situasjonen han befant seg i. Litt nølende innrømmet han sin ukyndighet, trolig redd for at rektor og mannen da ville devaluere ham på samme måte som hjelperne i følge mappetekstene, har gjort i årevis. Toms erfaringer gjennom livet med mange og forskjellige voksne hjelpere, har gjort ham særlig vår for nære og tette relasjoner. For ham var det, i følge egne utsagn, bare

hovedkontakt Eirin som han følte han kunne stole ordentlig på og kunne snakke med om alvorlige og nære ting i livet (I Tom 14.10.03)

## ***På innsiden eller i randsonen?***

### **Innledning**

Når institusjonen er Toms *hjem*, er det institusjonens personale som i prinsippet skal ivareta både rollen som samarbeidende faginstans med skolen, og rollen som bakke-mannskap for den daglige skolegangen *i foreldrenes sted*. Det at det offentlige har hånd om omsorgs- og opplæringsarenaene både på skolen og hjemmebanen gir Tom et forsterket institusjonalisert livsløp, hvor det blir problematisk å oppnå tilgang på en ordinær elevrolle. Rommet for identitetsforhandlinger er i prinsippet annerledes der det står offentlige hjelpere, kontrollører og oppdragere både på skole- og hjemmeare-naen. Inkluderingsperspektivet omfatter i Toms tilfelle noe langt mer enn bare det å høre til og delta i et lærende fellesskap i skolen. Det strekker seg ut til å gjelde så godt som hele feltet av livsytringer og sosiale kontekster. Målet for skolen er å kunne være en arena for alle elevers mestring på områder som har personlig verdi og betydning, dermed også for Tom. Mer spesifikt retter denne studien søkelyset blant annet på Toms tilgang til en normal rolle som verdsatt elev og som ungdom. Siden Tom befin-ner seg i det jeg kaller skolens ”randsoner,” er det forskjellige dilemmaer som blir ak-tualisert når opplæringsrettighetene til Tom skal sikres.

### **Alene og på utsiden**

Til tross for skolemappens og hjelpernes uttrykte behov for å styrke Toms sosiale kompetanse, ikke minst i relasjon til jevnaldringene, var det betydelig mangel på konk-rete tiltak i den retning. I stedet ble det anvendt løsninger på Toms betydelige læ-ringsmessige og sosiale behov, der han isoleres fra andre elever på skolen og fra andre ungdommer i institusjonen. Institusjonen Lia hadde, på grunn av episoder der ting kom ut av kontroll, valgt å skille de unge, for å ”forebygge konspirasjoner”.

Vi prøvde å bryte mønsteret, og gå på hver enkelt. Hvis vi skal håndtere dem, så må vi atskille dem. Det er spesielt vanskelig i den mobilverdenen som vi er i, altså. Det er så mye som blir vanskelig... bare et tastetrykk...så. Så det eneste som fungerte var enetiltak. (IHK 25.08.03)

All aktivitet og all atferdskorrigeringskjedde individualisert, fordi personalet ikke ønsket situasjoner der de unge "slår seg sammen mot oss voksne, for da kan de ta makta, så å si" (SIL 13.11.02). Og fordi personalet fryktet at Tom kunne ha negativ innvirkning på de yngre beboerne, ble han flyttet over til hybelen. I institusjonens søknad vinteren 2004 om ekstra bistand til institusjonens arbeid med Tom, uttaler styrer:

På grunn av lite ressurser har vi ikke fått hjulpet han til å kunne mestre denne hybeltilværelsen, da behovene hans er for store. Han har følt at han har måttet konkurrere med de andre barna om personalets oppmerksomhet (...) Tom opplever i perioder at alle er i mot han (...) Han har fått manglende anerkjennelse i barndommen. (udatert)

Jeg la merke til at hun velger formuleringen at "Tom har følt" at han har måttet konkurrere om oppmerksomhet, og ikke at personalet i institusjonen faktisk nedprioriterte ham, slik hovedkontakten mente var situasjonen. Ingen av Toms omsorgsrelasjoner hadde fremtiden for seg, sånn sett. De vil opphøre når han flytter, eller når personalet slutter. De kan imidlertid likevel indirekte opprettholdes i negativ forstand som opphopning av gjentatte brudd og manglende oppmerksomhet; som erfaringer han tar med seg inn i fremtidige relasjoner. For Tom var ikke hjemmet den positive og primære referansen i oppveksten, som vi tenker at barn vanligvis får med seg. Han erfarte ikke hvordan det var å balansere forhandlinger om identitet og selvstendighet, innen rammen av en stabil tilhørighet i familiens fellesskap.

Som fosterbarn, og senere som institusjonsbeboer har Tom i livet sitt manglet *det første blikket*, det som på grunnleggende vis er avledet av en gjennomgående sikker tilhørighet og noen grunnrelasjoner. I stedet fikk Tom to slags *andre blikk*; et profesjonelt og et byråkratisk blikk rettet mot seg, så vel *hjemme* som på skolen. Lærerne forvalter, sammen med spesialpedagogene, samfunnets mer avgrensede identitetsrepertoar, der forhandlinger om en verdsatt rolle inngår i en spesiell form for relasjonell kontrakt. Den avgrensede elevrollen dannet vilkårene for mulige identitetsforhandlinger og selvforvaltning for Tom i skolekonteksten. Men siden han ikke mestret viktige kompetanseområder, ble utbyttet av forhandlingene en svekket selvfølelse. I PPT's uttalelse ved søknad om videregående skolegang for Tom står det:

Evneprøve (Wisc-R) plasserer Tom i nedre del av normalt variasjonsområde ut fra alder. Det manifesterer seg i betydelige lærevansker. Han har i tillegg store oppmerksomhetsforstyrrelser og vansker med å følge med i samtale og undervisning. Han faller lett ut og prøver å kompen-

sere dette med å overlate kommunikasjonen til andre, eller si han ikke forstår eller bryr seg om det som er temaet. En annen strategi er å si at han kan det meste fra før (MT 20.01.04)

Formuleringene i Toms IOP, som jeg har referert til tidligere (s ), er dels hentet fra PPT sin sakkyndige uttalelse. De bidrar til å forsterke bildet av en umulig gutt.

Han har svært lav selvfølelse i forhold til sin identitet som elev med en stor grad av utilstrekkelighetsfølelse. Han dekker over mangler, bagatelliserer, og fremhever egen mestring. Han har problemer med å innse egen faglig svakhet, har konsentrasjonsvansker og skolevegring (IOP datert 29.04.03).

I det samlede materialet er det sterke indikasjoner på at hjelperne oppfattet Toms problemer primært som egenskapsrelaterte. De synes også å ha et relativt snevert perspektiv på skolens og institusjonens kompensatoriske muligheter som oppvekst og opplæringstilbud. I den skolepolitiske retorikken blir det lærende fellesskapet i *en skole for alle* fremhevet som en særskilt kulturell verdi for elevenes aktive deltakelse (K06:32). Slik deltakelse blir betraktet som en forutsetning for å oppnå reell sosial tilhørighet, og dermed individuell bekreftelse og identitet. Kvalitetsutvalget understreker at relasjonen mellom fellesskap og enkeltindivid må betraktes i et danningsteoretisk perspektiv. Ambisjonen er at når barn møter skolen med forskjellig bagasje, skal opplæringen

reduere forskjeller og øke bindekraften i samfunnet, og må derfor ikke reprodusere eller forsterke forskjeller som allerede ligger der. Felles sosiale og kulturelle funksjoner kan bli utfordret av globalisering av sosiale, befolkningsmessige, økonomiske og strukturelle endringer. Etter utvalgets mening er derfor skolens rolle som smeltedigel og fellesskapsarena viktigere enn noen sinne (NOU 2003:16,13)

Videre legger Kvalitetsutvalget et inkluderende perspektiv til grunn for tilpasset opplæring, der alle elever skal få delta i det faglige og sosiale fellesskapet og der få utnyttet sitt læringspotensiale. Utfordringen ligger i å tilpasse undervisningen både mht mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammer (NOU 2003:16,85). Men når Tom i utgangspunktet befinner seg i en avvikerposisjon, ser det ut til at vilkårene som skolen stiller til deltakelse, likevel utelukker tilgangen på både sosialt og læringsmessig fellesskap og på en normal elevrolle for Tom. I henhold til mappens tekster har Tom trolig tilbrakt det meste av grunnopplæringa alene på utsiden av klassen. På Sundet ungdomsskole fikk han imidlertid ved et par anledninger positivt erfare hvordan det var å høre til. Det ene var en ukes klasseset utpå høsten.

I: Ble du godt kjent med klassen din da, syns du?

T: Jada, jeg kom jo ny, du er jo en del av klassen når du er ny der, så er du en del av klassen. Jeg ble mye bedre kjent med dem på klasseturen ja. Du er ny og har vært der kanskje bare en måned, og så er du ute av klassen sammen med lærer, er med på en tur... så vil det si at du har blitt kjent... ja, når du er på en klassetur, så blir du meget godt kjent med dem. Du er med dem om dagen og om kvelden, har det artig hele tida, en hel uke. Etter hvert... sammen med dem... som du ikke kunne blitt på et par måneder omtrent. Du blir så godt kjent med dem at du skulle tro at du hadde kjent dem hele tida. (I Tom 08.09.03)

Tom fortalte om klasseturen, begeistret og med en verdensvant mine, og noen ganger grep han til tenåringsgutters skryt om ”røyk og damer”. Lærer hadde vært nøye med planlegginga av styrkingstiltakene før turen og tok utgangspunkt i at Tom normalt ikke var med i klassefelleskapet, fordi han var ”for vanskelig” å håndtere.

Det fungerte veldig fint alle dagene og hele døgnet med ungdom på hans egen alder. Jeg tror han likte seg godt på turen. I forhold til ellers, i samvær i lag med ungdommen, da var han med. Det var over såpass mange dager at han fikk..., det fungerte greit, ingen negative ting som skjedde. Jeg har fått inntrykk av at Tom er opptatt av at han skal være i en klasse, være vanlig og vanlig tilhørighet,... og det... Han prøvde jo selv underveis, og når vi kom tilbake, at han skal ha avspasering og sa til de andre... men da dem sa at dem faktisk også hadde vært på tur, så var han frampå til dem at han var ikke så... Men ellers på turen fungerte han som vanlig elev i klassen... Tom er veldig kontaktsøkende og prater i vei, men det er jo sånn på overflata. (IL 05.06.03)

Klasselærer Signe tror at klasseturen ga Tom positive erfaringer. Hun har lagt merke til Toms ønske om klassetilhørighet, men at han er ambivalent til en normal elevrolle. Fordi han ikke er så mye inne i klassen, fungerer det greit når han er der.

Tom får en del tilbakemeldinger på atferden sin, en del veiledning, spesielt av dem som han har i enetimer, og jeg vet at dem på Lia jobber med ham i forhold til det å ta kontakt med andre. Jeg vet ikke, det er sikkert mange grunner til... men samtidig så syns jeg at når han er såpass lite i lag med resten av klassen, så går han ganske greit inn når han først er der og... for han er ikke noe... altså... han er tilstede og midt iblant dem.(IL 05.06.03)

Gymtimene var det eneste faget Tom normalt hadde sammen med klassen sin. Her skal jeg referere til observasjoner for å kunne gi et bilde av læringsmiljøet Tom er en del av når han er i klassen. Han kom litt for sent den dagen jeg skulle observere. I følge assistent Svein klaget han over vondt i ei tå.

For at Tom ikke skulle føle seg uthengt, la jeg vekt på å observere spillet, de andre elevene, og Tom. Jeg flyttet blikket aktivt. Tom så sjelden på meg. Han utnyttet en liten pause til å informere meg om at han hadde glemt arkene han skulle fylle ut<sup>101</sup>. Vi ble enige om at jeg kunne få dem neste gang jeg er på Lia. Tom fungerte rimelig greit i gymmen, holdt koken i spillet og i balløvelsene (se vedlegg nr). Jeg noterte blant annet følgende observasjoner av Tom og lærer Signe:

---

<sup>101</sup> Se vedlegg nr 8 og 9

### Generell observasjon:

Tom er aktivt med. Viser godlynt tilnærming, men litt manglende finfølelse, og kommer iblant litt "tett på" og blir masete. Er innimellom brautende og virker keitet, roper høyt, søker kroppskontakt både med jenter og gutter. Medelevene opptrer vennlig, markerer forsiktig, men bestemt, når de syns det er nok. Han roper etter ballen, er litt brå og ukonsentrert noen ganger, viser rimelige mestringstakter innimellom, like gode som enkelte av de andre elevene. De andre regner med ham i spillet.

#### 1. observasjon av lærer og Tom:

Lærer ber han dempe seg, så ubemerket som mulig i forhold til aktiviteten og de andre. Tom retter seg umiddelbart etter det, men "glemmer" det igjen litt senere.

#### 2. observasjon av lærer og Tom:

Lærer Signe gir instruksjoner om slag og serving. Tom er med. Svarer læreren stygt ved en anledning, og blir med en gang korrigert av lærer på en lavmælt, vennlig, men bestemt måte. Tom forlater ringen med senket blick og tydelig uro i bevegelsene, men kommer etter et par minutter tilbake og er raskt i full aktivitet igjen sammen med de andre elevene.

#### 3. observasjon av lærer og klassen:

En del mishagsytringer og stille mumling som jeg ikke hører, får Signe til å stoppe spillet. Hun gir rolig og klar beskjed om at banning ikke er akseptabel atferd. Hun minner om at en skal si ting høflig til hverandre. Så setter hun i gang spillet igjen.

(ON 06.05.03)

I etterkant av observasjonen fortalte Tom om et greit forhold til læreren, der han også ga til kjenne kunnskap om, og aksept av, hva han kan forvente av lærere i skolen.

Hun er kjempegrei til vanlig, jo da, skvær dame. Men hun kan jammen fyre...ja... er streng iblant. Alle har sine sure måter å være på og da. Det skjønner jeg jo godt og... Alle lærere kan bli sur (latter). Men hun er flink lærer og gjør jobben sin. Alle lærere *må* sette noen grenser, det er en selvfølge. Hadde det ikke vært regler, så hadde det vært bare møkka. I en klasse er det mange sammen, og en må gjøre slik som reglene sier. Sånn er det mange plasser, i skolen og i arbeid, men men ... (S Tom 05.06.03)

I intervjuet etter observasjonen reflekterte lærer Signe over jobben med Tom ut fra skolens inkluderingsmål.

S: Jeg har ikke jobba spesielt mye med klassen i forhold til måten å opptre på overfor Tom, men jeg har jobba en del med dem tidligere i forhold til andre elever. Jeg har hatt dem siden dem gikk i 6.klasse. Så de årene på mellom trinnet jobba jeg mye med dem i forhold til det å være overfor hverandre og i forhold til enkeltelever og atferdsproblemer. Så vi har snakka en del om hvordan dem skal opptre, og det er jo litt det samme som dem praktiserer overfor Tom og det med å si fra når de er uenig med atferd eller måten dem gjør det på, at dem skal gjøre det på en ordentlig måte... Og ikke hele tida holde på å hakke og... og så litt med at det kan være mer nyttig å være litt... selv si i fra enn at de klager og syter til meg og skal ha meg til å få Tom til å endre seg. At det kanskje har større nytte at dem sjøl bestemmer seg for å si fra på en ordentlig måte (...) Jeg tror målet om inkludering stiller store krav til oss lærere, og til medelever, i måten dem opptrer på og er på, det gjør det.

I: Ut fra inkluderingsmålene tenker en seg at alle elever skal ha tilgang til et fellesskap på skolen. Og nå har du for eksempel Tom som i svært beskjeden grad er sammen med klassen. Han har, etter hva jeg skjønner, et helt eget opplegg utenfor klassen. Hva slags tanker gjør du deg?

S: Jeg vet ikke hva jeg skal si, jeg, inkludering er jo en ting, men det er jo å finne områder og rammer rundt inkluderinga som fungerer både for alle elevene i klassen og for den enkelte eleven, som har spesielle behov i forhold til inkluderinga. For å inkludere, eller ha dem med i timene i klassen i rammer som ikke fungerer, da er det bedre å ha korte biter, mener jeg, som kan fungere positivt både for de andre og for enkeltelever. Når Tom er med i timer som gym, så er det i hvert fall timer hvor han har ferdigheter, om ikke så store motivasjonen, så i hvert fall ikke den største vegringa og motviljen, sånn som i teorifagene. Det er klart at samværet med de andre blir jo begrensa, men vi prøver å la ham være med i timer der han har muligheten til å fungere (...) Siden han er såpass lite i lag med resten av klassen, går han ganske greit inn når han først er der. For han er ikke noe... altså han er til stede og midt iblant dem, han stiller seg ikke på sidelinja i forhold til dem andre. Han er ikke noe utafør eller noe sånt. Han er en av dem når han først er der. Han er ikke noe isolat i klassen, selv om han utmerker seg i måten å opptre på.

(IL lærer 05.06.03)

Lærer Signe hadde arbeidet målrettet med klassen i flere år, for at alle elevene skulle oppnå god sosial kompetanse og ferdigheter til å kunne tåle og håndtere elevmangfold. Hun la vekt på elevens selvstendige ansvar for at elevsamspillet skulle kunne fungere. Samtidig var hun opptatt av at Tom skulle ha positive erfaringer når han var i klassen. Da måtte de vurdere hvor han også faglig kunne fungere og delta. Det var viktig for henne å se på hva som ville kunne gi utbytte både for ham og for klassen. Små porsjoner av deltakelse var åpenbart en løsning hun var fornøyd med. Men i følge mappens tekster trenger Tom ”individuell tilrettelegging”, hjelp til å utvikle sosialt aksepterte samværsformer” og hjelp til å ”tåle konkurranse” fra medelever. Derfor mente hovedkontakten at det var lite gunstig at det ble lagt opp til enetimer i teorifagene med tre forskjellige lærere. Samtidig var hun opptatt av Toms selvbildeutvikling i forbindelse med inkludering i klassen.

Ut fra hans evner, skulle jeg si, så skjønner jeg at det er kjempevanskelig for han å komme inn i en klasse som vet så mye, så når han ligger på..., i matte på 4.klassenivå, da skjønner jeg,... eller sånn,... jeg ser det jo at det er kjempevanskelig å få til å integrere han i en vanlig klasse, på et annet nivå. Når han skal ha bøker som kanskje ligger på 4.klassenivå når han egentlig er en 10.klassing. Han mister jo sjølvbildet fullstendig, det går ikke an, det. ... (IHK 25.08.03)

På et ansvarsgruppemøte etter klasseturen gjentok Tom ønsket om mindre enetimer og mer tid inne i klassen. Både skolen og institusjonen var imidlertid samstemte i at det ikke var vits å prøve.



I referatet fra neste møte, der Tom ikke var tilstede, blir det ”av hensyn til Tom” besluttet at han skal få slippe å være tilstede på ansvarsgruppemøtene. Det vurderes som ”belastende for Tom” å delta på møtene, ”fordi det sitter en hel haug med voksne som bare snakker negativt om ham, og over hodet på ham”, forteller Eirin litt senere. Det er i følge referatet, ”bedre” at Tom snakker med hovedkontakten sin, og at ”hun bringer Toms ønsker inn for ansvarsgruppen”. I samtale med hovedkontakt Eirin kommer det fram at hjelperne i møtet ikke hadde drøftet om de kunne endre noe på kommunikasjonspraksisen eller møteformen, slik at de tok hensyn til Toms rett til å delta og ytre seg, når samtalene og beslutningene gjaldt ham. Det har heller ikke blitt reist kritikk fra noen kant når det gjelder den overveiende negative omtalen som hjelperne har av Tom i ansvarsgruppen. Eirin tror at møtene er veldig tøffe for Tom. Hun synes det var negativt for selvbildet at Tom skulle sitte og høre på hvor negativt de voksne oppfatter ham. Hun har ikke særlig tro på at det er så om å gjøre for Tom å delta i de møtene heller. (SHK Eirin 13.11.02)

Tom blir ikke spurt hva han vil, tenker eller føler. Han har etter eget utsagn, aldri selv meldt om ubehag ved disse møtene. (FN 28.11.02)

Som Toms assistent og ”lærer” var Svein med i alle timer og aktiviteter. Alternative læringsarenaer, sånn som gårdsarbeid sammen med Svein, fungerte relativt greit for Tom. Da fikk han bekreftelse på at han er noe for noen. Han hadde åpenbart en rimelig positiv og stø relasjon til Svein, og de hadde gårdsarbeidet sammen. I den konteksten kunne Tom utfolde sin arbeidsomhet.

T: Han Svein er full av humor, en humorkar. En kar det går an å snakke skit med, rett og slett tull. Og så er han grei å jobbe ved siden av, for eksempel i skolen. Vi har det trivelig. Kjempegrei. Jeg har lært mye når jeg har vært sammen med han, ja. Selv om jeg ikke alltid har vært villig til å gjøre det som... så har jeg lært likevel... det er snedig det.

I: Hva tenker du at du har lært av ham?

T: (stønning en liten stund) Nei, hva skal jeg si da... Gårdsdrift har vi holdt på med, føre dyr og sånn. Slakting lærte jeg jo og da,... sauer. Så lærte jeg jo å holde på med motorsag... Det kunne jeg nå fra før og da... lærte mye der og ... for så vidt. Lærte å bruke vinsj skikkelig godt. Og så har jeg lært å lage skulptur, ordnet ved og alt sånn... Trivelig å jobbe sammen med, ganske trivelig det, Jeg liker å jobbe...

(I Tom 08.09.03)

Både Svein og Eirin pekte på at når Tom ble sett, fikk være i en relasjon til voksne og arbeide sammen med dem, da var han som mest utholdende, da trivdes Tom.

I videregående var inkluderings spørsmålene lite fremme i samband med Toms opplæring. Han fikk første året tilbud om opplæring på utsiden av skolens daglige virksomhet, og han fikk ingen tilhørighet til en klasse. Undervisningen var imidlertid timeplanlagt slik at han skulle kunne ha jevnalderkontakt i det store friminuttet. Rammefortellingen viser at planen falt i fisk temmelig snart, og at Tom forsvant ut av skolen resten av skoleåret. Han mistet et års opplæringsrett. Skolens rådgiver mente de hadde gjort det de kunne ut fra rammene, og at det ikke var rimelig at han skulle få

mer enn to tilbud i løpet av året. Hun oppfattet tilbudet som en kontrakt Tom hadde inngått med skolen, en avtale med gjensidige forpliktelser, og som Tom brøt (SR 09.03.04). I andre videregående får Tom så et nytt tilbud, et prøveprosjekt på 8 timer eneundervisning.

### **Drøfting**

Inkludering som fenomen og intensjon ligger i spenningsfeltet mellom retten til deltakelse i et lærende fellesskap, og retten til å få en opplæring som er tilpasset individuelle evner og forutsetninger. Tankegangen med inkludering, i motsetning til integrering, betyr i følge Garm (2003), å holde fokus på fellesskapet og læringsmiljøet, og ikke først og fremst på enkeltelever, de som har spesielle behov (Garm 2003). Når Toms lærer tenkte inkludering, tok hun utgangspunkt i hans egenskaper, og fant et par områder der han kunne fungere greit, uten at det skapte for store omkostninger eller endringer for fellesskapet. Rammevilkårene og strukturene ble oppfattet som mer eller mindre gitt. Toms allmenne behov for å utvikle seg sosialt innenfor et jevnalderfellesskap fikk et sekundært fokus. Han deltok der hvor hans forskjellighet ikke ble for tydelig eller for krevende for lærerne eller elevene. I praksis ble han for det meste henvist til isolerte læringskontekster.

I grenseflaten mellom barnevern og skole, befinner det seg konkrete elever med særegne interesser og mestringsfelt, strev og behov. Det kan se ut som at Toms posisjon i egen skolehistorie og eget liv var så avvikende, at ingen, inkludert han selv, egentlig forventet at han skulle klare en ordinær elevrolle i en inkluderende skole. Lærer i 10de arbeidet langs to inkluderingsstrategier. Hun jobbet langsgående med oppdragelsen av klassen over flere år. Elevene lærte blant annet toleranse, og at de skulle oppføre seg skikkelig overfor hverandre som klassekamerater. I den andre strategien la hun til grunn at skolen hadde noen faste rammer, og at inkludering av "randsone"- elever best skjedde der hvor omkostningene ikke ble for store for lærere, medelever eller den enkelte eleven. Hun holdt fokus på de situasjonene der Tom kunne delta og få tilknytning til klassen sin uten at det krevde for mye av lærer og medelever.

I videregående oppnådde ikke Tom noen form for klassetilhørighet. Han var alene med lærer, og alene i praksis. Sosialt samspill med jevnaldrende var totalt overlatt til friminuttens frie dressur, og skolen tok åpenbart intet ansvar for Toms sosiale utvikling. Hans atferd ble imidlertid utsatt for voksnes kontroll og disiplinering, i den forstand at det i følge rådgiver kunne trekkes inn som tema på skolemøtene (IR 04.11.04). Skolens virksomhet fremsto i Toms tilfelle med begrenset fleksibilitet. Fastlagte læreplaner, rammer i form av økonomi og personal, strukturer og prosedyrer, samt fordeling av ansvarsområder og kompetanse, fikk innvirkning på hvilke inkluderingsstrategier som ble ansett å være relevante og egnet. Inkludering i læringsfellesskap ble sett i lys av Toms betydelige problemer og behov for særskilt tilpasning både av lærestoff og sosial tilrettelegging.

### ***Et skoleliv i hjelpernes hender- en avsluttende drøfting***

#### **Innledning**

Læringsvirksomheten i skolen går ut på å introdusere mennesker til visse typer kunnskaper og ferdigheter som er kulturelt verdsatte. Da Tom avsluttet grunnskolen, fikk han ikke eksamen, og bare karakter i tre praktiske fag. En individuell opplæringsplan (IOP) er ment å skulle gi en individuelt tilrettelagt opplæring, slik at Tom får tilgang på *omsettbar kompetanse*. Begrepet *omsettbar kompetanse* anvendes her for å markere at det han lærer i skolen skal kunne ruste ham for voksenrollene som et selvstendig samfunnsmedlem. Det dekker formuleringen: *gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn* i Opplæringslova §1-2 (OPL 1998). Tom insisterte på at han ville gå videregående, på tross av at hjelperne vurderte at han ikke var i posisjon til opplæring i skolens forstand. De mente han måtte få alt *på plass, - først*.

#### **Situerte fortellinger**

Tiden har en spesiell betydning som perspektiv på Toms skolehistorie. Narrativet utfoldes og får sitt innhold når den festes til tiden, i følge Ricoeur (1984-1988). Han gir et viktig bidrag til å forstå narrativ i sammenheng med tid og identitet. Den narrative identiteten gjelder både for den enkelte og for et fellesskap, for den fortalte historien uttrykker hvem det er som har handlet (ibid). Mye av identitetsarbeidet til Tom dreide

seg om å samle en livshistorie som viste konsistens og kontinuitet, og at fortiden hang sammen med nåtiden i form av en slags livslinje. Bruner (1990) sier at narrativet er en av de ressursene vi har når vi vil organisere lange sekvenser av hendelser som involverer våre egne erfaringer og aktiviteter. Når Tom underveis mistet grepet på fremtidsfortellingen sin, kan det oppfattes som et alvorlig anslag mot hans bilde av seg selv, og av hele hans livslinje. Tom mistet på sett og vis seg selv, og ble faktisk ”tom”, da han ikke lenger var aktiv i verden.

Bourdieu (1996) kaller det å være utestengt fra den sosiale tiden, når Tom i første videregående sto uten kort på hånden i det sosiale spillet om symbolsk kapital (sosial anerkjennelse). Tilvist til tomgang glapp det som kunne strukturere livet hans, nemlig tiden. Han var ikke lenger travel i verden, og når Tom ikke var engasjert i nåtiden, kunne han heller ikke investere noe i fremtiden sin. På den måten mistet han tidens mening. Han ble henvist til en slags venting, uten å vite hva han ventet på, og tapte i kampen om tiden, da han ble utestengt fra samfunnsspillet, opplæringa. De marginalisertes tid er slik å forstå verdiløs tid, mens de integrertes tid er dyrebar tid, sier Bourdieu (1996).

Hjelperne hjalp ikke Tom i kampen om tiden. Hans deltakelse i *opprørene* ved institusjonen kan forstås som uttrykk for hans behov for å være levende og virkelig, et subjekt som har en følelse av et selv til forhandling i sosiale sammenhenger (Gergen 2005). Jeg har vært opptatt av å forstå Tom kontekstuellet og innenfra samtidig, og har støttet meg blant annet til Kenneth Gergens relasjonelle perspektiv. Han forklarer individets handlinger og selvoppfattelse nettopp som relasjonsprosesser (ibid). Ut fra den virkeligheten som blir konstruert på basis av erfaringene, forteller Tom de historiene som kan tjene til å styrke bestemte forestillinger om hvem han er og ønsker å være. Hans selvberetning tjener hans sosiale formål, så som selvidentifisering og sosial konsolidering, og han tilegner seg narrative ferdigheter gjennom interaksjon. En tett interaksjon med hjelperne var imidlertid problematisk, fordi deres reduksjonistiske mangelfortellinger fremstilte Tom som en ungdom uten særlig godt håp om selvstendighet og fremtid. Og skolemappens tekster gir få indikasjoner på at hjelperne tar Toms mest-ringsområder på alvor. I deres profesjonelle logikk rettes fokus mot manglene, mot det som de som hjelpere forventer at de i første rekke skal ta hånd om. I følge Gergen

(1999) kan hjelpernes fortelling om Tom karakteriseres som en regressiv beretning: den ene katastrofen avløser den andre. Om den regressive beretningen er stabil, har den følgende innhold: Tom er stadig mer umulig, dum, vanskelig.

Om Tom selv rent faktisk kan gjøre selvstendige fremtidsvalg, eller om livet hans ligger i barnevernets hender og hjelpernes kategoriseringer, er altså ikke bare et formelt, ytre spørsmål. Toms egne narrativer er ikke produkter av selve livet som sådan, de er konstruksjoner av livet, og de kunne i prinsippet vært annerledes. Men det er ikke så enkelt. For Tom mangler rom og tid til å fortelle en annen historie om seg selv enn hjelpernes problemhistorie. Jeg bare så vidt aner konturene av Toms foretrukne historie, den som viser hva som virkelig betyr noe for ham i livet. Tom hadde faktisk varierte beskrivelser av seg selv. Til meg fremstilte han seg tidvis forskjellig fra den selvpresentasjonen han syntes å ha overfor hjelperne. Slike variasjoner var avhengig av den relasjonelle konteksten. Det vil altså alltid være behov for en kontekst, fordi det må finnes noen støttende biroller til den narrative forståelsen, om det skal skapes en troverdig fortelling om Tom. MacIntyre (1981) sier det slik: ”Jeg kan bare svare på spørsmålet: hva skal jeg gjøre?, hvis jeg kan besvare det forutgående spørsmål: hvilken historie eller hvilke historier er jeg del av?” (MacIntyre 1981:201). Toms selvforståelse var således avhengig av andres bekreftelse; noen måtte bekrefte hans selvpresentasjon. Men som ”randsoner”-barn uten verdsatt mestring hjemme og på skolen, var det dominerende bildet som ble tegnet av Tom, trolig vanskelig å unnsnippe.

### **Alternative fortellinger?**

Siden Tom allerede tidlig som barn ble gjenstand for ekspertkunnskapens blikk, antar jeg at deres definisjoner har hatt innflytelse på Toms tanker om seg selv i lange tider. Ut fra en narrativ terapi- tenkning karakteriseres ekspertenes diagnoser og kategoriseringer som *tynne fortellinger* om en person (Lundby 1998). Disse utsier noe om virkeligheten, men dermed er ikke alt sagt. Med et klart netthinnebilde av Tom i ballaktivitet og samspill med klassekamerater i gymtimen (FN 06.05.03) stilte jeg ham en dag et klart ledende spørsmål.

- I: Da du kom til Sundet skole i 10.klasse, det var etter at du hadde flyttet mye, hatt mye uro og leit i livet ditt, og du hadde mistet det meste av 9.klasse. Syns du det er rimelig å forvente at du skal være like flink i fagene som de andre elevene, som har

levd mer stabile liv og som har jobbet med skolearbeidet jevnt og trutt? Er det rimelig at du skal kunne klare like mye som dem? Hva tenker du?" (I Tom 08.09.03)

Tom tenker seg om en stund, vrir seg litt, så kommer det: "Nei, det er ikke rimelig, nei" Blikket blir mer åpent, det virker som svaret hans synker ned i ham. "Sånn kan du si det, ja". Han retter opp kroppen i stolen, tenner en røyk, møter blikket mitt, som om han venter seg mer.

I: Det var vel kanskje ikke helt enkelt å komme til Sundet som elev i 10.de?

T: Nei, *det* var det heller ikke (sies med ettertrykk). Jeg har ikke akkurat tenkt så innmari mye på det da... Jeg er glad det er over nå,... jeg måtte jo dra (på skolen, min anm), for de som jobba her (d.e. på Lia)... jeg måtte jo dra, for hvis jeg ikke dro, så ble dem sur og... jeg fikk ikke gå ut og sånn da... (I Tom/FN 08.09.03)

Med dette spørsmålet forsøkte jeg å legge perspektiv på skolekarrieren hans, Toms ufullstendige skolegang, hans turbulente hjemmeliv og alle oppbruddene til stadig nye fosterhjem. I den ytre rammefortellingen gikk Tom på det ene nederlaget etter det andre. Mangelfull mestring av læringskravene førte til at ekspertisen gjentatte ganger ble trukket inn, når skolen etterspurte behov for kunnskapstester og utredninger.

"Det er vanskelig å legge til rette et tilpasset opplegg for Tom. Han er reinspikka barnevernsunge, og da er de økonomiske rammene mye strammere enn om han hadde fått diagnosen lettere psykisk utviklingshemmet". Institusjonsleder Kirsti beklager manglende diagnose. Resultatene på Wisc-testen viser at han ligger intelligensmessig innenfor nedre del av normalområdet (FN Lia 13.10.03)

Mens hjelperne så det ønskelige i ytterligere kategorisering av Tom, hadde han selv trolig ikke tidligere reflektert over hvordan skolekravene uttrykte forventninger til *den normale eleven*, den som har levd *et normalt liv* og har erfart *vanlige ting*. Han virket litt overrasket over det ledende spørsmålet mitt. Tom trodde at samme krav og forventninger som stilles til ham, stilles til alle elever. Ved bruk av kroppsspråket viste Tom at spørsmålet mitt traff ham. Han ante kanskje at en ny fortelling var blitt mulig. Mitt håp var at jeg med spørsmålet åpnet for at oppvekst- og skoleerfaringene hans kunne inngå i en slags ny bevissthet, at de kunne få en alternativ mening i Toms skolefortelling. Mitt spørsmål innebar at hjelpernes mangelfortellinger ikke lenger var de eneste historiene som kunne fortelles om Tom. Kanskje Tom svakt ante at han var noe mer, og også noe annet.

Innenfor narrativ terapi ser en på hvordan alternative fortellinger, kan supplere de som skaper mistro og som ødelegger selvbildet (Epston og White 1992). Ved å søke etter bilder av Tom fra hans posisjon, forsøkte jeg å sparke inn en dør til et potensielt

mulighetsrom, der han kunne få fortelle om interesser, engasjement og mestringsområder. Riktignok hadde han levd med et massivt fravær av trygghet opp gjennom oppveksten, og han hadde ikke mestret skolens krav så langt. Men med det er ikke alt sagt om Tom. For dersom Toms problemer i stedet *eksternaliseres* (Lundby 1998), ville de kunne bidra til at Tom kunne bryte med slike tynne konklusjoner om seg selv, og i stedet forfatte nye og foretrukne historier om sitt liv og sine relasjoner. Han kunne ved å konstruere nye fortellinger, unngå de historiene som vedlikeholdt problemene hans, og som gjorde ham så utsatt og sårbar. De alternative fortellingene kunne i stedet støtte ham og skape rom for personlig utvikling og forandring (Lundby 1998, White & Epston 1990). For jeg så at Tom mestret ting som de tynne fortellingene utelot.

Noen fortellinger om virkeligheten dominerte virkelig Toms sosiale kontekst. Det var hjelperne som hadde makt til å definere ham. Deres konstruksjoner fungerte nærmest som tvangstrøye, fordi de stengte ute andre måter å forstå Toms handlinger og livsløp på. Relasjonen mellom makt og avmakt i Foucaults (1982) tenkning kan legge perspektiv på de tynne fortellingene om Tom. I følge Foucault opprettholder og vedlikeholder samfunnet normalitet nettopp ved hjelp av makt- og kunnskapsregimenes avviksdiskurser (ibid). Fra slike diskurser kan det så avledes noen praksisformer innenfor de sosiale og opplæringsmessige hjelpesystemene. Hjelperne til Tom befinner seg i et dobbelt oppdrag: å avhjelpe Toms opplæringsbehov, og samtidig sikre samfunnets kontroll over hans avvikerstatus. Denne dobbeltheten forvaltes blant annet gjennom å utvikle kategorier for Toms forskjellige læreproblemer.

I den virkeligheten jeg studerer, vil altså profesjonenes forståelse og avviksbekreftende handlinger ha avgjørende betydning for både hvordan Tom erkjenner seg selv og hvordan han erfarer skolelivet. Slik forstått var Tom overlatt i hjelpernes hender. I kapittel 10 vil jeg ved anvendelse av det jeg kaller *Kommunikasjonsmodellen*, analysere nærmere hjelpernes posisjoner og handlinger, og konsekvensene av disse. Men ved å velge en fortolkende (hermeneutisk) tilnærming, blir ikke Tom i denne studien ensidig forstått som et offer for hjelpernes mer eller mindre vellykkete infiltrasjoner. Han blir ikke bare definert av hjelperne, han er også en aktør som reflekterer og har ambisjoner. Toms egne interpretasjon og meningsforståelse representerer sentrale elementer når jeg konstruerer narrativer om Toms skoleliv.

## Avhengighet og mestertakter

Det profesjonelle blikket i barnevernet og i spesialpedagogikken, har tradisjonelt vært preget av profesjonenes forankring i en medisinsk-psykologisk fagtradisjon. Det kan se ut til at Tom i tråd med en slik forankring, primært blir forstått i lys av sine feil og mangler, både ”hjemme” og på skolen. På tross av hjelpernes hensikter, vil deres massive fokus på individuelle mangler ved Tom som person, virke reduksjonistisk. Det gir seg blant utslag i hvordan kunnskap om Tom utveksles mellom hjelpere og ekspertise. Hovedkontakt Eirin får for eksempel ekstern veiledning av en psykolog som aldri noensinne har møtt Tom. Veiledningen baseres på hva Eirin selv forteller om Tom.

Arbeidet med Tom involverte profesjonelle utøvere med forskjellige *kunnskapsdomener* (Bråten 2000) og mer eller mindre definerte oppgaver. Flere av hjelperne viste til at arbeidet med å sikre Tom en aktuell og fremtidsrettet opplæring, var uoversiktlig og komplisert. Dels gikk kommunikasjonen mellom hjelperne via fagfellesskapet, dels ble arbeidet definert i profesjonenes samarbeidsfora, og dels skjedde utveksling av problemforståelse i det daglige arbeidet med Tom. Lærer i 10de sier det slik: ”Vi er enige i måten vi forstår Tom på”. Hjelperne møtte Tom primært på manglene hans, og Toms ytringer styrket etablerte oppfatninger av Tom.

Skolen og barnevernets problemforståelse og metodikk viet i liten grad oppmerksomhet på Toms utviklingsutsikter, at det finnes områder hos ham for potensiell mestring. I stedet møtes de ulike hjelperne i kommunikasjonen om hans gjentatte tap og tiltagende udyktighet. Gjennom årene bidro trolig hjelpen til at Tom i stadig økende grad ble avhengig av ekspertise og hjelpere, samtidig som det svekket evnene og mulighetene hans til selv å kunne ta hånd om sitt liv. Mappetekstene gir talende bilder av en elev, der problemene åpenbart legger på seg, og mangelbeskrivelsene blir mer og mer omfangsrige. Til slutt dekker de hele Tom som person, med fortid, evner, egenskaper, vilje og moral. Når arbeidet med ham i hovedsak manglet fokus på Toms potensialer, sto hjelperne igjen med det jeg her kaller *et faglig underskudd*. Hjelperne så ikke nytten i Toms egen refleksjon og virkelighetskonstruksjoner, til tross for at hjelpetiltakene var overveiende mislykket. Tom ble i følge mappetekstene, bare dummere og dummere, år for år, på tross av hjelpen han mottar. Et ensidig fokus på Toms mangler, ga etter mitt skjønn, lite rom for mobilisering av hjelpernes egen handlingsdyktig-



het. Derfor ble det et tilleggsproblem for hjelperne at Tom iblant viser tegn på mester-takter. Han forsto ikke engang hvor dum han egentlig var.

Nå kan det nok oppleves vanskelig for Tom å opponere eller argumentere mot ekspertene og de daglige hjelperne, når intensjonene deres var i tråd med samfunnets mål for skolens virksomhet. Hjelperne kunne heller ikke oppfattes som hans motpart, for de ville jo at han skulle inkluderes i den ordinære skolen og få en fremtid som gagnlig og selvstendig. Intensjonene var også i tråd med Toms egne ønsker om en mer ordinær elevrolle, og hans håp om en mestrende fremtid som voksen. Men det var veien til målet Tom følte ubehag ved. Veien skygget for målet, den var steinlagt med en forståelse som sa at det var Tom som var feil, uvillig og dum. Det var vanskelig for Tom å se fremover, når han stadig opplevde å komme til kort, og hjelperne formidlet synlig oppgitthet over hans forsøk på å forhandle fram personlig verdsetting. Toms lavmælte protest mot den behandlingen han fikk i skolen og institusjonen ble oppfattet som et bekræftende uttrykk for at hjelpernes kategoriseringer var riktige. Ytringene virket bare enda sterkere som forklaring på og utdyping av de problemene de mente Tom hadde. Så når han forsøkte å tilkjempe seg en normal ungdomsrolle, het det i mappetekstene at han "later som han klarer mer enn han gjør, han spiller verdensmester" og "han er lite realitetsorientert". Når Tom andre ganger valgte avmaktsposisjonen, kan det forstås som uttrykk for at han kjempet for å beholde en siste disponibel rest av egenkontroll, samtidig som han visste at ikke-mestring samsvarte med hjelpernes forventinger til ham. Han tok konsekvensen av relasjonen til læreren som noe rent faglig, og valgte å ikke mestre, ikke ville duge. Det var tryggest for Tom.

Fra ett perspektiv ble imidlertid relasjonen mellom lærer og Tom faktisk styrket gjennom denne tildragelsen. Bateson (2000) vil si at her skjer en forsterket klassifisering av Tom som individ. De prosesser som foregikk mellom Tom og hjelperne i deres innbyrdes interaksjoner, var ikke innenfor synsfeltet. Men en del av den stilltiende egenskap og enighet ved selve interaksjonssituasjonen ble i stedet fargelagt av et makt-avmakts-mønster. Dersom en rolleinnhaver bryter med forventet rolle eller posisjon, ville normalt det sosiale miljøet bli invitert til forhandlinger om revisjon av posisjonene, hevder Bateson (2000). Det skjedde imidlertid ikke i Toms tilfelle. Den voksne hjelper gjenopprettet i stedet den etablerte balansen i avmakts-systemet ved å komme

med markeringer på Toms posisjon som underordnet, underlagt gyldige meldere og deres (d.e.hjelpernes) enighet om hvem han var (jvf. Garfinkel 1990). Dermed ble det ikke rom for Toms ønske om forhandlinger, om en rolle der han kunne få mer tid sammen med klassen. I stedet ble kravet om innordning og underordning under definisjonen som uvillig og udugelig forsterket. Undervisningen opphørte så på grunn av hans ”uvilje mot teorifagene og hans manglende konsentrasjon”, står det i mappen (MT 19.02.03 ).

Et kritisk blick på den skolehverdagen Tom ble tildelt, avslørte det Bateson (1991) kaller en dobbelbinding. Tom mestret ikke den form og struktur som skolevirksomheten har. Han ble stengt inne gjennom skoleplikten og stengt ute ved at skolegangen ikke ga ham noe utbytte. Han fikk en taperrolle og ble utsatt for tvang til stigma, når tilgangen til en akseptabel elevrolle var utenfor rekkevidde. I stedet stilte ulike profesjoner opp med ”hjelp” som forsterket stemplingen og bidro til ytterligere utstøting. Vi kunne si det slik at jo flere spesialister, jo mer massiv ble defineringen av Tom. Han fikk tilgang kun til en snever og sosialt lite akseptabel identitet, der kryssende forventninger gjorde identitetsforhandlinger vanskelige.

### **Fins alternative utganger?**

Jeg har forsøkt å vise at profesjonelle aktører besitter en ekspertise som er en konstruert tolkning, og at den kan rekonstrueres. Når Toms hjelpere tenkte at ekspertisen visste best, så ble det allikevel ikke tilstrekkelig, fordi Toms begrensede handlingsrom bare kunne gi ham få, om noen, positive utganger. Toms muligheter til å fortelle sin historie, presentere sin form for virkelighet, var sterkt begrenset. Retningen på Toms skolehistorie vender nedover, til avmakten, mislykketheten og tapene (Gergen 1999: regressivt narrativ), selv om det også finnes små lysglimt underveis.

En alternativ opplærings situasjon for Tom måtte kunne gi plass for Toms erfaring i en felles konstruksjon av virkeligheten. I tråd med Bahktin (1981,2003) sin forståelse av det dialogiske ville en slik posisjonering også kunne åpne for utfyllende og tykke beskrivelser av Tom og få løftet frem hans virkelighet. Dialogen ville kunne gi plass for en likeverdighet i relasjonen mellom Tom og hjelperne, slik at Tom kunne bli bekreftet som person og kunne sette sin signatur på opplæringen. Da ville Tom være i

forhandlingsposisjon i beskrivelsen av seg selv og sin virkelighet. Sammen med hjelperne kunne han ta grep om sin egen utvikling.

## Kapittel 6: Tuva- samtidig normal og spesiell

*De hadde informert meg om min kroniske diagnose, og samtidig tatt fra meg fremtidsdrømmene og håpet...*

*Ulven var min egen, og kampen var min egen, og ingen andre kunne kjempe den kampen. Følelser kan derimot deles, følelser er noe vi har felles... Redsel, hjelpeløshet, avmakt, sorg, fortvilelse og skam, det kan vi alle forstå, og der kan vi møtes. Da er vi forbi diagnosene og symptomene og kategoriene, og begynner å være mennesker. Mennesker og menneskelige følelser, det er gjenkjennelig for andre mennesker og kan deles. (Fra: Arnild Lauveng: "I morgen var jeg alltid en løve". 2005:45f)*

### **Innledning**

Tuva vokste opp med et relativt stort familienettverk, med to foreldre, flere søsken, besteforeldre og slektninger. Men oppveksten var turbulent. Som ungdom fikk hun diagnosen Asperger, og foreldrene overløt omsorgen til barnevernet. Tuva beskriver hvordan hun holdt seg i gang i forsøket på å takle nåtid og en mulig fremtid med nye premisser for skoleliv og hverdagsliv. Gjennom narrativenes innhold og form forsøker hun å konstruere individuell mening gjennom fortellingen (Giddens 1991, Bruner 1990). Alvorlige begivenheter og måter hun ble møtt på, ser ut til å bringe Tuva inn i en stadig mer negativ utvikling. Hennes historie har ikke et entydig plot (Polkinghorne 1988), men narrativet viser i hovedsak til det Gergen (1999) kaller en regresjonsfortelling, det blir verre og verre for henne å komme til rette med skolegangen, og den mentale tilstanden hennes forverres i løpet av det året jeg hadde kontakt med henne.

### **Doble beskrivelser av virkelighet**

Innsamlet materiale gir innsyn i Tuvas opplevelser og erfaringer som elev og som ungdom. Det viser hvilke roller som blir gjort tilgjengelige for henne når hjelperne gir plass til, eller snevrer inn, handlingsrommet hennes i institusjonen og i skolen. I følge Bateson (2002) er relasjoner alltid resultat av dobbelt beskrivelse. Tuvas liv, hennes erfaringer og livssammenhenger, avledes fra interaksjonsmønstre, det vil si fra kombinasjoner av dobbelte beskrivelser. Og det er ved å se sammenhenger mellom relasjoner og interaksjoner, og mellom ytre krav i miljøet og hennes indre behov for sammenheng og mening, at jeg kan forstå Tuvas narrativ. Jeg retter et sosialkonstruktivistisk (Gergen 1999, Holstein & Gubrium 2008) fokus på profesjonenes kunnskap og klassifiseringer av Tuva, for å undersøke hvordan hennes muligheter for å få ivaretatt sin

opplæringsrett gjennom tilpasset tilrettelegging av opplæringa, er. Jeg befinner meg sånn sett i et grenseland mellom undervisning, omsorg og terapi.

Den virkeligheten de ulike profesjonene tegner for Tuvas øyne, er ikke uten videre sammenfallende med hvordan Tuva så langt selv har erfart sin virkelighet, eller hvordan hun har forsøkt å skape mening og orden i en tidvis turbulent og uforutsigbar tilværelse. Når jeg som forsker forteller historien om Tuva, gjør jeg en rekonstruksjon av fortellingene fra de ulike stemmene. Mine fortellinger er situert i min verden av kunnskapskonstruksjoner, mine innfallsvinkler, verdier og motiver. Tuvas fortelling blir innrammet av, og gjødslet med, hjelpernes forståelseshorisonter; fortellingen hennes er blitt fargelagt. Ytterligere rekonstruksjon av skolelivet skjer ved at jeg som forsker setter sammen narrativene. Jeg har forsøkt å lytte meg fram til Tuvas stemme og fortelling, og jeg har en intensjon om at stemmen hennes skal kunne sprenges seg vei gjennom alle de voksnes konstruksjoner, også mine egne. Det har ikke vært lett. I kapittel 4 har jeg presentert de metodiske og etiske overveielser, og redegjort for datakildene i studien som helhet.

I Tuvas tilfelle er datamaterialet samlet inn i løpet av 2003-2004. Jeg foretok to intervjuer med henne, tatt opp på bånd og transkribert, og også to intervjuer med hovedkontakten hennes. Feltnotatene fra institusjonen inneholder mange samtaler med Tuva, på rommet hennes, i bilen, på handletur og på beboeravdelingen. Feltnotatene består videre av samtaler med personale og ledelse, referat fra personalmøte, observasjoner, samt mine umiddelbare refleksjoner. Materialet fra grunnskolen er relativt spinkelt ut over Tuvas egne retrospektive fortellinger, og noen få dokumenter i skolemappen i forbindelse med plasseringstiltaket. Det foreligger ingen dokumenter i mappen før det tidspunktet, noe som kan indikere at hun ikke har vært registrert i PPT før omsorgsovertakelsen. Etter at hun kom til Lia våren 2003 utgjør skolematerialet fra 10.klasse kun et intervju med lærer på Gården. Fra Sjøly videregående skole blir uformelle samtaler med Tuva supplert med samtaler og intervju med rådgiver og med lærer i linjefag, skolemappetekster og feltnotater. Jeg benytter samme system for henvisninger til datamaterialet som i foregående *case*.

Jeg traff Tuva kort tid etter at hun kom til Lia våren 2003, helt på slutten i 10.klasse. Vi vekslet bare noen blikk og hverdagssetninger med hverandre. Først over

sommeren kom vi mer i prat, og sakte bygget vi opp en relasjon, basert på en stadig mer avklart, men likevel skjør tillit. Min kontakt med henne skulle vare fram til over sommeren 2004. På det tidspunktet var hun psykisk svært nedkjørt. Mye ble vanskelig for Tuva dette første året i videregående. Hun flyttet hjem til far igjen utpå høsten 2004. Skolegangen ble satt på vent. Jeg avtalte en avsluttende samtale med Tuva, da hun var på avlastning i november 2004. Møtet ble avlyst i tolvte time, fordi Tuva, i følge ansvarlig assistent, ikke "orket" å møte meg. Kontakten vi hadde bygget opp fikk dermed ingen verdig avslutning.

Jeg vil først presentere Tuvas skoleliv ut fra en slags løs kronologi, "rammefortellingen". Her veksler Tuvas fortelling med hjelpernes ytringer i form av mappetekster, uttrekk fra transkriberte intervju og notater fra samtaler. Derest følger tre slags fortellinger som handler om mestring, identitet og inkludering. Det er ikke tre avgrensede fortellinger, men er fremkommet som narrative tyngdepunkt gjennom en første narrativ analyse<sup>102</sup>. Ved hjelp av disse perspektivene forsøker jeg å få frem de doble beskrivelsene som ligger i materialet.

## ***Rammefortellingen***

### **Innledning**

Det forelå ikke mye informasjon om Tuva fra hjemmeskolen. Hun ble antakelig betraktet som en vanlig og rimelig flink elev i en relativt romslig forståelse av "vanlig", for hun hadde helt fram til ungdomsårene ikke vært i kontakt med hjelpeapparatet på skolen. Det fantes ingen mappe fra den tiden. Selv berettet imidlertid Tuva om episoder med aggressiv atferd overfor venninner og medelever, om oppgjør og forsoning, og også hvordan moren ga henne instruksjoner og tilbud på alternativ atferd i sosialt vanskelige situasjoner. Hun fortalte også om hvordan lærere reagerte når hun ikke klarte å konsentrere seg i timene.

### **Ytringer om et prøvet liv**

Innfallsporren til min kontakt med Tuva var hennes kreative evner. Allerede tidlig på høsten 2003 inviterte hun meg inn på rommet sitt.

---

<sup>102</sup> Se for øvrig beskrivelse av metodiske framgangsmåter i kapittel 4

Hun viser meg forskjellige arbeider hun har laget. Jeg legger merke til at hun uttrykker seg med sterke og stramme former. ”Slik er følelsene mine også, som mørke, svarte streker”, forklarer Tuva. Hun viser meg også et fyldig album med begravelsesprogrammer. Vi får en lengre samtale om gjenferd, død og begravelse. Tuva har sterke oppfatninger og formulerer seg nyansert og variert. Dette er tydelig et emne som opptar henne sterkt. Etter en stund kommer fortellinga fra tidlig barndom, da Tuva var et par-tre år, og søsteren fikk en pølsebit i halsen, ble hentet med luftambulansetil sykehuset, lå en stund i koma før hun døde, ble kvalt. Begivenheten blir skarpt skåret, med få ord, og med en nølende, nesten sjenert stemme. Men så skjer et sjangerskifte; stemmen blir mer livlig når hun detaljert forteller om helikoptre som senere flyr over huset hjemme, og moren som stadig gråter når Tuva sier at ”der flyr storesøster”. Samme ordrikdom preger den påfølgende parallell-fortellingen om søsteren som en annen gang falt i gjødselbingen, men hvor Tuva denne gangen hadde en sentral rolle som reddende engel. (FN 08.09.03)

Gjennom tiden fikk jeg høre mange *fantastiske fortellinger*, som ved første øyekast kan sees på som feil og forstyrrelser. Historier kan imidlertid leses på forskjellige måter, og kan gi uttrykk for noe annet enn det de umiddelbart gir inntrykk av. Det ble ikke så viktig for meg å forstå historien som realistisk og objektivt sann, som å lete i fortellingen etter tråder som konstruerte Tuvas virkelighet, slik den fikk betydning i hennes liv. I det urealistiske og fantastiske formet Tuva en virkelighet, slik at den ga mening og ble bærbar for henne. Uttrykket *bærbar virkelighet* brukes her for å understreke erfaringstyngden. Den bærbare virkeligheten betegner erfaringenes positive mening eller betydning, som Tuva kan ta med seg inn i hverdagen og over i fremtiden. Gjennom sekvenser av barndomserfaringer bygget Tuva sine historier, og i rammen av den hjemlige konteksten på gården, fikk ting som skjedde, mening for Tuva i retrospekt. Det er i følge Bateson (2002) et spørsmål om kontekst, en slags romlig avgrensning for fortellingen. Gjennom tiden danner den et slags komplekst mønster. Slik kan deler av samme historie være relevant for både Tuva og meg gjennom en slags tilknytning. Tuva delte erfaringer med meg, slik at noe kunne bli til noe felles mellom oss (jvf. Holquist 2002). Med dette felles som fundament, konstruerer jeg så mine narrativer om Tuva.

Tuva var plassert utenfor sin opprinnelige familie-kontekst av sosiale relasjoner, på et fremmed sted, på Lia, der ingen egentlig kjente hennes historie eller hvem hun var. ”Tuva opplever å bli skjøvet ut hjemmefra. Foreldrene orket henne ikke lenger, fordi hun ble for vanskelig og utagerende”, tror hovedkontakt Ellen (SHK 06.01.04). Før Tuva ble plassert av barnevernet, gjennomførte BUP en utredning og ga henne diagnosen Asperger. I følge Tantam (1991) er det ikke uvanlig at lette tilfeller av As-

perger syndrom blir oversett i barndommen, men at symptomene blir tydeligere i ungdomstiden. Mange kommer først da i kontakt med hjelpeapparatet (Tantam 1991).

Mye ble annerledes og usikkert for Tuva da hun kom til Lia. Det kan virke som at hun så seg tjent med å bruke meg som en utenforstående relasjon, til å få respons på problematiske sider ved livet, uten risiko for å bli ytterligere kategorisert og sykeliggjort. For ved at barnevernet overtok den daglige omsorgen, ble selvbildet hennes utfordret fra to kanter: primærrelasjonene ble endret ved oppbrudd og flytting, og diagnosen ga henne et avviksstempel som hun ikke har hatt før. Så lenge Tuva bodde hjemme, hadde hun en selvsagt tilhørighet gjennom sosiale relasjoner i familien, slike som ikke bunner i nærhet i og for seg, men i slekt. Der skapte trolig ikke syndromet så store utslag som når hun flyttes hjemmefra. I møte med meg merket jeg at hun aktivt bestilte tilbakemeldinger og bekreftelse, og hun trakk stadig opp noen tråder i det oppbrutte livet sitt.

Hun viser meg ivrig skolebildet fra 10.klasse. Først må jeg finne henne. Hun er tilfreds med at jeg klarer det, siden hun har skiftet hårfarge siden den gang. Dernest blir jeg bedt om å plukke ut den av tre jenter på bildet som har tatt livet sitt. Jeg begir meg ikke uten videre inn i den oppgaven. I stedet samtaler vi lenge om det at noen ungdommer ser ut til å stå overfor valget mellom død eller liv. Tuva har tydeligvis tenkt mye på det. Jeg forsøker å lytte aktivt til beretningene hennes. Hun virker tilfreds med at jeg vil snakke med henne om døden, for "det er det ingen her på huset som tør". Før jeg forlater institusjonen den dagen, forteller hun meg at hun fikk ikke være tilstede i begravelsen til søsteren den gangen. Foreldrene "ville sikkert ikke at jeg skulle skrike og bråke så fælt. Det var sikkert ikke for å skåne *meg*, akkurat", sier hun med skarp, litt krass stemme. (FN 08.09.03)

Jeg ønsket å holde samtaler med Tuva som vårt mellomværende<sup>103</sup>, men jeg fortalte leder at vi hadde snakket "om livet og døden".

Institusjonsleders umiddelbare kommentar er at Tuva er sykelig opptatt av død; "derfor er det ingen her på Lia som har villet møte henne på ønsket hennes om å snakke om døden". Hun tror Tuva strever med skyldfølelse etter å ha vært vitne til dramatikken med søsteren, at hun "ikke klarte å redde henne. Foreldrene mener nok også at det er Tuva som, i alle fall indirekte, er skyld i det", fordi foranledningen til pølsen i halsen visstnok var at Tuva tok fra storesøsteren en leke. Institusjonsleder knytter Tuvas hang til å snakke om døden til traumatiske opplevelser hun har hatt tidlig i livet. Hun ser skyldfølelse som et resultat av de erfaringene. Slik får barndomserfaringene forklaringsstatus for leders oppfatning av Tuva i dag. Men det er likevel ikke entydig slik. For det er forestillingen om "sykelig opptatthet" som vinner sterkest gehør når institusjonsleder tenker på hvordan Tuva skal bli møtt i institusjonen. Ut fra en diagnostisk forståelseshorisont er Tuvas opptatthet av død nettopp i tråd med symptombildet til en med Asperger. "Det er typisk med *hang ups*, og slik opptatthet må for all del ikke nøres opp under", sier leder. (FN 08.09.03)

<sup>103</sup> Se for øvrig kap 4 der jeg gjør nærmere rede for de metodiske og etiske overveielene



I hjelpernes øyne ble Tuva oppfattet som en avvikende ungdom på grunn av diagnosen Asperger. Hun passet inn i barnevernsarbeidernes konstruksjon av en hjelptrengende ungdom<sup>104</sup>. Det komplekse problembildet viste seg imidlertid å bli vanskelig å håndtere for personalet i deres daglige samspill og hjelpehandlinger. Tuvas behov for å snakke om døden var bare ett eksempel på det.

## Oppbruddet

Helt på slutten av 10.skoleår ble Tuva rykket opp fra den klassen hun hadde fulgt i hele grunnskolen. Det ble ikke noe greit for henne å ikke skulle avslutte skolen sammen med de andre i klassen.

- T: Jeg husker på en ting fra tiende. På slutten av skoleåret, da hadde vi laget en heiagjeng og sånn, og vi holdt på og sydde drakter og sånn til heiagjengen vår. Og jeg hadde akkurat laget ferdig drakten min da, da jeg fikk beskjed om at nå skal jeg flytte, da. Så jeg måtte gi bort drakten min.
- I: Hvordan syns du det var?
- T: Det var litt dumt, da, men jeg syns selvsagt at det var artig mens vi holdt på med det... Jeg fikk jo ikke brukt det kostymet... det ble noen andre som overtok det da jeg flytta (...)
- I: Når du tenker på det nå i etterkant, hvordan var det å være elev når du bodde hjemme?
- T: Lekser har jeg aldri likt, altså. Jeg blir stressa. Sånn har det egentlig alltid vært (...) Jeg bruker som regel å jobbe for meg sjøl, jeg da. Da sitter jeg helst på rommet mitt. Men jeg bruker aldri å sitte ved en pult, jeg sitter alltid oppi senga og gjør lekser, gjør arbeid og sånne ting. Det har jeg gjort siden jeg var bitteliten. Jeg husker mamma klaga over det hele tida, for jeg hadde fått pult til å gjøre lekser på, men til slutt måtte mamma bare hive den pulten, for hun fant ut at jeg ikke brukte den likevel...
- I: mmm
- T: Ja, for i sengen får jeg konsentrert meg mer om det jeg skal gjøre. Sitter jeg ved en pult, sånn som på skolen, så driver jeg mest og vandrer i gangene egentlig, jeg. Jeg syns det blir for kjedelig å sitte og gjøre en arbeidsoppgave, sånn fast hele tida, sånn. Jeg er nødt til å finne på noe annet. Så av og til så bruker jeg å legge vekk arbeidet og finne på noe annet... reise meg, gjøre noe... må røre på meg.
- I: Hva sier lærerne når du gjør det da?
- T: Nei, lærerne liker ikke det, dem har brukt å ta tingene mine da,... malersakene, låst dem inn i et skap og sånne ting. Men da blir jeg bare sur, og så får jeg dem tilbake da. Sånn har det alltid vært
- I: Enn på Gården, hvordan var det å konsentrere seg når du hadde din egen lærer helt for deg

<sup>104</sup> I kapittel 10 redegjør jeg nærmere for hvordan hjelperne konstruerer klienter

selv?

T: Dem på Gården var kjempeflinke og lot meg få gjøre arbeid på den måten jeg ville, og da lærte jeg meg ganske mye. Jeg konsentrerte meg ikke... nei! Men det var akkurat som at jeg likte arbeidet, jeg fikk det til.

(I Tuva 29.03.04)

Tuva henviser flere ganger til hvordan det "alltid har vært" for henne på skolen. Med det markerer hun kontinuiteten i sin egen selvforståelse. Til tross for nylig ervervet diagnose og flytting til institusjon, forsøker hun å holde fast på at i skolearbeid, var hun den hun alltid hadde vært. Men på ungdomsskolen begynte ting å rote seg til for henne.

I: Om du nå tenker tilbake til ungdomsskoletiden din hjemme, hva vil du fortelle meg da?

T: Var ganske flink til å jobbe og sånt, men det begynte å skjære seg etter hvert da, men det var fordi...det hadde egentlig ikke noe med skolen å gjøre, det hadde med meg og fritida mi å gjøre. Jeg var ganske seint ute om kveldene, og så kom jeg meg aldri opp om morran, (...) Ja, og så ble jeg veldig slapp og sånt da (...) Men det var bare siste perioden det. Av og til kom jeg meg aldri på skolen. Jeg var ute på byen og sånn da, sammen med venner fra byen...(stemmen skifter:) Jeg har det jo sånn nå også da, at jeg blir veldig sliten om dagene, men det har ikke med skolen å gjøre, det er med det psykiske med meg ...jeg er sliten. Det er jo privatlivet mitt. (fortellerstemmen tilbake:) Sitter hjemme og tenker ganske mye og sånt og... ja sånne ting, så da blir jeg ganske slapp (...) Tenker på mye rart, prøver å huske på ting. Jeg blir ganske stressa, (nytt skifte:) har en ganske stressa hverdag!

(I Tuva 29.03.04)

Jeg la merke til at Tuvas ytringer kom med to forskjellige stemmer. Når stemmen skiftet første gang, var det som om hun leste opp en fasit, leste en tekst, eller siterte. Det kunne virke som Tuva selv plasserte seg utenfor teksten. Ved det andre skiftet kom fortellerstemmen hennes tilbake, den var forsiktig og fylt med følelser, virket nær, og ganske fortvilet. Det jeg her omtaler som *fortellerstemmen*, var den stemmen Tuva til vanlig brukte, og som jeg oppfatter ligger nærmest til å kunne bli karakterisert som hennes personlige ytringer. Selv om de også ut fra et Bakhtinsk perspektiv er sammensatt av mange stemmer (*multivoicedness*) og kan forstås som innspill i allerede pågående dialoger (Bakhtin 1981). Ved det tredje skiftet syntes stemmen å komme utenfra. Den hadde et trykk nærmest som en besvergelse eller fakta. Med min erfaring fra samtaler der hovedkontakten presenterte seg som Tuvas "terapeut"<sup>105</sup>, virket ord som "det

<sup>105</sup> Lia er en "omsorgsinstitusjon". Beboerne får ikke tilbud om behandling på institusjonen. De som evt. trenger individuell behandling for traumer eller psykiske problemer, kan få tilbud om det utenfor institusjonen, gjennom PPT eller BUP. Så når hovedkontakt Ellen omtaler seg som "terapeut", og omtaler fagansatte som "behandlere", er det antakelig en avledning av det som i barnevernslitteraturen benevnes som "miljøterapeut". Jeg har valgt å

psykiske”, ”privatlivet” og ”stressa hverdag”, som ”terapeutens” ord, slik jeg ble kjent med hovedkontakt Ellens begrepsbruk og omtale av Tuva. Det kan se ut til at Ellens ”terapeutiske” samtaler med henne om fortiden, gjør Tuva både stresset og sliten: ”tenker på mye rart, prøver å huske på ting” (I Tuva 29.03.04).

Da Tuva flyttet til Lia institusjon, fikk hun de siste par månedene før grunnskoleleeksamen et spesielt skoletilbud med 1:1 undervisning på Gården, i utkanten av ordinær skole. Etter konsentrert innsats, avsluttet Tuva grunnskolen med eksamen og karakterer i alle fag. Hun viste tydelig stolthet over å ha klart å fullføre. Jeg la merke til at hun ikke ville bruke begrepet *konsentrasjon* i uttrekket over, men snakket om ”å like” det hun holdt på med, og at det å få gjøre ting på sin måte, ga resultater. Læreren på Gården (LG) hadde gjort seg opp en mening om Tuva, selv om tiden de hadde til rådighet var knapp.

Tuva er ressurssterk på de fleste felt. Hun tar informasjon fort og skjønner oppgaven straks og er i gang. Tuva kan konsentrere seg og jobber godt når hun først er i gang, når hun kommer inn i en jobb (...). Men hun synes det er vanskelig å avslutte et arbeid. Iblant trenger hun variasjon, særlig når kroppen hennes blir urolig. Innimellom er hun bare klippe-klippe, ja hun klipper alt mulig i små små biter...(ILG 19.10.03)

Hovedkontakt Ellen på sin side, var skeptisk til Tuvas innsats før eksamen. Hun trodde ikke Tuva skjønnte at ”*det må jobbes jevnt og trutt med skolearbeidet*”.

- I: Tuva klarte grunnskoleleeksamen, og jeg har inntrykk av at hun er rimelig fornøyd med resultatet. Hvis du skulle beskrive Tuva som elev, hva vil *du* trekke frem da?
- E: Det er jo betenkelig at hun får en forståelse av at det er så enkelt, at det skal så liten innsats til for å komme i mål! Tuva har ikke opplevd at hun har hatt liten innsats, hun; hun forstår ikke det. Men hun *har* ikke jobba, nei, hun har ikke det! Det ble...(sukk) skippertak siste ukene, så det... Hun forstår ikke hva det vil si å lære. Hun er liksom på skolen for å vise fram hva hun allerede kan. Det ble veldig tydelig... egentlig ser jeg det i alt
- I: Som den nærmeste, ”i foreldrenes sted” i forhold til opplæringa til Tuva, så angår sikkert dette deg spesielt. Hva gjør du med det?
- E: Neiii... Jeg prøver jo å snakke med henne om det... Men jeg mener at det der er *et skoleproblem* da, for det er ikke *jeg* som har kompetansen på det! Det må være skolen som... både å avsløre det og gjøre noe med det

(IHK 06.01.04)

---

sette ”terapeut” i gåseøyne, fordi Ellen synes å anvende den første forståelsen, individuell terapi. Slik kompetanse mangler imidlertid på Lia institusjon. Ellen er utdannet sosionom.

Hovedkontakten hadde dannet seg et bilde av hvordan barn i barnevernet lærer med strev og slit, ”skole er stort sett tapsprosjekter for dem”, mente hun. ”Mange får seg en knekk, for skolen er jo ikke beregnet for...” I tillegg tenkte hun at Tuva generelt manglet forståelse for læring og læringsaktiviteter: ”egentlig ser jeg det i alt... det er sånn med Tuva, vet du”. Ellen henviste til erfaringene sine med egne barn når hun vurderte det som i hennes øyne var Tuvas mangelfulle læringsinnsats (IHK 06.01.04). Ved denne og andre anledninger trekker hovedkontakten fram erfaringer hun har med egne barns skolegang.

- I: Forstår jeg deg rett når du mener at erfaringene med egne barn kan overføres til rollen din som hovedkontakt for Tuva?
- E: Både ja og nei. For engasjementet for Tuvas skolegang ser jeg samtidig som vesentlig forskjellig... det vil si mye mer distansert,- enn det engasjementet som jeg har overfor mine egne unger og skolegangen deres, naturligvis. Det *må* bli mer avgrenset i institusjonen enn i et hjem...
- I: kan du si noe mer om hva du tenker er forskjellene?
- E: Ja, nei... Sånn tenker jeg det er også med rollen som *foreldre* overfor skolen. Der er jeg mer opptatt av å markere hvem sitt arbeids- og kompetansefelt det hører inn under. For jeg forventer at skolen har kompetanse på Tuvas opplæring, ikke sant? - og at jeg kan nøye seg med å si ja eller si nei til det de foreslår. Men som mor ville jeg nok ikke gitt meg, dersom ting ikke var bra nok på skolen. Det blir naturligvis en forskjell med egne barn, ikke sant?" (litt latter)  
(IHK 14.06.04)

Hovedkontakten oppfattet oppgaven sin overfor Tuva som forskjellig fra egne barn, og skar til rollen *i foreldrenes sted* primært ut fra prinsipper for profesjongrensener og oppgavefordeling. Men hvordan oppfattet de andre hjelperne Tuva? Jeg fant følgende i et skolemøtoreferat

En har lagt vekt på at Tuva får gjøre seg ferdig med arbeid i eget tempo (...) Hun er meget konsentrert og detaljert (...) ved avbrytelser mister hun raskt evnen til konsentrasjon, og det blir vanskelig å finne tilbake (...). Sosialt er hun utadvent og pratsom og forteller mye om sin egen bakgrunn og historie. Hun prøver å delta verbalt, men ofte har det lite sammenheng med det som blir sagt, og hun blir avvist både verbalt og fysisk av de andre elevene. Det kan virke som om hun ikke legger merke til denne avvissningen...(MT 05.06.03)

Litt senere i samme referatet står det at

Hun ”henger” ofte med de andre. I slike situasjoner kan hun vise en mer uakseptabel adferd både fysisk og verbalt i samværet med de andre elevene, blir tøffere i språk og væremåte. Kan være meget selvsentrert (MT 05.06.03)

Tuvas sosialt lite akseptable tilnærmelser til elever som avviser henne, ble forstått som uttrykk for hennes mangelfulle egenskaper og uakseptable handlingsrepertoar, hennes diagnose. Hjelpenes blikk rettet seg mot symptomer som harmonerte med det de antok lå innenfor symptomregisteret for diagnosen. Mer allmenne forståelser av barns reaksjoner på avvisning, ble ikke av mappetekstens forfatter trukket inn som relevante perspektiver for å forstå Tuvas oppførsel og samspillet mellom elevene. Tuvas ytringer (Bakhtin 1998) ble ikke oppfattet som en nærliggende eller endog sunn protest mot at medelever avviste henne.

### **Videregående skole**

Med faglige mestringserfaringer fra 10.de startet Tuva på Sjøly videregående skole. Hennes gode evner og hennes interesse for det kreative gjorde linjevalget lett. Det måtte bli *Tegning, form & farge*. Selv opplevde hun å være på riktig linje i utdanningen sin (FN 14.10.03). Men hun syntes ikke lærerne respekterte henne. Det var greiere på Gården, for der ble den enkelte tatt hensyn til. Nå var det sånn at hvis hun spurte om hjelp i engelsken for eksempel, ba læreren henne finne ut av det sjøl. Men Tuva ”er ikke så flink i engelsk”, fortalte hun, så nå trengte hun hjelp. ”De skjønner visst ikke at når jeg ber om hjelp, så er det fordi jeg trenger hjelp.” Tuva følte ikke at hun ble tatt på alvor på skolen. (S Tuva 08.09.03)

I følge rådgiver ved Sjøly videregående var ”*Tuva veldig innstilt på å starte som heltids elev med alle fagene og full skoleuke*”. På det tidspunktet så verken skolen eller institusjonen særlig grunn til å drøfte dette ønsket nærmere med Tuva, til tross for PP-tjenestens anbefalinger om å søke om ekstra ressurser til smågruppeundervisning, nøye individuell tilpasning og tett personlig oppfølging<sup>106</sup>. Tuva ble plassert i en klasse der flere andre elever også var tatt opp på særskilte vilkår. I følge rådgiver legitimerte det to-lærersystem i de fleste timene. Hun mente det ble brukt mye ressurser på denne klassen, og det fikk klare seg, også for Tuva. (SR 09.03.04)

Tuva startet altså opp med å følge en helt vanlig timeplan uten noen form for individuell tilpasning, verken i linjefagene eller allmennfagene. Men det varte ikke lenge før det ble klart at opplæringstilbudet var for dårlig tilrettelagt ut fra Tuvas aktu-

<sup>106</sup> Brev med sakkyndig utredning fra hjemkommunen til Sjøly videregående datert 23.03.03

elle behov. Fraværet ble stort hele første semesteret, både i timer og dager. Til jul forelå det ikke grunnlag for karakter i de fleste teorifagene på grunn av for høyt fravær. Hjemkommunen sender igjen brev til Sjøly, og ber om at det søkes om ekstra ressurser for Tuva for neste skoleår (2004-2005, MT). Det gikk riktignok noe bedre i linjefagene ut over året, men det var likevel tydelig at Tuva strevde med å være på rett sted til rett tid, i følge hovedlærer.

I: Kan du gi en beskrivelse av Tuva, slik du oppfatter henne som elev?

S: Tuva er ressurssterk på de fleste felt, men hun har på grunn av mye fravær store hull i allmennfagene. Hun tar ting fort egentlig,... men hun har begrenset frodighet og hun synes det er vanskelig å avslutte et arbeid. Det er vel noe med syndromet hennes. Andre ganger trenger hun variasjon, for kroppen blir veldig urolig innimellom.

I: Er det spesielle ting som gjør henne urolig, slik du ser det?

S: Nei,... det gjelder alle slags timer, egentlig, men likevel... kanskje mer i allmennfagene. Mye er faktisk blitt bedre. Men Tuva kjører sitt eget løp, ingen tvil om det. For eksempel i klassens time. Da kan hun sitte med tegneblokka si og se veldig opptatt ut. Men så viser det seg at hun er flink til å lytte, også om hun tegner. For det har vi sett mange ganger. Tilsynelatende er hun opptatt med andre ting. Men plutselig tar hun ordet og sier sin mening, og da viser det seg ofte at hun har fulgt godt med på hva som har foregått og blitt sagt tidligere. Det å sitte og male eller tegne blir som en urodemper. Før hadde hun en mani med å klippe, men det er det blitt helt slutt med. Nå er det bare foten som rister og uttrykker uroen hennes.

I: Du sier at hun uttrykker meningene sine?

S: Ja. Hun er ikke særlig redd for å si meningene sine, og hun tenker mye. Men noen ganger er kommentarene hennes på sidelinja, de andre elevene blir forundret. Det ser ut som hun må få ut av seg ting, vanskelige ting koblet til egen oppvekst og opplevelser i barndommen. For eksempel det med storesøsteren hennes...

I: Hvordan fungerer det sosialt for Tuva i klassen syns du?

S: Tuva er opptatt av å være lik og bli likt. Etter at PPT har orientert klassen om Asbergeren hennes, har de andre elevene lettere kunnet ta henne for det hun er. Tidligere forundret de seg og holdt seg på avstand... Men nå i vår har hun mistet mye av tilhørigheten. Hun har vært så mye borte. Fraværet har rotet det til

(IL 01.06.04)

Hovedlærer gikk på intervjutidspunktet på kurs for å lære om Asberger syndrom. Hun mente det var nyttig for å forstå Tuva og atferden hennes. Dialogen over gir eksempel på hvordan lærer knyttet oppfatningen av Tuva til diagnosen Asperger.

Teorifagene ble ved juletider besluttet utsatt til neste skoleår. Planen var at Tuva skulle ta videregående over fire år, "*slik at hun ikke skal bli så stresset*" (SR 06.01.04). I vårsemesteret konsentrerte Tuva seg derfor om linjefagene. Til erstatning

for bortfall av teoritimer fikk hun tilbud om en dags praksis i en frisørsalong. Det viste seg at utplasseringen var svært vellykket. Tuva fortalte om mestring og aksept, og hun begynte å se for seg en mulig fremtid som stylist (I Tuva 29.03.04). Men så glapp alt da salongen ble nedlagt, og frisøren flyttet over til en større salong. Tuva fulgte med på flyttelasset. Men uten noen form for beredskap eller ekstra støtte verken fra skole eller institusjon, ble de nye sosiale og læringsmessige betingelsene i salongen for vanskelige for Tuva. Hun gikk på et nederlag.

I: Jeg har forstått at du har sluttet i salongen. Fortell hva som skjedde

T: Nei... Jeg ville ikke mer. Det var ikke noe vits, for jeg lærte ikke noe ... Bare vaske kammer og koste hår. Og alle dem som sa: "gjør ditt, og gjør datt". Liker ikke å bli hersa med... Der... i salongen var det ungdommer som var ordentlige lærlinger, og de hadde rett på alle jobbene en kunne lære av. Så da... Det er ingen vits i å være noen plass, når jeg ikke kan lære noe. I den forrige salongen fikk jeg gjøre alt mulig, og det var gøy, for da lærte jeg noe som jeg vil få bruk for senere.

(I Tuva 01.06.04)

Tuvas fortelling viser hvordan hun ønsket å holde fokus på hva opplæring skulle være til for. Hun hadde ambisjoner og ville gjerne lære noe som hun kunne få bruk for senere. Bare å bli aktivisert med innholdstomme arbeidsoppgaver opplevde hun som meningsløst, ja, hun syntes tilbudet ble betydelig forringet ved flyttingen, og så ikke lengre noen grunn til å fortsette (I Tuva 01.06.04)<sup>107</sup>. Rådgiver og hovedkontakt la i sine forklaringer vekt på Tuvas Asperger; "*naturligvis klarer hun ikke en slik jobb*", uttaler de begge to (IR 04.11.04, IHK 14.06.04). Rådgiver fikk bekreftet det hun egentlig hadde tenkt hele tiden: Tuva kommer ikke til å fikse et vanlig arbeidsliv, hun som har den diagnosen. Men rådgiver mente hun burde få anledning til å prøve seg "*som normal*". Jeg spør:

I: De andre som var på den nye salongen, visste de om Tuva på forhånd?

S: Det kan være at de ikke visste nok. I utgangspunktet var det den samme dama som skulle forholde seg til Tuva, men når du kommer inn i en større salong der det er flere som jobber, så er det flere som tillater seg å be henne om å rydde... for Tuva ser jo så normal ut... ja, hun ser jo så ok ut, så... og så er det hvor mye du skal utlevere av hennes liv og hennes problemer, skal hun ikke få lov å late som hun er normal?

(IR 04.11.04)

<sup>107</sup> Se for øvrig mer detaljert om salongnarrativet i kapittel 9

I utsnittet over peker rådgiver på et følt dilemma omkring informasjon om elevers særegenheter. Dette vil jeg drøfte nærmere i kapittel 10 i et videre og mer generelt perspektiv. I dette kapitlet retter jeg fokus mot konsekvensene av at hjelperne faktisk valgte å ikke gå inn med ekstra støtte eller informasjon i situasjonen. Da Tuva var ute av salongen, ga de henne heller ikke tilbud om alternativ praksisarena. Det ble i stedet "*hull-timer eller pusterom*" som Tuva kunne trenge for å dempe stressfaktoren (IR 04.11.04). Tuvas mentale allmenntilstand ble forverret utover våren. Hun ble mer og mer sliten, til tross for at skoleopplegget var blitt betydelig redusert.

Linjefaglærer Synnøve forteller at hun "har funnet et dataprogram som jeg tror Tuva kan ha faglig glede av... I det hele tatt er Tuva mye på data om dagen, for hun har jo ikke tilgang på nettet på Lia. Det er mye som er spennende å lete opp". Det er imidlertid sjelden at en lærer er med ute på datarommet, og det blir ikke sjekket ut om dataprogrammet faktisk gir Tuva læringsutbytte. De to lærerne har nok å gjøre med de andre elevene, får jeg vite, det er mange som har spesielle behov. Og dessuten så blir det mer arbeidsro i klassen, og "Tuva har jo ikke noe glede av det sosiale sånn sett, så..."(SL og FN 01.06.04).

Mappen registrerte i perioden at Tuva stadig oftere "sitter på data", uten at det ble redegjort for hva hun gjør der, eller hvordan det var knyttet til Tuvas læringsmål. Hun var ofte på datarommet alene, og jeg registrerte at hun surfet formålsløst på nettet, noe Tuva bekreftet på forespørsel.

"Siden jeg ikke har internett hjemme (på Lia, min anm.), er det greit å vite litt om hva andre holder på med om dagene", forklarer hun. Tuva forsøker å finne mening i aktiviteten, men hun ser at utbyttet ikke blir særlig stort når hun "ikke kan så mye om data enda". Tuva ønsker å lære noe, men innrømmer at det blir "mye tull" når hun sitter på datarommet alene. (S Tuva 01.06.04).

Det ble for øvrig registrert betydelig fravær fra undervisningen, og tilhørigheten til skolen og klassen mistet mer og mer verdi for Tuva utover våren.

Vi samarbeidet med institusjonen og valgte å la henne utsette allmennfagene. Det hjalp en stund, i begynnelsen var det bedre... Fraværet har i vår samlet sett vært veldig stort. De andre elevene har spurt om hun skal få eksamen og vitnemål med så mye fravær. De er opptatt av rettferdighet og de reglene som gjelder for dem. De syns det vil være urettferdig om hun skal få eksamenspapirer når hun har vært så mye borte. Men jeg har sagt til dem, at Tuva får ikke vitnemål. For hun har ikke allmennfagene. Hun må ta et nytt grunnkurs. Tuva må ta på to år det som andre tar på ett. Da syns de det var greit. Tuva er innforstått med at hun må ta et nytt grunnkurs. (IL 01.06.04)

Her viser læreren hvordan hun møtte de andre elevenes protest mot forskjellsbehandling. Elevene forventet at Tuvas opplæring og deltakelse i klassefelleskapet skulle måles etter samme målesnorer for rettferdighet og likhet som alle andre.



Da Tuva kom tilbake fra juleferie i første videregående, var hun i elendig forfatning. Hovedkontakten mente det handlet om mange forhold, Tuvas skuffelse og følelse av å ha blitt skjøvet ut av familien, at hun var sviktet, at hun følte seg ubeskyttet hjemme, og også at det å reise tilbake til institusjonen opplevdes som en nedtur for henne (SHK 06.01.04). Men det skulle etter hvert vise seg å være langt mer alvorlig. Tidlig i mai da Tuva kom tilbake fra en helgetur hjemme, ringte hun institusjonen og fortalte at hun kom til å bli hentet på stasjonen. Ekskjæresten sto klar, og han forgrep seg på henne. Institusjonen gjorde ingen anskrik da hun ikke møtte opp på institusjonen den kvelden. I følge rådgiver stilte Tuva neste dag på skolen i elendig forfatning. Skolen alarmerte da institusjonen, som kom og hentet henne. I etterkant av denne tildragelsen, kom det for en dag at hun også hjemme i juleferien hadde blitt utsatt for overgrep, den gang av den samme slektningen som tidligere hadde forgrepet seg gjentatte ganger både på henne og søsteren i barndommen. Han var også blitt dømt for det. Disse opplysningene hadde verken institusjonen eller skolen hatt tilgang til tidligere (SR 01.06.04). Fra da av vekslet *traumer* og *diagnose* som hjelpernes forklaring på Tuvas problemer og atferd. Jeg registrerte også en markert endring i institusjonens fokus på Tuvas skolegang.

Hovedkontakten mente det var best at Tuva kunne "*få konsentrere seg om traumene sine*", og at "*skolen ikke er så viktig på en god stund nå*" (IHK 14.06.04). På samme tid strevde Lia med stor turbulens i personalet, uro blant beboerne, lederskifter og mange vikarer. Hovedkontakten sto derfor relativt alene og selvstendig med regien av Tuvas videre liv i institusjonen. Hennes refleksjoner, valg og beslutninger kommer jeg tilbake til. Til tross for aktualisering av gamle og nye traumer var Tuva likevel iherdig og målrettet. Hun ville ikke at skoleåret skulle være bortkastet, og insisterte på å få ta eksamen i linjefagene, som normalt. Sjøly videregående og Lia gikk da inn i et tett samarbeid for å kunne bistå henne. Tuva viste stor vilje og styrke til å få det til, og hun gjennomførte eksamen.

Vi var veldig opptatt av at hun skulle fullføre studieretningsfagene... stabilitet og oppfølging av det, for det nærmet seg eksamen. Men så var det mye annet som skjedde i livet til Tuva, som jeg forsto dem på Lia begynte å ta en del tak i. Vi hadde ganske tett samarbeid med Lia for å legge en plan. Dem tok bort stresset med at hun skulle ta skolebuss. De lovte å kjøre henne. Vi var i hvert fall glad for at vi klarte å innhente henne disse dagene før eksamen. En lærer tok en individuell runde med henne i forhold til tema på eksamen. Hun var jo mye borte i den

tida. Så læreren satte av ekstra tid til å gjennomgå med henne, hva hun skulle gjøre hjemme og på skolen. Og Tuva avslutta den biten med ståkarakterer og vel så det. (IR 04.11.04)

I løpet av sommeren ble situasjonen for Tuva forverret. Hun fikk litt hjelp fra incest-senteret, men BUP ble ikke mobilisert, fordi hovedkontakten ikke hadde noen tro på at de kunne yte Tuva den hjelpen hun nå trengte (SHK 20.06.04). Sjøly videregående la imidlertid planer for Tuvas opplæring andre år, i henhold til Tuvas ønsker og ansvarsgruppens tidligere beslutninger.

Hun ble søkt inn til oss for dette skoleåret også, det var meningen at hun skulle bruke dette skoleåret til å komplettere grunnkurset. Og det vi planla da, var at vi skulle ordne fagene, at vi skulle pløge,... skulle ta to fag før jul og to etter jul. Vi skulle ta fire timer norsk og fire timer engelsk, og avslutte det etter første termin. Og så skulle hun ta de to andre fagene etter jul. Og vi ville koble to timer sammen med klasse, for at hun skulle ha en sosial tilhørighet, og to timer sammen med egen lærer, for å komme gjennom pensum. Det var planen vår for dette året, og evt. også finne en utplasseringsplass. Men utover sommeren, etter at hun hadde vært på en ferietur sammen med hovedkontakten, så melder hovedkontakten at det har gått veldig dårlig... at tilstanden til Tuva ikke er forenlig med skolegang i det hele tatt. Det tegner ikke noe særlig bra, syns jeg. Unge Aspergere som faller inn i sånne psykiske problem med depresjon og... har ofte dårlige prognoser. De blir kanskje aldri det dem en gang var. Det slo meg veldig... (IR 04.11.04)

Tidlig på høsten i 2004 flyttet Tuva hjem til far igjen, og var dermed ute av barnevernet. Skolen sendte over papirer til hjemkommunen, der de også orienterte om planene som opprinnelig var lagt for inneværende skoleår. Tuva kom på Lias anneks en uke hver måned på avlastning etter avtale med far. Skolegang var satt på vent. På avlastningen var eneste tilbud formingsaktiviteter tilrettelagt av ufaglærte assistenter, slike som bodde der sammen med henne 24 timer i døgnet (SHKny 03.11.04).

## Drøfting

Rammefortellingen sett under ett har form av en historie med klare regressive trekk (Gergen 1999). Det store vendepunktet var plassering i institusjon og Aspergerdiagnosen. Da ble vilkårene for hverdagslivet hennes radikalt endret. De doble beskrivelsene gir inntrykk av at det stadig ble vanskeligere for Tuva å være elev ved Sjøly videregående, og de gjentatte traumatiske episodene med overgrep rammet skolehverdagen hennes stadig kraftigere. I institusjonen lærte hun at det var ”*privatlivet*” hennes det var noe i veien med. Samtidig avviser hovedkontakten tanken om at det å være *i foreldrenes sted* skulle innebære foreldrelignende relasjoner. Som ”terapeut” fikk det konkrete konsekvenser også for den rollen hun valgte i samarbeidet med skolen om

Tuvas opplæring, der arbeidsfordelingen etter hennes vurdering, var basert på at institusjonene hadde forskjellige ansvarsområder og kompetanse.

Fra å være en rimelig flink elev i grunnskolen, ble Tuva etter flyttingen betraktet som en avviker med symptomer, så vel av voksne som av medelever. Hvordan skolens og institusjonens personale behandlet Tuva, deres kommunikasjon og hjelp, ble forstått av jevngamle klassekamerater på en måte som forsterket stigmatiseringen av Tuva. Bildet er imidlertid flertydig. Rådgiver lot henne ”*få late som*” hun var normal i salongen, men da det ikke gikk, var det i følge rådgiver, et bevis på at hun ikke klarte ordinære arbeidsforhold. Både måten skolen informerte elevene om Tuvas avvik, og de nye overgrepssituasjonene, gjorde Tuva særdeles sårbar i klasseoffentligheten. Hun ble ytterligere marginalisert og isolert da hun fikk ubegrenset tilgang til datarommet. For da mistet hun etter hvert både tilhørigheten i klassen og mål og mening med selve skolegangen.

Hovedkontakten uttalte også flere ganger at hun hadde svake forventninger til Tuvas opplæring og skolegang, fordi det i følge henne, var så mye som måtte ”*på plass først*”. Hun så det meningsløst å satse på skolegang så lenge alt ble en kamp, både hjemme og på skolen (SHK 29.03.04). Tuva holdt imidlertid lenge fast på at skolegangen måtte ha mening som opplæring. På et tidspunkt da praksisen ga henne gode erfaringer, frisøren ga henne bekreftelse på gode egenskaper og normale evner, startet Tuva planlegging for utdanning og yrkesfremtid. Men hovedkontakten mente skolen burde ha realitetsorientert henne og fått henne bort fra det hun karakteriserte som en urealistisk drøm. Skolen valgte i stedet å la Tuva få prøve seg i det ordinære og tøffe arbeidslivet, da salongen flyttet. Siden det ikke ble tatt hensyn til behovene hennes, ble det hun strevde med, svært synlig for andre i salongen. Til slutt glapp opplæringa både inne på skolen og i salongen.

Overgrepssituasjonen på vårparten, og informasjonen om tidligere traumer i kjølvannet av tildragelsen, gjorde at både skolen og institusjonen mistet fokus på Tuvas opplæring. Det ble andre ting som fikk oppmerksomhet. Men Tuva holdt fortsatt fast i skoleknaggen. Hun ønsket ikke at et helt skoleår skulle være bortkastet. Da hun ville ta ordinær eksamen i linjefagene, kom skole og institusjon for første gang opp med et samordnet og tilstrekkelig støtteverk for Tuvas opplæring. De stilte med prak-

tisk hjelp, rådgiving og oppfølging, og Tuva gjennomførte eksamen med rimelig gode karakterer. Selv om retningen i Tuvas skolefortelling er regressiv, var det ikke entydig slik. Iblant dukker det opp lyspunkter, der Tuva får agere og kan ta i bruk sine normale evner og egenskaper.

Rammefortellingen viser at skolen og institusjonen var mindre målrettet og hadde et kortere tidsperspektiv på Tuvas opplæring enn det Tuva selv hadde. Hun befant seg imidlertid stadig sterkere i det som Bateson (2000) kaller en klassisk "double bind" situasjon. Gjennom innbyrdes motsatte budskap om normalitet og avvik ble hun i første halvåret holdt fast til skolen, uten at hun oppnådde tilstrekkelig utbytte av å være der, hun fikk ikke karakterer i teorifagene på grunn av for stort fravær, og hun ble møtt med doble og motstridende forventinger. Samtidig ble tilretteleggingen ikke tilpasset hennes behov og evner. Skolegang blir normalt verdsatt som fremtidsforberedelse ved at den gir kompetanse og kvalifikasjoner for deltakelse i samfunn og arbeidsliv. Skolen kom trolig ikke til rette med en elev som på tross av sin diagnose, kjempet for å beholde og få bruke de normale og sterke sidene sine.

En tilpasset opplæring for Tuva kan sies å ha to sider. Sett utenfra er det samfunnets forventinger til mestring og dugelighet i henhold til læreplaner og skolens organisasjonslogikk som står i fokus, det rådgiver kalte "skolens stramme struktur". Skolens tilrettelegging av Tuvas undervisningstilbud ble, i følge rådgiver, utformet ut fra noen gitte premisser. Slik valgte hun det Anders Gustavsson kaller et *utenfraperspektiv* (Gustavsson 2001), som betyr at det er de ytre omstendighetene som regulerer og styrer valg og handling for aktørene i skoleinstitusjonen. Alternativt innebærer et *innenfraperspektiv* at målet om tilpasset opplæring og inkludering blir betraktet ut fra elevmangfold og individuelt utbytte av skoletilbudet. Sett innenfra ville opplæringstilbudet primært tatt utgangspunkt i Tuvas særegenhet og utviklingsutsikter.

For Tuva å bli godtatt i læringsfellesskapet med sine særegenheter, forutsetter i følge Gressgård (2005) at hun har tilgang til et forskjellsbasert fellesskap. I dokumentene for skolen er nettopp dette perspektivet uklart. I læreplanverket for kunnskapsløftet (L06) står det at "fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger" (L06:31). Kunnskapsløftet viderefører den forståelsen som allerede lå i L97, altså de generelle målene som ble trukket opp i den læreplanen som

gjaldt mens Tuva var elev i skolen. Det kan imidlertid reises spørsmål ved hvor langt mangfoldet strekker seg som en positiv karakteristik av det som kalles for et læringsfelleskap (L06:32). Gressgård peker på at elevens særegenhet i mangfoldet ser ut til å forutsette at en majoritet anerkjenner minoritetens særegenheter, og at det til en slik anerkjennelse tilligger et krav om, eller en rett til, forskjellsbehandling, for eksempel ved at opplæringen er spesielt tilrettelagt ut fra elevens spesielle behov (Gressgård 2005). Tuvas posisjon i klassen som særegen, er tydeligvis ikke fremforhandlet i klassens læringsfelleskap. På den andre siden ble klassen informert om diagnosen hennes, og viste etterpå forståelse for at hun var spesiell, i følge lærer. I det følgende skal jeg presentere materiale som tematiserer ulike utfordringer når det gjelder tilrettelegging av Tuvas opplæring i første videregående på Sjøly.

## ***Å trykke livet inn i en timeplan: Tilrettelagt opplæring***

### **Innledning**

I følge skolelov og læreplan har Tuva rett på en opplæring som er tilrettelagt etter evner og behov<sup>108</sup>. PPT har utredet Tuva, og gitt anbefalinger om hvordan opplæringen hennes bør tilrettelegges etter at BUP har konkludert med diagnosen Asperger. PPT gir følgende karakteristik av Tuva og opplæringsmessige anbefalinger:

Tuva kan være meget konsentrert og detaljert... ved avbrytelser eller forstyrrelser mister hun raskt evnen til konsentrasjon, og det blir vanskelig å finne tilbake. Hun sliter med motivasjon og kan være preget av tungsinn. Hun har problemer med kroppslig uro, og hun mangler sosiale antenner. Hun klarer ikke å tolke sosiale samspill, blir relativt fort sliten og strever med situasjonsforandringer. Hun kan bli aggressiv hvis hun ikke får det som hun vil, og kan være svært urolig.

Det anbefales at eleven får et skoleopplegg med nok voksentetthet, som gir forutsigbarhet og trygghet i daglig skolesituasjon, og det må sikres et opplegg som ivaretar hennes gode evner, og at hun får muligheter til å nyttiggjøre seg et opplegg ut fra hennes fungering. Det er viktig med struktur, forutsigbarhet og muligheter for konsentrasjon... Det anbefales derfor at eleven får delta i gruppeundervisning i de fleste fag. Hun må få tett oppfølging av egen lærerressurs i forhold til både faglige og sosiale ferdigheter og aktiviteter. Hun har behov for en voksenkontakt for hjelp til strukturering av dagen. Eleven vil kunne mestre kurset forutsatt at tilretteleggingen er god og livssituasjonen blir stabil (MT: Utredning i PPT, referert i brev fra hjemkommunen til Sjøly videregående skole 23.03.03)

Den sakkyndige rapporten fra PPT konkluderer med at Tuva vil ha behov for omfattende tilrettelegging av opplæringen, blant annet i form av gruppeundervisning i de

<sup>108</sup> OPL (Opplæringslova) 1998, § 1-2, og § 5-1+3

fleste fag, en individuell opplæringsplan (IOP), samt en egen lærerressurs for hjelp til strukturering av skoledagen. Sjøly videregående tok imidlertid ikke rapporten til etterretning, og skolen søkte heller ikke om ekstra ressurser for Tuva for skoleåret 2003-2004, til tross for at hjemkommunens barnevernstjeneste ba om dette i brev av 23.03.03. I skolemøtoreferatet fra september står det at Tuva ikke får noe alternativ til stor undervisningsgruppe. Men en har satt inn to-lærersystem, begrunnet i at det er flere med spesielle behov i klassen.

### **Perspektiv på tilpasning**

Allerede i september viste det seg at tilbudet ikke fungerte for Tuvas vedkommende. Utover høsten og vinteren meldte skolemappens fraværsskjemaer om betydelig fravær fra enkelttimer og dager. Allerede i skolemøtoreferatet i september står det at Tuva ”gjør seg selv annerledes, og sosialt er hun et negativt objekt i klassen, hun begynner å få stempel” (MT 22.09.03). I oktober var ”lærerne ... usikre på om fokus skulle være mer på sosial trening enn på spesifikke faglige læringsmål” (MT 14.10.03), uten at det spesifiseres noe nærmere hva slags tiltak de tenker å sette i verk. Og så i desember summeres semesteret slik:

”Det arbeides ikke etter noen individuell plan for Tuvas skolegang. Den er lik de andre elevenes læreplan”. ”Kunnskapsmessig er hun flink i engelsk, men er lite i timene”. ”I matte: ikke kommet bort i pensum, da hun ikke vil.” ”Naturfag: droppet ut, har ikke vært med på øvingene”, ”norsk: sliter her også.” Og så står det avslutningsvis: ”Tuva deltok på møtet, men var lite interessert i det lærerne snakket om. Svarte med unnskyldninger som en 12åring for å slippe unna (...) Når Tuva bestemmer seg for å droppe ut av timene, skal lærerne la henne gå, med påminnelse om at dette gjør hun under eget ansvar. Hun skal behandles først og fremst som en 16åring, fokuset på Asperger skal komme i andre rekke.” (MT 02.12.03)

Med et fokus på Tuvas mangelfulle egenskaper, hennes vilje og valg, ble hennes svar forstått som bekræftelse på at hun var en vanskelig elev. Skole og institusjon var imidlertid enig om at diagnosen ikke skulle være til hinder for å stille ordinære moralske forventninger til rollen hennes som elev. Hun ble selv gjort ansvarlig for ”*de valgene hun gjør*”. Behovene som kan avledes av diagnosen, beskrevet av PPT over, ble altså ikke tatt hensyn til. Om linjefaget står det følgende:

Tuva må få jobbe ferdig og fullføre arbeid, ikke bli forstyrret. Hun har god farge og formsans, god motorikk i tegning og flink til å gjengi det hun har sett... Tuva har stort sett ikke problemer med å følge ordinær undervisning i linjefagene når opplæringen er tilrettelagt. (MT 02.12.03)

Linjefaglærer Synnøve synes Tuva er flink og kreativ, når hun bare kommer i gang med arbeidet.

Men når kroppen blir urolig må hun ha variasjon, så det skifter. Klippinga er det blitt slutt på, nå er det bare foten som går og går... Så nå er det blitt slik at hun kjører mer sitt eget løp. Vi må hele tiden møte henne der hun er. Noe annet nytter ikke, for det har vi prøvd! (IL 01.06.04)

Rådgiver forteller at de egentlig ikke var forberedt på Tuvas spesielle behov. Skolestruktur og økonomi ga dessuten heller ikke rom for en omfattende tilpasning av opplæringa til Tuva:

Timeplanen ble akkurat som for alle andre i klassen. Det var litt uheldig da, ser vi nå da, i ettertid, i forhold til hennes problemer, at du svitsjer fra det ene faget til det andre. Den timeplanlogikken,... veldig korte arbeidsøkter på to timer,... og så skal hun pakke sammen og gå til noe annet. Og akkurat det har blitt veldig stress for Tuva. Hun er aldri der hvor klassen er, henger igjen, hun må fullføre det hun holder på med, så hun er på en måte ikke klar hun, for å gå inn til engelsktimen eller norsktimen! Men på det tidspunktet (for planleggingen, min anm) så skjønnte vi faktisk ikke at det her ville bli veldig problematisk. Tuva var jo velfungerende sånn intellektuelt, så hun lurte oss nok litt der. Og det er klart at vi har heller ikke ressurser til å lage enetimeopplegg for Tuva, for at hun skulle få engelsk når det passet henne... eller norsk. Det har noe med ressurser å gjøre, og det har noe med at hun da blir løsrevet fra klassen.

For sosialt er det for henne veldig viktig at hun får trening og utfordringer... hun skal være voksen og ute i det sosiale livet... det er klart at du lærer i hvert fall ikke sosial kompetanse i enerom... så det var aldri den tanken da, at vi skulle lagt opp en egen timeplan for henne. Det lå heller ingen føringer som tilsa at hun *skulle* hatt en sånn egen plan eller fleksitid... og det blir egentlig også helt håpløst i en skolesituasjon... Vi er avhengig av å ha den der stramme strukturen, vi! (litt latter) (IR 04.11.04)

På Sjøly videregående er det i følge hovedlærer og rådgiver først og fremst økonomien og den fastlagte strukturen som styrer graden av tilpasning til elevbehovene. Selv om økt voksentetthet i seg selv kan være et godt tiltak, ble tydeligvis Tuvas dokumenterte behov ikke tilstrekkelig ivaretatt ved et to-lærersystem alene. At Tuva intellektuelt sett var fullt på høyde, skygget i starten for informasjonen om det Tuva strevde med, og som PPT's utredning hadde beskrevet relativt konkret. I utgangspunktet mente rådgiver at opplegget for Tuva var fordelaktig. Hun ville ikke bli utpekt, i og med at det var flere A-elever i klassen. Men ”*videregående skole er frivillig*”, presiserte hun, og ”*skolens mål er å forberede elevene til selvstendighet i samfunnet (...)* Det vil ikke være en person som fotfølger Tuva senere i livet”, så det ”å sette en assistent på henne”, tror ikke rådgiver er noen god ide. Hun trenger snarere ”å leve normalt”.

På videregående skole er dem..., da har dem behov for å være voksen, og det blir lite populært... da skal dem være ganske psykisk utviklingshemma, for at det skal være ok med assistenter! Det er litt mer av kulturen i grunnskolen, det. Vi er en del tilbakeholden med å ha assistenter eller miljøarbeidere som på en måte skal fotfølge elevene. Dem skal ha en frihet med å være en elev på lik linje med andre elever. Det å komme i videregående skole... da har du begynt å forberede deg til yrkesliv og samfunnsniv. Den Aspergeren må Tuva leve med, naturligvis, men vi ser det slik at når det var to lærere, så kunne den ene læreren ha litt mulighet til å innhente henne. (IR 04.11.04)

På spørsmål om alternative støttefunksjoner, var rådgivers oppfatning at om medelevene skulle fått ansvar med å hjelpe Tuva på rett plass til rett tid, ville de sikkert føle at de var litt "barnepike", dersom de til stadighet skulle ha ansvar for å hente henne. Og Tuva var jo så "utrolig manipulerende, lite samarbeidsvillig og veldig krevende innenfor de stramme strukturene skolen opererer innenfor" (IR 04.11.04). Men etter hvert innså rådgiver at vilkårene på skolen ikke passet så godt for Tuva.

R: Det viste seg vanskelig å trykke livet til Tuva inn i en stram timeplan. Alle fagene ble en stressfaktor, og det ble ganske kampfult både på Lia og på skolen. For Tuva har jo sine strategier, hun glemmer bøker så hun slipper å delta på skolen. Hun er ganske sterk, og intellektuelt sånn med... hun har sine metoder altså! Hun var utrolig manipulerende og utrolig lite samarbeidsvillig!

I: Skjedde det noen endring over tid som dere registrerte?

R: Det utviklet seg vel bare mer og mer det med å ta seg til rette. Hun var enorm, med telefonen, med dataen, det var nesten ingen som klarte å hamle opp med henne, hun var stri, det... jeg vet ikke om vi hadde kommet noen vei med mer folk på henne. Det hadde vel blitt mer kamper og mer stress, og hun ville vel blitt enda mer amper og lite samarbeidsvillig, vil jeg tro, men jeg vet ikke, det er noe med å finne en balanse, tror jeg. Institusjonen har hele tiden kritisert oss, men jeg tror ikke de forstår hvordan vi tenker og jobber. De som jobbet med henne, syns det var kjempeutfordrende iallfall. (IR 04.11.04)

Tuva strevde med å tolke sosiale situasjoner og forstå sosial interaksjon, noe som stengte henne ute fra verdifull jevnalderkontakt og et læringsfellesskap. Når Tuva ikke klarte direkte å forstå eller se mening i de sosiale spillene hun ble involvert i i klassen, ville for eksempel en assistent, kunne bidratt til at hun kunne opptre adekvat, og på den måten unngå ubehag, utstøting og mobbing. Mye tyder på at Tuva ikke klarte seg uten en slik "krykke" innenfor den strukturen skolen opererte med. Tilrettelegging av Tuvas opplæring hadde således både en profesjonelt faglig og en profesjonelt menneskelig side. Rådgiver vurderte kompetansen i skolens lærerpersonale samlet sett som "god nok" for slike utfordringer som elever av Tuvas type stilte dem overfor.

Hun er vel kanskje av de elevgruppene som er ganske utfordrende, og hvis vi håndplukker lærere vi vet har god kompetanse på akkurat det relasjonelle, -ikke nødvendigvis dem som har



spesped, - men egnethet, så mener jeg at vi skal være i stand til å ivareta sånne elever... Men ressursene vi har å rutte med, dem begrenser oss (IR 04.11.04)

Tuvas hovedkontakt uttrykte på sin side stor frustrasjon over at skolen etter hennes syn, hadde mangelfulle kunnskaper om Tuva for å kunne tilrettelegge opplæringa hennes godt nok.

Det blir så misforstått når de prøver å legge til rette for Tuva... alt for lite ressurser. Hun trenger en assistent, men skolen tror ikke det nytter å prøve en gang, dessuten får vi stadig høre at det er elever som trenger det langt mer enn henne, og selv ikke de får assistent (...) Det er PPTs kunnskaper som etterspørres av skolen, og den er jo mye mer generell. Mens vi har den konkrete kunnskapen om Tuva... men vi blir ikke spurt. Det er så fortvilende, for all veiledning til skolens lærere kommer i etterkant av episoder. Lærerne forstår henne ikke, og de er redd henne, redd hun skal utagere, og derfor setter de ikke grenser. De lar Tuva få gjøre som hun vil (...) For eksempel lånte Tuva stadig penger av læreren. Vi på Lia ville ha en slutt på det, og hun fikk med penger på skolen en dag for å gjøre opp for alt hun skyldte. Men da sa læreren, at "nei, jeg trenger ikke å få igjen pengene". Helt feil! Tuva trenger konsekvens for å forstå og ha en forutsigbar hverdag. (SHK 06.01.04)

Det kan se ut som Sjøly's og Lia's hjelpere strevde med å forstå hverandres tenkning og praksis, og de var åpenbart uenige om hvordan Tuva best kunne avhjelpes med skolegangen. Intervjuene viste at de også var gjensidig frustrert over den andre partens manglende tilgjengelighet i samarbeidet om Tuva. Fra begge hold ble imidlertid eget ansvarsområde markert, slik at samarbeidet i realiteten ble begrenset til de pliktige oppfølgingsmøtene i ansvarsgruppen, og til telefoner om fravær. Felles anstrengelse på slutten av første skoleår viste imidlertid at når de samarbeidet tett, ga det også nok struktur til at Tuva fikk tatt grep om egne ressurser. Allerede i sakkyndig uttalelse ble det fremhevet betydningen av en tydelig opplæringsstruktur. Den ble ansett nødvendig for å støtte henne på de funksjonsområder som Aspergeren setter grenser for (MT 23.03.03). En episode som både Tuva og hjelperne berettet om, kan stå som eksempel på hva slags grenser det blant annet kan være snakk om. Tuva forteller:

Vi var på ekskursjon til byen, skulle på gallerier og sånt... hele dagen. Men jeg kom meg ikke på galleriene, jeg (...). Jeg gikk mine egne veier, gikk og vasa rundt en stund, og kom meg tilbake til Lia alene (...) fant aldri de andre igjen. (S Tuva 14.10.03)

Hovedkontakten forklarte nærmere hva som skjedde:

... Og når de var på ekskursjon, her for en tid siden, så kan de ikke regne med at hun henger på sånn uten videre. Tuva ble sulten hun, og så gikk hun inn et sted for å kjøpe seg mat. Og så tenker Tuva at da står de utenfor når hun kommer ut - etter kanskje en time! Og det gjør de naturligvis ikke. Tuva falt av lasset, hun. (SHK 06.01.04)

I skolemappen er tildragelsen notert på følgende måte:

Uke 42-43 (03): Bytur. Tuva møtte ikke til omvisning. Hun hadde gått for å kjøpe seg mat uten å si fra til lærer. Hun sendte tekstmelding til lærer, men denne så den ikke. Tuva tenkte ikke på at klassen kunne forsvinne for henne i mellomtida. (MT)

Tuva forsøkte å si fra, men læreren registrerte det ikke. Hun skjønnte åpenbart ikke at klassen forsvant, mens hun var inne i butikken. Hun mestret ikke de sosiale kodene som var nødvendige, og som ungdom flest vanligvis ikke har problemer med. Lærerne på sin side så ikke ut til å være innforstått med de implikasjonene som Tuvas sosiale forståelsesproblemer kunne få i en så komplisert sosial situasjon som en ekskursjon var. Å ta høyde for Tuvas behov, og samtidig gi henne mulighet til mest mulig normalitet, var åpenbart ingen lett oppgave.

### **Med hendene i fanget**

Ettersom full arbeidsplan på skolen viste seg for tungt for Tuva, ble det for andre semester, som jeg tidligere har redegjort for, besluttet å utsette teorifagene og beholde bare linjefagene. For å fylle opp timeplanen ble hun utplassert en dag i uka på en frisørsalong, et enmanns foretak. Jeg skal her gå litt nærmere inn på dette tiltaket.

”Tuva har et ønske om å jobbe i frisørsalong. Det er behov for å prøve ut dette for å se om hun kan klare et slikt arbeid med de begrensningene hun strever med” (MT: sakkyndig uttalelse januar 2004).

Arbeidet i salongen som ”lærling” opplevde Tuva positivt. Også rådgiver mente det fungerte virkelig godt noen måneder. Et stykke utpå vårparten ble imidlertid salongen nedlagt, og frisøren flyttet til en større salong. Ikke lenge etter sluttet Tuva. I den store salongen var det mange frisører og også flere ungdommer med lærlingkontrakt. Jeg spurte rådgiver om hun i etterkant tenkte at skolen kunne gjort noe annerledes, for å gjøre overgangen til den store salongen lettere for Tuva.

R: Jo, salongen ble flytta, og da ble det mer folk og mer stress. Da var det flere som ga Tuva beskjeder, og da ble hun stressa, så da tok vi bort det (...) Det er klart at vi må ligge litt lavt i terrenget når det gjelder å stille krav, for dem får jo ingen godtgjøring. Så fungerer hun, så får hun lov til å være der, men i det øyeblikket dem får et arbeid med å følge opp og veilede og sånn, så... Dem jobber jo... dem driver jo en service-bedrift, og dem skal jo tjene på det og ikke ta seg av...

I: Ble det satt inn noen ekstra ressurser fra skolen i samband med hennes nye praksisplass?

R: Nei, det var ingen herfra... ingen ressurser, det hadde vi ikke anledning til,...men i etterkant..., men hvordan en skulle få det til å fungere inn i en frisørsalong med mange ansatte og kunder som går ut og inn... nei, jeg vet sannelig ikke....

- I: Spurte dere Tuva hva hun ville og tenkte?  
 R: Nei, men vi var i kontakt med Lia, og regnet vel med at de snakket med Tuva  
 (IR 04.11.04)

Rådgiver pekte på dilemmaer da skolen skulle legge til rette en praksis for Tuva på arbeidsplassen, problemstillinger det ikke fantes enkle svar på. Også hovedkontakten ble spurt om Tuvas praksis.

- I: Jeg har forstått det sånn at Tuva trivdes godt hos frisøren og var begynt å legge fremtidsplaner. Hvordan vurderer du flyttingen til den store salongen?
- E: Ja, Tuva ønsket en stund å bli frisør, men skolen burde realitetsorientert henne. Skolen skulle gitt henne råd og veiledning, fortalt henne... Hun gjorde det slutt sjøl. For sånn er jo Tuva, hun tar skjeen i egen hånd. Vi gjorde ikke noe for å hindre henne i det. Men vi skjønnte jo at det der ikke ville fungere. Jeg tenkte at den her flyttinga blir vanskeligere for Tuva å håndtere, men... Det er ikke noen vits i at *jeg* sier noe om det. Det må erfares. Det må bare bli sånn, og når hun... så begynte hun å korte inn på tida, og så til slutt så sa hun det, at hun trivdes ikke. Hun ville ikke være der. "Greit"(...) Hun hadde fått tildelt en helt ordinær utplasseringsrolle, fra arbeidskontoret og sånn, så hun skulle ikke klage på at hun måtte vaske kammer og koste hår.
- I: hvordan tror du Tuva tenker om det som skjedde?
- E: Jeg vet ikke jeg, om Tuva ble skuffet eller... Det kom til å bli sånn., og jeg skjønnte også at det var ikke noe vi kan gjøre noe med, for hun som Tuva har forholdt seg til, hun var ikke alltid der når Tuva var der, de andre ville ikke være med på at Tuva... det ha jo vist seg også... Jeg tenkte at det der ville være over (...) En annen ting er at nå har fokuset til Tuva endret seg, hun vil ikke på noen frisørsalong mer, hun vil ha en annen slags praksisplass, på gård eller... ha noe praktisk, og det har hun også snakket om før. Det var vel hennes egentlige ønske. Frisør var noe som har dukket opp mens hun gikk på skolen, veldig påvirket av andre som hun gikk sammen med på skolen.

(IHK 14.06.04)

En tilsynelatende omforent enighet om oppgavefordelingen mellom "hjem" og skole ble sjebnsvanger for Tuvas praksiserfaringer. Hovedkontakten "visste", i likhet med rådgiver, at det kom til å skjære seg i den nye frisørsalongen, men begge mente de ikke kunne forhindre det. Det var andre ytre vilkår for arbeidslivet som bestemte regien. Da Tuva ikke klarte kravene innenfor ordinære arbeidslivsregler, var det først og fremst uttrykk for at hun manglet nødvendige forutsetninger for et vanlig arbeidsliv, var rådgivers resonnement.

## Drøfting

Barn har behov for og krav på dobbel voksen oppmerksomhet (Collin-Hansen 2008) for å fungere i og mestre et komplekst sosialt liv, som for eksempel skolelivet. Det kan være et grunnlag for hvordan vi kan tenke fordeling av ansvar og oppgaver mellom

hjem og skole. En god omsorg i primærrelasjoner innebærer at gode foreldre kjemper for å gi sitt barn det aller beste, samtidig som de verdsetter og støtter barnet så langt det rekker og er behov for det. En slik omsorg er heldekkende. Institusjonspersonalet har imidlertid doble roller overfor Tuva vis a vis skolen. De er både profesjonelle samarbeidsparter inn mot skolen, og de er *i foreldrenes sted*, som *skoleforeldre* (Collin-Hansen 2008). I og med at skolen har en tendens til å kategorisere foreldrene til såkalte *problemelever* (Ericsson & Larsen 2000, Nordahl 2003), står hovedkontakten i fare for å kunne få en rolle inn mot skolen som er tilsvarende konstruert. I så fall kan det forklare hvorfor Tuvas hovedkontakt avviser foreldrelignende omsorgsfunksjoner overfor skolen, og at hun holder fast ved profesjonssamarbeid og arbeidsfordeling. I hovedsak ser det ut til at samarbeidsfunksjonen med skolen profesjonaliseres. Når det trekkes grenser mellom ansvars- og oppgaveteigene, skjer det en posisjonering mellom hjelperne til Tuva, basert på kompetanse og virksomhetskriterier. Hjelpernes teigdeling skapte uklarhet i opplæringsomsorgen.

Tuvas individuelle evner og forutsetninger er spesielle nettopp for henne. Kategorisering i form av diagnose gir ingen entydig didaktisk eller pedagogisk oppskrift, like lite som hennes gode evner og normale utseende i og for seg gjør det. Generelt kan vi si at en diagnostisk kategori er en generell kategori som dekker felles kjennetegn ved mange individuelle tilfeller. Slike kategorier er sjelden tilstrekkelig grunnlag for å vite hvordan problem skal løses pedagogisk. Tradisjonelt har de vært grunnlag for måter en har vært vant til å se og tolke individers uttrykk på, i første rekke i form av atferd, i mindre grad i form av tanker, opplevelser, ambisjoner og drømmer. Når slike tolkninger får dominere, legger det sterke føringer for diskursene både i skole og barneomsorg. Det kan se ut til at Tuva gjennom diagnostisk kategorisering tilføres avmakt og blir gjort avhengig av andres hjelp. Det skjer når hjelperne overser Tuvas styrke og vilje til å ta og ha kontroll over sitt eget liv. Diagnosen Asperger blir et så kraftfullt uttrykk at det synes å lukke for tanken på at Tuvas virkelighet også kan oppfattes og beskrives på andre måter. Slik står diagnosen i veien for et profesjonelt blikk på Tuvas utviklingsutsikter.

Dette er kompliserte forhold. På den ene siden stilles Tuva overfor normale mestringskrav i skolen. Hjelperne støtter henne sånn sett på ønsket om normalitet. Men

samtidig skygger det for Tuvas særegenhet, når hun mislykkes i å stille opp på normale mestringskrav, for eksempel de sosiale. Hun isoleres og marginaliseres i klassens læringsfellesskap, og må selv håndtere sine feil og nederlag. I en sosiokulturell forståelse er Tuvas intellektuelle og fysiske redskaper det som strukturerer eller konstruerer omverden for henne, redskaper som Tuva kan tenke og handle med innen rammen av skolekulturen eller samfunnet (Lave & Wenger 1991, Säljö 2006). Men medierende redskaper er kollektive; det er med språket, dialogen, at Tuva kan søke å etablere felles forståelse med sine sosiale omgivelser. Men hun strevde med å forstå og håndtere de sosiale sidene ved språket og kunnskapsdannelsen gjennom egen aktivitet, og ble til en viss grad også isolert fra sosialt samspill med jevnaldrende. Dermed ble hennes muligheter til å få del i den kollektive kunnskapen begrenset. På grunn av syndromet trengte Tuva en *krykke* eller *brille*, for å oppfatte og strekke til i sosial utveksling og i dialoger. I en egenskapsforklart diskurs har hun kun seg selv å bebreide, i og med at hun ikke har oppnådd en kollektiv identitet som rettmessig sosial deltaker i klassefellesskapet. En slik identitet kunne gitt henne tilgang på forklaringsutkast på hvorfor ting gikk galt. Til syvende og sist står Tuva overfor spørsmålet om hvor godt hun er i stand til å håndtere sin annerledeshet.

Etter et år med prøving og feiling var skolen og rådgiveren blitt mer innforstått med Tuvas spesifikke opplæringsbehov, slike som krever individuell tilrettelegging. Men på skolemøter, der alle hjelperne møttes for å evaluere og beslutte, lyktes de tilsynelatende bare i begrenset grad å etablere gode dialoger med Tuva om opplæringa hennes. Skolemøtets referent beretter om barnslig opptreden og "*unnskyldninger*" da Tuva ble konfrontert med manglende vilje og innsats i teorifagene. Jeg har ingen mulighet til å vurdere kommunikasjonen på disse møtene, for det er bare hjelpernes ytringer som kommer frem i mappetekstene. Tuvas stemme ble ikke nedtegnet. Engebretsen (2006) har i sitt doktorarbeid: *Barnevernet som tekst*, vist gjennom nærløsing av barnevernsjournaler, at det er profesjonenes stemme som høres og nedtegnes, ikke barnets. Selv om vi har fått en økt bevissthet omkring barn som subjekter, med rett til å bli hørt, er det fortsatt den profesjonelle språkbruken og tenkemåten som slår gjennom, hevder han. Barnets stemme og egenart blir mindre synlig og hørbar (ibid).

I Tuvas mappe mangler hjelpernes vurdering av hvor egnet det skoletilbudet Tuva tilbys, er i forhold til behovene hennes. Generelt skriver psykologen i PPT så sent som i april:

Jeg besøker klassen nesten ukentlig og har observasjoner. Når det gjelder vurdering av om Tuva har et "tilfredsstillende utbytte av opplæringa" vil jeg for min del si at det kan besvares med et delvis. Hun fungerer opp mot det vi kan forvente når hun er på skolen og deltar i undervisningen. Hun har imidlertid et betydelig fravær og går dermed glipp av ganske mye undervisning. Det hender også at hun må hentes fordi hun uteblir eller forsvinner fra timen. (MT 21.04.04)

Det er vanskelig å se utsagnet til psykologen, referert over, som en generell vurdering av det samlede opplæringstilbudet Tuva får første året ved Sjøly. Det gis ingen detaljert vurdering av de enkelte tilpasninger som er foretatt, eller kommentarer på eventuell mangel på nødvendige tilpasninger. Slik sett er ikke PPTs vurdering i samsvar med hjemmekommunens mer spesifikke anbefalinger. Psykologen tar heller ikke konkret stilling til hvorvidt tiltak for å hindre fravær og uteblivelse fra undervisningen ville kunne økt utbyttet av opplæringen til Tuva. I møte med elever som Tuva, med både traumer og diagnose, ligger avvikskunnskapen lett tilgjengelig som forståelsesredskaper også innenfor skolevirksomheten. I mappen fremkommer hjelpernes oppfatning mer i form av at Tuva *er* vanskelig enn at hun *har* det vanskelig.

Tuvas egne ytringer var nesten fraværende, når hjelperne besluttet, vurderte tiltak og kategoriserte. Over tid vekslet beskrivelsene mellom å være fundert på antatte symptomer på diagnosen, andre ganger var det Tuvas "normalitet" som sto i fokus, enten som et moralsk imperativ, eller som en mulighet Tuva kunne få prøve. Lærerne var inkonsekvente når de møtte Tuvas "manipulering", de satte vekselvis grenser og ga etter når Tuva hadde behov for å kontrollere situasjonen sin. Utfordringene ble tydeligvis så store at de mer eller mindre mistet grepet om en målrettet opplæringsambisjon på Tuvas vegne. Tuva gikk på flere smeller, men viste til tross for det, lenge en påfallende styrke når hun fastholdt læringsmålene som hadde betydning for fremtiden hennes. Denne styrken kommer sterkt til syne i to de følgende uttrekk fra materialet. Jeg har kalt det mestringsprosjektet hennes.

## **Mestringsprosjektet**

### **Innledning**

Gergen (1997) sier at det er gjennom interaksjon med andre at vi tilegner oss narrative ferdigheter, ikke ved å bli handlet med. På den måten flyttes vekten fra det selvbestemmende ego til sosial interaksjon. Beretningene til Tuva og hjelperne kan i Gergens forstand bli oppfattet som en nedadgående, eller regressiv beretning. Den ene katastrofen følger den andre. I tråd med et sosialkonstruktivistisk perspektiv, holder jeg fast ved både en kognitiv og sosiokulturell tråd, for at det skal være lettere å se hvordan narrative inngår i forståelsesgrunnet for relasjonene mellom Tuva og hjelperne. Narrative er ressurser i samtalen mellom henne og menneskene rundt henne. Hennes selvberetning er en form for sosial fremstilling, eller noe til felles anskuelse. Gjennom fortellingen forhandler Tuva med sine sosiale omgivelser om hvilken historie som skal få gyldighet, som kan tjene sosiale formål med både selvidentifisering og sosial konsolidering. Noen av Tuvas fortellinger inngår i det jeg kaller hennes mestringsprosjekt, et prosjekt som stadig utsettes for konkurrerende tapsfortellinger. Jeg har valgt ut to hovedfortellinger. Den ene er historien om prisen hun mottok for et kreativt arbeid, den andre er historien om fremtidsbilder. Til sammen utfyller de hverandre og viser foretrukne narrative der Tuva viser styrke og pågangsmot, og som gir henne fremtid og håp. Hver for seg er fortellingene meningsbærende, ved at meningspotensialet forklares ved de relasjonene som Tuva har til sine medelever, sine hjelpere og her også i noen grad til meg som forsker og samtalepartner.

### **Følelsene mine er ikke såne streker**

Rådgiver fortalte meg at Tuva hadde vunnet en konkurranse blant formgivingselevne. Hun fikk en pris og mye offentlig oppmerksomhet i den anledning. Tuva hadde jobbet konsentrert med oppgaven og kommet opp med noe virkelig fint og kreativt (SR 09.03.04). Tuva opplevde at hun fikk mer oppmerksomhet enn hun klarte å håndtere etter konkurransen.

I: Du sier du er sliten og blir fort stresset. Vil du si noe om hva det handler om?

T: Ja, jeg blir fort stressa, da, for jeg blir så sliten om dagene når folk gjerne skal ha produkter av meg. Jeg har lovet så mange, og kommer det noe i veien da, så blir det stress for meg, kan jo

ikke gjøre alt for alle andre hele tida, må jo ha litt tid til kanskje å... må tenke litt på meg sjøl og. Hvis det fortsetter sånn, så syns jeg ikke det er noe artig lenger. Men jeg klarer ikke å si nei heller, når dem sier til meg: "kan du få til dette for meg?" og sånn... så har jeg jo lyst på det og sånn, naturligvis, så jeg prøver å få det til da, for jeg sier jo ja da,... for jeg får meg ikke til å si nei...

- I: Det er mange som vil at du skal lage bilder til dem, og du mener det er på grunn av prisen du fikk. Si litt mer om det.
- T: Jeg gjorde det først og fremst for at læreren min ble glad da, at jeg gjorde noe på skoledagen, da liksom. Hadde ikke gjort noe før på den dagen, for jeg var så sliten. Så kom jeg på at jeg bare skulle sette i gang med noe, og så laga jeg et forslag og... Jeg tenkte ikke så mye på at... hvor stor pris det var og sånne ting. Jeg liker jo å holde på, jeg syns liksom ikke det var noe stort, for å si det sånn; det er jo det jeg driver på med.
- I: Men du oppfatter det vel som en anerkjennelse, og det må da være litt hyggelig, syns du ikke?
- T: Nei, jeg tenker jo ikke det, for da har jo... da skulle jo hverdagen min vært sånn fryd og gammen da! for det er jo mange som gjerne vil kjøpe av meg... men jeg lager... jeg tenker stort sett ikke på det, jeg, at jeg gjør folk glad, men det at jeg gjør meg sjøl glad, for jeg liker jo å...Men på skolen så er det nesten så jeg mister lysten til å holde på, for det er liksom sånt press, at nå skal du gjøre ditt og datt og sånn og sånn. Sånn liker jeg ikke å leve da. Liker å gjøre ting slik jeg tenker, og så gjør jeg det.

(I Tuva 01.06.04)

I og med prisen fikk Tuva positiv oppmerksomhet, og gjennom det kreative uttrykket utmerket hun seg positivt blant klassekameratene på et *normalt* område. Men å ta imot ros og anerkjennelse var ingen enkel sak for henne, fordi det stresset henne at folk fikk forventninger til hva hun skulle kunne utrette. Det stresset henne mye, og hun ble sliten av det. At anerkjennelsen ga henne positive følelser av å være verdsatt og beundret, er sikkert nok, men antakelig opplevde hun viraken rundt prisen som at det ble stilt krav til henne i fortsettelsen. Hvor stor pågangen på arbeidene hennes faktisk var, har jeg ikke mulighet til å kommentere. I fortellingen fremstår etterspørsel etter bilder først og fremst som et følt stress, fordi hun gjerne ville gjøre folk til lags. Også definerte formingsoppgaver ble opplevd som et press, mens det å få jobbe ut fra egne tanker og ideer, ga henne gode følelser.

- I: Jeg ser at du legger både arbeid og oppmerksomhet i å uttrykke deg i bilder. Kan du fortelle meg litt om hvordan du tenker når du skaper noe nytt?
- T: En gang hadde vi en veldig artig oppgave, da skulle vi lage pute med det vi ville sjøl. Jeg laget en tatovering, jeg da.
- I: Ja, jeg lurer på om du ikke har vist meg den tidligere?



T: Mmmm... det syns jeg var morsomt, det at vi på en måte kunne gjøre noe av det vi ville selv. Men det er ikke noe morsomt å herme etter Munch eller noe, for jeg er ikke Munch, og en gang skulle vi la oss inspirere av ham, men ta utgangspunkt i egne følelser. Men da kan jeg ikke gjøre som Munch, for han... det er så... du må liksom male med hans streker da, men... og følelsene mine er ikke sånne streker.

I: nei vel?

T: det blir mer harde streker hvis jeg skal male mine egne følelser. Jeg kunne liksom ikke male dem hvis jeg måtte male i Munch sin stil. Tatovering er mer min greie... formene binder... men jeg kan likevel uttrykke noe av mitt... sånn som jeg føler.

(I Tuva 29.03.04)

Tuva viste god innsikt i hva som forventes. Da vi kom inn på hennes interessefelt, hadde hun et sterkt ønske om å få være selvstendig i uttrykkene. Hun hadde sin stil, og likte dårlig å få oppgaver som låste uttrykket til noe som ikke hadde med henne å gjøre. Hun klarte ikke å la seg inspirere av Munch, for hans streker var så veldig forskjellig fra det hun oppfattet var det spesielle ved akkurat hennes uttrykk. Jeg la merke til at i deler av samtalen inviterte hun mer eller mindre indirekte til en dialog, i form av en slags utprøving. Hun undersøkte om jeg som en utenforstående voksen, kunne verdsette både *det vanlige* og *det spesielle* ved henne.

### **Jeg vet den veien jeg skal gå**

I den neste fortellingen, som ble notert ned på den tiden hun hadde praksis på den lille salongen, blir positive bekreftelser på mestring omformet til fremtidshåp og planlegging av utdanning og yrke.

Torsdagene er de dagene jeg gleder meg mest til. Det syns jeg er kjempeinteressant. Å ha fått sånn respons derifra at jeg passer bra innenfor sånt yrke. Jeg er hyggelig mot kundene. Det er ingen som har klaget eller noe sånt. Jeg egner meg innenfor sørvisbransje og sånn. Jeg ble ganske glad da jeg fikk vite det, da. Jeg trives i grunnen innenfor det yrket, og da er det bra å få sånne responser tilbake... Jeg skal ta teorifagene neste år. Jeg tenker det..., og så skal jeg være i frisørsalongen neste år også. Og så tar... dem skal ordne sånn at jeg får en dag med allmennfag. Jeg tror det kan bli ganske greit. Jeg får konsentrert meg om noen fag av gangen, da slipper det å bli så stressende. For når jeg blir stressa, klarer jeg på en måte ikke å gjøre noe. For da blir folk rundt meg stressa og (...) (I Tuva 20.03.04)

Jeg vurderer utdraget fra intervjuet som svært sentralt i Tuvas utdanningsløp. Erfaringer fra den lille salongen har satt i gang en detaljert og målrettet planlegging av videre utdanning og yrke. Når jeg lytter til stemmen på opptaket, merker jeg hvor grepet jeg blir av den entusiasmen og lyse forventningen som kommer til uttrykk. Akkurat i denne tidsperioden merket jeg også ellers hvor åpen og fri Tuva virket. Jeg så lite av forstyrrende atferd som kunne henspille på diagnosen, i samspillet med beboere, hjelpere

eller meg (FN 14.10.03). I løpet av relativt kort tid hadde Tuva dannet seg noen yrkesmessige fremtidsbilder ut fra en lærerik praksisplass, en frisør som ga henne meningsfulle oppgaver, og opplevelsen av å lykkes, av å mestre.

I: Har du tenkt et stykke framover på hva slags yrke du skal velge, hva du kan bruke utdanningen din til?

T: Ja, jeg vet veien jeg skal gå jeg. Jeg skal bli stylist, jeg. Så jeg er nødt til å gå frisør. Så det blir så jeg... så neste år blir jeg nødt til å ta opp allmennfagene, for dem har jeg ikke fullført dette året. Og så skal jeg gå vk 1 frisør da, det er ett år. Jeg er sikkert nødt til å gå... og da er jeg nødt til å ta en av delene etterpå, dame eller herrefrisør, og så spesialisere meg innen for en av dem etterpå.... Og så blir jeg lærling da, og etter det, så skal jeg gå på sånn sminkeskole i Oslo. (opphold på grunn av telefon fra mormor)

T: (er tilbake igjen)... Hvor var jeg hen?

I: Du fortalte om at du ville bli stylist og ville gå sminkeskole i Oslo...

T: Ja, og så skal jeg være lærling i Oslo da, og så skal jeg lage meg egen salong og... både frisør og stylist, sånn i byen... Jeg vet jo at det er mange som ønsker å utdanne seg innenfor sånn, og da hadde det vært fint om jeg hadde laga en sånn salong og sånt da, og kan ta imot lærlinger. Det er jo mange nå til dags som går i sånn salong og ordner seg til bryllup og sånn... Og sminker seg og sånn... Og så skal jeg lære meg sånn fargeanalyse, for det høres interessant ut. Det er en teknikk der du kan finne ut bakpå øret her, hva slags farger som du passer, åssen farger man skal ha på sminken og på klær

(I Tuva 29.03.04).

Jeg lyttet til entusiasmen hennes, og skjønnte at hun var godt ivaretatt hos frisøren, at hun fikk oppgaver som hun kunne lære noe av og erfaringer med å mestre. Når relasjon og samspill, slik som med den ene frisøren, var basert på positiv bekreftelse av Tuva, da opplevde hun at hun lærte og utviklet seg, og hun fant grunn til å tenke fremover, på yrke og deltakelse i en av samfunnets mange yrkesspill. Hun hadde oppdaget at kreativiteten kunne omsettes i en voksen rolle i fremtiden.

Det neste bildet av mestring retter seg mot Tuvas sterke ønske om å få tatt eksamen i linjefag, på tross av følelsesmessig turbulens og en institusjon med vaklende lederskap. Sjøly og Lia mobiliserte krefter og fikk til et samarbeid. Jeg var med da lærer Synnøve hadde en individuell gjennomgang av eksamen med Tuva og skrev observasjonsnotat (ON).

Synnøve bekrefter Tuvas evner og signaliserer at hun har tro på at hun vil klare eksamen. Nå bruker hun mye tid på instruere henne om den to dagers prøven i linjefaget. Tuva redegjør klart og greit for de forberedelsene hun har gjort med hensyn til et valgt tema. Synnøve veileder henne om hvordan hun kan lage en plan, en skisse på hva hun tenker å gjøre. Det er viktig at prosessen vektlegges, med bruk av forskjellige teknikker, slik at hun kan vise hva hun har lært i bruk av materialer, eksperimentering med ulike fremstillingsformer, tematiske perspektiv, fargelære osv., forteller Synnøve. Tuva blir anbefalt å forberede seg på dette ved å lage en idéutkast på forhånd. Gjennom et vist eksempel forsøker Synnøve å gi Tuva idéer på hva hun

mener. Tuva forklarer hva hun har tenkt, og får hjelp til å utvide perspektivet. Synnøve spør Tuva om teknikker og bruk av materialer og gjennomgår ved å vise til eksemplet på en løst oppgave, hvordan Tuva kan bruke sine kunnskaper i faget. Det ser ut til at Tuva har mye av kunnskapsstoffet klart, og hun merker at lærer er tilfreds. De smiler til hverandre. (ON Sjøly 01.06.04)

Veiledningen varte i vel en time. Eksamen har ordinære krav som gjelder for alle elevene, også Tuva. Lærers samtale ga Tuva anledning til å vise at hun faglig var på plass, hadde gjort sine forberedelser og hadde klare idéer for et eksamensprosjekt. Lærer lyttet på henne og forsøkte å vide ut perspektivet. Jeg observerte en målrettet og god dialog i en konsentrert atmosfære, der Tuva viste stor fagkunnskap (ON 01.06.04). I samtalen på lærerrommet etterpå beklaget lærer at Tuva var for opptatt av detaljer. *”Det er viktig at Tuva ikke fortaper seg i detaljer i et endelig produkt, men at hun klarer å boltre seg i en prosess hvor hun kan prøve ut ting”*. For det er slike krav eksamen stiller til elevene. Tuva er for bundet, selv om hun var blitt prisbelønnet for nettopp en slik uttrykksform: kinesiske tegn kombinert med tatoveringsteknikker, stramme i form, men dekorative og uttrykksfulle (SL 01.06.04).

Tuva er en jente med mange ressurser, som kan mye, men hun får ikke utnyttet ressursene sine når livet blir så turbulent. Det er så mye som må på plass hos henne for at hun skal kunne yte fullt ut... Tuva har begrenset frodighet, og det er et problem i disse kreative fagene. Og så synes hun det er vanskelig å avslutte hvis hun først er i gang med noe,... et arbeid. Det er vel noe av syndromet hennes, tror jeg. Eksamen har en tidsramme. Jeg er spent på hvordan Tuva takler det.(SL 01.06.04)

Målet for plasserte barn som Tuva er at hun ved utflytting fra Lia, ved institusjonens og skolens hjelp skal ha tilegnet seg tilstrekkelig erfaring, kunnskap og ballast til å kunne fylle en voksen rolle, og takle livet som voksen. Eksamen ble en prøvestein på hva hun klarer med tilstrekkelig tilrettelegging.

## **Drøfting**

Ut fra en sosiokulturell forståelse, vil Tuvas skoleliv måtte forstås kontekstuel i den forstand at skolen er heftet med samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger som bidrar til den type virksomhet som det er rom for. Et helhetlig syn på mennesket, selve dybdestrukturen, forutsetter at en ser sammenhengene mellom det psykiske, sosiale og biologiske ved mennesket. I følge Nygren & Fauske (2004) vil omverdenens ideologier både disiplinere og kvalifisere individer til handlende subjekter. Det gir også svar på spørsmål om identitet, om hva som er normalt og hva som kan bli mulig.

Studien reiser spørsmål ved eventuell sammenheng mellom skoleerfaringer, mestring og identitetsutvikling. Ut fra materialet som tydeligst viser Tuvas styrke, hennes opplæringsambisjoner og hennes krav til kvalitet, har jeg forsøkt å peke på en dobbelthet i tilretteleggingen, og vist hvordan skolen håndterer og omtaler hennes annerledeshet. Tuvas narrativer fremstår som personlige innlegg i det Bakhtin (1998) kaller en pågående dialog, her en dialog om hvordan elevrollen hennes er konstruert, og hva slags forventninger som er knyttet til denne. Det ble vanskelig for Tuva å vise at hun mestret på verdsatte områder, så lenge hjelperne dvelte ved manglene hennes. Linjefagseksamen var eksempel på at når de lyttet til Tuvas ambisjoner og ønsker, så var mobiliseringen av *hjem* og skole faktisk tilstrekkelig til at Tuva lyktes. Hennes intellektuelle og kreative ferdigheter ble synlige og aktivert. Men når prestasjonene knyttet til normal elevrolle uteble, viste mappetekstene at hjelpernes egentlige forventninger kan stå til hinder for at Tuva generelt kan komme i mestringsposisjon.

Tuva stilte, i motsetning til rådgiver, relevante opplæringsmessige kvalitetskrav til utplasseringen, både i den lille og den store frisørsalongen. Hun så at praksisen kunne utgjøre en viktig og nyttig element i en samlet opplæring. Med en slik utplassering ble trolig også utsettelsen av teorifagene mer spiselig for henne, og hun tapte ikke tid så lenge hun lærte! Derfor var det et poeng for henne at arbeidet også i den nye salongen måtte være lærerikt og nyttig i forhold til framdriften i opplæringen, og det var ikke godt nok for henne å "vaske kammer og koste hår", for det lærte hun ikke noe av. Trolig var det ikke dette ønsket rådgiver og hovedkontakt oppfattet, da Tuva ikke lenger ville være i den store salongen. De ser Tuvas uttrykk for mistriivsel og usikkerhet i den uoversiktlige store salongen mer som uttrykk for Tuvas diagnose. Dessuten er Tuvas rolle nederst på salongens rangstige, og praksisen var fra skolens side ikke et ledd i Tuvas opplæring, men var ment som "timeplanfyll".

Det er ikke gitt at Tuva i det daglige klarte å nå frem til hjelperne med disse ordinære forventningene til utbytte av praksis. Det kan, i følge Hutters (2001), ofte være vanskelig for unge å sette ord på negative erfaringer og refleksjoner de gjør seg, overfor lærere, veiledere eller andre voksne som representerer myndigheter og institusjoner. For det er ofte ikke opplevd legitimt eller mulig å snakke om subjektive erfaringer og følelser innen en kultur eller diskurs som er knyttet til utdanning (ibid). Det at hjel-

perne ikke hadde fremtidsperspektiv på Tuvas praksis som del av det samlede opplæringstilbudet, kan tyde på at hjelpernes faglige og praktiske skjønn primært bygget på hva jeg vil kalle *en byråkratisk logikk*. Oppmerksomheten deres vender seg i stor grad mot lovtekster, økonomi og saksbehandling, prosedyrer og ansvarsfordelinger. Gullestad (1996) mener det kan snevre inn omsorgsperspektivet, dersom det relasjonelle perspektivet ved hverdagsorganiseringen ikke blir tydelig tematisert i diskursen om offentlig omsorg. Hun ser derfor med bekymring på profesjonenes byråkratiske tenkning (Gullestad 1996).

Det var sannsynligvis flere grunner til at Tuva ikke mestret den ordinære form og struktur som skolevirksomheten ble organisert etter. Men resultatet av hennes deltakelse i skolen viste at hun allerede fra starten møtte personale som tenkte institusjonelt byråkratisk på hennes tilpasningsbehov, og som dessuten hadde svake forventninger til hva hun skulle kunne klare. Tilgangen til en akseptabel elevrolle var også utenfor hennes rekkevidde. I det neste avsnittet har jeg trukket ut materiale som kan belyse Tuvas skolehistorie ut fra et inkluderingsperspektiv. Det inneholder innslag av hvordan Tuva oppfatter seg selv og forsøker å forvalte seg selv som en mestrende ungdom. Narrativet om informasjon og offentliggjøring av diagnosen hennes overfor klassen, illustrerer kraften diagnosen fikk for Tuvas sosiale omgivelser.

## ***På innsiden eller i randsonen: inkluderingsfortellingen***

### **Innledning**

Siden alle elever i videregående har en rett til skolegang, blir det i denne sammenheng et spørsmål hva offentlige instanser som barnevern og skole gjør for å sikre Tuva en fullverdig opplæring. Den sosiokulturelle forståelsesrammen plasserer Tuvas vilkår som elev i fellesskolen i et kulturelt perspektiv, i form av organiserte hjelpesystemer, skolekultur og samfunnets verdier. Sammen med hjelpernes faglige forståelse av eleven Tuva, danner det forutsetninger for hjelpernes aktuelle praksis. Det historiske og institusjonelle perspektiv gir for eksempel i følge Wertsch (1991, 1998) en mulighet til å analysere relasjoner mellom de profesjonelles tenkning og deres handlingspraksiser.

Offisiell skolepolitikk legger vekt på at den ordinære skolen skal kunne romme det store mangfoldet av elever som finnes i samfunnet vårt, ikke bare når det gjelder

evne, rase, familiestatus osv., men også slik at det ordinære skolerommet favner elever med diagnoser, elever innen barnevernets omsorg, elever med temporære eller varige behov for psykiatrisk behandling og så videre (St.meld 30: 2003-2004). De utvalgte narrativene nedenfor viser at Tuva befinner seg i det jeg vil kalle *skolens randsoner*. Eksisterende skolenormer for deltakelse og den ordinære organiseringen av skoledagen, stiller spesifikke forventninger også til elevrollen; forventninger som trolig snevrer inn handlingsrommet til elever som Tuva, langt mer enn hva den offentlige inkluderingsdiskursen forutsetter.

### **Spesiell og samtidig normal?**

Forholdsvis tidlig i skoleåret oppfattet de andre elevene Tuva som spesiell. Rådgiver beskriver henne som en spennende jente det var lett å like. Men hun *”kan være svær til å manipulere, og hun sliter ut både voksne og jevnaldringer”*. Skolens lærere og elever reagerte negativt på åpenheten hennes. Den var iblant uforståelig og på tvers av mer eller mindre uskrevne regler for hva man kan si i skolens sosiale sammenhenger. Rådgiver så at klassekameratene begynte *”å utvikle negative måter å forholde seg til Tuva på”*. Tuva ble syndebukk for alt som var galt (SR 09.03.04). I følge Tantam (1991) kan det være et symptom hos en person med Asperger syndrom at hun opplever stor relasjonell usikkerhet og ambivalens. Det kan gjøre henne usensurert åpen, i den forstand at hun snakker om personlige ting uten å sette grenser for det private (Tantam 1991).

Da klassekameratene startet å mobbe henne, virket det som en ytterligere svekkelse av Tuvas svake sosiale tilknytning på skolen. PPT ble koblet inn. Psykologen fortalte Tuva at om hun bare ga ham lov til å fortelle elevene i klassen om diagnosen hennes, så ville mobbinga bli borte. En dag Tuva ikke var på skolen, ble klassen orientert. Da endret holdningene seg positivt i klassen, mente rådgiver. (SR 09.03.04)

I: Så PPT var inne og orienterte klassen om Tuva?

R: Ja. Det hadde gått noen uker, så elevene hadde begynt å oppleve hvor spesiell Tuva var og stussa en del over atferden hennes. Vi så at dem begynte å utvikle negative måter å forholde seg til Tuva på. Og da var det PPT snakket med Tuva og fikk hennes klarering, og han gjennomgikk hva han skulle si. Så en dag hun ikke var tilstede, skulle han snakke med klassen. For Tuva var det veldig positivt. For det falt en del brikker på plass, og de fikk en større forståelse for... så den mobbinga eller den måten dem var litt ute etter henne på, og... alt som skjedde

negativt i klassen hadde en tendens til å være Tuva sin feil -eller hun fikk skylda for det-, det dempet seg betraktelig. Så Tuva skåra stort på at hun var villig til å være så åpen på sitt problem altså! De begynte å vise omsorg for henne. (SR 09.03.04)

Jeg ønsket å sjekke ut med Tuva om informasjonen hadde bidratt med noe positivt for henne. Derfor spurte jeg hvordan hun opplevde rollen sin i klassen, om det sosiale miljøet, og om det at medelevene fikk vite om diagnosen. Tuva fortalte at klassekameratene hadde sluttet å mobbe henne, for det meste i alle fall. Men i stedet behandlet de henne nå som ”en liten unge”. Hun hadde klaget til læreren over å bli barnsliggjort, men lærer mente de viste henne ”omsorg”, og at ”jeg heller bør være takknemlig enn å kritisere”(I Tuva 14.10.03).

I: Hva mener du ble galt med det som psykologen gjorde i klassen?

T: Han psykologen fortalte dem bare om hva jeg ikke klarer, om alle problemene. Han sa ikke noe om hva jeg får til, hva jeg er god på, om de normale sidene. Han sa bare noe om det som er merkelig og annerledes, og nevnte ikke noe om at jeg også er normal, som alle andre

I: mmm?

T: Jeg vet jeg er spesiell. Men nå behandler de meg som om jeg er en liten jente, de snakker barnslig til meg. Jeg liker det ikke... Jeg er 17 og ønsker å bli behandlet som det... Jeg har ikke noe imot å være spesiell, men jeg ønsker ikke å være unormal heller! (S Tuva 14.10.03)

Jeg fortalte henne at jeg selv noen ganger hadde registrert at hun jo snakket litt mer barnslig i noen sammenhenger enn i andre, det var noe med tonefallet og ordvalget...? Visste hun om at hun gjorde det? Jo da, enkelte ganger, i situasjoner der hun var utrygg, presset eller usikker kunne hun nok legge om stemmen.

Men jeg forventer at alle de andre er i stand til å snakke til meg som den 17-åringen jeg er likevel! Jeg er spesiell, ja vel, men kan jeg ikke få være normal og spesiell...eller...spesielt normal? (med et lite flir). (S Tuva 14.10.03)

Å protestere på elevenes mobbing eller på deres infantilisering av henne, eller bare det å vise en naturlig opposisjon til elevkollektivet, så ut til å være illegitime handlinger for Tuva, ikke bare fordi hun risikerte at det ble oppfattet som uttrykk for syndromet, og dermed noe sykt, men også fordi konstruksjonen av et barnevernsbarn allerede stilte henne i en usikker og avvikende posisjon i elevkollektivet og i skolesamfunnet. Tuva opplevde ikke å bli respektert av elevene. Nå ville trolig ingen elever avvist en mulighet til å slippe å bli mobbet. Tuva ga sin tillatelse til informasjonen. Men hun klarte åpenbart ikke å forutse de sosiale konsekvensene en slik orientering kunne få for

hennes normalitetsprosjekt. Ved at klassen ble orientert en dag Tuva ikke var på skolen, ble Tuva utelukket fra muligheten til å supplere fremstillingen og under informasjonen innta rollen som en normal elev som strevde med noen konkrete ting.

Jeg har ikke informasjon som kan belyse hvordan psykologen orienterte, eller hva han informerte om, og hva han eventuelt unnlot å si noe om. Men elevene oppfattet at de måtte være snille og ta hensyn til Tuva, fordi hun var annerledes. Psykologens informasjon manglet tydeligvis et videre perspektiv og forklaringsrom som innbefattet endringene i elevrelasjonene. I sin hjelpeløshet grep elevene til infantiliserende handlingsmønstre når de i følge lærer og rådgiver, utviste "omsorg". Psykologens orientering satte trolig en effektiv stopper for Tuvas tilganger til en normal elevrolle. Hun ble i stedet bekreftet som unormal, hadde fått en merkelapp, en diagnose.

Tuva opplevde det svært nedverdiggende og krenkende at hun ikke ble sett og forstått av hjelperne, da hun protesterte mot barnsliggjøringen. Hennes "*manglende takknemlighet*" ble i stedet fortolket som en ytterligere "*bekreftelse på hvor spesiell og avvikende Aspergeren gjør henne*" (IL 01.06.04). Med informasjonen fremsto Tuva i etterkant som en enda mer marginalisert elev, uten tilgang til å delta i elevkollektivets daglige samspill. Men mobbingen var fjernet, i følge skolemøtereferat.

Tuva gjør seg selv annerledes og er et negativt objekt i klassen. Hun begynner å få stempel. Hun er ukritisk med hensyn til hvordan hun utleverer seg selv. Psykolog NN har vært i klassen og informert om Tuvas diagnose og hva den kan bety for Tuva på skolen. Klassen har vært lydhør og vist forståelse for at Tuva er "spesiell". (MT 14.10.03)

Lærer fortalte at "*Tuva synes det var helt ok*". Det gjorde det også lettere for enkelte andre elever "*å ta henne for det hun er. Tidligere var de mer forundret og holdt seg på avstand*". Det ble også "*mindre spørsmål fra lærerne*" (SL 09.03.04). Men Tuvas eget narrativ viser at hennes virkelighetsoppfatning ikke samsvarte med skolens og elevenes. Informasjonen virket ikke entydig positivt for henne. Hun erfarte at når hun først hadde fått et stigma, ble alle hennes uttrykk forstått i lys av det. Dermed var tilgangen til normal elevrolle utenfor hennes rekkevidde.

Generelt vil informasjon kunne vurderes som både nyttig og riktig, men hva informasjonen inneholder eller utelater, og hvilken forklaringskontekst informasjonen rammes inn i, får stor betydning for hvilke konsekvenser informasjon kan få. Å tillegge ansvaret for mobbingen på Tuva, gjorde diagnosen tydeligvis ekstra kraftfull som



ekskluderingsredskap i elevkollektivet. Måten saken ble håndtert på, reiser en del grunnleggende spørsmål. Er det slik at Tuva må ta ansvar for de andre elevenes mobbing og dårlige oppførsel, fordi hun er spesiell? Er det legitim unnskyldning for respektløs oppførsel at elevene mangler informasjon om diagnosen hennes? Må Tuva ofre tilgangen til en normal elevrolle for at medelevene skal kunne godta at hun er forskjellig? Hovedkontakten så fra sitt ståsted hvordan skolen sykelliggjorde Tuva, samtidig som hun selv ofte omtalte henne i avvikskategorier.

Det er vanskelig med mellommenneskelige relasjoner. Tuva har problemer med å forholde seg til folk, og folk har problemer med å forholde seg til Tuva. Så det blir så misforstått når en prøver å legge til rette... og så blir det feil. De behandler henne som så hjelpeløs.... Når hun egentlig ikke er det. Når jeg tar det opp med læreren, så skjønner hun ikke hva jeg snakker om. (Ellen 14.06.04)

Tuvas historier inneholdt hennes oppfatning av virkeligheten og seg selv. Livshistorien formet hun slik at den stemte med de erfaringene, den delen av livshistorien, som hun opplevde samsvarte med nåværende selvoppfatning. Arbeidet med fortellingen ble utfordret av de *tynne fortellingene*, historier som myndige voksne med legitimert makt til å definere, kategorisere og diagnostisere hadde konstruert (Lundby 1998, Epston & White 1992). Hjelperne ga Tuvas erfaringer som kunne bekrefte definisjonene, ved utstøting og ved avviksstempling. De tynne forklaringene var i overensstemmelse med de sosiale omgivelsenes oppfatning av henne. Men med det er ikke alt sagt.

## Drøfting

Vendepunktet i Tuvas liv skjedde da barnevernet overtok omsorgen i 10de og hun ble plassert på Lia. Det medførte, som jeg har redegjort for, en radikal endring av hennes status, som elev og som menneske. Fra å være en vanlig, men urolig, ja kanskje også vanskelig elev, for hva jeg vet, ble hennes rolle som ordinær elev truet fra to kanter: sosialt kategorisert som ”barnevernsunge”, personlig kategorisert med diagnose. Begge deler er merkelapper som Tuva må venne seg til, samtidig som hun viser kampvilje for å beholde normaliteten. Verken skolen eller elevene var tilstrekkelig forberedt på å takle et elevmangfold, som inkluderte Tuvas deltakelse og tilhørighet i klassen. Uttrekkene fra mitt materiale tyder på at Tuva primært ble møtt på sine særegenheter og avvik og at det skygget for Tuvas styrke og utviklingspotensiale. Hun fikk ikke være *både spesiell og normal*.

Sosiale relasjoner er basert på nærhet, og det moderne samfunn ser nesten alltid sosiale relasjoner som resultat av personlige valg, i følge Gustavsson (2001). I dag er skolen den arena som både innebærer nærhet gjennom klassefellesskapet, og som tilbyr aktiviteter og erfaringer som grunnlag for valg av venner og for bekreftelse på mestring og identitet. Men klassefellesskapet forutsetter på sett og vis en tvang til avhengighet, mer enn et valg. Tuva har fått seg tildelt noen klassekamerater. Når de mobber henne og støter henne ut ved å gjøre henne til syndebukk, blir det forstått som at det er henne det er noe galt med, som om hun hadde mulighet til andre valg av roller, uavhengig av klassens sosiale praksis. Tuva blir som mange elever med avvik, valgt bort av andre elever. Når skolen forsøker å løse problemet, velger de en egenskapsrelatert og avviksfokusert forklaring. Dersom det mangler kunnskap om hvordan sosiale relasjoner mellom mennesker utvikles, vil oppmerksomheten begrense synet på muligheter, men også på dysfunksjoner, som måtte ligge i de sosiale samspillprosessene i klassen.

### ***Alt på plass? En avsluttende drøfting***

#### **Innledning**

Møtet med Tuva og hennes hjelpere aktualiserer en rekke spørsmål knyttet konstruksjon av virkelighet i fortid og nåtid, og til grunnleggende faglige og etiske problemstillinger i skolen og institusjonen. Henvist til forskjellige hjelpere som på ulike måter forvaltet en slags sannhet om Tuva, så hun i meg en voksen som var villig til å lytte til hennes fortellinger om virkeligheten. Med plassering i institusjon og diagnose, hadde hun fått en ny og avvikende posisjon i omgivelsenes fortelling om livet hennes og skolegangen. Det ga henne mange utfordringer og mye strev i forsøket på å beholde normalitet som del av sin selvframstilling. Skolen og institusjonen viste en sviktende forståelsesmessig beredskap til å møte Tuvas temporære og varige behov av personlig og opplæringsmessig karakter.

I løpet av skoleåret i første videregående kom det frem opplysninger som satte Tuvas barndom i et annet lys. I skolens og institusjonens begrunnelser for at Tuva mislyktes på skolen, ble barndomstraumer plassert i tillegg til diagnosen, som vesentlige årsaker. Selv om overgrep ikke er en diagnose, og derfor heller ikke en egenskap, men

noe som kan avhjelpest, fikk de gjentatte overgrepene en status som bidro til et styrket egenskapsfokus hos hjelperne.

### Når livet gnager- en skolegang på vent?

Tuva var sårbar i opplærings situasjonen, blant annet fordi hun strevde med ting som ble forventet at ville vare; Asperger-diagnosen skapte mange utfordringer for dagliglivet og i skolen, og traumene gjennom mange år hadde åpenbart satt dype spor, og kunne forstyrre både konsentrasjon og følelser. Livet hennes gnager, og skolen ble satt på vent. Lærer tenkte derfor at *alt må på plass først*, før Tuva kunne lykkes med opplæringskarrieren. Men hva som må og kan komme på plass *før* Tuva var i stand til å delta i undervisningen, kom ikke tydelig fram.

I: Når du ser på det ut fra skolens virksomhet, er det noe dere kunne ha gjort annerledes for Tuva dette året? Hva tenker du om det?

S: Jeg er usikker om mer ressurser eller et annet opplegg ville fungert bedre for Tuva. Kanskje ville hun ikke kunne fått det noe bedre... Det er jo mulig å kunne ramle ut av systemet uansett hvor mye ressurser vi har tilgjengelig, så det er ikke sikkert at Tuva ville fått en bedre skolegang om vi hadde hatt flere ressurser å spille på

I: Hvordan tror du Tuva trives her på skolen?

S: Hun sier at hun har det godt her og trives. Men det er ikke alltid hun har det godt med seg sjøl. Det er i det hele tatt fortsatt mange ting i livet hennes som gnager og som begrenser hva hun kan klare. (IL 01.06.04)

Læreren trodde ikke at ressurser i og for seg ville gjort noen forskjell, fordi Tuva hadde så mye i livsbagasjen som skolen ikke kunne endre på. I intervju med rådgiver var det særlig diagnosen som sto i fokus for vurderingene i etterkant.

Det som særpreger problemene til Tuva er den sannsynlige Asperger-diagnosen. Så Tuva ville ha voldet oss mye problemer selv om hun hadde vært et hjemmeboende barn. Alt kan ikke relateres bare til at hun er et institusjonsbarn. Men det at hun ble flyttet på et uheldig tidspunkt, forsterket de problemene hun hadde, og det ble mange problemer i tillegg fordi hun ble flyttet,... det er jo galskap å flytte en unge to måneder før hun skal gå opp til eksamen i 10.klasse! Det er klart at her var det bakenforliggende ting som gjorde at ... det ble sikkert så akutt,... og det må vi forholde oss til, andre har vurdert, og vi må ha tillit til de vurderingene dem har gjort... hun ble jo vant til å bo på Lia før hun kom til oss i august. (IR 04.11.04)

Å sette skolegang ”*på vent*” er ikke uproblematisk i et samfunn som vårt, der utdanning oppfattes som inngangsbillett til et selvstendig liv. I forprosjektet fortalte lederen for en behandlingsinstitusjon, at de arbeidet etter målet om "*ingen behandling uten skole, og ingen skole uten behandling*". Det ble begrunnet med barns behov for å ha en

*nøytral* mestringsarena (skolen) når de skulle jobbe med problematiske forhold. Dermed stilles det eksplisitte krav til skolen å sørge for at sårbare elever blir vist en opplæringsomsorg som sikrer mestring. Erfaring fra for eksempel Vinnerljungs (1998) forskning, peker på at det ikke uten videre er situasjonen for fosterbarn. For skolen kan også fremstå som en tapsarena, slik tilfellet ble særlig for Tuva og Tom i mitt materiale.

Tidsperspektivet er sentralt i denne sammenhengen. Den forskning som foreligger i Norge, fokuserer på *drop-outs* eller *skolevegrere*, det vil si der det er eleven som holder seg borte fra skolen. Det foreligger, etter hva jeg vet, ikke forskning som viser konsekvensene av at det offentlige, i egenskap av for eksempel barnevernet, holder barn og unge borte fra skolen, enten i forbindelse med utredning og plassering, eller ut fra at barnevernet vurderer elevens tilstand som uegnet for opplæring, som i Tuvas tilfelle. Så det som ut fra forskningen er veldokumentert, er at lengden på elevs fravær fra skolen, har mye å si for skolehistorien (Kearney 2001). Ingul (2005) fant i sin undersøkelse av elever med skolevegring at jo lengre fraværet fra skolen hadde pågått, jo vanskeligere ble tilbakeføringen til skolen, og jo eldre elevene er når skolevegringen begynner, desto vanskeligere synes det å være å hjelpe ungdommene (Ingul 2005:30). Et lavest og kortest mulig fravær fra skolen viser seg å være viktig for å få elever tilbake til skolen, viser Befrings undersøkelse av ungdomsskoleelever i Oslo (Befring 1994).

Overført til Tuvas situasjon kan aldersperspektivet trolig supplere bildet: Det kan få stor betydning for læringsforløpet om Tuva kommer i læringsmessig utakt med aldersgruppen sin. Det ble også aktualisert i Trines tilfelle<sup>109</sup>. I videregående er aldersperspektivet trolig litt mer lempelig enn det normalt sett er i grunnskolen, ved at elevorganiseringen ikke er like bundet opp til en bestemt alder. Likevel får tiden en spesiell aktualitet når det er barnevernet har det daglige ansvaret og omsorgen. For noen plasserte unge vil utsettelse av rettighetsår kunne bety at når de flytter ut av barnevernet som 18åringer uten å ha fullført opplæringen, risikerer de å bli stående alene uten noen som kan følge dem tett opp og som kan bistå dem i skolegangen videre. Hovedkontakten til Tuva viste beskjedent engasjement for opplæringen hennes. Hun mente

---

<sup>109</sup> Kapittel 8

skolegangen måtte settes på vent, at Tuvas tilstand ikke var forenlig med skolegang (jfr IR 04.11.04). I intervju-uttrekket nedenfor gir hun uttrykk for hvordan hun vurderer Tuvas situasjon da skolegangen ble satt på vent.

For meg så er fokuset nå at Tuva skal få bearbeide en del følelsesmessige ting, så hun kan klare å håndtere livet sitt bedre. Hun har ikke noen tradisjon på det å være i situasjoner der folk hjelper henne med det indre livet. Derfor er hun mer åpen når vi kommer med forslag. Hun er veldig åpen nå for hjelp med å bearbeide problemene sine. Nå skal hun få konsentrere seg om traumene sine (...) Vi forstår henne bedre (...) Hun har helt klart kommet mer i kontakt med seg sjøl, så sårheten og smerten hos Tuva er tydeligere nå. I hvert fall for meg som jobber veldig tett på henne, da (...) Det som det handler om for meg i all hovedsak, det er å etablere trygghet for Tuva i relasjonen mellom oss (...) Og så tror jeg det har vært veldig trygghetsskapende for Tuva at jeg har satt ord på en del ting som hun ikke sjøl har våget å forholde seg til. Så det tror jeg har hatt stor betydning for framgangen hennes og, at hun føler at hun har større innflytelse på sin egen tilværelse, nettopp fordi hun blir lytta til (...) Det er relasjonen som er viktig, at Tuva er trygg på meg, at hun har tillit til meg. For da vet jeg hva som er rett. (IHK 14.06.04)

Hovedkontaktens markering av egen rolle innebærer en totalkonsepsjon av klienten Tuvas avhengighet av sin hjelper. Begrep som *relasjon*, *traumer*, og *trygghet*, opptrer her som legitime uttrykk i en behandlerkontekst. Å *konsentrere seg om traumene sine* uttrykker hovedkontaktens fokus, der ikke bare skolen, men også alle Tuvas normale sider, synes å bli lagt på vent.

Hovedkontaktens beskrivelse av relasjonen kan forstås i lys av det Foucault (1982) forklarer i sine teorier om makt og avmakts-perspektiver, og det illustrerer også Bråtens (2000) begrep *domenemakt* (Bråten 2000). Hovedkontakten definerer både Tuva, hennes følelser og reaksjoner, og hva det betyr for hennes eventuelle tilfriskning. Kommunikasjonen i relasjonen levner åpenbart lite tilbake til Tuvas egne normalitetsbestrebelse. Hovedkontaktens hjelp forutsetter en slags blind tillit til at hun vet best og kan hjelpe. Derfor oppfattet hun seg som den aktive part i relasjonen med Tuva. I samme intervju innrømmer hun imidlertid at kunnskapen hun har om diagnosen Asperger er liten, og at hun derfor velger å forstå Tuva primært som et overgrepet barn. Utsagnet forsterker inntrykket av at hjelperrollen hennes inneholder kraftfulle maktaspekter.

Filosofen Løgstrup (2000) problematiserer i sin bok "Den etiske fordring" relasjonen mellom mennesker som angår hverandre. Med begrepet *interdependens*, som i hans forståelse betyr gjensidig avhengighet, viser han til en makt vi mennesker har over hverandre, men der makt blir forstått annerledes enn Foucaults (1982) dikotomis-

ke makt- avmakts-perspektiv. Den etiske fordring innebærer for Løgstrup et skjønns-  
messig ansvar for å vurdere hva som er til vår nestes beste, der viljen til å sette seg inn  
i hva den andre er best tjent med, må være koblet sammen med viljen til å la den andre  
være herre i sin egen verden (Løgstrup 2000:37). I den forbindelse griper jeg her tak i  
hvordan han gir etisk tyngde til grensene mellom hjelp og overgrep. Det blir galt om  
en hjelper bruker fordringen i møtet med den hjelpetrengende til å overta herredømmet  
over den andres liv, hevder han. Som hjelper har en ikke rett til å gjøre seg til herre  
over et annet menneskes individualitet og vilje (ibid).

Tuva var henvist til hovedkontaktens vurdering av hva hun måtte ha behov for.  
Ellen mente hun lyttet til Tuva og tok henne på alvor. Med de beste formulerte hensik-  
ter om betydningen av en god relasjon, presenterte hun seg likevel som bedreviter og  
den som valgte og besluttet på vegne av Tuva. Det bidro imidlertid til å belaste og  
stresse Tuva når hun ble bedt om å huske tilbake til tidligere overgrep, og det skapte  
både usikkerhet og resignasjon hos henne. Ellen betraktet imidlertid sårhet og smerte  
som positive uttrykk for *framgang*. Selv om hun ikke var fremmed for at det også kun-  
ne være resignasjon.

"Hun er så resignert, hun er så... hun aksepterer mye som vi gjør feil mot henne.... Det er ting  
som det tar lang tid før hun avslører, og det tror jeg handler om resignasjon. Hun får ikke  
medhold i alt, men det blir godt begrunnet når hun ikke får det som hun vil, og da aksepterer  
hun det. Noen ganger er jeg i tvil da, resignerer hun eller aksepterer hun?"

Tuvas situasjon kan ikke settes på en formel. Problemene er komplekse og filtret i  
hverandre; de skaper til sammen en ekstra utsatthet i forhold til skolegangen, men  
åpenbart også i relasjonen til hovedkontakten. Hjelpen hun mottok, førte henne trolig  
lenger inn i angst, psykisk ubalanse og fortvilelse, Tuva mentale allmenntilstand for-  
verret seg. Hovedkontakten så imidlertid ikke det. I hennes vurdering var Tuva på bed-  
ringens vei.

Da blikket ble rettet innover og bakover i tid, tapte Tuva på sett og vis kampen  
om tiden. For hun ble utestengt fra samfunnsspillet, og da ble tid noe negativt for hen-  
ne, noe som skulle fordrives, for eksempel med å *vaske kammer og koste hår*. *Hullti-*  
*mer* i skoleplanen innebar at hun fikk god tid, men det ble til dårlig god tid for Tuva.  
Til sist ble hverdagen til en eneste lang venting. Både tiden og ventingen ble verdiløs  
for henne. For det er de inkluderte elevenes tid som var dyrebar, ikke de utstøttes.

Kravet om å vente, blir av Bourdieu (1996), forstått som det å underkaste seg. Ved siden av dette ytre bruddet med opplæringsmodus, sto Tuva uten gode kort på hånden i det sosiale spillet om det Bourdieu kaller *symbolsk kapital*. Hun vinner ikke tilstrekkelig sosial anerkjennelse, og mister dermed også det strukturerende forhold til tid som gjør unge menneskers liv og tilværelse meningsfull og utholdelig.

### **Skolen- en arena for forhandling om identitet**

Som sosial avviker var Tuva en stor utfordring for skolefeltets maktstruktur, men også en trussel mot skolens *illusio*<sup>110</sup>, den fortryllende relasjon som binder ”de normale” til skolen. *Illusio* kan forstås som det å være oppslukt av tiden eller å oppsluke tiden, å være travel i verden fordi du har noe å gjøre der. Skal Tuva kunne investere i sin egen fremtid som aktør i et samfunnsspill, gjelder det å være engasjert i nåtiden. Men Tuva mister denne meningsfulle relasjon til tiden når skolegangen hennes settes på vent for at hun skal kunne ”konsentrere seg om traumene sine”, slik hovedkontakten uttrykker det.

Selv om Tuva intellektuelt var fullt på høyde med jevnaldringene, trengte hun tilrettelegging som kunne sikre henne kompetanse for livet som voksen. Opplæringens generelle mål er at hun skal få tilgang på normale livsmønstre og tilhørighet i fellesskapet, ikke bare som en kontrast til et avsondret liv som annerledes, men i de siste decenniens diskurs blir målet om inkludering oppfattet som at alle elever skal få rett til å høre til i et ordinært skolefellesskap. Det er i følge Sandvin (1992) oppfattet som en strategi eller metode for å få ”unormale” til å vise så normal atferd som mulig. Rådgivers refleksjoner gikk trolig i den retningen, da hun åpnet for Tuvas ønske om full skoledag. Tuva ”*ser jo så all right ut*”, og hun ”*må få lov til å late som hun er normal*”, var rådgivers begrunnelse for ikke å skreddersy Tuvas opplæring. Valget ble foretatt ut fra refleksjoner over flere dilemmaer, blant annet: hvor mye skal skolen informere frisørsalongen om Tuvas særegenheter? Skal også det ordinære arbeidsliv måtte tilpasses individuelle forutsetninger for å gi rom for elever som Tuva? I etterkant så rådgiver imidlertid at mangelen på tilstrekkelig informasjon trolig medvirket til at Tuva forlot

---

<sup>110</sup> *Illusio* (fra *ludus*: spill, lek) betyr å være aktør i et felt, en som har spillkort.

salongen. For det var ikke for Tuva bare å ”late som hun er normal”, selv om hun befant seg i normale virksomhetskontekster.

Tuva var i en alder da mange av livets spillkort ble delt ut innenfor opplærings-systemets ramme. Men hun fikk små sjanser til å være med i spillet, viste det seg. Et hovedanliggende i prosjektet har vært å studere sammenhenger mellom skoleerfaringer og identitetsutvikling. I kapittel 3 har jeg blant annet presentert fire identitetstyper, lansert av Gee (2000). Her vil jeg vise hvordan Tuva ble forstått og bekreftet av hjelperne ut fra noen aspekter ved de fire dimensjonene. En persons genetiske og biologiske kjennetegn (*N-identitet*) trekkes fram når hjelperne manglet tro på at de kunne gjøre så mye fra eller til for Tuva. Rådgiver trodde at uansett andre forhold i Tuvas liv, ville hun ut fra Asperger syndromet, trolig vært en stor utfordring for skolen. Men diagnosen ble ikke bare knyttet opp til *N-identiteten*, for diagnoser er fenomen som befinner seg på særegne måter i institusjonelle førstelinje- virksomheter som skole og i omsorgsinstitusjonen (*I-identitet*). Diagnosen har så vel byråkratiske føringer som ekspert-aspekter ved seg. En diagnostisert elev inngår i institusjonens prosedyrer, beslutninger, økonomiske prioriteringer og i relasjoner til andrelinje-tjenester. Tuvas *I-identitet* ble bekreftet av både skolen og institusjonen.

For Tuva sin del var *D-identiteten* imidlertid den hun kunne forhandle fram i diskurser knyttet til samspill i institusjonene. Den var av stor betydning og interesse for henne. Hun ønsket å kunne få være ”normal og spesiell, eller spesielt normal”. Men mye tyder på at forhandlingsrommet fremsto relativt snevert og til tider nesten låst for henne. Når psykologen orienterte klassen, var hun utelukket fra en dialog om hvem hun var. Hun fikk ikke anledning til å presentere seg som normal. Men Tuva hadde et normalitetsprosjekt på gang, et ønske om å høre til blant de ”normale” elevene (en tilnærmet *A-identitet*: affinity groups). Hun anstrengte seg for å få tilgang på en normal elevrolle, og slik bli en del av en normal klasseoffentlighet.

Tuvas asymmetriske relasjon til sine hjelpere betegner forskjellige fenomen både i og bak dialogen eller kommunikasjonen mellom Tuva og hjelperne. Asymmetri i denne sammenhengen blir knyttet til slik kunnskap eller kompetanse som indikerer dominans og ulikhet i relasjonen. Tuvas legitime, kulturelle redskap er samtalen, kommunikasjonen. Hun kan anvende språket i forsøk på å etablere en felles forståelse



med sine sosiale omgivelser. Det forutsetter imidlertid at hjelperne gir rom for hennes ytringer, at de lytter til hennes budskap, og at hun får anledning til å forhandle om sin identitet gjennom deltakelse i sosiale fellesskaper. Det er gjennom støtte fra lærer eller hovedkontakt i de aktuelle sosiale omgivelsene at Tuva kunne fått del i kollektiv kunnskap og dermed bekreftelse på eget verd, identitet og mestring. Gjennom slike prosesser ville hun i prinsippet oppnå en aksept for sin særegenhet. Mye tyder på at verken Ellen på Lia eller rådgiver Ragnhild på Sjøly har gitt henne et slikt handlingsrom.

Kategoriseringen av Tuva ga henne i stedet en identitet og en fortelling om seg selv som på sett og vis stred mot noen av de grunnleggende erfaringene og personlige verdiene som Tuva hadde. Merkelappen Asperger har i seg et slags selvoppfyllende potensial ved at den utløste bestemte fordommer og forventninger i den sosiale omgivelsen, og som bidro til å låse henne fast i atferdsuttrykk som senere ble tatt til inntekt for at den opprinnelige merkelappen var riktig. En stemplingsprosess skjer nettopp der hvor avviket blir pekt ut, og den som avviker, får en redusert status og innskrenkede handlingsmuligheter. I skolen ville Tuva, dersom skolen hadde gitt rom for det, kunnet konstruere nye fortellinger om seg selv, og frigjøre en selvvinnsikt i retning av konstruksjon av ny identitet. Det kunne bare skje dersom hun der hadde hatt tilgang på en verdsatt rolle, selv med diagnose.

I fortellingene om og av Tuva står hjelperne frem som handlende og velgende subjekter, som profesjonelle aktører. De utgjør i denne perioden i hennes liv, viktige deler av hennes relasjonelle omland. I kapittel 9 og 10 vil jeg anvende analytiske redskaper for å kunne forstå sider og sammenhenger ved skoleerfaringene hennes, mestringsområdene og det selvbildet hun forsøkte å forvalte. I et relasjonelt perspektiv avtegnes noen forhold som trolig kan forklare nærmere noen sammenhenger i skolekarrieren.

## Kapittel 7: Torill- med skolen som anker

*Reality is social defined, but the definitions are always embodied, that is, concrete individuals and groups of individuals serve as definers of reality. To understand the status of the socially constructed universe at any given time, or its change over time, one must understand the social organization that permits the definers to do their defining. (Berger og Luckman 1966, s 107)*

### **Innledning**

Torill er allerede kort presentert i kapittel 2. Hennes store personlige ressurser; kommer blant annet til uttrykk i evnen til å reflektere over sin situasjon og å tenke positivt om livet. I fortellingen hennes kommer de personlige motstandsressursene til syne. En utrygg oppvekst har blitt avløst av Skråningens stabilitet i viktige ungdomsår. På Skogen videregående blir hun oppfattet som en ”kurant elev” med både ambisjoner og resultater det står respekt av. Torills ytringer blir her fortolket relasjonelt og kontekstuelet (jfr. Holquist 2002, Wertsch 1991). Utviklingen hennes får perspektiv ved at hun deltar i sosiale samspill i kulturelle og historiske omgivelser Jeg har valgt å holde et klart fokus på det relasjonelle, ved å rette blikket mot det som skjer mellom Torill og hjelperne. Når Torill gir meg tilgang til fortellinger og meningskonstruksjoner, kan hun samtidig få mulighet til å gjøre seg selv tydelig, sette sin *signatur* på fortellingen, så å si. Gjennom å konstruere narrativer bygger Torill opp sin personlige og sin kollektive identitet. Hun forteller om fortiden og sine levde erfaringer, og legger på den måten aktuell mening inn i historiene. Jerome Bruner kaller dette for en hermeneutisk komposisjon av narrativer (Bruner 1997).

### **Doble beskrivelser av virkelighet**

Torills perspektiv på erfaringer hjemme og på skolen, og hennes til dels rike refleksjoner knyttet til disse, står sentralt, når jeg skal forstå sammenhenger i Torills liv, da særlig hvordan nettopp skolen kom til å fungere som et anker i livet hennes. Ved å benytte forskjellige datakilder, fikk jeg et mangfoldig bilde av Torills skoleliv, og det gir anledning til å fremstille flere versjoner av enkelte fortellinger innenfor samme tema, det Bateson (2002) kaller *doble beskrivelser*. Skolemappa hadde enkelte, men sparsomme opplysninger fra grunnskoletiden. Torill ble bedt om å notere på et ark gode og dårlige

minner fra hvert klassetrinn<sup>111</sup>. Det ble utgangspunktet for fortellinger om skoleflinkhet og vennskap, men også om mobbing, utrygghet og manglende voksen ivaretagelse over mange år. Torills erfaringer fra grunnskoletiden fremstilles i form av retrospektive fortellinger. Det viste seg at Skråningen hadde begrenset tilgang til opplysninger om den delen av Torills fortid.

Opptak og notater ble foretatt over en periode på vel to år, fra 2002 til 2004. I hele denne tiden var Torill elev ved Skogen videregående, på allmennfaglig studieretning med fordypning i realfag. I kapittel 4 redegjør jeg for datakildene i studien som helhet. I Torills tilfelle består datamaterialet av tre intervjuer. Disse ble foretatt på et stille rom i institusjonen, og etter Torills ønske, uten tolk. Intervjuene ble gjennomført uten større problemer. Enkelte ganger gjentok jeg spørsmål fordi hun ikke hørte godt nok, mens hun andre ganger tilsynelatende ikke helt forsto spørsmålet. Da valgte jeg andre begreper eller formuleringer. Torill fikk de transkriberte intervjuene til gjennomlesing. Hun synes det var ”*greit*” for henne som en slags kontroll av hva jeg ”*hadde oppfattet av samtalen*” (I Torill 29.10.03).

Jeg har foretatt observasjoner og gjort notater fra skoletimer i norsk og matematikk. Fra feltet, dagliglivet i institusjonen, har jeg gjort notater fra måltider, felles aktiviteter og samtaler ved kjøkkenbordet om skole, lekser og aktiviteter. Feltnotatene beskriver Torill i daglig samspill med de andre beboerne og med personalet. Materialet består dessuten av intervju med hovedlærer og rådgiver på skolen, intervju og samtaler med institusjonsleder og samtaler med Torills hovedkontakt og andre ansatte. På grunn av en lengre sykmelding ble det ikke foretatt formelt intervju med hovedkontakten hennes. Notater fra feltet ble skrevet ned umiddelbart etter besøk, unntaksvis allerede mens jeg var på Skråningen.

Vanligvis vil det følge en skolemappe med de elevene som barnevernet plasserer. Den kan kaste lys over den dokumenterte skolehistorien. Samarbeidsrelasjoner mellom ”hjem” og skole gjenfinnes som hjelpernes og eventuelle eksperters nedtegnelser i forskjellige former for tekster. Mappetekstene kan vise hjelpernes kommunikative praksis seg i mellom og i kontakten med eleven. Ved vurderinger, begrunnelser og beslutninger kommer også hjelpernes fagforståelse mer eller mindre tydelig fram. I

---

<sup>111</sup> Vedlegg 18

Torills tilfelle fikk jeg litt ekstra arbeid med tilgangen til skolemappen. Rådgiver ved Skogen videregående ønsket å verne de døve elevene mot forskere. Etter en del avklaringer og samtaler fikk jeg se en strippet utgave av skolemappen. Alt annet enn formelle brev og uttalelser var da luket ut. Skråningen institusjon fremskaffet heller ikke dokumenter som viste kommunikasjonen og samarbeidet mellom skolen og institusjonen. For å få et så fullstendig bilde av den samlede hjelp og støtte som Torill fikk i denne tiden, ble hjelpenes kunnskapsdiskurser, beslutninger og praksis sentrale temaer i samtaler og intervjuer med rådgiver, hovedlærer og personalet på Skråningen.

Gjennom lengre tid hadde jeg nærmet meg Torill gjennom hverdagsaktiviteter og samtaler, før hun ble med på prosjektet. Da virket alt så ”greit”. Jeg oppfattet at hun ganske raskt viste meg tillit. Allerede ved vårt første formelle intervju (12.06.03) fortalte hun om såre og vanskelige sider ved livet. Hun så trolig at mitt prosjekt kunne være et egnet redskap til å få dokumentert sin versjon av skolefortellingen. Jeg forsto at jeg måtte trå varsomt, for ikke å forsterke hennes sårbarhet. For Torill forsøkte å si noe annet til meg, enn det hun vanligvis ytret i møtet med hjelperne sine. Da het det som oftest at ”*det går bra, skjønner du.*”

Giddens (1991) beskriver i *Modernity and self-identity* hvordan individer forstår seg selv i rammen av sin livsfortelling. Det har jeg gjort nærmere rede for i kapittel 2. I det følgende vil jeg presentere Torills versjon og vise hvordan hun forsøker å holde gående det Giddens beskriver som en løpende fortelling om sitt liv. Gjennom konstruksjon av sitt personlige narrativ blir andres fortellinger om henne integrert, refortolket eller forkastet, slik at de passer inn i hennes versjon (Giddens 1991). Når Torill forteller om verdenen at ”*det går bra*”, integrerer hun fortidens krenkende erfaringer i fortellingen sin, i og med at det triste og leie ligger tilbake i tid, er noe overstått. Hun benyttet dramatiske begrep for å få frem kontrasten mellom før og nå. Hun uttrykte stor tilfredshet med å ha ”*overlevd*”, at hun ikke ”*lever på gata*”, at hun ”*klarer seg*” (I Torill 12.06.03). Beretningen hennes fikk en form som Gergen (1997) kaller en *progresjonsfortelling*.

Mine utvalg av ytringer og fortellinger er gjort ut fra en intensjon om å klargjøre sider ved Torills relasjoner og erfaringer, slike som kan bidra til innsikt i hvordan Torill gjør sitt vellykkede skoleliv, og hva slags betydning skoleerfaringene ser ut til å

få for Torills identitet og fremtidsperspektiver. Først vil jeg presentere noen uttrekk fra Torills retrospektive fortelling fra tiden før hun kom til Skråningen institusjon.

### ***Mangel på trygg ivaretagelse***

Generelt gir forskning på utsatte barn innblikk i hvordan mangelfulle oppvekstforhold kan virke negativt inn på deres videre livsløp og velbefinnende. Det viser seg imidlertid at en del barn, som tidlig i livet opplever stress og belastninger, likevel ikke bukker under, men klarer seg rimelig bra (Rutter 1985). Det har ført til en økende interesse innen forskningen for å avdekke faktorer som gir barn motstandskraft og beskyttelse (Gjærum & Sommerschild 1998, von der Lippe & Wilkinson 2005, Werner & Smith 1992). Torill er et slikt barn det ser ut til å gå bra med, på tross av betydelig omsorgssvikt i barneårene. Bakgrunnen for at hun er plassert av barnevernet på Skråningen, finner jeg i fortellingen om mobbing på skolen og vold i hjemmet. Hun begynte selv å fortelle om det et godt stykke ut i det første intervjuet, og jeg fulgte opp med flere spørsmål i det andre intervjuet noen måneder senere. Til sammen gir utdragene fra de to intervjuene et bilde av et barn som vokser opp med særdeles utrygge omsorgsrelasjoner.

Torill har på arket over gode og dårlige skoleminner skrevet med gjentakelsestegn gjennom alle skoleårene: de ”gode minnene” handler om venner, de ”dårlige” om mobbing. Dette ble utgangspunktet for en lengre fortelling om oppvekst og skolegang fram til barnevernet overtok omsorgen av henne på ungdomsskolen.

- I: Jeg ser av arket ditt her at du i alle årene ved Sletta døveskole ble mobbet. Vil du fortelle om det?
- T: Ja, det var bare der da, ikke når jeg kom hit på Sandhaug døveskole i 10.de. Og jeg har ikke opplevd det på Skogen videregående, heller altså! Men mobbing på Sletta, jo, det var fra da jeg begynte i første klasse. Begynte der, det var en gutt og en jente, dem lagde mye bråk, eh, etter hvert begynte dem å mobbe meg og en jente jeg kjente fra før. Vi var ofte sammen. Det startet på slutten av første klasse, i andre ble det mer-- og så mer og mer oppover.
- I: mmm
- T: (...) og frem til femte klasse. Da gutten en dag banka meg på skolegården, så ble mora veldig lei av å høre at han mobba oss, mobba meg så veldig mye. Så bestemte hun at han måtte bytte skole
- I: ja vel?
- T: (...) ... jenta, hun hadde vært sammen med han gutten om mobbinga... før var det mest fysisk, men hun var ikke så sterk, så da ble det mest psykisk. Mobbeofrene var mest meg. ...

- I: hvordan ble det for deg?
- T: Jeg hadde... lærerne prøvde å gjøre noe, *prøvde* ja... men det... jeg...eh... Selv om lærerne sier at jeg skal føle meg trygg når jeg går til skolen, jeg prøver å føle meg trygg, fordi jeg vet at lærerne... men samtidig kan jeg ikke være hundre prosent trygg uansett, ikke sant?
- I: Nei...?
- T: Man vet jo aldri. Plutselig så skjer det... Midt i timen, bare læreren snur seg ... og tegnspråk er jo lydløst, ikke sant? (latter)
- I: det kan mobbes ganske mye da?
- T: ja, bare læreren snur seg for å skrive noe på tavla, så... ble veldig mye altså. I begynnelsen brydde jeg meg ikke så mye, men til slutt begynner du å tro på det, og begynner å få litt psykiske problemer, men ... ikke til å begynne med, men etter hvert så... og jeg hadde jo problemer hjemme også, og så problemer på skolen, så hverdagen ble veldig uutholdelig. Bodde på akuten på psykiatrisk et par måneder, for jeg var drittlei av hjemmeproblemer,- pluss skole!-ble for mye. Da ble det sånn at jeg hadde fått nok. Så jeg fikk jo litt pause da, litt avkobling, bare slappe av. Godt egentlig å slippe masse mas... veldig mye mas.
- I: mas...?
- T: Foreldrene mine var veldig opptatt av at jeg skulle gjøre det bra på skolen, fordi det var veldig viktig... de var veldig opptatt av det ytre, at dem... for dem står som en perfekt familie, med perfekt hus, bil, hage, alt skulle være perfekt sånn. Så derfor måtte jeg være omtrent like perfekt (sies med et lite fnys). Dem brydde seg ikke om hvordan jeg hadde det. Dem var ofte sånn at dem brukte... spurte jo aldri hvordan jeg hadde det og sånn, var bare opptatt av at jeg dusjer, og at jeg spiser ordentlig og sunn mat, og at jeg gjør det bra på skolen og får bra karakterer. For eksempel når jeg ble mobbet på skolen eller fikk trusselbrev med masse stygge ord og kommentarer. Jeg printer det ut og viser dem det, så sier de: "bare ta det opp med skolen", selv om det er i fritida hjemme, så likevel sier de alltid: "ta det opp med skolen". Vel, greit, så går jeg til skolen og forteller om det da, og dem sier at det er ikke dems ansvar, fordi det er hjemme på fritid, så... men likevel forklarte jeg dem... Så sa de "ok, vi skal prøve å gjøre noe" likevel.

(I Torill 12.06.03)

Torill reflekterte over sammenhengen mellom voldsutøvere og betraktere av vold ut fra erfaring med farens vold og mobbing på skolen.

- I: Det var mas hjemme ...?
- T: Neiiijaa... det var... dem slo hjemme. Faren min slo meg hele oppveksten hjemme, men jeg skjønnte ikke at det var forbudt... før jeg kanskje var ni-ti år, da skjønnte jeg at det er forbudt, for jeg lærte om menneskerettigheter på skolen, ikke sant. Men dem fortsatte, samme hvor mye jeg sa fra at dem måtte slutte å gjøre sånn, men fortsatte uansett! (...)
- I: Men moren din, da?
- T: Moren min støttet meg aldri (sterk, sint stemme), hun bare sto og så på og *godtok* det!
- I: Ble hun også slått?
- T: Neiii, jeg har i hvert fall aldri *sett* det, det kan hende..., jeg vet ikke (nøler)
- I: Men gjorde hun ikke noe for å støtte deg?
- T: *Nei, absolutt ingen ting!* (markerer alle ordene med ekstra trykk) Hun bare sto å *så* på. Det betyr også i samme prinsipp som mobbing, at hun godtar det... for når en slår en annen per-

son, og alle som ser på bare godtar det, så gjør dem ingen ting. Hvis dem ikke godtar det, så gjør dem noe, ikke sant, sier fra, ”kutt ut”, ikke sant?

(I Torill 12.06.03)

Torill fortalte om foreldre som hadde sviktet. De brøt med det Torill lærte på skolen. Faren slo, og moren stilte ikke opp når Torill som barn ble utsatt for farens vold. I retrospekt betraktet hun morens mangel på støtte som at hun tok parti for faren mot henne, at hun godtok farens behandling av henne. Som enebarn hadde Torill ingen å gå til når slike ting skjedde. Hun hadde ikke sett om moren ble slått av far, men hun var slett ikke sikker på om ikke også moren fikk hard behandling. ”Jeg har i hvert fall aldri sett det”, kan forstås som et uttrykk for denne usikkerheten. Jeg valgte å ikke gå videre på temaet. Tidlig i kontakten med Skråningen ga leder meg en beskrivelse av Torill.

Torill er sterkt hørselshemmet. Jeg har inntrykk av at hørselen er blitt gradvis dårligere, men det er ikke noe som vi har undersøkt (d.e. barnevernet, min kommentar). Far var sterkt voldelig overfor mor og Torill. Det er også mistanke om overgrep, men det vet vi ikke helt sikkert. Mange ting tyder på det, blant annet strever Torill med vanlig renslighet. Hun tror at det er far som har slått hørselen ut av henne, men det... Torill har i alle fall blitt utsatt for alvorlig vanskjøtsel. Far har høy utdanning og god stilling, og familien har et vellykket ytre skall med penger og status som skjuler volden. (FN 26.09.02)

I mappen lå en rapport fra Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) i forbindelse med overflytting til barnevernet. Rapportens formuleringer gjentas i ulike sammenhenger ut gjennom flere av mappetekstene.

Eleven er født sterkt tunghørt. Første høreapparat i ett års alder... Opphold på ungdomspsykiatrisk akutenhet 1 måned. Opphold på akuttinstitusjon 4 måneder. Hun har vært til psykologisk behandling i ca 1 år. (MT, papirer oversendt fra Sletta skole 20.11.00)

Torill fortalte at hun måtte ”bare holde ut slik som vilkårene var hjemme”, og trodde ikke skolen egentlig visste hvordan hun hadde det.

T: Dem (d.e. foreldrene, min kommentar)... spurte jo aldri hvordan jeg hadde det og sånn. Men hvis for eksempel jeg og en venninne laget noe bråk ute så... så ble dem veldig sur da... eller hvis vi bare tulla eller gjorde noen sånne små rampestreker... så fikk jeg harde straffer for det.  
I: ja vel...?

T: Det var jo gøy å være sammen og gjøre noe... men problemet var at konsekvensene aldri ble gode. Venninnen min fikk jo aldri svi for noen som helst ting, det gikk jo bra bestandig. Men ingen så jo hva som skjedde med meg da.  
I: Fortalte du det ikke til noen?

T: Nei, jeg... trodde det var vanlig. Foreldrene mine sa at det var vanlig, alle barn hadde det sånn som jeg hjemme, at alle barna blir slått av foreldrene, det var vanlig, sa dem.  
I: Trodde du på det?

- T: Ja, jeg gikk med på det til å begynne med i alle fall. Men etter hvert som jeg ble eldre forsto jeg jo at det rett og slett ikke var sånn! For da begynte jeg å spørre ”gjør foreldrene dine sånn og sånn? Men ”nei herregud!” de gjorde da aldri det!... sinte, ja... men å gjøre sånn, *nei!*
- I: Hva tenkte du da?
- T: Nei. Jeg var kanskje 10 eller 11 år, og selvfølgelig ble det verre å ha det sånn da, for da forsto jeg jo at det var noe veldig galt.
- I: Sa du noe til foreldrene dine?
- T: Jeg sa det mange ganger at det var ingen av vennene mine som har det sånn, og at det er galt å gjøre sånn, men dem brydde seg ikke, nei, dem *brydde seg ikke*,... hørte ikke etter... vet ikke..., men iallfall reagerte dem ikke på det jeg sa. Brydde seg ikke...
- I: Var det *ingen* som visste noe...?
- T: Nei, hvorfor skulle jeg si det til... sånne ting,... til andre folk? Jeg holdt det for meg selv.
- I: Enn skolen da, visste ikke de noe heller?
- T: Eh, skolen visste ikke om hjemmesituasjonen, nei,... men *dem* sleit jo med skolen, situasjonen på skolen, med mobbing og sånn, og det var jo nok! Det var deres ansvarsområde... jeg følte at det var ingen som kunne gjøre noe med situasjonen hjemme og sånn... måtte bare holde ut uansett, fordi det var sånn det var, og ... ja... det er ikke noe annet valg, det fins ikke.  
(I Torill 29.10.03)

Gjennom Torills retrospektive fortelling trådte en fortvilet, men likevel sterk jente frem. Hun ”*måtte bare holde ut*”, sa hun, for ingen visste noe. Den styrken, evnen til å reflektere og til å handle, som hun viste, inngår som en del i det jeg her omtaler som Torills ”*utviklingsutsikter*”<sup>112</sup>, og som forskere i barnevernsfeltet gjerne kaller *resilience* eller motstandsressurser. En har i forskningen vært opptatt av hva som spiller inn når barn klarer seg på tross av belastende livsvilkår. Sommerschild (1998) kaller det for ”*trumfkort i livets spill*”<sup>113</sup>. Da Torill kom i ungdomsskolealder, ga hun til slutt opp hjemmet sitt. Det ble for uutholdelig der.

- T: ... til slutt ble jeg lei. Da bare stakk jeg av... kom på skolen, satt bare der, og så måtte en lærer prate med meg. De lurte på hvor jeg hadde vært i natt. Jeg sa at jeg hadde vært ute... ”Det spiller ingen rolle”, sa han. Og så sa jeg at jeg ikke ville hjem mer, ville ikke tilbake. Dem slo meg veldig hjemme da, og det fortalte jeg til læreren. Da sa han: ”ok, greit. Vi må gjøre noe da”, og sånn. Så dem tok kontakt med barnevernet og alt det der (...)
- I: Så du bare stakk hjemmefra?
- T: Jaaa... skolen kontaktet barnevernet, fordi jeg ikke ville hjem, tilbake, og jeg måtte ha et sted å bo. Det var ikke *jeg* som kontaktet barnevernet, nei... Jeg sa at jeg synes det er bedre å bo på

<sup>112</sup> Begrepet er hentet fra OPL §5-1

<sup>113</sup> Sommerchild (1998) refererer blant annet til Rutter, M (1985). Resilience-forskningen lener seg også på en sentral, longitudinell studie foretatt på øya Kauai over en 30års periode (Werner og Smith 1989, 1992). Denne studien viser til flere interessante funn når det gjelder betydningen av både konstitusjonelle og miljømessige faktorer.



gata enn å bo hos foreldrene mine, fordi jeg trivdes ikke der, følte meg ikke trygg der, og så kan jeg ikke føle meg helt trygg på skolen heller, så blir det dobbelt opp.

(I Torill 12.06.03)

Torill viste styrke; hun tok selv initiativ til å få hjelp, og hun visste at voksne ikke bare kunne se på at en jente som Torill ble gatebarn. De måtte gjøre noe, og de kontaktet barnevernet.

T: Men barnevernet er ikke god i hue i hvert fall! For da jeg fortalte om min situasjon hjemme og sånn, så sa dem at det er ikke nok for at... det er ikke god nok grunn for at jeg ikke skal tilbake, jeg *må* flytte hjem uansett, bo hjemme ... tross forholdene! Det nytter ikke, sa dem ... sa at det jeg hadde fortalt, ikke er *god nok grunn* til at jeg skal flytte hjemmefra, så dem sa jeg *måtte* tilbake.

I: Hva skjedde da?

T: Jeg nekta plent, sa jeg ville heller bo på gata enn ... Og da satte dem meg på akuttinstitusjon. Dem hadde problem med å finne et sted med tegnspråk-kompetanse, og så kunne jeg,... ja du kjenner systemet?

I: Ja, det gjør jeg

T: ... de har ikke lov til å ha meg mer enn tre måneder på utredningsinstitusjon, ikke sant? Så jeg flytta omkring, fra en utredningsinstitusjon til en annen... Jeg flytta 6 ganger, til akuttinstitusjoner, fosterhjem og institusjoner til jeg til slutt kom hit til Skråningen.

(I Torill 29.10.03)

Torill fortalte om et barnevern som ikke så Torill og hennes behov den gangen. Hun trodde de vegret seg for å ta hennes beskrivelser av hjemmeforholdene på alvor, fordi det kunne bli vanskelig for barnevernet å gripe inn, når familien hadde så vellykket fasade. ”*Alt skulle liksom være perfekt og sånn. Dem er bare opptatt av det ytre, status, utdanning, og sånn,- en vellykket familie, vet du!*” Men Torill argumenterte og viste sterk vilje, ”*så de var nødt til å gjøre noe*”. Hun ble en tid kasteball i systemet fordi det varte en god stund før saksbehandlerne i barnevernet klarte å finne et mer permanent bosted for henne. Behovet for tegnspråkkompetanse gjorde det problematisk å finne egnet plassering.

T: De kasta meg jo bare rundt om kring. De måtte jo gi meg et tilbud, men... Hele tiden så sa dem at jeg måtte hjem til foreldrene mine, det var *eneste* muligheten min, sier dem til meg. Men da sa jeg at gata var bedre. Og da ble dem nødt til å forholde seg til min situasjon (...)

I: Hvordan reagerte foreldrene dine på det som skjedde?

T: Jeg vet egentlig ikke så mye om hvordan foreldrene mine reagerte. Men jeg vet bare at faren min har ikke gjort noe som helst, han later som om ingen ting har skjedd, han fortsetter livet som om han aldri har hatt en datter engang (stemmen er sterk og litt sint)! Mora mi ble helt

hysterisk, maste på at jeg skulle tilbake. Men det blir det *aldri* noe av, *uansett!*... Nå har jeg ikke kontakt med noen av dem,... aldri! (bestemt og hard stemme)

(I Torill 29.10.03)

Torill beholdt skoleplassen på Sletta døveskole, da barnevernet overtok omsorgen i 8.klasse og helt fram til de plasserte henne på Skråningen ved juletider i 10.klasse. På Skråningen hadde de tegnspråkkyndige ansatte, og hun begynte på Sandhaug døveskole. Institusjonen var kjent med noe av Torills livshistorie, men var mer usikker på andre sider ved den, i følge leder.

Torill ba om hjelp selv.(...) Det foreligger mange mytiske fortellinger, antagelser eller gjetninger når det gjelder Torills liv. Det som er sikkert, er at hun selv opplevde at hun ble dårlig ivaretatt hjemme. Foreldrene lærte seg ikke tegnspråk godt nok til kommunikasjon med henne, og faren er antakelig svært voldelig, både hun og moren ble mye slått (...) Totalt sett mangler vi mye informasjon og dokumentasjon som forteller om Torills hjemmeforhold. (IIL 14.11.03)

Personalet var først og fremst fokusert på her og nå- situasjonen hennes, og det viste seg at institusjonen var ukjent med den massive mobbingen Torill hadde vært utsatt for. De forsøkte å hjelpe Torill i det daglige, og de arbeidet for å motivere henne til psykologisk behandling, men det var ikke lett å finne en tegnspråkkyndig psykolog i distriktet (IIL 14.11.03).

## Drøfting

Erfaringer som de Torill hadde fra barneårene representerte betydningsfullt materiale for hvordan hun retrospektivt så på seg selv som barn, hvordan hun opplevde sitt aktuelle selv, og hvordan hun så muligheter til et fremtidig liv. I oppveksten manglet Torill det jeg i kapittel 2 omtaler som *den doble voksne oppmerksomheten*, den som skulle kunne sikre kvalitet i omsorgen: et godt og trygt hjem og en omsorgsfull skolesituasjon. For Torill var det ingen der. Men Torill konstruerer en *progresjonsfortelling* (Gergen 1999), der fortiden er tilbakelagt. Plottstrukturen i narrativet retter oppmerksomheten bort fra farens vold, morens passivitet og en skole som nølte med å gripe inn mot mobbing. I stedet løfter hun fram det at hun selv tok tak da det ble for vanskelig. Ved å fortelle historier om hvordan livet ble vendt til det positive, forvaltet Torill sin identitet. Hun klarte seg på tross av mangelfull omsorg, og hun hadde lært at hun måtte stole på seg selv.

Historien hennes fikk et positivt vendepunkt, da Skråningen institusjon stilte opp med grunnleggende trygghet og stabilitet i livet hennes. Personalet var relativt stabilt, og Torill beholdt sin faste hovedkontakt Eldar gjennom alle de fire årene i institusjonen. I følge forskning på barns motstandskraft og beskyttelsesfaktorer, vil en støttende voksen kunne være rollemodell og erstatning for voksne hjemme (Werner & Smith 1992, Gjørnum & Sommerschild 1998, Vinnerljung 1998, Havik 2003). For Torill fungerte hovedkontakten sannsynligvis i rollen som trygg foreldreerstatning i viktige ungdomsår.

Gjennom den videre presentasjonen av Torill vil jeg vise hvordan hennes personlige ressurser bar henne gjennom, og hvordan disse ressursene sammen med en avklart tilknytning til døvemiljøet, bekreftet Torill og styrket hennes individuelle identitet. Til sammen var dette blant hennes ”trumfkort” også i skolekarrieren. Jeg presenterer Torills skoleliv tilsvarende som de to forutgående ungdommene, først ut fra en slags løs kronologi, ”rammefortellingen”. I den veksler Torills ytringer med hjelpernes skrevne og særlig muntlige tekster. Deretter følger fortellinger med ulike tyngdepunkt, knyttet til mestring og tilrettelegging, inkludering og fremtidsperspektiver. I mine konstruksjoner av narrativer forsøker jeg å få frem de doble beskrivelsene som ligger i materialet. Jeg bruker samme henvisningspraksis som i de foregående *casene*.

## **Rammefortellingen**

### **Innledning**

I Torills mappe finner jeg tekster der hjemmeskolen beskriver og vurderer henne som flink, men litt dominerende, i læreprosesser. Når jeg leser mappetekstene, slår det meg at det må ha vært problematisk for Torill å skille seg for mye ut med vellykkethet i et lite døvemiljø, der mange barn strever med læringen. I møte med skolen hadde Torill med seg en viktig ballast hjemmefra i form av holdninger til kunnskap og arbeidsomhet. Sammen med stor intellektuell kapasitet bidro det til vellykket skolegang, og det på tross av utrygge og belastende forhold både hjemme og på skolen. I rammefortellingen fremstilles noen av de mest sentrale elementene i Torills skolekarriere mer eller mindre kronologisk.

## Blant døve elever

I hele grunnskoletiden oppholdt Torill seg blant tegnspråkbrukende elever på døveskole, først på Sletta frem til jul i 10.klasse, og så på Sandhaug det siste halve året etter at hun hadde flyttet til Skråningen. I motsetning til andre av barnevernets barn, har hun altså hatt relativt stor stabilitet med hensyn til skoletilhørighet og lærere i grunnskolen. Ut fra gjeldende lov og forskrifter er vanligvis skolegang ikke noe barnevernet er forpliktet til å ta spesielt hensyn til, når de plasserer et barn<sup>114</sup>. Torills hørselstap forutsatte imidlertid at barnevernet var tvunget til å ha et visst skolefokus ved valg av plasseringsalternativ, fordi det måtte finnes en døveskole i nærheten. De lyktes til slutt, og Torill fortsatte på en grunnskole for døve ut 10.klasse.

- I: Var det slik at du, da du skulle begynne på skolen, hadde valget om du ville gå på en vanlig skole eller om du ville gå på en døveskole?
- T: Ehh, jeg ble ikke spesielt informert om hørende skole, om integrert ...og sånn. Jeg ble bare informert om døveskole. Jeg gikk i døvebarnehage, så jeg hadde flest døve venner. Derfor var det naturlig for meg å velge en skole der jeg kjenner noen. Jeg valgte Sletta (...)
- I: Hva vil du si om skolen du gikk på?
- T: Faglig sett har jeg aldri angret, for jeg fikk veldig bra lærere der. Men det er veldig stor forskjell på lærere på døveskoler, så det kunne... Noen lærere er inspirerende, blide og ikke kjefter, men forklarer isteden. Sure lærere er det jo ingen som liker, for å si det sånn, ikke sant? Men jeg lærte meg veldig bra norsk fordi jeg hadde bra lærer. Det er veldig stor variasjon, stor forskjell, så vi hadde flaks og fikk en bra lærer. Men... miljøet, det... Klassene blir så små, vi var bare fem seks stykker, og hvis noen ikke fungerer, så...
- I: hva mener du med ”fungerer”?
- T: Jo, hun som mobbet for eksempel, hun kom inn ... hadde litt problemer med å prate. Hun pratet på en veldig spesiell måte på tegnspråk. Det var vanskelig å forstå henne egentlig, til å begynne med. For hun har vært integrert i hørende barnehage og skole. Så hun hadde vært lite i døvemiljøet, kjenner ikke så mye til... har ikke vært så veldig mye sammen med døve og sånn.

(I Torill 12.06.03)

For døve og svakhørende barn betydde døveskolen mye for sosialiseringa og inngangen til et sosialt miljø, forklarte Torill. Det medførte ikke bare sosiale konsekvenser å ikke delta der, men også tegnspråkutviklingen kunne bli skadelidende, ved at det ofte skapte kommunikasjonsproblemer med andre døve.

- I: Hvordan syns du det var å begynne på skolen?
- T: Jeg gledet meg, syns det var spennende. Jeg lærte meg å lese og skrive litt før jeg begynte, for faren min var, er høyt utdanna, så han syntes det var veldig viktig med utdanning og sånn. Så

<sup>114</sup> Barnevernlovens formulering er generell og lite presis. Det står at stedet for plassering skal ”velges ut fra hensynet til barnets egenart og behov for omsorg og opplæring i et stabilt miljø (BVL § 4-15).

han dro meg med til biblioteket og sa jeg skulle lese det og det. Lese, lese, lese (latter). Jeg måtte bare begynne å lære meg å lese. Lærte litt allerede i barnehagen.

I: mmm

T: var okay det, men det kommer an på bøker og sånn, da men... Jeg lærte litt matematikk også før jeg begynte på skolen, sånn litt enkelt, enkle pluss og minus, regnestykker. Det syns jeg var morsomt, ja.

I: hvordan var det å begynne på skolen, når du kunne så mye allerede?

T: Lærerne bare: oj bra! Jeg ble jo litt kjent med læreren fra før. Hun kom på besøk og fortalte om skolegang og slikt før jeg begynte. Hun anbefalte meg å begynne å lære litt på forhånd og sånn

(I Torill 12.06.03)

Det var med stolthet i stemmen hun fortalte om lærerens overraskelse over hvor flink hun var allerede da hun begynte på skolen. Med foreldrenes fokus på skole og utdanning fikk Torill forventninger om, men også motivasjon til, å gjøre det godt på skolen. Hun ble en flittig elev. På ungdomsskolen ga karakterene en slags belønning for fliden.

I: Men husker du hvordan du syns det var da dere begynte med karakterer?

T: Vi tok det ganske seriøst. Nå må vi passe på for nå får vi karakterer. Oooh! (latter). Det var litt skummelt.

I: Skummelt?

T: Ja. Jeg husker ikke hva jeg fikk, men jeg fikk vel 5 for det meste.

I: ja?

T: Ja, jeg er fornøyd, altså...

I: mmm, det er rimelig

T: Ja, vi diskuterte det litt også, det med karakterer og tall. Og jeg sa en gang at tallkarakterer er jo bare tall. Det kan jo ikke bestemmes hva du kan. Så... men ... kan fortelle på et visst nivå og sette opp forklaringer på, hvis god kompetanse, nokså god kompetanse, ja, sånn skille nivå for å si det sånn.

I: Men...

T: det er greit ellers, det er ikke noe problem det (...)

I: (...) Og så byttet du skole...

T: Da jeg kom til Sandhaug skole, det var midt i 10.klasse, ved juletider, da måtte jeg bare ta det som var tilbudet, kunne ikke velge fag. Måtte ha engelsk fordypning. Ikke akkurat... Flytta på et veldig dårlig tidspunkt. Hadde gått på samme skole siden første, og så får jeg ikke eksamensvitnemål sammen med de andre der..

I: mmmm

T: På få dager fikk jeg vite at jeg skal flytte, "Hæ, må jeg?" Ja, billetter er bestilt allerede, om få dager...

I: mmmm

T: Okey, jeg fikk ikke gjøre noe... men hvis jeg protesterte, kunne jeg ha fått nye paragrafer innen barnevernet, Så det gjorde jeg ikke, jeg bare "ja vel, greit"! Ydmyk sånn, sier "greit, ja greit"... protesterte ikke så mye.

(I Torill 12.06.03)

I etterkant reflekterte Torill over det hun oppfattet som en teoretisk mulighet til å protestere og fremsette egne ønsker. Stilt overfor trusselen om "nye paragrafer" godtok hun i stedet beslutningen. Flytting til Skråningen ble et vendepunkt for Torill. Det innsamlede materialet viser at Torills nye hjemmearena var en ganske stabil institusjon. Etter et halvt år tok hun grunnskoleeksamen ved Sandhaug døveskole. Så var hun klar for Skogen videregående, for første gang skulle hun gå på en hørende skole. Det ble et nytt vendepunkt i livet, og en ny utfordring for Torill.

## Blant hørende

På Skogen videregående fikk Torill behov for tolk og en tilrettelagt undervisning ut fra hensynet til at hun hørte dårlig. Det foreligger ingen indikasjoner, verken fra Torill eller fra skolen, på at skolen så behov for tilpasning på bakgrunn av Torills oppvekst-erfaringer, eller ut fra hensynet til sosiale forhold. Siden det var flere døve elever på skolen, fant Torill fort tilhørighet til dem. Noen kjente hun allerede litt på forhånd fra det lokale døvemiljøet hun hadde vært i det siste halve året. Torill kom i klasse med ei jente hun var blitt kjent med på Sandhaug. Jeg observerte Torill i norsktimer og matte-timer, og noterte blant annet følgende

### 1. observasjon

I mattetimene gjennomgår lærer raskt funksjoner og forskjellige rekker i høyt tempo. Læreren skriver på tavla samtidig som han stiller spørsmål til klassen. Han henvender seg til forskjellige elever, Torill er ikke blant dem. Hun tar heller ikke initiativ til å svare. Hva får hun med seg? Hun skal se på tavla, på tolken, jobbe med spørsmål på kalkulator, se i boka, gjøre egne notater,- samtidig! Dette må være ekstremt krevende!

### Feltkommentar

Både lærer og tolker svarer bekreftende på det. Lærer sier: "*De døve vil helst ikke være spesielle og utpekt, så de vil helst være slik at de går inn i mengden. Men om Torill ikke får med seg alt, så er hun jo så flink og ambisiøs. Hun klarer seg nok!*" I mattetimene er det ingen kommunikasjon mellom Torill og lærer eller Torill og elevene. Torill snakker bare med den døve medeleven.

### 2.observasjon

Klassen i norsktimene er annerledes sammensatt, litt flere urolige gutter. Lærer holder oppmerksomheten til klassen ved samtale og direkte henvendelser til samtlige, også Torill. Variasjon mellom samtale og oppgaver skaper driv i timen, og alle elever blir aktivisert. Torill del-

tar noe i klassesamtalen og bruker tolk. Lærer går rundt og veileder alle. Også Torill rekker opp hånda og spør lærer om hjelp. Det varierer om hun bruker tolk.

### Feltkommentar

I norsktimene er det kommunikasjon mellom Torill og klassen gjennom klassesamtalen, ellers ikke. Lærer og Torill kommuniserer både med og uten tolk. Torill snakker med den døve eleven. Torills korte kommentar var: *”det er veldig avhengig av læreren hvordan det er for meg i timene”*

(FN 22.05.03)

### Senere intervjuet jeg Torill på bakgrunn av observasjonene

- I: (...) Jeg observerte i matte- og norsktimene dine i vår, som du sikkert husker. Jeg har forstått at du har tolk inne i all undervisning. Hvordan er det å være tegnspråkbruker på en hørende skole, synes du?
- T: Alt blir jo tolket, tolken tolker absolutt alt, bare ikke det når elever prater i munnen på hverandre. læreren spør, og de svarer, og da blir alt tolket.
- I: (...) Du har valgt avansert matte, synes du det er gøy?
- T: neiija, det går jo bra. Har femtimersfag, får ekstra fordypningspoeng. Må jo velge et eller annet, og får ekstra poeng, realfagspoeng.
- I: Jeg la merke til at i mattetimen måtte du gjøre mange ting samtidig. Det kan ikke være lett når du samtidig må følge med på tolken?
- T: Det... har ingen ting med det å gjøre, for ingen lærere tenker på å legge til rette for døve. De bare står der og underviser uansett. Men vi får tolk, og hvis det er noe, så sier vi fra. Det er sånn det fungerer.

(I Torill 29.10.03)

Til tross for at Torill stort sett syntes det gikk greit i fagene, var det tydelig å merke hennes kritiske innstilling til det at mange lærere ikke tok hensyn til de behovene hun hadde som døv. De underviste *”som om de ikke hadde døve elever i klassen”*. Hun valgte matte som fag fordi hun likte faget, og dessuten fordi hun kunne oppnå en høyere poengsum på vitnemålet med ekstra realfagspoeng. Hun mente det ga et fortrinn i videre utdanning.

### Drøfting

Rammefortellingen gir bilde av ei jente som på grunn av omsorgssvikt i hjemmet, kom under barnevernets omsorg. Det lille døvemiljøet på Sletta skole var ikke trygt for Torill. Døveskolen manglet gode nok grep mot elevers mobbing, og de klarte ikke å opparbeide nok toleranse og trygghet i læringsmiljøet. På skolen ble antakelig Torill oppfattet som litt for suveren: pen, flink og målrettet, og med en tilsynelatende vellykket familie, et bilde på et suksessrikt, og for mange uoppnåelig, liv. Torill ble et utsatt barn også på skolen. Fra hennes perspektiv besto hverdagen av mye utrygghet. En dag var

begeret fullt, og livet fikk en ny vending. Torills oppvekstnarrativer er retrospektive beretninger som gir mening først og fremst ut fra den situasjonen hun er i på intervju-tidspunktet, som beboer på Skråningen, elev på Skogen videregående, og med tilhørighet til et begrenset, men likevel ”*greit*” døvemiljø. Samlet sett ble flytting til Skråningen i 10de et positivt vendepunkt for Torill, fordi de nye omgivelsene ga henne stabilitet og omsorg. Skole og utdanning står som helt sentrale elementer i Torills selvframstilling. Skolen hadde åpenbart både en objektiv verdi i form av kompetanse og fremtidsmuligheter, og en subjektiv verdi i form av personlig identitetsbekreftelse og selvtillit.

Det var i dialogen med seg selv og omverden, at Torills identitet ble formet, sosialt konstruert og bekreftet. I henhold til Bakhtins (1981) forståelse ble identiteten hennes formet av de aktivitetene og rollene som hun gikk inn i, ved at identiteten både kommer til uttrykk og blir bekreftet gjennom ytringer i sosiale samhandlinger (Bakhtin 1981, 1998). Torill holdt fast på skole og utdanning som nøkkel til et normalt liv, fordi suksess i skolen kunne gi henne en reell mulighet til å tro på egne evner og på en lys fremtid. Ytre sett ble en tilnærmet normal elevrolle tilgjengelig for Torill, til tross for hørselstap, fordi hun tilfredsstilte skolevirksomhetens forventninger til elevers faglige mestring og tilpassete atferd. Men siden hun orienterte seg primært mot de andre døvde elevene på skolen, ble tilgangen til de ordinære elevenes kulturelle produksjon gjennom språk og samspill betydelig begrenset. Dette kommer jeg tilbake til senere.

## ***Tilrettelagt opplæring***

### **Innledning**

Inkludering kan oppfattes både som et endemål og som noe prosessuelt, noe som blir til underveis. Prosessen blir ofte gjenstand for diskusjon, fordi en søker å etablere metodikk, kommunikasjonsformer og organisere strukturer som antas å ha inkluderende effekter i organisasjonen. Diskusjonen oppstår når dilemmaene kommer til syne. Det skjer når en skole skal finne praktiske og sosialt akseptable løsninger ut fra kravet om alle elevers rett til tilpasset opplæring innenfor det ordinære elevfellesskapets ramme.



Skolelovgivning og læreplaner presiserer at dette er en rettighet alle elever har<sup>115</sup>. Jeg vil i det følgende gå inn i noen beretninger fra Torills skoletid ved Skogen videregående. Både undervisningsmessig og sosialt kom Torill i en helt ny situasjon i og med at det var første gang hun var elev på en hørende skole. Skolens strukturer og beredskap dannet rammer for den tilpasning av opplæringa som Torill fikk.

### En kurant elev

Den inkluderende *fellesskolen* skal tilpasse opplæringa til elevmangfoldet<sup>116</sup>. Begrepet *fellesskole* har i skoleretorisk sammenheng mer og mer avløst eller supplert begrep som enhetsskole, inkluderende skole mv. I ”Prinsipper for opplæringen”, tillegget til Kunnskapsløftet (K06), sier for eksempel Stoltenberg-regjeringen at ”*Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger*”<sup>117</sup>. Torill hadde døvetolk i all timeplanfestet undervisning, som en klar forutsetning for at hun kunne gå på hørende skole.

Det som er greit med å gå på hørende skole er at jeg kan få være en helt vanlig elev. Jeg blir respektert som den jeg er,(...) at det ikke er noen forskjell.(...) Det dumme er at lærerne ikke er tegnspråkbrukere på avansert nivå, for undervisningen blir så skrekkelig kjedelig når den skal bli tolket. Syntaksen er jo annerledes, sånn at noe som i norsk er en grei setning, blir flat og kjedelig når den tolkes... en slags kortversjon. Når tegnspråkbrukere er flinke, er det annerledes, da blir det mye mer interessant å høre på i timene. Det er kjempestor forskjell! (I Torill 29.10.03)

Torill skjønte naturligvis at ønsket om tegnspråkkyndige lærere bare kunne være en god ønskedrøm. Men hun viste eksempler på hvorfor hun ikke var udelt fornøyd med hvordan den ordinære undervisningen ble tilrettelagt. Dels tok ikke skolens struktur og organisering høyde for døves spesielle behov, dels var en del lærere ikke nok oppmerksomme i sin metodikk.

I: Fortell litt om videregående, skolen og fagene

T: Når jeg begynte på videregående skole fikk jeg tilbud om at jeg kunne velge tegnspråk for å kutte ut tysk og fransk, slippe det, bare velge tegnspråk, og tegnspråk har jeg hatt hele livet, så det er ikke noe problem. Jeg har tegnspråk som hovedmål, og norsk som andrespråk. Egentlig heter det i læreplanen: ”norsk for døve”.

I: ja vel

<sup>115</sup> Jfr. OPL §5-1, L97:58, L06:33f. Jeg har i kapittel 1 redegjort for hovedtrekkene i målene om inkluderende skole og tilpasset opplæring og sammenhengen mellom disse målene.

<sup>116</sup> Kvalitetsutvalgets innstilling, NOU 2003:16: *I første rekke*, s. 85, St.meld 16 (2006-07) s 12

<sup>117</sup> [www.utdanningsdirektoratet.no/ik06](http://www.utdanningsdirektoratet.no/ik06)

- T: Læreplanen er ny, og jeg har faktisk ikke sett så veldig nøye på den. Men det spiller ingen rolle, for læreren vurderer meg i prinsippet som alle andre hørende i klassen, selv om de har norsk som hovedmål liksom. Men læreren kan ikke vurdere... fordi jeg skriver faktisk bedre enn mange andre i klassen min. Syns ikke det er noen vits i å prøve å vurdere meg på en annen måte. ... Det blir så vanskelig når jeg skriver så å si feilfritt.
- I: ja vel... men du slipper nynorsk, gjør du ikke det?
- T: Ja, jeg slipper det. Jeg følger ikke det punktet i planen. Av og til så gjennomgår jeg mer enn pensum, men det er ikke så farlig. Det har vært litt problematisk med akkurat det på videregående, fordi læreplanen er ganske ny, og jeg har bare tre timer norsk i år, mens alle andre har fem.
- I: mmm
- T: det blir vanskelig, ikke sant, om jeg skal ha egen undervisning, eller skal jeg... følge med i fem timer, som jeg egentlig ikke skal være med? Det har vært ganske mye diskusjon i forbindelse med det.
- I: syns du det er blitt en ok løsning for deg?
- T: Jaaa...neii, huff, det blir ikke ordentlig standard, ...
- I: Du ville helst hatt standard?
- T: Ja, av og til, liksom, jeg avtaler sånn fra uke til uke. "Må jeg være i norsktimen i morra?", fordi vi har to dobbeltimer norsk i uka, to dager med dobbeltimer. Og da snakker meg med læreren den første dagen, "Er det greit at jeg slipper norsk i morra, eller bør jeg være til stede?" Fordi læreren mener at jeg av og til bør være til stede pga tema som gjennomgås... jeg bare snakker med ham fra uke til uke, så det blir ingen ordentlig løsning, egentlig.
- I: du skulle ønsket mer struktur og orden på timene?
- T: Ja, det er litt dårlig struktur og sånn.

(I Torill 29.10.03)

Torill hadde valgt tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk. I uttrekket forteller hun to ting. Hun følte seg verdsatt ved at lærerne ikke så noen grunn til å vurdere henne annerledes enn de andre. Dermed fikk hun bekreftet sin *normalitet*. Samtidig opplevde hun frustrasjon over at den ordningen som fagvalget innebar, ikke fremkom i måten skolen strukturerte undervisningen på. Dermed ble hennes særegenhet likevel fokusert hver gang hun skulle gjøre avtale med læreren om deltakelse i undervisningen. Det var spørsmål om struktur og organisering. For Torill handlet det om "*ordentlig standard*", noe ordinært og planlagt. Hun skulle gjerne sett at formalitetene var mer på plass. For det var ikke så enkelt å gjøre avtaler om tilstedeværelse, dersom lærerens undervisning ikke var planlagt med sikte på at hun bare skulle ha tre av de fem uketimene klassen hadde i norsk. Torills hovedlærer, som også er norsklæreren hennes, ga en vurdering av Torill og konsekvensene av språkvalgene hennes.

- S: Torill er jo veldig flink... Hun har jo ikke det samme norskpensumet som resten av klassen

- I: Hvilke konsekvenser får det?
- S: Det har egentlig ikke så store konsekvenser, fordi Torill er såpass flink. Hun skal egentlig ha bare tre timer, men så har de en time som studietime, hvor de jobber selvstendig. Slik at hun kan egentlig ta fri litt mer enn hun gjør, hvis hun vil. For det er sjelden hun tar fri. Hun skriver akkurat de samme stilene som resten av klassen, like mange stiler, men hun gjør alt på hovedmålet, bokmål altså. Hun er jo fritatt fra nynorsk. Det er vanlig for flere elevgrupper det.
- I: akkurat
- S: Torill klarer seg veldig godt, vil jeg si, skriver usedvanlig godt til å være døv. Og så er hun jo ambisiøs, det er hun jo. Men flink altså, gjør mye, følger opp også i andre fag. Så rent skolemessig er det ingen ting å utsette på henne.
- I: neivel?
- S: jeg syns hun er flinkere enn de aller fleste døve jeg har hatt altså. Skriver godt norsk.
- I: Har hun noen annen form for tilrettelegging enn døvetolk og en annen språkvariant?
- S: Nei. Ellers følger hun et ordinært opplegg. Ja, hun får lengre tid på heldagsprøver, det er det mange som har, det er vanlig. .. Men jeg tror ikke hun noen gang har brukt den ekstra timen. Dessuten har vi ofte bare prøve fra åtte til tolv, vi kaller det skriveøkt, og da har vi vanligvis ordinær undervisning etterpå... Jeg kan aldri huske at hun har brukt den ekstratimen, nei.
- I: Nei?
- S: Ja, men hun klarer seg veldig godt, er ivrig og grundig... gjør det hun skal og vel så det. Sånn sett oppfattes hun som en kurant elev, så hadde det ikke vært for disse tolkene, så... ja... Av og til er det litt sånn ekstra med dem da... Jeg vil si at hun skriver usedvanlig godt til å være døv. Jeg er jo vant til at de døve mangler en del begreper som de ikke har vært borti og som sikkert... Men rent skolemessig er det ingen ting å utsette på Torill. Hun gjør mye og følger opp alle fagene sine.

(IL 11.06.03).

I det store og hele blir Torill oppfattet som en skoleflink og kurant elev. Men Torill selv mente opplegget ikke var ideelt. Særlig i matte følte hun behov for ekstra hjelp iblant.

- T: Noen fag er litt verre enn andre. Matematikk, er sånn som jeg må forstå. Det er ikke nok å lese, du må forstå hvordan en løser oppgaver og sånn, og det er vanskelig å få hjelp til sånne ting
- I: Vanskelig?
- T: Ja, jeg kan ikke spørre om noe her (d.e. Skråningen), for her er det ingen som skjønner hva matematikk er for noe, de vet ikke hvordan det skal løses og sånn. Jeg kan få hjelp til hva ord betyr og sånn, det er greit nok, men matematikk er noe helt annet. Ofte må jeg jobbe alene
- I: syns du at du får god nok hjelp på skolen?
- T: Nei, men det gjør sikkert ingen, det gjelder de fleste. Jeg kan få ekstra hjelp hvis jeg vil
- I: har du bedt om det?
- T: Nei egentlig ikke, kanskje jeg skal gjøre det senere...vet ikke. Jeg må bare spørre om det selv, for jeg kan få sånn ekstra timer. Det er vanlig, det samme for alle, fordi jeg er integrert. Men da må jeg avtale tidspunkt med læreren som passer, må finne tid som passer, og det er ikke så enkelt. Og så må jeg skaffe tolk, fordi det er utenom timeplanen.
- I: Er det ditt ansvar hvis det er utenom vanlig timeplan?

T: ja, tolken har bare informasjon om den vanlige timeplanen, og rådgiver ordner bare med papi-ret, godkjennelse. Hun ordner det hvis jeg vil, men da må jeg ha en time hver uke, fordi da er det blitt fast på timeplanen og sånn. Det er ikke sikkert jeg trenger hjelp akkurat da, men så må jeg møte likevel og sitte der, må komme på grunn av fast på timeplanen. Noen jeg kjenner har det sånn. *Jeg* liker bedre å avtale akkurat *når* jeg trenger hjelp, for *nå* er det et emne som er så vanskelig. *Neste* er kanskje lettere, det varierer. Nei jeg gidder ikke å ha fast... jeg trenger det ikke *så* mye.

(I Torill 29.10.03)

Torill hadde tilsynelatende et stående tilbud om hjelp, men hjelpen var bundet opp av timeplanlogikken. Den stramme strukturen ble tydeligvis for stiv og urasjonell for hennes effektive tenkning. Å be om hjelp når hun trengte det, ble både tungvint med mye organisering av tolk og tidsavtaler, og det stilte store krav til hennes initiativ. Ut-sagnet ”*Jeg skal kanskje gjøre det senere*”, ga indikasjoner om at tilbudet antakelig ikke ble opplevd som tilgjengelig nok.

### Arbeidsmåter og vurdering

Også på andre måter var tilpasningen mangelfull. Det var blant annet vanskelig for Torill å være muntlig aktiv i timene, fordi det å bruke tolk ble opplevd som et hinder mot å delta i samtaleundervisningen; det tar så mye tid.

I: Jeg merker meg at du er interessert i samfunnsspørsmål. Har du samfunnsfag i år?

T: Ja, samfunnslære. Men det er ikke så veldig inspirerende, fordi læreren prater veldig fort, så jeg får ikke hengt med. Hvis jeg prøver å si noe, så tar det litt mer tid, enn hvis en hørende skal si noe, for jeg må gjennom tolken, og da, liksom,... puuh ... da føler jeg at jeg henger nesten etter.

I: ja vel? Hva gjør du med det?

T: Jooo. Det er bare to timer, så jeg har ikke sagt noe til han (d.e. læreren. Min anm). Veldig mange andre i klassen skal prate og sånn, så da blir det liksom ikke så viktig...

I: Men i norskfaget får du kanskje mer tid til å...

T: Nei, jeg prater veldig lite i timene, fordi jeg er integrert og sånn. Stort sett så skriver jeg (...) Hvis jeg får oppgaver, så gjør jeg alt, ikke sant? Men jeg føler at det blir vanskelig å være aktiv i timene, å være med å spørre og diskutere fordi det er sånn dobbelkommunikasjon ... tolk og sånn (...).

I: Syns du det er litt dumt å ikke være mer muntlig aktiv i timene?

T: Det spørres litt på arbeidsmåten, for hvis læreren er flink til å ta hensyn til jeg er døv og tenker på det når han setter karakterer, så vil han heller prøve å skrive opp det han legger vekt på av det vi skriver, i stedet for aktiviteten, for det er vanskelig å vurdere meg, på grunn av tolken. Jeg føler det tar mer tid, og så føler jeg at jeg henger etter hvis jeg bruker tolk

I: Det er vel kanskje også vanskelig for tolken å få med alle innspillene fra elevene...?

T: Ja, det er det sikkert, og så er det sånn at når læreren prater nå, tolken er litt etter, og så kommer jeg med spørsmål etter det igjen. Og da blir liksom alle elevene ... For eksempel læreren

prater om en ting, senere spør jeg om en ting i forbindelse med det han pratet om for 5 minutter siden! Så det liksom... Jeg føler det passer ikke. Fordi alle andre elevene får prate, de bare rekker opp hånda, stiller spørsmål til det som læreren tar opp akkurat da. (...) Jeg synes det er bedre å jobbe selvstendig med oppgaver og lese... det er mye bedre. Da kan jeg vise hva jeg kan.

(I Torill 12.06.03)

Å ha døvetolk var til hjelp for Torill, men det ga henne samtidig noen opplevde beskrankninger knyttet til tid og tidsbruk. Torill følte seg litt i klemme. Hun var opptatt av hvordan hun ble oppfattet, først og fremst i forhold til prestasjoner, når den muntlige diskursen var vanskelig å delta i. Men siden skolen behandlet hennes hørselssvikt som overveiende et individuelt problem, hadde hun internalisert forventningen om å være minst mulig til bry for den ordinære undervisningsflyten. Hun var redd for å ta av de andres tid, og ønsket å være en vanlig elev. Samtidig var hun fullt ut er klar over at undervisningen hun fikk i hørende skole ikke var ideell, kanskje ikke for noen: *”sånn er det sikkert for de fleste”*.

Torill stilte opp på kravene til en tilpasset elev; hun var faglig flink og svært pliktoppfyllende. Hun ble oppfattet som ”kurant”<sup>118</sup>. Skoletilpasningen var foretatt ut fra at hun er tegnspråkbruker. Tolketjenesten var ordinært inne hos alle tegnspråkbrukere i den fastlagte undervisningen, og det ga litt ekstra arbeid for lærernes planlegging og tilrettelegging, mente læreren. For øvrig beklaget han at Torill ikke var villig til å være muntlig aktiv i timene, siden hun jo hadde et språk som gjorde henne i stand til det.

Det som er litt problemet, innbiller jeg meg, er at hun sjelden vil ta ordet i klassen, for da må hun ta det gjennom tolk. Hun snakker jo litt da, tross alt. Hun kan jo bruke tale... Så jeg kan jo snakke med henne på tomannshånd. Men hun tar nesten aldri ordet i klassen, og når de har hatt gruppearbeid, så er hun alltid sammen med den andre døve eleven på gruppe, også litt for å forenkle det med tolk..., så er hun aldri noe villig til å referere. Hun leverer skriftlig, men framfører ikke fra tavla. (IL 11.06.03)

Rådgiver skrev i forbindelse med søknad om skoleplass for tredje videregående år, en uttalelse som understøttet Torills bekymring for at karakterene i muntlige fag ikke avspeilte hennes kunnskaper og evner.

Torill har bra resultater fra videregående skole, men til tross for den tilretteleggingen hun er gitt, er det grunn til å tro at hennes hørselsproblemer har ført til at karakterene ikke gir et riktig bilde av hennes kvalifikasjoner. Hun har for eksempel hatt vanskeligere for å score høyt i alle de fagene som krever muntlig aktivitet (MT 11.02.04)

<sup>118</sup> Et uttrykk både lærere og rådgiver anvender når de skal beskrive Torill som en vanlig elev skolen ikke trenger å gjøre noe særlig ekstra i forhold til.

På forespørsel ønsket ikke rådgiver å mene noe om hvilke realiteter som eventuelt lå bak. Formuleringene var primært valgt fordi Torill var A-elev. Det var snakk om en prosedyre som ble fulgt fordi det lå økonomi i det. ”*Det forventes at vi skriver sånne ting om alle A-elevene*”, forklarte hun i en samtale (SR 28.05.04). Det står uklart for meg hva slags betydning de refererte formuleringene skulle kunne ha for den konkrete tilretteleggingen av Torills undervisning, i og med at verken hovedlærer eller rådgiver hadde overveid eventuelle tilpassede vurderingsformer i de muntlige fagene for tegnspråkbrukerne. Døvetolk var lett å tilpasse en ordinær opplæringsstruktur i den videregående skole, mens andre tiltak var det ofte mer arbeid med, i følge rådgiver.

Eleven har plikt til selv å melde fra, hvis hun føler behov for ekstra støttetimer. Men hun må melde behov. For vi har elever som vi planlegger for og legger inn faste støttetimer med faglærere. Men Torill tar skolen på ordinær tid. Da er det ikke så mye rom for støtte, egentlig. (IR 28.05.03)

Innenfor skolens struktur og rammer mente rådgiver at det var relativt få tilpasningsmuligheter for en elev som fulgte vanlig studieprogresjon. Så selv om Torill skulle meldt behov for tilpasninger, ville det trolig måtte innebære at hun også valgte et opplæringsløp som gikk over lengre tid. Det var overhode ikke noe tema for Torill.

### **Annerledes hjemmeforhold**

Rådgiver så ingen grunn til å orientere lærerne om Torills spesielle ”hjemme”-forhold, fordi hun mente det ikke kom til uttrykk i den måten Torill mestret skolen på. Hun betraktet derfor Torill mest mulig som en kurant elev. Slik støttet hun også opp under Torills fortelling.

R: Det første året ble det sagt at Torill var flytta hit etter et barnevernsvedtak, og det var mot hennes vilje, det signaliserte hun ganske sterkt: hun ville ikke hit.

I: nei, det var visst en nedtur....

R: Så det formidlet jeg til lærerne første året, at de skulle være litt vår på det, at hun kanskje, hvis hun var negativ, og var veldig lei seg, så kunne det skyldes at hun var det fordi hun var imot... ønsket seg ikke hit. Det handler om trivsel, ikke sant, og...

I: mmm

R: men andre året, jeg tror ikke jeg informerte de nye lærerne, jeg har liksom ikke følt noe behov for det.

Det virker bare veldig greit. Vi hadde noen møter med Skråningen første året, og konklusjonen var alltid at her var det ikke noe problem, og var det noe, skulle vi få beskjed, og vise versa. Og sånn har det egentlig gått.

- I: ja vel?
- R: Du kan si: hvordan følge opp barn som bor i institusjonen? For Torill så... det er... sånn som hun er som person og klarer seg faglig, og at vi tross alt tar vare på skolebiten, selv om den selvfølgelig henger nøye sammen med bobiten, men bobiten har jo også vært forholdsvis uproblematisk... forholdsvis ja. Vi tar skolebiten og andre tar bobiten, men... så henger det veldig mye sammen når det er problematisk, naturligvis.
- I: mmm
- R: For eksempel aner jeg ingen ting om hvorfor Torill er flyttet hit på grunn av et barnevernsvedtak. Det står ikke noe i papirene som er sendt hit, og ingen har opplyst meg om det, så jeg aner ingenting om det.
- I: neivel?
- R: Men altså, hvis det hadde vært problematisk her, så ville jeg nok faktisk ha forlangt å få vite det. Men i og med at ting har gått så greit, så føler jeg at ok, kanskje trenger vi ikke å vite noe om det der, for det er kanskje noe Torill kan få ha for seg sjøl, trenger ikke å... kanskje det er godt at hun vet at jeg ikke vet?
- I: hvordan tenker du?
- R: Jo, jeg opplever Torill som kurant...hun vil jo helst være så normal som mulig. Men ... ja, man blir jo ikke flytta ved hjelp av et barnevernsvedtak uten at det *er* noe heller. Jeg har gjort meg noen tanker om at her er det et eller annet altså, som er skikkelig problematisk
- I: mmm
- R: men siden jeg samarbeider godt med Skråningen om andre ungdommer, så vil jeg gå ut fra at dem ville sagt noe, hvis dem følte at jeg trengte å vite det, så hadde dem fortalt meg det. Jeg stoler på deres vurdering der på en måte.
- I: Ja vel...
- R: Så Torill er A-søker fordi hun er tegnspråkbruker. Punktum

(IR 28.05.03)

I og med at rådgiver hadde begrenset med informasjon fra barnevernet, forholdt hun seg avventende. Dersom institusjonen ønsket å informere skolen, regnet hun med at de ville sagt ifra. Så langt var det ingen grunn for skolen til å etterspørre mer informasjon om Torill. Betraktet fra skolens side fremsto døvhets som et relativt akseptabelt og rimelig håndterlig avvik i skolen. Det var i tråd med Torills oppfatning. Hun vekslet imidlertid mellom å fremstille seg som ”*integrert*” elev, og en ”*helt vanlig*” elev. I hennes virkelighet var det å være tegnspråkbruker noe som gjorde henne spesiell, men ikke nødvendigvis noe som skulle gjøre henne til avviker. I skolen var det først og fremst viktig å bli oppfattet som flink og dyktig, noe både lærer og rådgiver bekreftet. Samtidig var hun bekymret for at karakterene hun fikk, kunne være misvisende ved senere ansettelse i jobb, fordi papirene ikke kunne fortelle ”*alt*” om henne, det vil si, *hvor* flink hun faktisk var. I hennes progresjonsfortelling var ”*sjenanse*” en akseptabel

forklaring på hvorfor hun ikke ønsket å fremføre faglig arbeid muntlig i klasseoffentligheten.

### **Mestringsprosjektet- selvrealisering og fremtid**

I denne studien forsøker jeg å komme i en posisjon der jeg kan få innsikt i hvordan Torill fremstiller seg i verden. I kapittel 3 har jeg blant annet redegjort for hvordan et perspektivskifte i det sosialfaglige og det spesialpedagogiske virkefeltet, har styrket fokuset på de unges mestringsevner og omgivelsenes rom for mestring. I sosialfaglige diskurser uttrykker ”*empowerment*” det å verdsette en persons kyndighet i eget liv. Fra skolefeltet har mestring konnotasjoner til uttrykk som ”*gagnlig og selvstendig*”, slik det blant annet formuleres i opplæringslova (OPL 1998). Gjennom skolens virksomhet skal en øke elevens makt og tillit til at de kan ta hånd om sitt eget liv, står det i læreplanens generelle del.

Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart... Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet (L97:49).

Torill var ingen ”*typisk barnevernsunge*”, og heller ikke en typisk döv elev; hun hadde stor pliktfølelse overfor skolearbeidet og var målrettet og orientert mot egen selvstendig fremtid. Men hennes styrke og mestring ble i oppveksten ikke alltid like godt verdsett. I den siste halvårsrapporten fra Sletta døveskole står det:

Torill viser god faglig interesse og er aktiv i timene. Hun gir ofte til kjenne reflekterte og veloverveide meninger, men kan også være noe belærende... Fordi hun er så systematisk og effektiv, kan hun lett komme til å dominere i gruppearbeid. (MT 20.11.00)

Hun ble beskrevet som sterk og selvstendig. Å være påfallende flink i sammenhenger der mange barn strevde, stilte ekstra store krav til klassemiljøet. Formuleringer som ”*noe belærende*” og ”*kan dominere i gruppearbeid*” kan tyde på at lærerne sto overfor et evnespenn og et mangfold blant elevene som de ikke uten videre klarte å utnytte positivt. Torill så for sin del noen sammenhenger mellom mobbingen hun ble utsatt for på skolen, og det at hun ble oppfattet som flink.

I: Hva var det de mobbet deg for?

T: (litt latter) Har’ke peiling... Kanskje... de sa bare masse stygge ord og slo og... jeg vet ikke jeg, men kanskje de var sjalu eller misunnelig, fordi jeg var flink på skolen, eller kanskje for å



styrke selvfølelsen? Nei, jeg vet ikke, men... jeg har egentlig ikke peiling. .. Jeg har spurt dem mange ganger, men dem sa alltid: ”jeg vet ikke”, de svarte ikke på det, eller de sa at de ville fortelle meg sannheten om hvem jeg var for noen og sånn. Kom med stygge ord og bla bla bla.

I: Ville de si deg sannheten om hvem du var?

T: Jaa, dem skulle... dem sa i hvert fall mye forskjellig rart som skulle liksom ødelegge alt for meg og... Si stygge ting om meg til de eldre ungdommene, at jeg er sånn og sånn... alt stygt... ja. Alle visste om den mobbingen. Og da vi kom på ungdomsskolen, skulle vi få ny lærer. Den læreren stilte betingelser, at hun som mobber måtte flyttes til en annen klasse, eller ha egen undervisning. Hun var jo veldig urolig og har ødelagt så mye av undervisningen også, så læreren ville ikke ha henne i klassen. Hun ble flytta til en annen klasse.

(I Torill 12.06.03)

Mobbing inngikk i Torills fortelling på en dobbel måte. Hun fikk en offerrolle som ga henne en slags positiv bekreftelse. De som mobbet hadde problemer med å godta hvor suveren hun var. Slik fikk hun det til å se ut som om det egentlig ikke handlet om henne, men om de som mobbet. På den annen side opplevde hun mobbingen både ubehagelig og plagsomt. Hun var ikke upåvirket av alt det negative hun fikk slengt etter seg. Ja, bare noen sa noe usant mange nok ganger, så ble det opplevd som sant, fortalte hun (I Torill 12.06.03). Narrativet om mobbing på skolen gir innblikk i hvordan Torill opplevde en vanskelig og belastende skolesituasjon, i et miljø som var relativt smalt, og der elevene var svært avhengige av hverandre i hverdagen. Mangelfulle grep fra de voksne gjorde at mobbingen varte ved i årevis. Det forringet Torills livskvalitet og trygghet i barneårene. Men i Torills mestrings-narrativ hadde hun ”*kontroll*,” og var ”*flink*”. På den måten ble mobbingen noe fortidig, på samme måte som hjemmet ble fremstilt som et tilbakelagt stadium i livet hennes. Torill holdt fast på at hun ønsket å være en vanlig og flink elev som likte skolearbeid. Det var viktige utviklingsressurser som hun spilte på.

Hvis jeg vil gjøre som jeg vil, må jeg ha utdanning (...). Så nå tenker jeg jo sånn at jeg gjør som jeg vil med skolen, den er viktig uansett om andre har sagt det. Derfor tenker jeg at det er like greit at jeg fortsetter å jobbe. Hvis jeg nå gjør det så bra, så er det bare å fortsette, og dessuten så... har jeg aldri vært nødt til å kutte ut noen spesielle aktiviteter pga skolen liksom, jeg har litt styring, (et lite smil). (I Torill 29.10.03)

Det at Torill hele tiden holdt fast i *skoleankeret*, vekket imidlertid bekymring i institusjonen. Hjelperne forsøkte å dempe henne.

T: Men av og til får jeg klage fordi de mener at jeg jobber for mye her på Skråningen.

I: så de er bekymret?

- T: Ja, jeg tror det er fordi dem ikke er vant til å se ungdommer som jobber så mye med skolearbeid. For her, her er det ingen.
- I: mens du gjør det?
- T: ja, jeg må jo det, litt iallfall. Fordi, hvis vi har prosjekt eller lekser og sånn... så er det til for å... å gjøre det bra på skolen, ikke sant?
- I: så du er en flittig elev?
- T: ja flink. Ja, men så selvfølgelig så tar jeg og kutter ut skolen, skulker bare, fordi jeg ikke orker... gjør det en gang, ligger syk og bare slapper av
- I: Du klarer det altså?
- T: Ja litt, var bare en dag, da. Det er ikke så farlig, gjør det en dag... bare en dag når jeg ikke orker, og Skråningen støtter meg faktisk også. Så da går det jo bra uansett, så... Jeg har jo for det meste styringa...

(I Torill 12.06.03)

Leder ved Skråningen betrakter Torills vellykkethet på skolen ikke først og fremst som mestrings-ressurser, men som en tvangstilstand. For henne betyr ikke skoleflinkhet nødvendigvis at Torill lever et godt liv. Tvert imot er det i følge henne, grunn til bekymring ”når skolen blir så overskyggende viktig, nesten det eneste i livet hennes”. ”Skolen er liksom blitt det eneste viktige for henne, en tvang” (IIL 12.06.03). Torill kjente til personalets skepsis til skoleiveren hennes. Hun tenkte at hjelperne på Skråningen ikke helt klarte å godta at hun var en skoleflink og ambisiøs ungdom. Hun passet liksom ikke inn i deres erfaring med barnevernsbarn (I Torill 12.06.03). Hjelperne så imidlertid at hun enkelte ganger var så opptatt av skole at hun undervurderte andre behov. ”Hun kunne trenge å ta det litt roligere iblant, og ta hensyn til at noen dager faktisk er tunge og vanskelige ... hun må kunne tillate å sjukmelde seg”, mener Karin (IIL 12.06.03).

I Torills verden ga arbeidet på skolen en umiddelbar tilfredsstillelse, og samtidig en plan for livet framover. Hun visste at skole og utdanning en gang skal kunne gi henne en jobb å trives i. Det å nå målene sine ga samtidig Torill tro på seg selv. Utdanning skulle være springbrettet hennes til selvstendighet og et normalt liv.

## Drøfting

Tilrettelegging av Torills opplæring kan betraktes fra to kanter. Et innenfra-perspektiv holder fokus på muligheten Torill har til å realisere sitt individuelle utviklingspotensial, og hjelperne vil ha forventninger om, og tillit til, at Torill har et potensial som kan

utvikles. Fra et utenfra perspektiv derimot, er det først og fremst hva hun eventuelt mangler i forhold til skolens normalkrav, som får oppmerksomhet. Til det finnes det en ekspertise som har ansvar for å gi nødvendig støtte og hjelp til forandring eller avhjelping av eventuelle mangler. Torills behov for døvetolk er eksempel på det. Ekspertisen har utviklet et kunnskapsfelt som gir en eventuell tilrettelegging legitimitet. Med sitt faglige blikk generaliserer de døve og svakhørende elever ut fra noen kunnskaper om hva slike mangeltilstander kan representere i skolens læringsdiskurs. Slike kunnskaper på forhånd, hører til det Bråten vil kalle *ekspertisens domene* (Bråten 2000). Torill ble sett gjennom faglige filtre. Typisk for slik faglighet synes ofte å være fraværet av anerkjennelse og bekreftelse, hevder Lorentzen (Lorentzen 2006). Men selv om Torill hadde åpenbare behov for tilrettelegging, fremviste hun samtidig kvaliteter som samsvarte godt med rollen som en mestrende og ”kurant elev”. Det fikk hun skolens bekreftelse på.

I tilfellet Torill sto institusjonen overfor en annen slags problematikk enn de var mest fortrolig med. Skoleproblemene var ikke i form av tap og manglende mestring og sviktende motivasjon, men snarere at Torill var en svært plikttoppfyllende elev som tok skolearbeidet alvorlig. Her har jeg doble beskrivelser, der Torills og institusjonsleders beretninger om hvordan ting forholder seg, spriker en god del. I institusjonsleders kunnskapskontekst var skolen langt på vei et tapsprosjekt for mange av de unge i barnevernet. Empiri både fra Norge og andre land bekrefter at skolen er en arena der barn utenfor ”mainstream” kan risikere å få negative skoleerfaringer med mislykkethet, mobbing og lærehemninger (Vinnerljung 1998, Egelund og Hestbæk 2004, Havik 2003). Torills skolemotivasjon og skoleflinkhet stemte dårlig med dominerende erfaringer og kunnskaper i barnevernet.

Men Torill hadde imidlertid, i motsetning til mange barnevernet tar hånd om, både med seg en ballast hjemmefra i form av holdninger og forventninger til skolearbeid, og hun hadde en sterk personlig utrustning i form av intellektuell tankekraft. Til sammen ga det motivasjon og forutsetninger for å kunne lykkes med skolen. Torill likte skolearbeid, det ga mening for henne med henblikk på fremtiden, og det ga henne bekreftelse på at hun var en vanlig jente, en kurant elev. Utenfra sett var begrunnelsene Torill ga for flid og arbeid både fornuftige og fremtidsrettet. Skolepliktene og den vel-

lykkede elevrollen fungerte trolig som et godt ankerfeste i livet hennes. I motsetning til mange plasserte barn, glapp ikke skolen ved flyttinger eller omplasseringer. Fra Torills perspektiv virket det dessuten fornuftig å satse der mestringen var størst, og særlig når mestringsfeltet så klart var knyttet opp til et av samfunnets mest verdsette områder: utdanning.

Men Torill strevde mer med den sosiale mestringen, særlig på døveskolen. I etterkant kan det se ut som hun klarte å *eksternalisere* (Lundby 1998) mobbeproblemet. *Eksternalisering* er i følge narrativ terapi betraktet som en mulig vei frem til alternative historier om en person (ibid). Ved å oppfatte et individs problem som noe utenfor personen selv, i stedet for som en samlende karakteristikk av personen, gis det rom for ”*tykke fortellinger*”, i motsetning til de ”*tynne*”, i form av kategoriseringer eller diagnoser. For de tynne fortellingene reduserer personen til å bli karakterisert ved benevnelsen, problemet eller diagnosen (Epston & White 1992). I omtalen av de vanskelige erfaringene, viste Torill til at problemet egentlig lå utenfor henne. I hennes retrospektive narrativer dreide det seg om mobberens egenskaper, sjalusi og manglende kommunikasjonsferdigheter. På den måten forvaltet hun et positivt bilde av seg selv og kunne fastholde egen livsmestring. Torill var og ønsket å være, noe annet enn ”*tegn-språkbruker*” eller ”*den døve*”. Hun uttrykte seg på måter som viste hvordan hun holdt fast på sin progressive fortelling: ”*Det går bra! Jeg bukker ikke under!*”

Den måten de profesjonelle oppfattet Torill på, fikk konsekvenser for hvordan hun ble møtt og hjulpet i livet, og de møtte henne på helt forskjellige måter, viste det seg. Skolen holdt gjennomgående fokus på at Torill var en svakthørende tegnspråkbruker, men for øvrig en ”kurant” og uproblematisk elev. Barnevernet på sin side la mye vekt på at Torill viste tegn på at hun var ”*et utsatt barn*”. De holdt fokus på hvordan de kunne hjelpe henne med dagligdagens små og store utfordringer. Når Torill ikke ønsket å eksponere seg i klasseoffentligheten, i muntlige fag, ble det av læreren forstått mest som en viljessak, i og med at hun jo både hadde verbal evne og også en rimelig hørselsrest. Men det kan finnes flere fortolkninger av Torills manglende eksponering i klasseoffentligheten, som ikke dreier seg om verken manglende hørsel eller uvilje, eller at hun er et varig utsatt barn. I et fenomenologisk perspektiv ville for eksempel Merleau-Ponty (Merleau-Ponty 2002) holdt fokus på at kroppens historie trolig

ikke var blitt helt taus, men at kroppens krenkelser fortsatt var en del av nåtidens ytringer. Torills barndomserfaringer med farens vold og elevenes mobbing kan i følge Merleau-Ponty, ha skapt et rom av kroppslig utrygghet hos Torill, som gjør at det å eksponere kroppen, ville kunne bringe med seg sterke og vonde følelser. For kroppen *husker*<sup>119</sup>.

Etter mitt skjønn kan det være sakssvarende å legge et slikt perspektiv på Torills motstand mot å eksponere seg i klasseoffentligheten på bakgrunn av mine samlede observasjoner og erfaringer fra institusjonsfeltet. Det var flere elever, fortrinnsvis jenter, som ikke hadde en særskilt individuell opplæringsplan i noe fag, med unntak av gymfaget. Trine er et eksempel fra mitt materiale på det. Nå kan det å eksponere seg kroppslig trolig være skummelt nok for en svakthørende elev. Men oppvekst med kroppslige krenkelser kan også forsterke Torills følelse av å være annerledes. Det er rimelig å forstå det slik at Torills strenge krav til egne prestasjoner, kombinert med hørselsproblemene og kroppens historie, til sammen skapte et sårbart område for eksponering. Torill selv kalte vegringen flere ganger for ”*sjenanse*”, at hun var sjenert i klasseoffentligheten. Det var formuleringer som indikerte noe vanlig menneskelig. Hun fokuserte i stedet hardnakket på flinkheten sin, og holdt på den måten sin progresjonshistorie ved like.

## ***På innsiden eller i randsonen***

### **Innledning**

I kapittel 1 har jeg foretatt en kort redegjørelse for inkluderingsbegrepet slik det forstås i den offentlige diskursen om skolen. Det er et mål for den inkluderende skolen i dag at den åpner seg for et stort elevmangfold, og gir tilgang til opplæring som gir den enkelte elev et personlig utbytte, både i form av læring og i form av sosial deltakelse i et læringsfellesskap. Siden fellesskap er noe som utvikles i samhandling og gjennom kommunikasjon, må Torills forhold til elevfellesskapet vurderes både formelt og reelt. Torill var en del av klassen, i den forstand at hun var til stede og fikk tilgang til den samme undervisning som de andre elevene. Imidlertid er ikke dermed alt sagt. Jeg har tidligere i kapitlet vist til hvordan Torill møtte barrierer mot et fullverdig medlemskap

---

<sup>119</sup> Kirkengen (1998, 2005) har i sin forskning vist hvordan kroppen husker krenkelser

i fellesskapet, ved at hørselstapet begrenset henne i å delta så vel i den faglige som i den sosiale kommunikasjonen i klassen. Hun var i liten grad en del av de hørende elevenes kulturelle produksjon gjennom språk og samspill. Sosial tilhørighet fant hun i stedet blant de andre døve på skolen. Det var *det* fellesskapet som i første rekke ga henne venner og identitetsbekreftelse.

Mens mitt hovedperspektiv er elever som barnevernet har overtatt omsorgen for og som er plassert i institusjoner, var det Torills nedsatte hørsel som skolen i all hovedsak rettet oppmerksomhet mot. Manglende hørsel ble fra skolens side ansett som et konkret og håndterbart avvik, helt i tråd med slik Torill ønsket å forholde seg til det. I det følgende skal jeg trekke frem enkelte narrativer som kan belyse Torills opplærings-situasjon i et inkluderingsperspektiv.

### **Samarbeid om opplæringen**

I det forrige avsnittet rettet jeg fokus på skolens tilpasning av Torills opplæring. Som tegnspråkbruker var det behov for en viss tilpasning. Det heter i læreplanen (L97) at:

Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elever skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa- lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel- blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadane elevane har. (KUF 1996:58)

Skogen videregående var, som jeg allerede har vist, organisert med relativt lite fleksible strukturer. Jeg har flere steder i dette kapitlet redegjort for hvordan den etablerte opplæringsstrukturen i liten grad lot seg justere etter Torills individuelle behov. Blant annet ble tilbudet om ekstra hjelp i liten grad et reelt tilbud, siden tilgangen ble gjort avhengig av at Torill selv ba om hjelp, og selv tok ansvar for å skaffe tolk. Dessuten var ikke tilbudet reelt så lenge hun fulgte normal progresjon, og ikke hadde utvidet skoletid.

I: Har jeg forstått det slik at det er Torill som må ta initiativ om tilrettelegging ut over tolketjenesten?

R: Ja, for så vidt. Lærerne er forplikta på å gi både tolkene og elevene kopier, da, det skal de. Men ut over det... Melder ikke Torill noe behov, så får hun heller ikke noe ekstra hjelp... (...) Det har på en måte vært så veldig uproblematisk i forhold til Torill, da. Med Torill er jo alt greit, ikke sant?(litt latter)

I: Så alt er avhengig av at Torill ber om det?

R: ja, men læreren kan jo også se det, og spørre henne om hun har behov for det, men eleven har også plikt selv til å melde fra, hvis hun føler behov for det. Noen elever har vi lagt inn fast med støttetimer. Men Torill er av dem som vil ta videregående på ordi-nær tid, så da er det ikke mye rom... Noen ønsker at det blir tatt notater for seg, andre

vil ikke det heller. Alternativet er jo at læreren vet hva han skal gjennomgå, og så levere ut stikkordsark på forhånd. Men det blir veldig mye papir altså!

- I: Jeg la merke til at mattetimene jeg observerte, var svært krevende, selv for en hørende. Er dere ikke bekymret for at hun skal gå glipp av mye, uten at hun sier fra?
- R: Hun stiller jo store krav til seg sjøl... men det er jo synd hvis hun blir hemma på grunn av at hun mister ting, naturligvis... Men, ja, det er klart at noen er flinkere enn andre til å be om hjelp altså. Så... Men når jeg snakker med Torill så blir hun jo stadig spurt da, hvis det er noe, at hun må komme og varsle og sånn, men hun sier at alt går bra. Men det er vel kanskje typisk Torill det da!?
- I: ja?
- R: Er det ikke greit at hun får lov til det da? Jeg stoler veldig på at hun vil si fra om det ikke går bra. Jeg føler at jeg kan stille henne litt i bero, siden det nå virker som det ikke er behov for mer oppfølging. Det er ikke noe problem, ting glir veldig greit... Og sånn har det egentlig gått

(IR 28.05.03)

I mappen ligger rapport fra Sletta døveskole der PPT anbefaler ”at eleven får tilbud om ukentlig samtale med rådgiver/klassestyrer”(MT 04.06.00). Det var antakelig det rådgiver henviste til da hun valgte å stille Torill ”i bero”, og vente til Torill selv tok kontakt med henne, dersom eller når hun følte behov for det. Normalt har elever med særskilte behov noen foreldre som følger opp skolegangen. Foreldre vil kunne være det voksenblikket som sikrer at eleven får en godt nok tilrettelagt opplæring og blir inkludert i fellesskolen. For Torill var situasjonen annerledes i og med at institusjonens personale i foreldrenes sted sto for daglig oppfølging av skolegangen hennes.

Generelt har videregående skole relativt liten tradisjon for samarbeid med hjemmene, ut over det første året. I løpet av andre året i videregående blir mange av elevene atten år. Fra og med det året skal elevene bli behandlet som voksne og selvstendige. Konsekvensen var at Skogens personale i prinsippet lot all kommunikasjon mellom skole og hjem foregå via den unge selv. Det samlede og helhetlige ansvaret for Torills omsorg og opplæring var dermed blitt fjernet ved en enkel formalitet. Dette temaet analyserer jeg nærmere i kapittel 10. Siden Torill intellektuelt var på høyde og det ikke viste seg problemer som hindret skolearbeidet, oppfattet rådgiver at Torill var uproblematisk elev. Hennes status som ”barnevernsbarn” ble ikke relevant for ”skolebitten”.

Første året hadde vi noen møter her med henne og en tegnspråkbrukende døv mann, fra Skråningen... møter hvor også leder for Skråningen var til stede. Og konklusjonen var alltid at her var det ikke noe problem; var det noe, skulle vi få beskjed og vise versa.

(SR 28.05.03)

Institusjonsleder undret seg over at skolens lærere ikke reagerte på Torill når hun enkelte ganger kom uflidd på skolen, at det ikke ringte noen bjeller, og at de ikke ble bekymret og meldte fra (SI 12.06.03). Jeg har ikke data, verken i form av mappetekster eller utsagn, som viser at leder meldte sin bekymring direkte til skolen, bare at hun iblant ringte skolen for å få vite hvordan det gikk med Torill på skolen. Da fikk hun beskjed om at alt gikk greit, og at hun ellers gjerne måtte spørre Torill selv (ibid). Det kan se ut som at samarbeidet strander på en oppdeling i teiger av ansvar og av mangelfull kommunikasjon mellom ansvarlige aktører. Dette drøfter jeg nærmere i kapittel 10.

### **Innenfor utenforskapet**

Skogen videregående hadde et stort mangfold av elever, deriblant ganske mange døve elever. Da Torill begynte på Skogen videregående, oppsøkte hun dem hun kjente fra før i døvemiljøet. I følge Torill var døvemiljøet hennes primære sosiale miljø. Som aktiv i døveidretten engasjerte hun seg også på organisasjonsplan.

I: Er det gjennom døvemiljøet du får et sosialt nettverk og venner?

T: Ja, stort sett ja, og ellers så er det her på ungdomshjemmet, blitt kjent med Trine og sånn, vi gjør ting sammen, jeg henger litt med på hennes miljø av og til.

I: Hva gjør dere sammen på fritida?

T: Går på kafé eller kino, og... spiller litt fotball, og så fester vi litt. Alle gjør det på videregående uansett, absolutt alle! Jeg var på klassesetur med klassen min. Det var noen elever i klassen på grunnkurset som arrangerte en hyttetur i fjor. Så vi kjørte buss, femti elever, A og B klassen var slått sammen til storklasse, det var sånt system på Skogen, det var ny måte å undervise på, en ny måte å ha skoledagen på... Så vi var på Fjellbu, hadde flere hytter for oss selv et par dager. Da festa vi veldig (latter)! Det var morsomt!!

I: ja, det var det? Så da var du sammen med de hørende elevene også?

T: Ja, og så var det en til i klassen min som er døv, Tora, det har du sikkert sett?

I: Ja, syns du det er greit at du har en som snakker samme språket som deg?

T: Ja, det er veldig greit. Det er praktisk å være oss to, så slipper vi så mye tolk.

I: Er du sammen med henne utenom skolen også?

T: Jo... vi som er døve går sammen på kafé, og Tora har jeg kjent fra Sandheug. Vi gikk i samme klasse, er gode venner.

I: hvordan tror du det blir etter videregående, i utdanning sammen med hørende?

T: Jeg kommer nok til å være i døvemiljøet da også. Det er dem jeg kjenner, liksom. Jeg har alltid vært...

Det er jo sånn at... du har sikkert hørt det: Det er vennene som er den familien du kan velge selv,- du har hørt det?



I: mmm?

T: Sosialt er jeg mest sammen med døve, men det er nesten ingen som er interessert i politikk, det er ikke mange, så det er ikke ... vi har ikke alltid samme interessene da, ikke *alle* interessene. Jeg har i grunnen veldig få å diskutere politikk med. Prøver å få de interessert da, men... det er ikke lett å endre folk, sant?

(I Torill 14.04.04)

Torills deltakelse i døvemiljøet manglet noe, fordi hun hadde få felles interesser med de andre. Hun spilte fotball og kunne dra på byen med dem, men samfunnsengasjementet var ikke noe hun delte med dem. Hun savnet politiske diskusjonspartnere. Men da hun fortalte om klasseturen i første, var det glød i stemmen hennes. Den var tydelig en stor opplevelse hun så tilbake på med glede. Hun og Tora var der sammen. Likevel fremstilte hun seg først og fremst som en del av kulletts felles aktivitet og erfaring, en som hørte til i et vanlig ungdomsmiljø.

I: Jeg syns du virker litt forbeholden når jeg spør konkret om det å være sammen med hørende. Du sier blant annet at det er lettere for hørende å være sammen med hørende, forklar litt mer hva du tenker.

T: Det virker litt sånn på meg i hvert fall, fordi... ja, jeg vet ikke jeg men... de fleste velger jo heller hørende venner, det er lettere for dem

I: merker du det når du er på fester eller kafé eller...?

T: Uansett, hvis jeg kan ha kontakt med folk, i det hele tatt... hvis jeg blir kjent med noen fra klassen min, og sånn, så er det alltid lettere for dem å prate og bli bedre venner, prate med andre som er hørende. For meg, hvis dem skal prate med meg, så blir det mer tålmodighet og sånn. Dem må prate tydeligere og sånn, må streve, må slite litt. Og jeg må slite litt. Ja, jeg vet ikke om dem sliter på grunn av hørselstapet mitt men...

I: Nei, for det går jo fint å snakke sånn som vi sitter her, det er jo ikke noe problem for meg, og ikke for deg heller, eller?

T: Neinei... I de situasjonene hvor det er mye bråk rundt og folk rundt så... det blir noe anna, mer slitsomt.

I: Tror du din situasjon er like vanskelig som Tora sin, hun som ikke hører noe i det hele tatt? Eller er det lettere for deg i forhold til jevnaldrende og skolegang og sånn, siden du hører litt?

T: Ehh, nei jeg tenker ikke ofte sånn, men det kan jo hende det virker sånn, fordi jeg kan prate med læreren uten tolk. Hvis jeg skal spørre om noe eller et eller annet, få hjelp eller sånn, så kan jeg spørre selv om det ikke er tolker der, mens Tora, som er helt døv, klarer ikke det, hun må munnavlese, og det er mer komplisert.

I: mmm. Har du mer kontakt med hørende enn det Tora har, tror du?

T: Ehh, det har med personlighet å gjøre også. For hvis du er døv, men... og sjenert, så blir det også selvfølgelig litt vanskeligere. Jeg er ikke sikker på om det er helt riktig å si det sånn. Det kan jo være at døve også er litt sjenert, og noen er sjenert, ikke på grunn av hørsel, men dem er sånn, personlighet og sånn.

I: mmm

T: Så, hvis det er en helt døv som ikke er så redd og sånn, så tror jeg faktisk at dem burde klare å få kontakt med andre også, kanskje like bra som jeg gjør. Jeg er ikke sikker, men jeg tror det.

(I Torill 14.04.04)

Torill svarte nyansert på spørsmålene om kommunikasjon med hørende. Hun knyttet spørsmål om personlighet til de sosiale situasjonene, og nevnte flere ganger at hun selv var sjenert. Men det var tydelig at hun oppfattet klassevenninnen Toras sjenanse som enda mer hemmende i kontakt med hørende medelever. Hun trodde hun var bedre stilt enn henne, men uttrykte seg usikkert og nølende, hun var lite konkret på egne vegne. Ut fra Torills forståelseshorisont var det hennes individuelle hørselsmangler som sto i veien for å bli skikkelig innenfor i klassen.

Lærer beskrev den situasjonen slik:

- S: Det jeg er mest bekymra for er egentlig at de blir litt isolert i klassen  
 I: mmm for de to henger sammen?
- S: De to henger sammen og de er ikke noe flinke til å ta kontakt. De andre er heller ikke noe flinke. Så det blir litt sånn at de døve holder sammen og har, det virker sånn på meg, relativt dårlig kontakt til andre elever. Jeg syns Torill og Tora har dårligere kontakt enn det jeg har opplevde på helse- og sosial, hvor jeg har hatt døve elever før, som er blitt *mye* mer integrert i klassemiljøet  
 I: mmm
- S: Det har kanskje noe med at det er en omsorgslinje, og at det stort sett er jenter. Men de medelevene har vært mye mer interessert i å ha kontakt med de døve.  
 I: Blir det tatt noen grep fra skolens side?
- S: ikke annet enn at jeg har tatt det opp litt med dem... uten at de to har vært til stede, og så prøver jeg å integrere dem i grupper  
 I: ja vel
- S: Men det har ikke fungert noe godt. Det er dumt. Men de isolerer seg litt sjøl, og så tas det heller ikke noe kontakt fra klassen.  
 I: kan det ha sammenheng med at de er to sammen...?  
 S: Nei, jeg er ikke sikker på om det ville blitt bedre om Torill var aleine. Det har nok noe med medelevene å gjøre, deres innstilling. På helse og sosial var det flere som tok tegnspråk som valgfag, og en sånn interesse merker jeg lite til i denne klassen.

(IL 11.06.03)

Hovedlærer viste til noen åpenbare årsaker. For det første var klassens elever tydeligvis ikke så interessert i å kommunisere med de døve, og langt mindre enn han var vant med fra sosiallinja. Det var få som hadde lært seg tegnspråk ved å delta på de kursene skolen hadde tilbudt elevene ved Skogen. Og de som deltok, vegret seg for å anvende det lille de hadde lært (IL 11.06.03). Torills oppfatning samsvarte med lærerens. Hun reflekterte blant annet over slitet med å høre dårlig i sosiale vennsksrelasjoner. Den andre årsaken var, i følge lærer, at *de døve* også aktivt isolerte seg, holdt sammen som

gruppe. Det var imidlertid flere oppfatninger på skolen om Torills sosiale situasjon.

Rådgiver rapporterte:

Hun fungerer godt sosialt både i klassen og på skolen. Hun har funnet seg godt til rette og har fått både hørende og tegnspråkbrukende venner. Hun virker trygg i miljøet på skolen og har god oppfølging på bostedet. (MT 06.01.03)

Den vellykkete inkluderingsfortellingen gjentas i flere skriv i mappen. Rådgiver og lærere hadde ulike virkelighetsbeskrivelser. Mattelæreren la vekt på at de døve holdt seg for seg sjøl. De andre elevene synes nok det ”*blir vanskelig å kommunisere med dem*”, når de ikke kan tegnspråk, var hans forklaring (FN 11.05.03). Hovedlærer uttrykte bekymring fordi Torill var isolat i klassen (SL 11.05.03). I skoleobservasjonene (MT 11.05.03) registrerte jeg Torills valg av de døve som sitt sosiale omland, til tross for at hun jo hadde en hørselsrest god nok til å føre verbale samtaler på tomannshånd. Hun identifiserte seg med dem, til tross for at hun egentlig ikke fant sine likesinnede blant dem. Det var ingen som matchet alle hennes interesser. Derfor omtalte hun bevisst de fleste døve som ”*bekjente*” mer enn som venner. Hun så likevel på seg selv som integrert i lokalsamfunnets døvemiljø (I Torill 12.06.03).

## Drøfting

Stortingsmelding 14 (1997-98) retter oppmerksomhet mot relasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem, som et partnerskap, der de opptrer som likeverdige deltakere i elevens oppdragelse og læring. Gjennom dialog og samhandling skal de arbeide mot felles mål. Stortingsmelding 30 (2003-2004) avklarer premissene for samarbeidet. Det trekkes en grenseoppgang og presiseres hvordan ansvar og oppgaver er fordelt mellom skole og hjem (s 108). Skolen har både det faglige ansvaret for opplæringen, og ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene. Dette er perspektiver som i dag prinsipielt ligger til grunn, ikke bare for grunnskolen, men for hele skoleløpet<sup>120</sup>.

Jeg har i kapittel 1 redegjort for hvordan det å mangle en selvskreven posisjon i et nettverk bygd på relasjonelle bånd, gjør grunnrelasjonene annerledes for Torill og de andre ungdommene i institusjonene enn for andre ungdommer. Torill ser ut til å

<sup>120</sup> Det kommer imidlertid tydeligere til uttrykk fram mot Kunnskapsløftet (L06). Foreløpig er det imidlertid ikke uttrykt i form av et krav om samarbeid for videregående skole. På den tiden Torill var elev i videregående, 2002-2004, var samarbeid med hjemmet en sak som fikk lite oppmerksomhet.

måtte realisere sine opplærings- og fremtidsmål primært ved å stole på egne krefter og beslutninger og på selvstendige valg. Skolemappen er sparsom med opplysninger, og gir meg mangelfull tilgang på dokumentasjon når det gjelder hjelpenes eventuelle samarbeid, deres overveielser, drøftinger og beslutninger.

Rådgiver var klar over at *bobiten* og *skolebiten* hang sammen i Torills liv, men det var bare dersom skolen opplevde elever som problematiske for skolen, at den tok kontakt med hjemmet. Begrepet familie eller hjem ble i hennes diskurs erstattet med begrepet ”*bobit*”. Det gir perspektiv på hvordan rådgiver så for seg institusjonens rolle for Torills samlede velvære, livsvilkår og skolegang. Tenåringer er normalt hjemmeboende, og mange lener seg fortsatt til foreldrene sine både praktisk og økonomisk ut over 18års alder. Rådgiver la imidlertid stor vekt på Torills rettigheter som voksen, og uttrykte tillit til at hun var i posisjon til å kunne si fra om hun hadde behov for hjelp. Når Torill ikke ba om hjelp på skolen, eller på institusjonen for den saks skyld, kan det være uttrykk for hennes lange erfaring med å måtte stole på og klare seg selv, at hun ikke kunne regne med at det var noen voksne der for henne.

Det kan tenkes flere fortolkninger av rådgivers omtale av institusjonen som *bobit*. På den ene side kan rådgiver ha forsøkt å nivellere Torills hjemmesituasjon slik at det begrenset skolens forpliktelse til samarbeid, eller at samarbeidsparten ikke ble oppfattet som helt ”i foreldrenes sted”. Da kan skolen i så fall avgrense samarbeidet med *bobiten* til tverrfaglig samarbeid. Alternativt kan begrepet bli forstått som en nøytral omtale av Torills hjemmeforhold, sammenlignet med benevnelsen *barnevernsinstitusjonen* eller liknende. Jeg kan vanskelig se at begreper som *skolebit* og *bobit* viser til situasjoner eller arenaer der Torill hadde betydningsfulle relasjoner til voksne. Begrepene henspiller mer på profesjonell avstand. Når rådgiver overlot til institusjonen å vurdere hvilken informasjon som var nødvendig for skolen, var det sannsynligvis i tråd med en underforstått overenskomst mellom profesjonelle virksomheter i en byråkratisk struktur, der oppgaver og ansvar fordeles i teiger. Spørsmålet om inkludering var ikke et anliggende som samlet Torills hjelpere om en felles oppgave.

Generelt kan en si at for Torill ble inkludering betydningsfullt på flere nivåer. Å være innenfor i et mangfoldig elevfellesskap hadde flere nyanser av betydning. Hun kjente seg som en del av det Anders Gustavsson (2001) kaller et *utenforskap*. I boka

*Inifrån utanförskapet* viser han at i et mangfoldig samfunn av ulike kategorier mennesker, vil individet nærmest bli tvunget til å lete etter og til å velge noen som er maken som en kan speile seg og sin identitet mot. Et *innenforskap* for Torill vil i følge hans beskrivelser, representere tilhørighet i et ordinært og mangfoldig elevfellesskap. Og Torill var innenfor klassen sin i den forstand at hun fysisk var til stede ved den samme undervisningen. Læringsfellesskapet var imidlertid betydelig begrenset, fordi hun brukte et annet språk. Det sosiale fellesskapet fungerte heller ikke inkluderende for Torill, i følge lærerne. Tilgangen på en normal elevrolle var inngjerdet av manglende språklig kompetanse hos medelevene, og Torills *utenforskap* som medlem av døvemiljøet.

I boka tar Gustavsson et analytisk grep på hvordan psykisk utviklingshemmede etablerer sitt eget sosiale fellesskap, på utsiden av ordinære sosiale fellesskaper. De organiserer sitt eget sosiale system, og bygger opp en egen livsverden av innhold og mening, hevder han. Her ser jeg paralleller til Torills tilhørighet til døvemiljøet generelt, og til de døve elevene på Skogen videregående mer spesielt. Elever som er tegnspråkbrukere fant sammen i en form for kulturelt rom innenfor skolens øvrige kulturelle rammeverk. I sin posisjon utenfor "mainstream" etablerte de et "innenforskap". Så lenge Torill var elev på Skogen hadde hun sine egne rundt seg. "*Vi møtes vi som har de samme erfaringene. Vi har samme måte å snakke på og vi forstår hverandre*", sier hun. Nils Christie (1989) kaller det en *enklave*, når det valgte sosiale livet er basert på like erfaringer. Torill tilhørte en slik enklave, et slags *innenforskap*, døvemiljøet. Hun beskrev det som et miljø litt i utkanten av det øvrige elevmiljøet. Torill, som tilfredstilte de fleste kravene til en normal elevrolle, var på mange måter både innenfor og utenfor det sosiale klassefellesskapet og læringsfellesskapet. Selv om hun fikk samme undervisningen som klassen, deltok hun bare unntaksvis i den faglige diskursen i klassens offentlighet. Som en bibemerkning: En slik situasjon kan sikkert mange andre elever også oppleve, men det lar jeg ligge i denne sammenhengen. Her nøyer jeg meg med å vise at inkludering for Torill i den nevnte forstand, kan tolkes som bare delvis inkludering, på bakgrunn av hennes prioriterte valg av medlemskap i døvemiljøet og hennes språkbrukspraksis.

Torills forhold til døvemiljøet illustrerer det Gustavsson (2001) benevner som en *mikrokultur* eller delkultur. Det er kanskje å tøyse kulturbegrepet rimelig langt, men det gir mening å anvende begrepet, når jeg legger et kommunikativt perspektiv på døvemiljøet, og betrakter det som et spesifikt kommunikativt fellesskap. Når Gustavsson skal beskrive det sosiale meningsfellesskapet blant psykisk funksjonshemmede, kaller han det et *treffpunktfellesskap* (*ibid*). Det kan etter mitt skjønn, trekkes noen paralleller mellom psykisk utviklingshemmedes fellesskapsformer og Torills beskrivelser av døvefellesskapet. ”*Vi som kommuniserer på samme måte, vi forstår hverandre*”. Døvemiljøet som sosial meningskonstruksjon gir et kulturelt, kollektivt innenfra-perspektiv, også på *utenforskapet*. Fellesskapet kan i følge Gustavsson (2001) forstås som enheten for sosialt organisert mening. Her vil det være begrenset til mennesker som bruker døvespråk.

Et perspektiv på klassen som kulturelt fenomen forutsetter at deltakelsen inneholder noen markører av likhet i elevrollen i relasjonell forstand. Med Torills tegnspråkpraksis avviker hun på et vesentlig område i elevenes sosiale konstruksjon av virkelighet. Torill deler i liten grad erfaringer med sine hørende medelever, de er i stor grad forbeholdt elever som bruker tegnspråk. I tiden på døveskolen var hun en del av det jeg vil kalle klassens *innenforskap*, i den forstand at hun, som andre elever i *enklaven*, kommuniserte ved hjelp av tegnspråk. Til tross for det, opplevde hun likevel der at medelever til stadighet stilte spørsmål ved posisjonen hennes i klassefellesskapet.

## ***På vei mot en fremtid***

### **Innledning**

Med feste i en fortolkende forskningstradisjon, har jeg søkt å bidra med kunnskap om Torill som ligger så nært som mulig hennes egen fortelling og forståelse av mening. Hun presenterte for meg erfaringsnarrativer som i overveiende grad hadde preg av det Gergen (1999) kaller en progressiv plottstruktur. Livets opp- og nedturer til tross, livsretningen peker framover og oppover. Torill fremsto som en jente som på tross av traumatiske barndomsopplevelser og et relativt distansert sosialt nettverk, likevel var i stand til å utnytte og anvende sine ressurser og muligheter på en målrettet måte. Skolearbeidet var daglig påminning om mestring og muligheter. Gode resultater gjorde at

hun kunne se for seg at framtidsdrømmer kunne bli en realitet,- på tross av tunghørhet.

I dialogen mellom Torill og de sosiale omgivelsene konstruerte hun sin fortelling, om hvem hun var og hvor hun var på vei. Tidlig i livet var forholdet til mor og far, hennes grunnrelasjoner, betydelig truet. Det var først som ungdom og på eget initiativ, og da hun kom under barnevernets omsorg, at hun kunne etablere nye, relativt stabile relasjoner. Hovedkontakten og øvrig personale på Skråningen representerte viktig sosial tilknytning i ungdomsårene. I tillegg fremsto døvemiljøet som et orienteringsmerke og en identitetsmulighet for henne. Som 18åring var Torill på vei ut av barnevernets omsorg. I den avsluttende drøftingen vil jeg trekke fram to trekk ved denne overgangen. Det første dreier seg om ivaretagelse i overgangen. Det andre er knyttet til Torills plan for egen fremtid.

### **Selvstendighet eller utgiftspost**

Vi vet fra forskning på utsatte barn at relasjonelt arbeid i barnevernet tar tid og krever vedvarende oppmerksomhet (Helgeland 2007). Siden en av de viktigste indikatorene på forskjeller mellom ungdom som Torill og ungdommer flest, er forskjeller i det jeg her kaller grunnrelasjonene,<sup>121</sup> er et relasjonelt perspektiv en sentral innfallsvinkel i analysen av skolefortellingene. Når det gjelder opplæringen hennes skal Skråningens ansatte både ivareta rollen som ”bakkemannskap” i foreldrenes sted og rollen som profesjonell part i et tverrfaglig samarbeid med skolen. Siden hovedkontakten til Torill var sykmeldt deler av datainnsamlingsperioden, har jeg relativt tynt grunnlag for å kunne beskrive hans betydning for Torill, ut over det at han har vært en stabil voksen over tid. Torill selv gir en relativt knapp, men positiv beskrivelse av ham. Leder på Skråningen har hatt en samlende og nær rolle til beboerne generelt, og hun var sterkt inne i institusjonens samarbeid med skolen. Det gjør henne til en sentral informant.

Ved at institusjonen gjennom fire viktige år har gitt Torill nødvendig ro, tid og trygge rammer, har hun kunnet spille ut mange av sine vellykkede sider ”ute”. Nå gjenstår det å se om det holder for en selvstendig fremtid, uten den støtten barnevernet så langt har gitt henne. Fra nå av vil hun ikke lenger være *en barnevernsunge*. Hun

---

<sup>121</sup> Dette har jeg redegjort for i kapittel 1

skal inn i ordinære roller som student og ungdom, men med fortsatt behov for døvetolk. Hvordan vil den akademiske og yrkesmessige utviklingen bli, og hva med den videre utviklingen av en bærbar og stødig identitet? Når Skråningen og Skogen ikke lenger bekrefter henne, vil Torill måtte søke etter nye gyldige meldere av hvem hun er og kan bli. Døvemiljøet vil kunne gi fortsatt sosialt ankerfeste. Jeg har skrevet feltnotat.

Torill har fylt atten år og er i ferd med å avslutte skolegangen på videregående. Jeg har i rollen som forsker fulgt Torill gjennom de to siste årene. Nå på slutten av institusjonsoppholdet snakker vi sammen om fremtiden hennes. På videregående viste Torill seg som en skoleflink og pliktoppfyllende elev. Av skolens folk ble hun oppfattet som ordinær og i samsvar med de forventningene som vanligvis stilles til elever. Etter tre-fire års institusjonsopphold er hun nå på vei ut av barnevernet. Skråningens leder tror Torill ville hatt utbytte av en myk overgang til selvstendig liv. Hun laget forslag til en plan for å videreføre institusjonstiltaket. Men *”hjemkommunen ønsker ikke å bruke knappe ressurser på en jente som tilsynelatende er i stand til å hjelpe seg selv”*, forteller leder. Fra nå av må Torill klare seg helt på egen hånd. Når hun nå flytter ut, mister hun den voksne støtten institusjonen har gitt henne. Det står heller ingen andre voksne klar til å overta, i og med at Torill har kuttet over alle bånd til hjem og familie. Torill ønsker å studere på universitetet. (FN 04.06.04)

I det tredje og siste intervjuet jeg har med Torill var det naturlig å snakke om overgangen til et selvstendig liv alene.

I: Neste år når du bor for deg selv og skal klare deg selv som student, hvordan ser du på det?

T: Jeg vet ikke,... er innstilt på at jeg er alene og må klare meg selv, da, for det er jo ingen... Jeg har jo ingen som kan gi meg råd lenger. Men... det går sikkert greit... det kommer nok til å gå. Man har det jo best når man tenker positivt og er optimist, ikke sant?

I: Jo sikkert, men hva med familien din?

T: nei, det blir ikke noe annerledes det ... Jeg er ikke interessert... jeg har ikke noe kontakt med dem... og ikke vil jeg kontakte dem heller, aldri!

(I Torill 14.04.04)

Da Torill første gang tok tak i livet sitt selv, ble det et viktig vendepunkt i livet hennes. Livet fikk en ny og positiv retning. Men ikke med en gang. Torill fortalte om et barnevern som vegret seg for å hjelpe henne. De valgte til å begynne med å overhøre det alvorlige i Torills fortelling om farens vold. De legger press på henne: *”hele tiden så sa dem at jeg måtte hjem til foreldrene mine, det var eneste muligheten min, sier dem til meg”* Men Torill ga seg ikke. Hun ville ikke flytte hjem igjen. Til slutt fikk hun viljen sin. Torill opplevde at hun var sterk i møte med voksne (I Torill 12.06.03). Gjennom barneårene har Torill erfart at viktige voksne ikke så henne, at hun manglet noen



hun kunne stole på. Og det var heller ingen steder hvor hun kunne være helt trygg. Tidlig lærte hun at den eneste hun kunne stole på, var seg selv. Og Rådgiver på Skogen formidlet stor tro på at Torill evnet å melde fra dersom hun hadde behov for hjelp til noe.

Alt virker så greit med Torill, ikke sant?... Når jeg snakker med henne, så blir hun stadig spurt da, om det er noe, at hun må komme og varsle og sånn. Hun sier at alt går bra. Men det er vel kanskje typisk Torill det da!? ... men jeg stoler veldig på at hun vil si fra om det ikke går bra. (IR 28.05.03)

Rådgiver så for så vidt at Torills stadig tilbakevendende ytring om at alt gikk bra, kunne skjule noen reelle behov, men i en travel hverdag med mange elever med store uttrykte behov, valgte hun ”å stille henne i bero” og avvente Torills eventuelle initiativ. Uforbeholdent lot hun Torill beskrive skolesituasjonen som ”greit”. Ting var egentlig ikke bare ”greit” på skolen. Samtidig ”går det greit”. For i Torills fortelling, var det viktig å fremstå som vellykket og flink. Hennes tilbakeholdenhet overfor lærere og rådgiver når det gjelder å be om hjelp, uttrykte hennes styrke og kontroll, samtidig som hun var kritisk til at skolens strukturer og undervisningsorganisering hindret en ”standard” fleksibilitet som hun skulle ønske seg. Men denne delen av skolefortellingen hennes så ut til å ligge utenfor det som hovedlærer eller rådgiver ”hører”. For i deres narrativer om Torill handlet det primært om den ”kurante” eleven som trengte tolk i undervisningen. Og hun var på mange vis en kurant ungdom, med gode skolerresultater og en offensiv holdning til sin egen fremtid. Hun la planer for universitetsstudier, men ønsket å ta et år om gangen. Hennes politiske engasjement og reiselysten brakte henne på tanken om bistandsarbeid.

- T: Så prøver dem (d.e. det politiske partiet hun stemte på i høst) å jobbe mer utenrikspolitisk, sånn med bistandsarbeid og sånne ting. Det er bra, for vi har behov for det.
- I: Ja, du nevnte det en gang at du kunne tenke deg å jobbe utenlands?
- T: Bistandsarbeid, ja, akkurat nå ser jeg ikke noen utdanning som har med bistandsarbeid å gjøre, så... jeg skal studere samfunnskunnskap først nå. Tar et år om gangen. Men det er en egen utdanning for bistandsarbeid i Oslo, vet jeg, så... Men kanskje det blir noe tilbud andre steder og, neste år, og med studier i utlandet og sånt. Kanskje jeg tar den om et år.
- I: Ja?
- T: Den avgjørelsen trenger jeg ikke å ta nå. Jeg starter med samfunnsfag i år, så får jeg se hvordan jeg trives. Bestemmer bare ett år om gangen. Det er lettere sånn.

(I T 14.04.04)

Helt i tråd med hjemmets oppfatning av utdanning, var hun på vei inn i høyere utdanning med den største selvfølgelighet. Men hun var samtidig fullt klar over fremtidige utfordringer. Hun åpnet for og delte sin egen bekymring for fremtiden med meg. Bak målrettetheten registrerte jeg tegn til uro og bekymring.

I: Er det Eldar (d.e. hovedkontakten) som skal følge deg over på hybel?

T: Jeg regner med det, men er ikke sikker.

I: Skulle du ønske at han kunne være støtten din fortsatt?

T: Nja, kanskje? I hvert fall ha noen å spørre, for når jeg flytter, kan jeg ikke spørre Eldar om noe mer, for da får han ikke betalt...da er det ikke noen avtale lenger. Han skal hjelpe meg med å finne hybel, og så er det "ha det"! Både han og Karin (d.e. leder) mente at det ville være bra om jeg var her på Skråningen et år til. Og jeg vet at loven gir meg anledning til det. Men kommunen jeg kommer fra, vil ikke betale for meg lenger. Jeg søkte om mer hjelp, lengre ut over neste året, men kommunen sa nei til det også. De vil spare penger. De tenker nok at jeg ikke kommer til å plage dem mer når jeg bor så langt unna. Så det er det samme for dem hvordan jeg får det

I: Er det sånn du tenker om det?

T: Ja, for det blir ikke så lett å være helt alene, uten en eneste voksen å spørre om ting. Det er så mye jeg ikke vet, for eksempel om mat,... og lån og forsikring og sånne ting. Men det går sikkert... det kommer til å gå... Jeg er jo optimist, vet du. Men det blir rart å ikke ha noen voksne som kan gi meg råd. For det er vel ikke så mange andre ungdommer på atten år som ikke har en eneste voksen de kan få råd av, er det vel?

I: Nei, det er ikke vanlig, nei

T: De fleste har jo foreldre iallfall, og kanskje eldre søsken som kan hjelpe med valg og papirer og sånn. Men jeg... jeg har ingen, jeg ... må nok regne med at jeg må klare meg sjøl, gjøre alt på egen hånd...

(I Torill 14.04.04)

I utsagnet ligger det følelsen av nok en gang å bli krenket: *"Det er det samme for dem (d.e. hjemkommunen.) om jeg går til hundene, bare de slipper å betale! De sier de må spare penger"*. I den faglig-politiske diskursen har vi organisert barnevernet slik at institusjonen som kjenner henne og har fulgt henne gjennom flere år, verken har formell eller praktisk mulighet til å videreføre tiltaket med mindre hjemkommunen hennes ber dem om det. Ved fylte atten år endres det økonomiske ansvaret mellom de ulike offentlige administrative nivåene, fra å være et delt ansvar mellom kommune og fylke, og til at kommunen blir sittende med utgiftene alene. Det gjør det lettere for kommuner å fraskrive seg videre ansvar for ungdommer som Torill. Dette vet hun, og satte ord på krenkelsen ved å bli betraktet som *"en utgiftspost"*.

## Epilog

Litt senere på våren noterte jeg følgende:

I tiden etter samtalen med Torill kjenner jeg på en sterk uro over de begrensningene som forskerrollen min innebærer, slik jeg oppfatter den. Relasjonen jeg har etablert med Torill gjennom disse årene gjør det vanskelig å være bare en betrakter. Men som forsker kan jeg ikke gå inn og tilby meg å være denne voksne kontaktpersonen som Torill trenger. Jeg vet det, men får ikke fred for det etiske dilemmaet som knytter seg til devisen at: *"om jeg vet noe, så har jeg ansvar for det jeg vet"*. Og her var jeg ikke i posisjon til å gjøre noe med det jeg visste om Torill. Hun er egentlig ganske alene i verden fra den dagen hun flytter ut fra institusjonen.

Men i dag traff jeg hovedkontakten hennes på en møbelbutikk. Han og Torill gjorde innkjøp for å utstyre hybelen hennes. Mens Torill gikk ut til bilen, kom han bort til meg og fortalte at jeg ikke trengte å bekymre meg for Torill. Han har sagt opp jobben på Skråningen for å ta mer utdanning, og har tenkt å følge henne opp videre til hun kan stå helt på egne bein. Jeg føler takknemlighet fordi han lettet meg for mitt dilemma. Nå vet jeg at Torill får all nødvendig hjelp ennå en stund. (FN 22.06.04)

I dette kapitlet har jeg villet gjøre Torills egen signatur gyldig og tydelig. Å forsøke å stå i Torills skos skygge og se livet hennes over skulderen hennes, gir ett bilde av virkeligheten. Det finnes flere. Gjennom mine narrative konstruksjoner har jeg forsøkt å gi et mulig bilde av Torill og hennes skoleliv. Jeg har tilstrebet en nødvendig distanse, men uten å slippe Torills perspektiv av syne. Det gjenstår å se om jeg har lykket med det.

## Kap 8: Trine- pliktoppfyllende og utadvendt

*Avhengigheten og bundetheten til andre er den grunnleggende byggesteinen i tilværelsen, noe vi ikke vokser inn i, men igjennom og i kraft av. Den er del av bakgrunnen av det åpenbare, som gjør at noe overhodet kan framtre som meningsfullt, håndterbart og forståelig. Relasjoner utgjør den strukturen, som både holder min og den andres opplevelse av meningsfullhet sammen og som gir sammenheng. (Per Lorentzen 2006)*

### **Innledning**

Trine har opplevd ulike typer brudd i oppveksten som avviker fra det ungdom flest får befatning med. Det er når noe nytt og uventet skjer, og det krever en forklaring, at noe blir fortalt, fordi bruddet med det vanlige genererer fortellinger, sier Bruner (Bruner 1990). Og det er i evnen Trine har til å holde i gang sin egen fortelling, at hennes personlige identitet viser seg. I Giddens' (1991) forståelse er det gjennom fortellingen hun formidler en forestilling om hvordan hun er blitt som hun er. Beretningene hennes får form og innhold ut fra hennes subjektive perspektiv, og er en versjon av flere mulige historier som kunne vært fortalt. For Trine trekker inn og velger ut elementer i sitt erfarde liv slik at det skal kunne gi henne mening. Det ser ut som Trine konstruerer det Gergen (1999) beskriver som *en progresjonsfortelling*, en historie der alt går bra til slutt. Narrativet hennes inkluderer erfaringer og hendelser som passer til det Polkinghorne (1988) kaller plottet i fortellingen. Plot er her å forstå som: "The organizing theme that identifies the significance and the role of the individual events is normally called "the plot" of the narrative" (Polkinghorne 1988:18).

### **Doble beskrivelser og sårbare tema**

Jeg har i kapittel 4 redegjort for datakildene generelt. I Trines tilfelle ble materialet samlet inn i perioden våren 2002 til jeg avsluttet kontakten med henne i november 2003 etter at hun var flyttet ut fra institusjonen. Jeg foretok tre intervju med Trine og to med institusjonsleder Karin på Skråningen. Trines hovedkontakt var sykmeldt i det meste av perioden for datainnsamling og derfor ikke tilgjengelig for intervju. I det daglige fungerte Karin som hovedkontakt for Trine. Jeg gjorde feltnotater fra institusjonsbesøkene, fra observasjoner og hendelser, fra min deltakelse i Skråningens dagligliv, og fra samtaler med beboere og ansatte. Fra Borgen skole, har jeg i tillegg til Trines egne retrospektive fortelling, notater fra samtaler med særkontakten og klassestyrer i

tiende klasse, samt dokumenter i skolemappen. Alle data fra grunnskoletiden er retrospektive, i og med at Trine på tidspunktet for datainnsamling, var elev i videregående skole. Fra Stranda videregående hadde jeg samtale med skolens rådgiver, jeg intervjuet hovedlærer Stein, gjorde notater fra samtaler på skolen med Trine og hovedlærer, både sammen og hver for seg, og foretok observasjoner av Trine i aksjon med praksisoppgaver (servering).

I intervjuer og uformelle samtaler inviterte jeg Trine til å fortelle fra oppveksten, ut fra en tanke om at skolelivet dreide seg om noe mer enn bare skolen. I første omgang begrenset hun fortellingen til hva hun umiddelbart anså som relevant for skolehistorien og vår samtale. Men etter hvert som vi ble kjent, og situasjonen var mer trygg og avklart, kom Trines oppvekst tydeligere frem i beretningene hennes. Fra det første til det siste intervjuet ble fortellingen hennes stadig mer detaljert og innholdsrik. Generelt var det likevel relativt sparsomt om oppveksten hjemme, noe fyldigere om fosterhjemstiden. Begivenheter så ut til å få plass i fortellingen hennes på en måte som skapte mening og sammenheng for henne på fortellertidspunktet. Hun konstruerte en fortelling om hvordan hun klarer seg bra i livet og på skolen.

Hjelpernes beretninger dels supplerer hennes fortelling, dels forteller de en annen historie. Trine var innforstått med at hjelperne hennes både på skolen og på institusjonen ga meg informasjon, ved siden av at også skolemappa inneholdt opplysninger. I samtaler og intervjuer med Trine lot jeg det skinne gjennom at jeg allerede kjente til sider ved biografien hennes. Hun viste tydelig at hun var innforstått med at jeg fikk opplysninger fra annet hold og uttrykte ikke synlig ubehag ved at jeg hadde opplysninger fra annet hold. Iblant kunne vi fortsette samtalen derfra. Ja, ved nøye gjennomlesning av transkripsjonene kan det se ut som om hun enkelte ganger tok det for gitt at jeg faktisk visste, og at hun derfor ikke trengte annet enn å antyde hva hun ville ha sagt. Andre ganger når jeg stilte spørsmål ut fra andres informasjon, utløste det fyldigere beskrivelser fra Trine, eller det kunne bli tema først i senere samtaler. Likevel valgte hun å holde tilbake informasjon om hvordan hun hadde det hjemme med foreldre som hadde rusproblemer. Jeg spurte aldri direkte om det, men forsøkte å

legge åpninger for slike fortellinger. De kom imidlertid aldri. Trine unngikk å snakke om de mest *sensitive temaene* i livet<sup>122</sup>.

Som forsker sto jeg overfor store dilemma knyttet til det som i forskningsetikken gjerne omtales som krav til *beskyttelse* (Helgeland 2007, Kvale 1997, Repstad 1987). Jeg følte et visst ubehag ved å avsløre at jeg hadde kunnskap om de sensitive spørsmålene. Jeg kjente meg iblant som en inntrenger, siden jeg visste mer enn Trine selv ønsket å snakke om. De etiske implikasjonene av slike situasjoner drøfter jeg nærmere i kapittel 4, der jeg blant annet støtter meg til Løgstrups (1983) nærhetsetikk. I forskningssammenheng fordres høy bevissthet om det han kaller *menneskets urørlighetssone*. I møtet mellom meg som forsker og Trine som utforsket kunne det forekomme en spenningsfylt motsetning mellom talens åpenhet og urørlighetssonen. Når jeg utviste varsomhet rundt direkte spørsmål om livserfaringer, forsøkte jeg å legge til rette for at Trine selv kunne sette grenser for hva hun ønsket å fortelle.

I den korte presentasjonen av Trine i kapittel 2 har jeg tatt med opplysninger fra hennes ”*epikrise*”, slik hovedkontakten redegjorde for på et møte med hele personalet på Skråningen (FN 09.04.02). Her tar jeg med et kort resymé: Trine var i store deler av barneskoletiden plassert i fosterhjem. Mor var pillemisbruker, far lå under for alkoholen, og en litt eldre bror døde av overdose; tidspunktet er noe usikkert. En femten år eldre storesøster klarer seg tilsynelatende godt med egen familie og barn. Hun var i utlandet den gangen moren tok en overdose og Trine som 6-åring måtte ringe ambulansen. Trolig var det først da at det offentlige hjelpeapparatet ble koblet inn i forhold til Trines familie. Hva barnehage eller helsestasjon måtte ha visst før den tid, eller hatt mistanke om, har jeg ingen informasjon om.

Det å vokse opp med foreldre som ruser seg, kan gi barn store belastninger og være beheftet med skam og sosiale sanksjoner (Burge-Callaway 1992, Jurkovic 1997, Minuchin 1974, Wells & Jones 2000). Belastende hjemmeforhold kan ha hatt betydning for hvilke historier Trine ønsket jeg skulle få ta del i. I samspill med de sosiale omgivelsene rundt Trine konstruerte hun sine narrativer. Narrativene hennes er avhengig av andres bekreftelse, noe som innebærer at de vil måtte følge visse kulturelle

<sup>122</sup> I kapittel 4 redegjør jeg nærmere for det jeg her omtaler som *sensitive tema*. Det foreligger relativt lite forskning eller litteratur innen barneverns- og skolefeltet som eksplisitt behandler sensitive spørsmål ut fra elevs perspektiv.

konvensjoner for å bli oppfattet som troverdige og meningsfulle i den sosiale konteksten Trine inngikk i. Hvilke fortellinger som ble gjort mulig for henne å berette om, var sånn sett et sosialt forhandlings spørsmål. Skolenarrativet hennes kan fra et konstruktivistisk perspektiv, betraktes som en helhetlig beskrivelse av hvem Trine er og ønsker å være. De forskjellige elementene inngår i en hel fortelling om et liv, en fortelling som har et bestemt budskap eller en bestemt mening for henne. Trine setter sammen begivenheter og erfaringer i det Polkinghorne (1995) kaller større narrative strukturer. Hennes konstruksjon av virkelighet utelukker imidlertid ikke at andre gyldige virkelighetskonstruksjoner også vil være mulig, eller at elementer i Trines fortelling vil kunne endre karakter over tid.

I det følgende skal jeg belyse Trines sosiale relasjoner til hjelpere og jevnaldringer, og hvordan disse var med å forme Trines oppfatning av seg selv som en mestrende ungdom. Jeg vil først presentere Trines versjon av skolelivet ut fra en slags løs kronologi, ”rammefortellingen”. Deretter følger to fortellinger, henholdsvis ”mestringsfortellingen”, som også er en fortelling om inkludering og tilpasning av opplæringa, og ”identitetsfortellingen” som i særlig grad fokuserer på Trines sosiale nettverk, skolefortellingens dominerende plott og hennes forhandling om identitet. I realiteten er det ikke isolerte fortellinger. De representerer ulike tyngdepunkt i fortellingene om og av Trine. Ved hjelp av dem forsøker jeg å løfte frem de doble beskrivelsene som ligger i materialet. Beskrivelsene blir blant annet sett i sammenheng med hvordan hjelperne samarbeidet om å sikre Trine kontinuitet og progresjon i opplæringa fram mot livsdugelighet. Dels vil beretningen være nåtidsrettet og tematisere Trines aktuelle hverdag, dels trekker beretningen fram tidligere erfaringer, eller den vender seg mot livskarrieren som ligger fremfor henne.

Det første intervjuet jeg foretok, fikk form av et prøveintervju. Jeg hadde over tid erfart at Trine ofte avvendet mine spørsmål og kun svarte med korte setninger. Trine nølte med å snakke om fortiden sin, og jeg synes jeg hadde for lite kunnskap om hvor robust hun var. For å redusere faren for å styre for mye hva hun ville fortelle meg, og hvordan hun ville uttrykke seg, ønsket jeg mest mulig sammenhengende beretninger, slik at mine forventninger til fortellingen hennes ikke skulle fargelegge for mye, samtidig som jeg ønsket å åpne opp for at Trine ville fortelle. Et sentralt spør-

mål for meg ble derfor hvordan jeg skulle kunne balansere det metodelitteraturen omtaler som hensynet til nærhet og til distanse i intervjusituasjonen (Kvale 1997, Repstad 1987).

I det første intervjuet tok jeg utgangspunkt i observasjoner av hverdagslige hendelser i institusjonen, ofte sentrert om det romslige kjøkkenbordet. Bordet fungerte som et sentralt møtested for mange hverdagsaktiviteter på Skråningen. Der møttes voksne og beboere til matlaging og måltider, lekselesing og aktiviteter, småprat og referater fra dagens hendelser på skolen, og fra byturer, treninger og andre aktiviteter. Jeg valgte å vente med det jeg oppfattet som ”de vanskelige tingene” til intervju nummer to. Jeg følger samme henvisningspraksisen til materialet som i de foregående kapitlene.

## **Rammefortellingen**

### **Innledning**

Rammefortellingen gir stemme til Trines erfarte skoleliv, slik det fremstår for henne på aktuelt intervjutidspunkt. Utdragene som hovedsaklig er hentet fra det andre intervjuet, blir presentert i dialogform. Jeg skiller tidsmessig mellom grunnskoletiden og videregående, i og med at jeg møtte henne mens hun var elev på Stranda videregående skole.

### **Grunnskoletiden**

Med det første intervjuet som erfaringsbakgrunn, inviterte jeg Trine til å fortelle om grunnskoletiden, om lærere der og om klassekamerater.

- I: Nå har du fortalt meg litt om hva jeg kunne se om jeg satt i sekken din første skoledagen og så over skulderen din. Kan du fortelle litt om hvordan tiden på barneskolen var for deg?
- T: Eh, jeg flytta akkurat etter at jeg hadde begynt på skolen. Og hun som jeg traff i skolegården første dagen, hun ble etter hvert bestevenninna mi, da. Vi var med hverandre hjem etter skolen og gjorde forskjellige ting, litt lekser og sånt,- og så lekte vi sammen.
- I: Er hun fortsatt en god venninne som du har kontakt med i dag?
- T: Nei, vi mistet litt kontakten på ungdomsskolen. Vi er så forskjellige... Jeg er kanskje mer livlig. Litt mer fart i. Hun er litt rolig og likte å være hjemme liksom og sånn. Det gjorde ikke jeg.
- I: Hva var det som gjorde at dere ble venner den gangen tror du?



T: Vet ikke. Kanskje fordi vi har litt av samme bakgrunn, som ikke var så mye akkurat der og da. Men... vi var ikke så veldig gamle... jeg veit ikke jeg,

I: mmm

T: opplevd mange av de samme tinga... kanskje var det det, jeg veit ikke, blei bare sånn.

(I Trine 10.06.03)

Trine ga ved flere anledninger antydninger om en vanskelig oppvekst, uten at jeg fulgte opp med utdypende spørsmål. Det kunne jeg antakelig med fordel ha gjort på daværende tidspunkt. Informasjon om at hun flyttet ved skolestart, at hun fant en venninne ”med samme bakgrunn, som ikke var så mye akkurat der og da”, at hun og venninnen hadde ”opplevd mange av de samme tinga”, gir til sammen inntrykk av at hun fant en klassevenninne hun kunne snakke med om det som var vanskelig, fordi de hadde mulighet til å forstå hverandre. Trine flyttet i fosterhjem like etter hun hadde startet på skolen, så det var ikke noen kjente fra barnehagen eller nærmiljøet i klassen hennes. Men hun fikk altså en venninne som hun holdt sammen med i flere år.

I: Hvis jeg har forstått deg rett, så trivdes du godt på barneskolen, og du syns skolearbeidet gikk greit. Fortell litt om hvordan skolelivet ditt var den gangen.

T: Den første læreren vi hadde var en dame. Hun var streng, men kjempekoselig, en av de beste lærerne jeg har hatt, iallfall. Hun var kjempeflink. Alle syns vel sikkert det at læreren er streng,... sånn til å begynne med iallfall, litt skummelt sånn med en gang, en annen voksen... Lærer... hadde hørt av eldre barn om skole og lærere og sånn... Men det gikk jo fort over da... Det var mange som var litt skeptiske sånn til å begynne med. Men det viste seg fort at hun var en veldig all right dame.

I: Dette var den første læreren, sa du, men så byttet dere lærer?

T: Jeg skifta lærer da jeg begynte i femte klasse. Da fikk vi ei ny dame, innmari grei hun og. Hun var veldig flink og veldig lærerik. Hun var flink til å forklare så vi forsto det. Begge lærerne som vi hadde på barneskolen var i grunnen på samme måte, egentlig. De jobba på samme måte. Jeg likte dem begge to veldig godt. Rettferdige og... Jeg syns det gikk helt greit hele barneskolen, jeg.

I: Var det noe med skolearbeidet som ble annerledes på storskolen?

T: Begynte å bli litt mer lekser etter hvert, da. Satt jo med lekser hver eneste kveld. Jobba jo egentlig ganske hardt.

I: Fikk du noe leksehjelp på hjemmebanen?

T: Ja... Jeg kunne få hjelp der, ja... hvis jeg ville; men jeg satt for det meste å gjorde leksene sjøl, da. Hvis jeg trengte hjelp, gikk jeg og spurte.

I: Var det noen fag du syns var vanskelige på barneskolen?

T: Ikke som jeg husker nå, nei. Det gikk stort sett greit.

(I Trine 10.06.03)

Trine fortalte om en forholdsvis uproblematisk skolegang. Skole var noe hun mestret og syntes var greit. Hun bodde i fosterhjem de første fire årene. Tiden i fosterhjem gikk fort, og på slutten av barneskolen flyttet hun hjem igjen til mor. I mellomtiden hadde mor og far skilt lag, og far flyttet et godt stykke vekk. Så nå var det bare henne og moren. Som for andre barn, var møtet med lærerne av stor betydning for hvordan hun opplevde skoletiden. Hun mente hun ble godt ivaretatt på barneskolen. Men det skjedde et skifte da hun begynte på ungdomsskolen.

I: Du sier at ungdomsskolen var temmelig stor og at du kom i klasse med bare fremmede elever. Hvordan var det?

T: Det var jo elever fra 3 forskjellige barneskoler da. Jeg kjente en jente fra før, som var naboen til onkelen min. Jeg hadde heldigvis hun da. Og noen visste jeg av fra parallellklassen på barneskolen, så det var litt bekjentskap da... Og noen hadde gått på SFO sammen med meg, så jeg visste av noen da jeg kom på ungdomsskolen. Men lærerne var ikke så veldig flinke til å lære bort, akkurat... ikke de lærerne som jeg husker i alle fall. Ingen av dem...

I: Nei?

T: Faktisk helt annerledes enn de som jeg hadde på barneskolen. For eksempel mattelæreren da, som og var naturfaglærer. "*Bare les boka, så forstår dere!*" Han forklarte ikke noe. Det var ganske vanskelig når ingenting ble forklart. Så da begynte det å gå litt nedover med mattekarakteren. Ellers hadde jeg klart matte helt greit fram til da. Læreren klarte ikke å forklare. Han mente at bare vi leste boka, så forsto vi.

I: Hva gjorde du da?

T: Nei, jeg bare skreiv oppgavene slik jeg trodde det var, og så så jeg i fasiten etterpå... Måtte bare prøve meg fram sjøl... Det var *mange* som ikke forsto. Fikk ikke noe hjelp uansett om vi maste... Det var litt flere enn bare meg som ikke forsto, ja!

I: Kunne du spørre om hjelp hjemme da?

T: ...ja...littegrann.... fikk hjelp der,... så klart! Det spørs... jeg fikk litt hjelp hjemme, det gjorde jeg,... men ikke alt...

I: Nei, det er jo ikke alltid de hjemme har lært det samme i matematikken... Men hvordan var det i de andre fagene da?

T: Det gikk jo for så vidt greit, egentlig, alt utenom matte og naturfag,... samme læreren. Jeg kan ikke legge skylda på ham, så klart... men jeg syns i hvert fall at han kunne vært litt bedre til å lære bort... Så hadde det kanskje gått bedre, også med karakterene på videregående nå

I: Mmm. Hvordan liker du å få karakterer på det du har prestert?

T: Det har jeg alltid likt. Var kanskje ikke alltid like fornøyd med det. Kanskje ikke fått bra karakterer bestandig, kan ikke forvente at det blir bra karakterer heller, men, det ble jo litt verre enn barneskolen... så klart! Men jeg klarte meg!

(I Trine 10.06.03)

Trines skolehistorie endret karakter når hun fortalte om ungdomsskoletiden. Realfagene ble åpenbart markøren for hennes følelse av å ikke lykkes på skolen lenger. Hun kom til et vendepunkt som elev, eller kanskje det er rettere å si, et brudd. Det begynte

”å gå nedover med mattekarakteren”. Hun tenkte at det var flere enn henne som ikke forsto, og mente at læreren ikke underviste godt nok. Men det var tydeligvis ikke hele forklaringen.

I: Da du gikk på ungdomsskolen virket det som det skjedde noe med deg?  
T: På ungdomsskolen fullførte jeg på en måte 8.de, men i 9.de fikk jeg ikke fullført to måneder en gang.

I: Hva skjedde?  
T: Jeg var lei og orka ikke skole, var rett og slett bare... egentlig. Droppa ut.

I: Hva gjorde du da du droppa ut?  
T: Nei. Jeg gjorde egentlig ingenting ... om dagen, bare orka ikke å gå på skolen, jeg prøvde... jeg fikk ordna... dem ordna for meg, så jeg kunne jobbe 2-3 dager i uka og på skolen de to andre dagene. Prøvde det en dag, så orka jeg ikke det heller. Det var ingen ting som frista å gjøre da. Det var fin sommerferie da, og så godt å slappe av og ta livet med ro. Så... jeg orka ikke skole, rett og slett.

I: Men tenkte du at du bare kunne droppe ut av skolen sånn uten videre?  
T: Nei, tenkte vel at jeg kunne ta meg et friår da, kanskje fortsette neste år eller noe sånn.

I: Hva skjedde da du forsvant ut av skolen?  
T: Jeg prøvde jo, jeg fikk jo den ordninga at jeg kunne jobbe og... De prøvde jo ganske mye for meg, egentlig, det var bare jeg som ikke hadde ork til å stille opp på det sjøl... Skolen gjorde sikkert litt, men jeg husker ikke så veldig mye av det

(I Trine 10.06.03)

Trine omtalte skolefraværet i hverdagslige termer som: ”en fin sommerferie”, ”godt å slappe av og ta livet med ro”. Hun tenkte at det ville være godt med ”et friår”. Skolen forsøkte å hanke Trine inn igjen, og ga henne et kombinert tilbud med jobb og skole. Men Trine var kommet i et slags feriemodus, der det var godt bare å slappe av. Samtidig mistet hun kontakten med klassekameratene.

I: Jeg lurer på hva det var som skjedde med deg, hva som fikk deg til å velge å hoppe av skolen. Var du mye i opposisjon til de voksne i denne tiden?  
T: (smiler bredt) Ja, var vel det egentlig for det meste... kan du si. Jeg ville leve mitt eget liv, ville velge mine egne ting og...

I: Var det flere som hoppet av skolen i den tiden?  
T: Nei. Dem jeg hadde litt kontakt med utenom skolen da, hvis jeg så dem og sånn da, så lurte dem fælt. Jeg sa det som det var, egentlig. Hadde vært litt sammen med dem før da, men ikke nå lenger. Unntatt Arnulf. Han er fortsatt bestekameraten min i dag. Vi har holdt kontakten uavbrutt. Så han har jeg vært sammen med uansett om jeg har gått på skole eller ikke, har hatt god kontakt hele veien. Han lurte fælt på hva det var som skjedde egentlig.

I: Når du ikke gikk på skolen, var det noen som etterlyste deg, og ville få deg på skolen igjen da?  
T: Ja, det var noen i klassen da, elever som ville ha meg tilbake igjen. Kan godt hende det var noen voksne og. Jeg husker egentlig ikke. Men bestemora mi og mamma prøvde å få meg opp hele tida, men det nytta lite.

I: Hvordan var det å være moren din da, tror du?  
 T: Nei det tror jeg ikke var noe greit. Men hun begynte sikkert å skjønne, etter hvert ja, men hun ville at jeg skulle fortsette, så klart, det skjønner jeg i dag. Men jeg ville bare slappe av, gjøre som jeg ville, egentlig

I: Hva var det du ville da?

T: Egentlig ingen ting... være sammen med venner, egentlig ikke gjøre så mye.

(I Trine 10.06.03)

Trine beskrev hvordan hun etter hvert ikke lenger *stemplet inn* hjemme, unnlot å ta telefonen, gjorde seg utilgjengelig for alle som ville ha tak i henne. Hun var i drift i storbyen. I følge henne selv, brukte hun ikke rusmidler, selv om hun holdt sammen med folk som ruset seg.

Kjæresten hennes ruset seg heller ikke.

T: Jeg bestemte liksom mye sjøl da, drev ikke med noe spesielt, sov, var med venner. Bare ikke gå på skolen, var liksom ikke noe... Det var å gå rundt, egentlig da. Skjønner ikke helt hvorfor da, nei... Jeg trodde jo jeg hadde full kontroll over livet mitt. Tenker ikke så veldig mye akkurat i den alderen der da. Noe som jeg trodde jeg gjorde, men...

I: Var det barnevernet som tok affære?

T: Ja, de fulgte liksom med de da. For mamma... jeg var jo i barnevernet fra før da, nettopp kommet ut fra barnevernet... og bare et par år etterpå så begynner jeg...! Jeg bodde i fosterhjem i fire år, fra jeg var sju til jeg var elleve. Da flytta jeg hjem til mamma igjen. Da var hun og pappa skilt.

I: Hvordan opplevde du tiden i fosterhjemmet?

T: Eh, gikk an, men... trivdes vel egentlig da, veit ikke jeg, men likte ikke så veldig godt da, egentlig... Men jeg kom meg gjennom det... Gikk bra fort da, de fire åra gikk egentlig ganske fort.(...)

I: Så barnevernet fulgte litt ekstra med når du flyttet tilbake igjen til moren din?

T: Ja, men, det var ikke alltid lett å få tak i meg heller da.(smiler) Var hjemom innimellom og dusja... Først fant dem (d.e. barnevernet, min anm.) meg en gang, og så hanka dem meg inn en gang til. Til slutt ble jeg lukka inne i en akuttinstitusjon, og der var det ikke noe kjære mor, nei! Innmari strengt. Fikk ikke lov til noe... Jeg fikk vel egentlig ikke noe valg. De sendte meg hit da jeg skulle begynne i 10.de, enda jeg protesterte. Jeg ville jo ikke flytte så langt bort. Det var den verste dagen i livet mitt!

I: Hva var det som var så ille med flyttinga, syns du?

T: Hadde vært sammen med kjæresten i over ett år da, og så flytte fra han var vel verst, så langt borte fra han, da. Jeg skjønner jo i dag at dem ville ha meg bort fra miljøet, det skjønner jeg jo (...) Vi var fortsatt sammen cirka et halvt år etterpå. Han var jo her også og besøkte meg. Men det gikk jo ikke, så lang avstand, det går ikke... i den alderen... Like greit egentlig.

(I Trine 10.06.03)

Trine fortalte om tiden i fosterhjem, men ikke om foranledningen, hun skulle til å fortelle om moren, men tok seg tydeligvis i det, og unnlot å si noe om grunnen til at hun

ble flyttet ut av hjemmet. Jeg spurte ikke videre, men fokuserte på fosterhjemmet. Hun hadde det rimelig godt der, og hun hadde valgt å opprettholde kontakten med fosterforeldrene etterpå. De hadde flere ganger besøkt henne på Skråningen, og de ringte iblant for å høre hvordan hun hadde det.

I: Var det Borgen ungdomsskole du begynte på da du flyttet til Skråningen?

T: Ja, men jeg ville ikke da heller. Det var det at jeg var vant med å ikke gå på skolen, da vet du, så... Jeg prøvde jo litt da, var sånn innimellom et par ganger i uka, og så blei det flere og flere timer etter hvert da. Jeg satt som regel på biblioteket.

I: Var det noen som støttet og hjalp deg?

T: Alle hjalp jo litt til. Har fått hjelp av alle her (d.e. på Skråningen, min ann) egentlig, men det er nesten ingen av dem som jobber her nå da... Kunne få hjelp til leksene hvis jeg trengte det. Og de på skolen hjalp meg veldig... det var helt på slutten... jeg fullførte de tre siste månedene i tiende klassen, da fullførte jeg helt. Jeg fikk grunnskoleeksamen og alt det der, så jeg kom meg da videre.

(I Trine 10.06.03)

Trines fortelling reflekterer selvinnsikt og refleksjon. Hun avsluttet både fortellingen om fosterhjemsoppholdet og om flytting og brudd med kjæresten med en slags oppsummering eller konklusjon. Hun *"kom gjennom det"*, det var *"like greit egentlig"*, *"jeg skjønner jo i dag"* og *"jeg kom meg da videre"*. På den måten markerte hun avsluttede og forlatte kapitler i livet sitt, og fikk samtidig frem det retrospektive i fortellingen. Hun så klart at tilbakeføringen til ordinært skoleliv i virkeligheten fortonet seg langt vanskeligere enn hun hadde forestilt seg på forhånd. I rammefortellingen var Trine en elev som trives og lykkes på skolen, helt til hun på ungdomsskolen opplevde at hun ikke lykkes i matte. Forklaringene hennes på skolebruddet henspilte dels på en lærer som ikke ga henne nødvendig faglig hjelp når hun trengte det, dels på at hun var ung, og at i *"den alderen"* er man blåøyd og vil bestemme selv. Dessuten var hun skoletrøtt, og ønsket en pause. Retrospektivt betraktet hun skolebruddet som en episode som barnevernet hjalp henne ut av. Nå var hun igjen på sporet av fremtiden. Erfaringene fra Borgen ungdomsskole beskrev hun som et vendepunkt. Nå var hun i gang med utdanning, og hadde opplevd å lykkes. Selv om det var mye prøving og feiling i begynnelsen, førte felles anstrengelser til at hun de siste månedene av ungdomsskolen var helt på plass som elev.

## På plass i videregående

Deretter virket veien grei, syntes hun. Valget falt på yrkesfaglig studieretning på Stranda videregående. Trine ville utdanne seg til servitør. Første året var nok ikke bare enkelt, noe fravær var det, innrømmet hun, men ikke mer enn at hun fikk rimelige karakterer, selv i naturfag, og hun kunne fortsette med VK1. Linjelærer er godt fornøyd med Trine som elev.

S: Hun er veldig ærekjær, og så er hun kanskje litt mer voksen enn de andre elevene, men ikke bestandig, da. Hun har den lille jenta i seg også, enkelte ganger.(...) Det skjer fortsatt at hun liksom må skeie ut, men ikke ofte. Det har vært noen eksempler på at hun ikke har brydd seg så hardt om å komme i rett tid. Men når hun liksom skeier ut, så ringer dem fra Skråningen med en gang. Vi følger tett opp og samarbeider godt.

I: Skjer det fortsatt at hun uteblir?

S: Det har skjedd noen ganger, men ikke så ofte. Hun har fått seg en venninne som hun vanker mye sammen med. Og de har litt sånn negativ påvirkning på hverandre, syns jeg. De kan finne på litt sånn som ikke burde skje da. Men jeg har tatt dem for meg da, og snakket med begge to om det, og de lovet å ta seg sammen, og det har Trine faktisk gjort da. Men ut over det er Trine veldig flink med arbeidsoppgavene sine. Hun har ganske bra karakterer, det har hun. Og hun er også en av dem som tar tak når ting ikke er som det skal være. Hun er på et litt annet trinn, et trinn høyere opp enn de andre elevene på en måte. Og så har hun lett for å få kontakt med folk (...)

(IL 20.05.03)

Etter to år inne på skolen var hun klar for lærlingtid. Skolen hadde i samarbeid med institusjonen og hjemkommunens barnevern, lagt til rette for en egnet lærlingplass for neste år i nærheten av hjemstedet hennes.

I: Du sier du både gleder og gruer deg til lærlingtida. Er det noen arbeidssituasjoner du er ekstra spent på eller som du syns er vanskelig?

T: Har egentlig ikke tenkt så veldig mye over det... bare ikke fatsservering (latter)! Det går greit, men jeg foretrekker heller vanlig tallerkenserverting. Det er så tungt og varmt, når du skal stå sånn bøyd når du skal forsyne gjester. Og så krever det at du stresser frem og tilbake, ut og fylle på brettet, helle i vin, det er vanskelig med stress. Mister ikke hodet... en lærer seg... det har jo blitt bedre med fatsserveringer også. Vi har hatt trening i det på skolen, og jeg har hatt det når jeg har jobba, men jeg kunne godt klart meg uten. Trives ikke så godt med det.

(I Trine 10.06.03)

Trine var spent på hvordan det ville bli på hotellet. Det var særlig det med stress hun var bekymret for. Samtidig mente hun at hun hadde lært seg å takle stress. I det tredje intervjuet med henne var situasjonen blitt endret igjen. Nå var hun flyttet til hjemtraktene, og hadde avbrutt den lærlingjobben som skolen hadde sørget for på et velrenommert kurshotell. Praksisen varte bare i fem dager før hun ble sykmeldt. Etter kort tid sa

hun opp lærlingplassen. Det gikk et par måneder før hun fikk deltidsjobb på en klesforretning. Situasjonen hennes ga meg anledning til å følge opp tråden fra det forrige intervjuet.

I: Kan du fortelle hva som skjedde da du begynte som lærling på hotellet.

T: Eh, veit ikke, det er rart egentlig sånn. Ble veldig godt mottatt av alle. Lærlingen, han som var der på andre året, skulle følge meg opp da. Han var kjempekoselig og veldig flink. Men det var mye nytt. Dem prøvde å lære meg veldig mye om vin som jeg ikke kan i det hele tatt. Det er 60 forskjellige viner å kunne, så det er... (stønner). Så skulle jeg gå ned å hente vin i vinkjelleren da. Fikk med meg ei liste. Det gikk jo greit, men det var problematisk, for alle vinene sto ikke der de skulle, så jeg tok feil vin. Blei litt mye kluss. Det gjorde ingenting. Lærlingen sa han gjorde det sjøl ennå. Kunne gjøre feil han og. Men ekkelt å gjøre feil.

I: ja?

T: Det var stress, da, puh... Egentlig litt rart å jobbe... det var mye å gjøre egentlig da. I sånne perioder da. Travelt, tunge tallerkener, så jeg fikk veldig vondt i ryggen andre dagen og håndleddene var bare helt...

I: mmm. Har du kjent på det før når du har servert?

T: Litt, har litt sånn med ryggen, men det med håndleddene går fort over, det er bare akkurat der og da, når du bærer tallerkener. Har hatt det sånn før også. Men jeg syns det var bedre enn forventet... egentlig... første dagen. Jobba fem dager da. Men jeg fikk noe sånn, holdt på å besvime og litt sånn forskjellig. Prøvde å jobbe når jeg var sykmeldt en stund, men ble sendt hjem. Da hadde jeg pressa meg sjøl da, men hovmesteren sendte meg hjem, i tilfelle jeg datt rett i gulvet liksom.

I: Å?

T: Plutselig mister jeg synet, og så ser jeg alt helt hvitt, Og så hører jeg ingen ting, og så blir alt sånn... begynner å svette og får hetetokter og blir helt skjelven sånn. Skikkelig ekkelt! Det skjedde en dag jeg hadde fri og var ute og sykla. Det var verre enn i vinter. Måtte bli henta og kjørt til doktor og så til undersøkelse på sykehuset. Men dem finner ikke noe. Så dem kunne ikke gjøre noe... Så nå har jeg sagt opp lærlingjobben. For legen trodde at det kanskje kunne være stress. På grunn av "ettervirkninger av stress" eller hva han kalte det.

I: ja vel?

T: Det har jo vært mye, russetid og eksamen og flytting og mye rart. Så, nei, så slutta jeg. Jeg vet det hadde kommet til å bli for mye for meg. I hvert fall når legene i tillegg sier at det antakeligvis er stress.

I: Hva tenker du nå da?

T: Vet ikke helt hva jeg skal gjøre nå, enten skal jeg begynne på helse og sosial til neste år, men da er det to år det og, og to år læretid. Da har jeg sløst bort to år... for ingenting... eller om jeg tar læretida mi da, men på en annen plass som kanskje er litt roligere. Jeg har ikke slått fra meg servitøryrket, men akkurat nå så må jeg gjøre noe annet. Jeg trives godt i klesbutikken, syns det er kjempegøy. Det blir jo det samme som i service da (...) Jeg er usikker altså, og tar meg et tenkeår da.

I: Sier du at det ville være problematisk for deg å tenke deg å starte på et nytt løp med VK 1 og 2?

T: ja, men det som er greit er jo at jeg har allmennfagene. Så da kan jeg jo jobbe ved siden av, for eksempel, ikke sant? Sånn som jeg gjør nå.

I: Har du tenkt deg tanken noen gang at du gjør ferdig, og så tar påbygging til studiekompetanse?

T: Nei, nei!...(pause)... Altså, jo,... Ane, venninnen min, skal ta allmenn for å få studiekompetanse i høst. Hun lurte på om jeg ville bli med på det da. Jeg *har* faktisk tenkt litt på det, ja, Men matte og naturfag (stønn)... det er akkurat de allmenne fagene som jeg ikke liker da. Er glad for å få ståkarakter i matte, og så plutselig skal *jeg* ta allmenn påbygging?! Nei, men jeg har faktisk tenkt at det å begynne på skole sammen med venninna mi, det hadde vært enklere da, det blir greiere... Jeg har noe å tenke på, ja, jeg har det. Det er vanskelig å bestemme seg.  
(I Trine 14.11.03)

Trine fortalte om usikkerhet når kroppen ”*sier fra*”. Hun ble satt litt ut, men nå hadde hun funnet en jobb som hun trivdes i, og hvor det ikke var noe stress. Hun hadde valgt å ta ”*et tenkeår*”, og ga uttrykk for at hun reflekterte konstruktivt rundt alternative utdanningsveier. Hun gjorde forskjellige typer overveielser. Det så ut som erfaringer med matematikken kunne låse for noen alternativer. Jeg forsøkte derfor å utfordre henne, slik at erfaringene med å mestre fag som matte og naturfag også kunne få plass i fortellingen hennes. Det gikk hun ikke med på sånn uten videre, men hun kom litt på gli etter hvert. ”*Jeg har noe å tenke på, ja, jeg har det*”, avslutter hun med.

Trine var generelt optimistisk og offensiv i forhold til fremtiden sin, selv om det for øyeblikket virket litt uklart hva hun skulle slå inn på. Kroppens reaksjoner hadde skapt usikkerhet hos henne, innrømmet hun. Det var ”*ekkelig å ikke vite*” hva som feilte henne. Ingen av undersøkelsene viste noe feil. Hun syntes det ville vært ”*bedre hvis de (d.e. legene, min anm.) fant noe*”, for da visste hun hva det var (I Trine 14.11.03). Hun hadde åpenbart ikke slått seg helt til ro med legens stress-forklaring.

## Drøfting

I en sosial og kontekstuell forståelsesramme, kan Trines skolefortelling dels forstås i lys av en krevende oppvekstsituasjon, dels som konsekvens av tapsopplevelser i skolen, og dels som uttrykk for et ungdommelig behov for å gripe livet med egne hender. Med barnevernets briller var Trine et utsatt barn, og et barn i risikozonen. Trine visste at barnevernet fulgte med. De hadde intervenert livet hennes ved to overganger: ved skolestart og puberteten. Og det hadde vært viktige og riktige grep de tok, mente Trine. Jeg la merke til at i fortellingen hennes var barnevernet ganske perifert til stede. For i hennes narrative konstruksjon av fortid ble problemer i barndommen og vanskene i ungdomsårene nærmest randbemerkinger. Overfor meg presenterte hun seg som en vanlig jente. Hun ble, som andre ungdommer kan bli, skoletrøtt på ungdomsskolen, og



det var jo ikke uvanlig. Hun reagerte, -som andre elever-, på det hun karakteriserte som mattelærerens mangelfulle undervisning, og mistriivdes med ikke å få til skolekravene. Det var hun overbevist om at også andre elever gjorde. Hun ville gjerne bestemme over livet sitt selv, slik det er ”i den alderen”.

Men hun valgte å kutte ut skolen, og det så hun at de sosiale omgivelsene ikke skjønnte så mye av. I ettertid tenkte hun at der tok hun feil. Hun hadde vært naiv som trodde at hun hadde kontroll, og at hun fritt kunne velge å ta en skolepause. Men også det plasserte hun som uttrykk for ”den alderen”. Det var vanskeligere å komme tilbake i skolemodus enn hun hadde tenkt seg. Med relevant hjelp fra skole og barnevern, var hun nå igjen tilbake der hun ønsket å være. I Trines beretning fra ungdomsskolen legger jeg merke til hvordan hun forsøkte å alminneliggjøre det som for nettverket omkring henne må ha blitt oppfattet som temmelig alvorlig. Hun hadde brutt over kontakt med det som strukturerer dagliglivet for ungdom, familie, venner og skole. Trine ønsket å slappe av, gjøre ingenting, og bestemme selv. Hun var i drift i storbyen og utenfor voksnes tilgjengelighet, i kanten av et temmelig belastet rusmiljø. Med hennes bakgrunn forsto hun godt at moren ba om profesjonell hjelp, da det ble for vanskelig for henne å ha kontroll over Trine. Barnevernet hadde tidligere måttet trekke henne ut av hjemmet, så Trine ga uttrykk for at hun forsto at de var særlig oppmerksomme på hva hun foretok seg i ungdomstida.

Likevel forsøkte Trine å holde fast på en fortelling om en vanlig tenåring, som ønsket å bestemme sjøl, men som ikke var særlig fremsynt. Så i etterpåklokskapens lys innrømmet hun at hun var naiv og ikke tenkte langt nok. Men ”sånn er jo ungdommen”, syntes å være hennes forklaring. På den måten rammet hun det store skolebruddet og driftingen inn i en fortelling om en vanlig ungdom som realiserte sitt ønske om selvstendighet og egne valg, men som siden hen var blitt både eldre og klokere. Men når jobben ble for krevende, og kroppen sa fra på måter legene ikke fant ut av, sto hun overfor nye utfordringer. På skolen hadde hun fått hjelp av læreren når stresset ble for stort. I lærlingjobben var det ingen som roet henne ned, eller tok over; der hadde hun egentlig ingen å lene seg til. Det at hun ikke taklet stress, at kroppen tilsynelatende reagerte så sterkt på situasjoner som stilte store krav til mestring og høyt tempo, satte henne litt ut i forhold til ambisjoner og fremtidsmål. Jeg er ikke kjent med hva som

kom ut av hennes *tenkeår*. Rammefortellingen om skolelivet tematiserer imidlertid flere ting. I det følgende avsnittet vil jeg vise hvordan skole og institusjon forsøkte å legge til rette for Trines grunnskoleopplæring. Her ligger stoff til mestringsfortellingen hennes.

## **Tilrettelegging av opplæring: Mestring og inkludering**

### **Innledning**

Ved siden av Trines ytre skolefortelling gir det innsamlede materialet grunnlag for å presentere doble beskrivelser av skolehistorien hennes. Jeg vil i dette avsnittet fokusere på hvordan grunnskole og institusjon bidro til en tilpasset opplæring ut fra Trines aktuelle behov og slik støttet opp under Trines utviklingsutsikter og mestringspotensialer. Intervjuer, samtaler og mappetekster tegner et bilde av hjelpernes diskurser, hvordan de tenkte, samhandlet, kommuniserte og besluttet. Det var først da problemene tårnet seg på ungdomsskolen, at det foreligger mappetekster. Hjelperne beskriver Trines deltakelse i en inkluderende opplæringsdiskurs, både i grunnopplæring og i yrkesfaglig videregående opplæring. Erfaringer fra yrkesopplæringen til Trine aktualiserer dilemma og problemstillinger også knyttet til ansvar og tilrettelegging av lærlingtiden. Jeg har valgt ut en hovedfortelling fra grunnskoletiden: *Vendepunktet*, og en fra videregående: *Frempå eller "litt sånn off"*.

### **Vendepunktet**

I det følgende skal jeg presentere en mestringsfortelling som i utpreget grad viser hvordan Trines hjelpere støttet opp under hennes utviklingsressurser, og fikk henne tilbake som elev etter godt over ett år med skulk og fravær. Barnevernstjenesten i hjemkommunen redegjorde for følgende:

Trine har gått på skolen skoleåret 98/99 (8.klasse) og 2 måneder i skoleåret 99/00 (9.klasse). Hun har hatt kontinuerlig fravær fra 18.10.99. I skoleåret 98/99 har hun hatt unormalt høyt fravær, over lange perioder, og med mye forsentkomming. Men siden mor har skrevet melding, er fraværet gyldig. På konferansetime høsten 99 sier Trine at hun er skoletrett og mor er maktesløs og bekymret, og hun ønsker profesjonell hjelp. (MT 24.03.00)

Videre står det at skolearbeidet hennes ikke var *"tilfredsstillende"*, og at *"hun har store faglige hull"*. Men *"eleven har ikke vist konsentrasjonsproblemer"*, og *"forholdet til*

*lærere og elever er uproblematisk*” (ibid). Barnevernet oppfattet skolefraværet som et problem som kunne løses ved å i flytte Trine bort fra et uheldig miljø. I forbindelse med plassering av Trine på Skråningen sendte skoleetaten i hjemkommunen et følgeskriv til mottakskommunen der de anbefaler *”tett oppfølging og spesiell tilrettelegging”* for Trine. Hun *”bør gå 9.klasse om igjen”*, siden hun *”har hatt kontinuerlig fravær det meste av skoleåret. Et alternativt skoletilbud bør også vurderes”*, heter det (MT 20.06.00).

I august 2000 flyttet Trine til Skråningen institusjon, og skulle begynne på Borgen skole. Det heter i hjemmeskolens melding at Trine *”er ikke motivert”*, men hun er *”helt på høyden med jevnaldrende intellektuelt”* (MT 20.06.00). I følge Borgen skole hadde hun et knapt halvt år etterpå *”enorme konsentrasjonsvansker”* (MT 13.11.00). Jeg spurte klassestyrer om hvordan begrepet *”konsentrasjonsvansker”* ble forstått, siden hjemmeskolen og mottaksskolen åpenbart hadde ulike oppfatninger. Nå var den aktuelle situasjonen en del tid tilbake, så klassestyrer svarte mer generelt at det er *”formuleringer som trengs for å nå gjennom i byråkratiet, fram til pengesekken. For benevnelser som ”skolevegring” eller liknende, vil i og for seg ikke kunne utløse midler”* (SL 10.05.03). Forslaget fra hjemmeskolen om at Trine burde gå om igjen 9.klasse på grunn av *”stort fravær”* og *”store faglige hull”*, hadde hatt som konsekvens at Trine *”ikke hadde med seg noen ekstra ressurser fra hjemkommunen ved oppstart på Borgen ungdomsskole”*, forteller klassestyrer (SL 10.05.03). Det forelå altså ikke noe enkeltvedtak om ekstraundervisning, og Trine var derfor i utgangspunktet heller ikke tildelt ekstraressurser, *”selv om anbefalt tilrettelegging fra hjemmeskolen vil måtte stille krav til ekstra ressurstilgang til skolen, dersom det skal kunne realiseres”* (SL 10.05.03). Beskrivelsen av Trine ble således utformet for at det skulle kunne utløse ressurser til det som ble ansett som nødvendig tilrettelegging av Trines opplæring på Borgen skole.

Nå ønsket ikke Trine å gå 9.klasse om igjen. Hun ville gå i 10.klasse som alderen hennes tilsa. Mottaksskolen kom i nød for både penger og tid. Det ble i følge skolemappen derfor allerede tidlig på høsten i 2000 søkt om 12 t pr uke fordelt på forsterket klassestyrerressurs, særkontakt og tilpasset undervisning. Sakkyndig vurdering fra

PPT var imidlertid først ferdigstilt etter at Trine formelt har vært elev et halvt år på Borgen skole (MT 22.01.01). Derfra heter det:

”Trine har en tilpasset opplæringsplan selv om det ikke foreligger enkeltvedtak og ekstraresurser. Hun har store konsentrasjonsvansker (...) Trine har gode evner. Men stort fravær gjør kartlegging av mestringsnivå i fagene vanskelig”(MT 22.01.01)

Skolen tok altså tak i Trines behov for individuell tilrettelegging uten å vente på sakkyndige uttalelser og enkeltvedtak. Institusjonsleder Karin fortalte om et særdeles godt samarbeid med Borgen skole, bygget opp over flere år. Skolen hadde sett behov for å være forberedt på, og i forkant av, at ungdommer fra Skråningen kom til Borgen til alle årets tider, og som oftest hadde de umiddelbart behov for spesiell tilrettelegging. Derfor hadde Borgen skole utviklet en beredskap i samarbeid med Skråningen institusjon. Den besto i faste rutiner for samarbeid og avklaring av oppgaver mellom institusjonen og skolen, en pott med ekstra ressurser bestående av litt økonomi og definerte beredskapsoppgaver til en kyndig lærer på skolen, samt at de hadde utviklet prosedyrer for framdrift og planarbeid for slike enkelttilfeller som Trine. På den bakgrunn kom skolen og institusjonen fort på banen i Trines tilfelle. De ble raskt enig om to mål for Trines siste grunnskoleår. Tiden måtte brukes til å ”*tette hull i kunnskapene hennes, og skolen må gi henne kompetanse til å gå på skole*”, fortalte institusjonsleder på Skråningen (SIL 12.10.02). Tilretteleggingen ble satt inn i et progresjonsperspektiv. I planen for vårsemesteret står det for eksempel at en vil ”*legge til rette tiltak med det for øye at en skal oppnå tilstrekkelig med hensyn til faglige mål for utstedelse av vitnemål*”(MT 16.12.00).

Til tross for god beredskap og planmessig arbeid, viste det seg likevel krevende å få på plass en undervisningsplan som Trine klarte å gå inn i. Hun hadde lenge mye fravær, og vegret seg sterkt mot å være i klassen. I mappen står det at

”Trine har problemer med å stå opp om morgenen. Selv med en tilpasset timeplan viser hun enormt fravær. Det gjør at det er vanskelig å skape struktur og kontinuitet i opplæringstilbudet. Trine er lite motivert og har dårlig dagsform” (MT 26.09.02).

De prøvde både hjemmeundervisning, arbeidsutplassering og ulike kombinasjoner av tiltak, uten å lykkes. Det som etter hvert syntes å fungere, var den sosiale inkluderinga i klassen og elevmiljøet på skolen. Klassestyrer valgte ut to ”faddere”, to jenter, som fikk ansvar for å kontakte Trine i friminuttene slik at hun kunne bli med i det sosiale

klassefellesskapet. Helsesøster ble kontaktperson for den lille faddergruppen. Det at Trine etter hvert ble kjent med jentene i klassen gjennom sosiale aktiviteter, var utgangspunktet for en plan som Trine etter hvert ble i stand til å gå inn i. Et godt stykke utpå høsten lyktes skolen, med god hjelp av institusjonen, å få Trine i læremodus. Hun fikk sitte på biblioteket og jobbe selvstendig i eget tempo og med de emnene som var nødvendige for å fylle de viktigste hullene. Særkontakten hadde det daglige oppfølgingsansvaret for skolearbeidet, og klassestyrer ledet utvikling og implementering av tilpasset opplæringsplan. Den sosiale inkluderinga skjedde i samarbeid med helsesøster.

Trine skulle få ”*en forsiktig tilnærming til klassen i smågrupper*”, står det i planlagte tiltak for våren 2001 (MT 16.12.00). Men hun var overhode ikke inne i klasserommet det året. Skolen arbeidet i følge klassestyrer og særkontakt, systematisk og målrettet med bevisstgjøring og motivasjon, og var stadig opptatt av hvor det fantes ressurser og muligheter. Samarbeidet med institusjonen karakteriserte de som ”*kjempebra*” (SL/SK 12.10.02). Trine opplevde å bli tatt på alvor, å bli lyttet til; hun fikk god støtte av alle hjelperne sine.

Ja, Borgen skole var grei den. Ble tatt godt i mot. Men jeg ville ikke da heller. Det var det at jeg var vant med å ikke gå på skolen, da vet du, så... Jeg prøvde jo litt da, var sånn innimellom et par ganger i uka, og så blei det flere og flere timer etter hvert. Jeg satt som regel på biblioteket. Jeg kunne bare komme liksom... skulle prøve å være der. Så satt jeg og jobba et par timer sjøl med oppgaver eller... Hadde min egen rutine, for å si det sånn. Vi satte opp sånn arbeidsplan. De på skolen hjalp meg. Jeg følte at alle støtta meg, alle hjalp jo litt til. Jeg kunne få hjelp til leksene, hvis jeg trengte det, og de på Skråningen prøvde jo å vekke meg hver dag, på alle slags mulige måter nesten, - lokke og dra (flir): ”*Vi skal kjøre deg!*” og ”*Vi kommer og henter deg!*” De siste månedene i 10.klassen fullførte jeg helt! Jeg fikk grunnskoleeksamen og alt det der, så jeg kom meg da videre. (I Trine 10.06.03)

Beretningen illustrerer hvordan inkludering sett i de to perspektivene, individuelt tilpasset opplæring og deltakelse i et lærende fellesskap, kan bli vurdert i lys av en prosess over tid. Borgen skole praktiserte fleksible og målrettede strategier, og sammen med skolens proaktive beredskap utgjorde det den forskjellen som skulle til, for at *fellesskolen* kunne romme Trine. I følge skolemappens evaluering av første semester og planlagte tiltak for neste semester, jobbet skolen systematisk for å legge til rette for individuell opplæring for Trine. Ut fra erfaringene første semester, ønsket de at Trine skulle få ”*et systematisk fokus på, og bevissthet om, egne ressurser og muligheter*”, at

hun må ”utvikle sin egen mening om prestasjonsnivå og arbeidsinnsats”. En ville også fokusere på ”fritidsinteresser og andre forhold som kan ha betydning for skolegangen”. Skolen vil ”kontinuerlig holde fokus på forventninger til samarbeidet mellom skole og hjem og klargjøre ressursene ”hjemmet” kan stille med”, og om det eventuelt var behov for hjelpemidler eller andre behov (MT 16.12.00).

PPT uttalte i sin sakkyndige utredning at ”Trine vil trenge en særskilt tilrettelagt opplæring også i videregående, med varighet på minimum 4 år” (MT 22.01.01). I løpet av våren forelå det imidlertid en fullstendig karakterprotokoll for Trines standpunkt i tiende. Hun kom opp til eksamen i matte og samfunnsfag, og sto i begge fagene. Trine fikk dermed full grunnskoleeksamen, og mottok vitnemål sammen med resten av klassen sin. Leder Karin forteller:

Da hun kom, manglet hun nesten halvannet år av grunnskolen. Men vi tok skoletilvendingen svært gradvis, først bare et friminutt, så møte en lærer, så kom en lærer hit til Skråningen, så ble hun knyttet til en liten gruppe, hadde kontakt med helsesøster... Hun var ikke inne i klassen. Men ble kjent med dem i friminuttene. Trine er jo sosialt flink, men hun klarte ikke tanken på å være i klasserommet. Første gang var som sagt på avslutningsdagen, siste skoledag. Det var gripende. Siste skoledag, det var første gang Trine var inne i klasserommet, i klassen sin. Hun kom for å ta imot vitnesbyrdet. Jeg tror det var mange flere enn meg som hadde tårer i øynene da! Ja, dette er en skikkelig solskinnshistorie! Du skulle sett hvor stolt hun var. En god prestasjon var det jo også, ikke sant? Siden den dagen har det ikke vært store problemer med skolegangen til Trine. Hun kom liksom i gang igjen... Trine var heldig som kom hit hvor vi har så godt samarbeid med skolen (SIL 08.09.02)

Trines fortelling samsvarte godt med leder Karins beretning. Hun var kommet i skolemodus igjen. Opplæringens mål, slik disse ble formulert for Trines vedkommende, var blitt realisert. Med felles anstrengelser av hjelperne, klassekameratene og Trine, hadde hun oppnådd det springbrettet for fremtiden som hun trengte. Skolen tok åpenbart Trine på alvor, hun ble lyttet til, hjelperne gikk i dialog med henne for å finne ut hva hun ville gå for. De lyttet seg inn til hennes uvilje eller manglende mot til å møte opp i klasserommet, og respekterte henne for det. De sikret hennes behov for sosial samhandling på annen måte; ga rom for tilhørighet og deltakelse ved hjelp av en fadderordning. Trine som var sosialt flink og likte å omgås folk, fant etter hvert at skolemiljøet ble en inspirasjon til å komme seg tilbake på skolebenken.

I tett samarbeid fant institusjon og skole frem til prosedyrer for ansvar og oppgaver som ga Trine kontinuerlig ivaretagelse, også når hun ikke ville. Den ene planen avløste den andre, ikke tilfeldig, men i henhold til noen avklarte hovedmål og etter en

evaluering der også Trines oppfatninger kom på bordet. De profesjonelle opptrådte med det Meløe (1967) kaller et kyndig blikk<sup>123</sup>, i og med at Trines skolevirkelighet ble en del av den virkeligheten som hjelperne oppfattet og vurderte. Hjelperne gjorde seg avhengig av Trines fortelling. Den supplerte og inngikk i hjelpernes forståelse og målsettinger. På den måten fikk Trine et eierforhold til den løsningen som til slutt ble realisert.” *Vi satte opp en sånn arbeidsplan*”, fortalte Trine. Hjelperne bekreftet henne og de mistet aldri troen på at de skulle klare det.

Vi tok utgangspunkt i at Trine intellektuelt sett hadde gode evner. Og vi så jo fort at vi hadde med en sterk jente å gjøre. Her på Borgen ungdomsskole har vi en pedagogisk plattform ... vi legger vekt på å bekrefte og satse på det eleven er god på....og der var det jo mer å ta utgangspunkt i, enn det vi vanligvis finner hos elever fra Skråningen, da, sånn sett. Etter hvert var Trine i stand til å samarbeide med oss, hun fikk særlig godt forhold til helsesøster og særkontakt, naturligvis, men hun fikk litt etter litt... etter mange møter, samtaler... også tillit til meg. Hun skjønnte nok innerst inne at vi kunne hjelpe henne, ... men det tok tid, ja, før hun klarte å se skolen som noe positivt. Det var da løsningen med biblioteket kom skikkelig i gang at Trine gjorde store fremskritt.

(SL 17.02.03)

Den utradisjonelle løsningen med biblioteket lot seg gjøre på bakgrunn av skolens beredskap i form av en liten lærerressurs og en liten sum med penger. Løsningen kunne bli vellykket fordi den passet til Trines behov, interesser og hennes utviklingsressurser. Hovedkontakten forteller:

Historien om Trine er jo en fin historie, sånn sett. Det så jo mørkt ut da hun kom, virket både nedkjørt og uvillig, ja nesten litt trumpete og liksom sur, kunne hun virke, men... Du skulle sett åssen hun var malt, og kledd ...med miniskjørt og høye støvletter! Hun så ikke særlig god ut, nei. Vi hadde et veldig godt og nært samarbeid med Borgen ungdomsskole på den tiden da, så både klassestyreren og særkontakten,... vi hadde *mange* møter i begynnelsen. Både leder og jeg... og Trine var *alltid* invitert med, men i begynnelsen... det tok tid før hun benyttet seg av tilbudet om samtaler, men etter hvert så gjorde vi det sånn at vi spurte henne hva hun mente, hvordan hun tenkte det kunne være... Det var innmari vanskelig å vite hvordan vi skulle ta grep om... Og vi prøvde alt mulig, men nei ingenting... Vi strevde virkelig med å få henne på skolen, det var eneste målet en lang stund... bare *det* krevde en hel masse! For jenta *ville* bare ikke... Det ble mye ”lokke og dra” den gangen, husker jeg.

(SHK 26.08.03)

Jeg tok senere opp historien om vendepunktet i intervju med Trine

I: Du har grunn til å være stolt av at alt du fikk til det ene året, du klarte å ta deg inn for både niende og tiende klasses pensum. Det syns jeg var flott gjort! Men så ville du gå mer skole etter grunnskoleeksamen?

<sup>123</sup> Se redegjørelse for Meløe’s tre blikk i kap 1.

- T: Ja, ... hadde egentlig bestemt meg, å gå alt ferdig, bli ferdig med det, ... da var jeg i full gang igjen, egentlig. Ja, ikke i full gang, altså, det var bedre, jeg gikk på skolen, men jeg hadde en god del fravær.
- I: Du startet på grunnkurset på Stranda videregående?
- T: Ja, så nå er det andre året mitt der. Og nå er det ikke så mye fravær, var litt første året, men jeg fikk godkjent året, strøk ikke i noen fag. Jeg trodde jeg skulle stryke i naturfag og matte, men takket være at vi hadde naturfag muntlig som prøveeksamen, så gjorde det at jeg gikk opp fra en treer; fikk fire... Ble veldig overraska, i naturfag... det var liksom stort! Det hadde jeg ikke trodd!

(I Trine 10.06.03)

Det var to grunner til at Trine ikke deltok i klassens faglige fellesskap. Hun hadde mye motstand mot å bli elev i det hele tatt, og orket ikke tanken på å sitte i et klasserom. Til det hadde hun vært for lenge borte fra læringsaktiviteter og klasserom. For det andre kunne hennes faglige mål om å få vitnemål fra grunnskolen, vanskelig forenes med 10.klassens arbeidsplan. Hun hadde kort tid på seg til å oppnå grunnskoleeksamen, så planen hennes *måtte* bli annerledes, siden hun skulle dekke både 9. og 10.klasses pensum på knapt et år. Temporære behov krevde noen grep for å oppnå mer overordnede læringsmål. De løsningene Borgen skole valgte, viste seg å fungere som gode virkemiddel for inkludering på noe lengre sikt. Allerede året etter var Trine i full gang med opplæring innen klassens ramme på videregående skole. Der var hun en del av det lærende og det sosiale fellesskapet i alle fag, så nær som i gym.

Da jeg møtte henne en vårdag i første videregående, fortalte Trine om hvor trett hun var i bena. Hun hadde vært guide for 10.klassinger som kanskje ville søke seg inn på hennes videregående skole for neste år. Trine tok gjerne lederoppgaver, og trivdes med det, fortalte hun (FN 06.05.02).

### **Frampå- eller "litt sånn off"?**

I den videre presentasjon av materiale til mestringsfortellingen, kommer flere nye stemmer inn, i hovedsak hovedlæreren hennes på servitør-linja, ispedd enkelte synspunkter fra andre fortellere ved Stranda videregående skole. I andre videregående (VK1) har Trine kommet godt i gang med linjefaget, servitør.

Jeg møter lærer Stein en maidaag i kantina på Stranda videregående skole sammen med Trine. Vi setter oss i kantina med en kaffekopp og prater litt om løst og fast. Lærer forteller om prøveeksamen og om tiden fremover. Han har mye pent å si *om* Trine og *til* henne. Jeg legger merke til den gode og fortrolige tonen de to har. Etter en stund går Trine til time, og jeg til intervju med Stein, som er lærer i linjefagene. Jeg kommenterer den åpne og omsorgsfulle tonen



han har til Trine. Hun er ganske åpen til han, og det har vært greit i forhold til det å følge henne opp ved utplassering i bedrift, forteller han. Hittil har hun *”klart seg greit, helt kurant elev”*. Han er opptatt av at skolen har ansvar for å gi elevene en ballast med seg ut i yrkeslivet. I servitøryrket vises det godt om en kan behandle folk, være høflig og vise respekt. *”De unge i dag trenger hjelp til å gjøre det som anledningen forventer av dem”*. Vi går til en krok i gymsalen for å gjennomføre intervjuet med opptak og det hele. (FN 20.05.03)

I videregående fulgte så Trine opp med *”helt ordinært opplegg med unntak av gym. Jeg har forstått det sånn at det var det hun ville”*, sier hovedlærer Stein. *”I gym har hun spesiell plan, med treningsstudio. Det er visstnok midler fra hjemkommunen som finansierer en ”assistent” som følger henne på det. På det grunnlag får hun karakter i faget. Ellers er det ”vanlig ordning”*. Så lenge Stein følger opp Trine, går det greit, for han kjenner henne godt, og kan *”redde situasjonen”* hvis Trine blir *”utkobla”*. Og skolen har et tett og nært samarbeid med institusjonen, både rådgiverteamet, og han som hovedlæreren hennes (SL 22.05.03).

Trine stiller ofte på jobber, og da er det ikke noe tøys. Hun har jo vært med på veldig mange selskaper. Vil gjerne tjene penger, da vet du. Ja, hun fikk faktisk ansvaret, hun, for å ta seg av alle de servitørene som skulle være med en gang, et stort arrangement, et oppdrag skolen fikk. Så hun fulgte opp og hadde kontakt direkte med folkene som leide dem. Vi har jo ikke noe med det å gjøre. På en måte er hun flink til å ordne opp. Hun er litt frempå på den måten... Men hun har vel kanskje en tendens noen ganger at hun blir litt sliten da, at hun blir litt sånn off... noen ganger. Jeg regner med at hun får littegranne mer guts når hun blir litt mer selvstikker på seg sjøl. For det har røynt på enkelte ganger når vi skal ha gjester her. (IL 20.05.03)

I videregående sto Trine fram som en aktiv, ansvarlig og initiativrik elev. Læreren var godt fornøyd med henne. Hun var moden og flink, var god til å arbeide og tok gjerne på seg serveringsoppdrag utenfor skolen. Hun viste også at hun taklet godt å ha koordineringsansvaret når flere elever fikk oppdrag sammen. Trine så ut til å mestre både elevrollen og yrkesrollen, men med et lite unntak når det gjaldt stressituasjoner. Læreren mente det problemet kun var et spørsmål om tid og erfaring.

Vi laget et prosjekt på á la carte. Vi hadde en hel måned med á la carte her, hvor det kom gjester utenfra. Så fikk vi noen gjester på tampen da ... som hun ikke taklet da. Heldigvis så kjente... jeg kjente jo de gjestene, jeg. Så dem tok jeg over. For det var noe kluss på kjøkkenet. Så da fikk Trine helt hetta. Og da var det sånn at jeg gikk inn og tok styringa, og roet henne ned. Etterpå så gikk det veldig bra. Hun skjønte at det ikke var hennes skyld.

(IL 20.05.03)

Fra rammefortellingen finner jeg Trines versjon av noe av det samme som lærer fortalte. Til vanlig var hun strukturert, ryddig og flink, men i enkelte stress-situasjoner kunne hun miste grepet. Det skjedde på skolen, og det skjedde også senere på praksisplas-

sen. Trine strevde med situasjoner der uforutsette ting dukket opp, og når ting ikke gikk på skinner slik at hun mistet kontrollen. Hun kunne ta ting inn over seg og tro at det var hun som gjorde feil. Lærer mente det skortet litt på selvsikkerheten hennes, og at det sikkert ville gå seg til med mer erfaring. Trine oppfattet det som ubehagelig stress. Hun var klar over at andre kunne se på henne når hun opplevde stress. Læreren tok grep i slike situasjoner, fordi han kjente Trine godt nok til å vite hva hun trengte. Men jeg merket meg at han likevel ikke var interessert å vite ”alt” om Trine.

Informasjonen mellom Skråningen og oss flyter ganske godt, men hvis det er spesielle ting, så får vi ikke så veldig mye informasjon da. Men vi har en god kontakt med dem når Trine uteblir, ikke sant. Hun har jo et ordinært skoleopplegg med unntak av gym. Helt ordinært. Jeg har forstått det sånn at Trine ønsker det sånn. Vi får ellers informasjon fra rådgiverteamet her. Det er dem som sitter på de fleste papirene. Det er ikke nødvendig for oss å få alle opplysningene, for jeg mener vi kan kjøre dem på skratsj og så får vi heller bygge opp sjøl. For det kan være en hemske egentlig, enkelte ganger, hvis vi får for mye informasjon. Vi blir forutinntatte, og det vil vi ikke bli! Heller gjerne prøve å følge opp så vi får litt... Det at det er et eller annet kasus med dem, er greit. Men vi trenger ikke å få vite absolutt alt. (IL 20.05.03)

I videregående var altså Trine en selvskreven del av både det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet. Hun deltok og hun tok ansvar. Hovedlærer fulgte henne opp og var i tett kontakt med institusjonen i de få tilfellene der Trine uteble fra undervisningen, eller "*stopper opp*" i stressede praksissituasjoner. Fortellingen endret imidlertid karakter da det ble snakk om lærlingsituasjonen. Her ble sammenhengen i opplæringen i skole og i bedrift aktualisert. Lærer fortalte om forarbeid og avtaler med hotellet, men var lite spesifikk med hensyn til om hotellet ville få forhåndsinformasjon om Trines strev i stressituasjoner. Det var etter hans vurdering, både et generelt og et individuelt vurderingsspørsmål hvorvidt slik informasjon burde tilflyte bedriften (IL 20.05.03). Overgang fra skole til bedrift innebar en overføring av stafettansvar. Men ut fra innsamlet informasjon kan jeg ikke se at hotellet tok spesielle forholdsregler for å skjerme Trine fra stress-situasjoner i oppstarten av lærlingperioden. Historien om vinkjelleren kan tyde på det.

Det er rart egentlig, sånn, det var mye nytt, og dem prøvde å lære meg veldig mye om vin, som jeg ikke kan i det hele tatt! 60 forskjellige viner å kunne der da, så... Jeg vet jo ikke hvordan de ser ut heller. Så det var bare sånn at jeg skulle gå ned å hente vin i vinkjelleren da... fikk med meg ei liste, da. ... Det gikk jo greit, men det var problematisk, for ikke alle vinene sto der de skulle, så da tok jeg feil vin. Blei litt mye surr, men.. hadde ikke,... når de sa det var 60 forskjellige viner, så skjønnte jeg at da var et eller annet som kom til å skjære seg der! Og fordi at dem ikke sto på riktig plass... det var jo egentlig veldig grei ordening, men... Folk hadde ikke satt dem på det stedet hvor dem skulle stå... Fikk ikke noe kjeft eller noen ting...men huh, det

var opp og ned trapper, og fant ikke den, og så måtte han bli med ned og (litt latter) Egentlig litt rart å jobbe... det var mye å gjøre egentlig da! (I Trine 14.11.03)

Hotellet har, sammen med skolen, et delt ansvar for lærlingers opplæring. I henhold til Opplæringslova tilligger det en plikt for å tilpasse også Trines opplæring i bedrift ut fra hennes forutsetninger og behov (OPL §1-2). Jeg har ikke detaljer om den kunnskapen institusjonen, skolen og læreren satt inne med, ble praksisplassen til del. Det ville i så fall kunne ha medført en mykere oppstart for Trine som lærling, slik at en kunne redusert risikoen for at hun ble for stresset i nye og uoversiktlige omgivelser. For som læreren sa: ”*det er et hektisk yrke*”.

## Drøfting

Den første fortellingen viser hvordan Trine, på tross av en lang periode med skoleskulk og drifting i storbyen, kom seg over på hovedsporet frem til grunnskoleeksamen. Det var flere grunner til det positive vendepunktet. Det viste seg at Trine hadde ambisjoner og ønsker for et godt liv og eksamen, og skolens hjelpere bekreftet, det hun selv hadde erfart tidligere som elev, at hun hadde evner nok til å få det til. Det andre viktige elementet i denne mestringsfortellingen, er hjelpernes systematiske, samkjørte og tålmodige bistand. I samarbeid med Trine klarte de å utnytte sine profesjonelle og institusjonelle potensialer til fleksibel tilrettelegging av et opplæringsprogram, der Trine på sin side kunne utnytte sin kapasitet, både sosialt og faglig.

Borgen skole operasjonaliserte de fleste oppgavene som skolen i følge Bachmann & Haug (2006), står overfor med sikte på å oppnå inkludering. De handler om fellesskapet, elevenes deltakelse, om demokratisering og om elevenes utbytte av opplæringen (Bachmann & Haug 2006: 88f). Trine får ta del i det sosiale fellesskapet både i klassen og på skolen. Stemmen hennes blir hørt både i institusjonen og på skolen ved at hun får uttale seg om opplæringen og påvirke opplæringsplanen. Utbyttet hennes ble optimalt med den løsningen som ble valgt, og læringsmålene ble oppfylt i løpet av året. Det Trine i mindre grad fikk tilgodesett i første omgang, var mulighet for den deltakelse og utveksling som et faglig læringsfellesskap kan innebære. Trine opplevde Borgen skole som et sted der hun ble akseptert og respektert for den hun var. Skolen tok henne på alvor, og de satset på hennes sterke sider, de sosiale ferdighetene og hennes intellektuelle styrke. Trine fortalte at om hun hadde blitt plassert i klassen mot

hennes vilje, ville hun ikke klart å motivere seg for skolearbeid. Siden hun hadde mistet nesten hele 9.klasse, var hun overbevist om at hun ikke hadde orket å komme på skolen i det hele tatt (S Trine 24.10.02). På den andre siden kunne hun med ordningen på biblioteket i verste fall risikert å komme helt i ytterkanten av klassefelleskapet, om ikke fadderordningen hadde blitt etablert. Den sosiale inkluderingsstrategien sikret at Trine ikke ble utenfor sosial samhandling med jevngamle, selv om hun ikke deltok i klassens daglige undervisningstimer. Hun ble regnet med, hun hørte til. Trines narrativer beretter om hvordan hun møtte motgang, kom seg over og gjennom det, og gikk videre i livet. Det er i følge Gergen (1999) en klar progressiv hovedretning i fortellingen. Hun mobiliserte viljestyrke og fikk vist fram gode skolerelaterte evner. De positive erfaringene brakte hun med seg over i videregående skole. Slik satte hun signatur på egen opplæring.

I den andre fortellingen var linjefaglærer skeptisk mot å få *for mye opplysninger* om Trine, fordi det ville kunne bli en ”*hemske*” å vite for mye om henne. For å være *forutinntatt* var lite ønskelig. Dette samsvarer med en relativt utbredt lærerdiskurs, slik jeg kjenner den som lærerutdanner. Om elevene stiller med *blanke ark* i møtet med skolen, slipper de å dra med seg gamle, negative historier gjennom hele skoleløpet, og lærerne unngår negative forventninger eller fordommer overfor enkeltelever. Men i en slik lærerdiskurs kan Trine og andre utsatte elever, risikere at det faktisk er lærerne som stiller med *blanke ark*. For når Stein uttalte at han ”*kan kjøre dem på skratsh og så får vi heller bygge opp sjøl,*” er det en tankegang som forutsetter stor faglig og menneskelig beredskap, om Trines eventuelle problemer og behov skal unngå å gi tap-sopplevelser. Det kan åpenbart stilles spørsmål ved om ikke en faglig refleksjon på basis av bred kjennskap til Trines livserfaringer og mulige spor av *parentifisering* (Chase 1999, Jurkovic 1997)<sup>124</sup>, ville kunne gitt læreren større forståelse av Trines stress-reaksjoner. En slik forhåndskunnskap kunne kanskje også praksisstedet med fordel visst om for å motvirke for stort stress den første tiden. I ordinære lærlingkont-

<sup>124</sup> Med parentifisering forstås et interaksjonsmønster i familier, der det foreligger en ubalanse i omsorgssystemet. Det kan være ulike grunner til at ubalanse kan oppstå, blant annet kronisk psykisk eller fysisk sykdom hos foreldrene eller foreldres rusmisbruk. Jurkovic (1997) mener det dreier seg om familieforhold der barn er pålagt for store emosjonelle og praktiske omsorgsoppgaver i forhold til dets alder, og der barnet viser tydelige tegn på overansvarlighet. Parentifisering kan være både adaptiv og destruktiv. Slike forhold kan få konsekvenser for skoleprestasjoner og relasjoner til jevngamle, i følge Aldridge & Becker (1993).

rakter ville naturligvis ungdom flest kunne følt ubehag i stressede situasjoner, men sannsynligvis ville de likevel stille på jobb dagen etter også. Men det sikkerhetsnettet som Trine trengte i stressituasjoner manglet, og hun sluttet etter få dager. Kroppslige utslag satte henne helt ut av spill. Reaksjonene hennes hadde uventet store dimensjoner. Legen hadde få svar å gi ut over å kalle det *stress*. Trine forsøker i mestringsfortellingen sin å knytte reaksjonene sine til et temporært stress på grunn av en travel vår med russetid og flytting. Jeg forfulgte ikke temaet i intervjuet, men ble ikke overbevist om at hun selv var fornøyd med den forklaringen. For hun kom stadig tilbake til at hun følte usikkerhet for fremtiden og ville gjerne vite ”*hva det egentlig feilte*” henne. Var det rimelig å tenke seg at den ambisiøse Trine ville gi opp etter fem dager på en attraktiv praksisplass, hvis stresset kun dreide seg om overgangene? Det fantes trolig flere forklaringer.

Lærer Steins praksiskunnskap om Trines stressreaksjoner ble åpenbart ikke videreført i form av viktig informasjon til personalet på praksisstedet. Jeg fant heller ingen dokumentasjon i mappen som viste hva slags krav skolen eventuelt stilte til lærlingplassen. Servitør- yrket er generelt stressende, og det visste Trine egentlig godt. Likevel hadde hun ikke tatt det ordentlig inn over seg, før hun kom i lære på hotellet. Hendelser der bidro imidlertid til at Trine begynte å tenke annerledes om egen yrkesfremtid enn hun hadde gjort før, og hun vurderte alternative utdanningsveier. Fortsatt var hun motivert for og innstilt på å fullføre en utdanning. Men hun ville tenke seg grundig om, før hun bestemte seg. Trine var ikke komfortabel med å bli satt helt ut og miste kontrollen, fortalte hun meg (I Trine 14.11.03). Jeg avsluttet kontakten med en ung jente som fortsatt var løsningsfokuseret, hadde fremtidsstroen i behold og var målrettet med tanke på videre utdanning.

## ***Identitetskonstruksjoner og relasjoner***

### **Innledning**

Med et relasjonelt perspektiv blir Trines tilknytning til og samspill med barn og voksne i skiftende sosiale omgivelser gjennom oppveksten av betydning. Flere narrativer kaster lys over hvordan hun i dialog med familie, venner og hjelpere forsøker å gjøre seg tydelig i fortellingen om sitt liv. I flere av uttrekkene i dette kapitlet har spørsmå-

let om Trines identitetskonstruksjoner blitt aktualisert. I det følgende skal jeg supplere med to perspektiver eller fortellinger: Den ene har jeg kalt for *Ankerfester*, den andre *Plottet og forhandling om identitet*. Gjennom disse to forsøker jeg å samle opp trådene i fortellingen om Trine og foreta en avsluttende drøfting av hele kapitlet.

Jeg har i fremstillingen fokus på identitet som noe Trine forhandler om i sosiale kontekster (Giddens 1991, Gee 2000). Hennes utviklingsutsikter blir her belyst i sammenheng med hvordan hun mestrer skolen. I det ligger både mulighetene for bevegelse, forandring og uttrykk. I progresjonsfortellingen (Gergen 1999) gir Trine noen nøkkelfortellinger som til sammen viser hvordan hun oppfatter seg selv i et tidsperspektiv. Hjelpernes stemmer klinger med, og de doble beskrivelsene rammer inn det dialogiske utviklingsrommet som Trine befinner seg innenfor. Det består på den ene siden av hjelpernes blikk og ytringer, og på den annen hennes egen skolehistorie slik hun formulerer den, dels retrospektivt, dels med ferske erfaringer.

### **Ankerfester**

På Skråningen oppfattet personalet Trine som en sosial og dyktig jente. Hun var flink til å få kontakt med folk, og viste gode lederegenskaper. Til tross for det, mente institusjonsleder at Trine ikke klarte "å sette grenser for seg sjøl". Kjæresten hun hadde da hun kom til Skråningen, ble beskrevet som "svært dominerende". Han hadde etter institusjonens oppfatning, "grenseløs makt over Trine". Han kom og hentet henne og hun flyktet med ham en rekke ganger den første høsten på Skråningen. Trine viste fortsatt tegn til "ukritisk å knytte seg til folk", to år etter ankomst til Skråningen. De så det særlig i forhold til venninner. Hun kunne "stille grenseløst opp for dem". Dette underbygget personalets oppfatning om at det var en egenskap ved Trine, et uttrykk for "skjevutvikling ut fra opplevelsene hun har hatt i barndommen" (SIL 06.05.02). Den kunnskap som foreligger om symptomer på mulig *parentifisering*, viser at en overdrevent sterk plikt og ansvarsfølelse, hensynet til andres behov, behovet for kontroll, og for å klare, lykkes i ting som forventes (Jurkovic 1997, Wells & Jones 2000), harmonerer med institusjonens oppfatning av Trine.

Men nå var Trine bedre forankret i egen familie enn de andre tre i materialet mitt. Det var krevende, ikke bare for Trine, men også for hjelpene, å sikre at relasjo-

nene ble opprettholdt på et stødig og fremtidsrettet nivå under oppholdet på institusjonen. Personalet på Skråningen var svært opptatt av å styrke Trines familierelasjoner.

Trine holder kontakt med foreldrene. Vi har inntrykk av at det er tette bånd, særlig har Trine tette bånd til mor. Men nå er også far mer på banen. Mor har vært her på institusjonen. Trine har hele tiden opprettholdt kontakt med familie og venner hjemme, mens hun har vært her, også fosterforeldrene. (FN 26.09.02)

Institusjonspersonalet fortalte på et personalmøte, der jeg fikk være tilstede, at de ønsket at Trine skulle få hjelp hos psykolog, mens hun bodde på Skråningen, slik at hun kunne utvikle gode relasjoner til foreldrene sine. Etter hardt motivasjonsarbeid hadde de lyktes, og Trine var fornøyd med psykologen hun fikk.

Hun er veldig fornøyd med psykologen. Det har ført til at hun ikke lenger presser foreldrene så hardt. For hun har vært tøff med dem, siden hun mener at de har sviktet henne i oppveksten. Nå viser hun i større grad forståelse for at foreldrene har det vanskelig og hadde det svært vanskelig da Trine vokste opp. (FN 26.09.02)

Viktige relasjoner spiller en sentral rolle for utvikling av identitet, men også for forløpet av Trines utvikling og skolekarriere. En side ved identiteten er relativt stabil, i den forstand at hun faktisk beholdt en klar tilknytning til den biologiske familien gjennom alle overgangene i livet. Den mer flytende og foranderlige delen av selvbildet hennes lå imidlertid hele tiden innleiret i livsfortellingen hennes, der kunnskap, ressurser og handlingsevne var avgjørende for fremtidsutsiktene. På tross av utrygge barneår med flyttinger og relasjonelle brudd, hadde Trine beholdt ankeret til hjemmet og familien. Moren var åpenbart en svært viktig person for henne fortsatt, det gjaldt til dels også søsteren og bestemoren. Sterk familietilhørighet ga Trine et godt orienteringspunkt da hun flyttet ut fra Skråningen. I tillegg hadde hun gjennom årene etablert og vedlikeholdt en relativt robust relasjon til fosterforeldrene. Mange barn står i fare for å miste kontakten med biologiske foreldre når barnevernet overtar daglig omsorg. I Trines tilfelle varte fosterhjemsperioden i fire år. Det representerte ikke noe brudd da barnevernet overførte henne hjem igjen til mor. Fosterhjemsperioden ga i stedet grunnlag for gode og varige relasjoner og fortsatt kontakt.

I forbindelse med det tredje intervjuet, ble trådene i skolelivet hennes samlet. Hun hadde flyttet ut av barnevernet og var tilbake til utgangspunktet, nettverket sitt, bare med den forskjell at hun nå levde et selvstendig liv sammen med kjæreste, og at

hun selv hadde hånd om regien over fremtiden sin. For å få bedre tak på Trines nettverksstøtte, og samtidig avslutte min kontakt med henne, besøkte jeg henne etter at hun hadde flyttet ut fra Skråningen. Hun var blitt 18 år. Jeg avtalte å møte henne i hennes nye hybelleilighet. Trine tok selv initiativ til å fortelle om moren.

Hun viser meg et bilde av henne og Trine som ble tatt like før hun flyttet til Skråningen. Bildet har fått plass opp mot veggen på kjøkkenbenken. Det viser en tynn og blek jente med utfordrende klær og makeup. Jeg kjenner henne knapt igjen. Vi prater litt løst og fast om moren, men Trine nevner ingenting om morens tidligere, eventuelt nåværende problemer med rus. Hun forteller at det er ca 10 minutters vei å gå til der hun bor. Og søsteren holder hus med familien sin i huset ved siden av moren. Det eneste hun forteller om faren er at han bor i en by et par timer unna, og at hun har relativt lite kontakt med ham. Hun viser meg ikke noe bilde av ham. (FN 14.11.04)

Trine viser meg bilde av en trofast venn fra ungdomsskoletida, og forteller at kontakten med ham alltid har vært viktig for henne. De har hele tiden hatt et nært og godt vennskap, uansett hvor hun befant seg. Trine har gått inn i nye og forpliktende relasjoner også, til kjæreste og ny ”svigerfamilie”. Evnen til å bygge nettverk er åpenbart en viktig ressurs for fremtiden hennes.

### **Plottet og forhandling om identiteten**

Gjennom progresjonsfortellingen forvaltet Trine et bilde av seg selv, samtidig som hun både overfor seg selv og sin sosiale omgivelse til stadighet måtte forhandle om bekreftelse eller endring ut fra spesifikke hendelser. Primært forhandlet hun med de som sto nærmest, de som ble oppfattet som gyldige bekreftere av hvem hun er. I og med at skole og opplæring representerer inngangen til voksenlivet, bidrar relasjoner og erfaringer fra skolens arena med kanskje de viktigste bekreftelsene på det som Trine fortløpende konstruerte som typisk henne. Det er Trines posisjon som beboer i barnevernsinstitusjon og som elev i skolen som her er særlig interessant å betrakte i lys av det Gee (2000) kaller *den flytende identiteten*. Når hun melder pass i skolen og velger ”løsgjengerlivet” i storbyen, velger hun samtidig bort institusjonelle identitetsbekreftelser (*I-identitet*). Trine uttrykker det blant annet slik: "*Jeg ville bestemme over livet mitt selv, jeg ville ikke gå på skolen, bare slappe av. Jeg orket ikke mer skole*" (I Trine 10.06.03). Samtidig gjorde hun seg utilgjengelig for bekreftelser fra familie, skole og barnevernets hjelpere.



Ved flytting til Skråningen aktualiseres identitetens forhandlingsperspektiv (*D-identitet*). I dialog og samspill i skolekonteksten og institusjonens sosiale kontekst, er det et spørsmål om Trine blir gjenkjent, eller om hun må redefinere seg eller arbeide for en ny selvpresentasjon. Den "utspjåkete" Trine ankom Skråningen og utviklet i løpet av et års tid et inntrykk av en tenåring med stor grad av naturlighet og ledighet ved seg. Hjemmebarnevernet "*kjente henne nesten ikke igjen da de kom hit på møte*", forteller institusjonsleder (SIL 26.09.02). Den nye presentasjonen av Trine ble bekreftet av både institusjonen og skolen. Ja, institusjonene bekrefter den nye identiteten fortløpende, og slik styrkes Trines oppfatning av hva slags "kind of person" (Gee 2000) hun er.

When an identity is underwritten and sustained by an institution, that institution works, across time and space, to see to it that certain sorts of discourse, dialogue, and interactions happen often enough and in similar enough ways to sustain the I-identities it under writes (Gee 2000: 105)

Trine ankom Skråningen med en tilhørighet til et hardt belastet rusmiljø i storbyen. Gjennom et kjæresteforhold ble hennes *A-identitet* (Gee: "*affinity groups*") opprettholdt en viss tid etter at barnevernet hadde flyttet henne langt av sted. Men barnevernet ville det annerledes, og hun ble hver gang hun flyktet, brakt tilbake til institusjonen. Da jeg møtte Trine, var endringen skjedd. Hun hadde åpenbart forlatt, ikke bare fysisk, men også mentalt, den gamle gruppetilhørigheten. På mange forskjellige måter ytret hun seg som en som gjerne ville høre til "*de vanlige ungdommene*". Hele hennes retrospektive beretning fra ungdomsskoletiden kan oppfattes som et uttrykk for hvordan Trine hadde lagt bak seg en identitet, og grepet tak i en annen. Hun var blitt en vanlig ambisiøs elev med en gryende yrkesidentitet. Det ga seg utslag i stor iver etter å få serveringsoppdrag og tjene penger, mens hun ennå gikk på skolen. Trine lyktes i å få identiteten sin bekreftet også på utsiden av den ordinære skolekonteksten, i yrkeslivet. Men ikke bare der. Ved besøk på Stranda videregående la jeg merke til at kommunikasjonen mellom lærer Stein og Trine virket både ledig og respektfull. Stein bekreftet Trine, sa hyggelige ting til henne og om henne. Han oppfattet henne som åpen, og han hadde tro på at hun kunne klare seg fint i fremtiden.

S: Trine er ganske åpen til meg da. Jeg er klassestyrer, så det er meg hun har mest med å gjøre av lærerne, og det virker som det er all right. Jeg har, som jeg sier, prøvd å følge henne opp. Både

med utplassering og sånne ting, og vært og besøkt henne og pratet med henne om hvordan hun trives og sånne ting, slik at hun har fått oppfølging også fra skolen. Det prøver jeg å gjøre med alle elevene. Og Trine har stilt opp på jobb, ikke noe tøys der, det har det ikke vært... Hun har litt selvtillit, hun har det, så det var helt greit.

I: hvis du skulle si noe om hvordan du tenker om fremtiden hennes, hva ville du si da?

S: Nei... jeg vil si det at jeg håper hun klarer nå da å gå gjennom de to lærlingårene, for da kan hun bli en ganske stabil servitør.

I: hm

S: Jeg regner med at hun får litte granne mer guts, når hun blir litt mer selvsikker på seg sjøl. For det har røynt på enkelte ganger når vi skal ha gjester her. (IL 20.05.03)

At praksisen hennes gikk i vasken så fort var overraskende både for henne selv og for læreren. Det bildet hun tegnet av seg selv før praksis kan kanskje gi noen ledetråder.

I: Du har jo valgt et yrke hvor du får mye med mennesker å gjøre; hvordan vil du beskrive deg selv som person?

T: Jeg er kanskje åpen for folk da, kommer lett i kontakt. Det er jo for det meste kundebehandling det står på, at du kan klare å snakke ikke bare stå der som en stum servitør. Det er jo ikke noe koselig for folk det.

I: Nei, det er sikkert. Hvilke egenskaper mener du at *du* har som passer for yrket, så langt som du tenker nå?

T: Nei, jeg vet ikke jeg, tenker liksom aldri over det... men kan jo snakke for meg da (litt latter), og så er jeg kanskje selvstendig, har mine egne meninger og står på mine egne bein. Det er jo egentlig bare å være seg sjøl da... egentlig. Du ser liksom på folk om de passer til servitør eller ikke.

I: Da du for kort tid siden søkte lærlingplass for neste år måtte du sikkert beskrive deg sjøl. Hva skrev du?

T: Ja, altså jeg skreiv jo, jeg skreiv egentlig det jeg følte sjøl da. "Pliktopplyllende og utadventt jente", blant annet... Det var læreren som sa jeg skulle skrive det (latter). Fikk litte grann hjelp da. Ellers at jeg likte faget og at det var innen servitøryrket jeg ville utdanne meg. Det var i grunnen ikke noe spesielt. Vanlig søknad, egentlig.

I: Og nå har du allerede fått lærlingplass har jeg forstått?

T: Ja, på et fint kurshotell. Har vært til intervju. Gleder og gruer meg litt kanskje til det. Blir jo uvant da; gått på skole såpass lenge.

(I Trine 10.06.03)

Trine uttrykte tro på at hun passet til yrket. Da fokuserte hun først og fremst på det sosiale og relasjonelle: hun skulle jobbe med mennesker. Og hun hadde gode sosiale ferdigheter. På forhånd var hun spent på hvordan det ble å jobbe på hotellet.

Jeg følte jeg ble godt mottatt, men det var travelt, og det var veldig mye nytt... Det var travelt i perioder. Men først syns jeg det var... bedre enn forventa, egentlig. Men det var sånn stressende, for dem holdt på med sitt, dem og, ikke sant? Så egentlig... hva skal jeg gjøre? Det var han andre lærlingen som var min kontaktperson, og hovmester da, men hun løp litt rundt over hele hotellet, så hun var ikke der hele tida hun. Jeg måtte finne ut av ting sjøl, hva som skulle gjøres, Ja, men dem sa at det var bare og spørre liksom, dersom jeg lurte på no. Jeg gikk jo og

kikka litt og prøvde å se hvor ting var og sånn da. Lærte jo etter hvert. Mye å sette seg inn i. Du må bare lære deg der og da, hvis du skal jobbe der så... lære reglene. (I Trine 14.11.03)

Hun fortalte om erfaringene på hotellet, at hun var usikker, følte seg alene i møte med hotellets, og kanskje også sine egne, krav til å mestre oppgavene hun ble pålagt. Trines beretning har, som jeg tidligere har beskrevet, en grunnform som Gergen (1999) kaller en *progresjonsfortelling*, en historie med et verdsatt endepunkt. Det kan gå opp og ned i livet, men elementene i fortellingen konstruerer en helhet som leder frem mot plottet, det positive endepunktet. Ut fra Gergens sosialkonstruksjonistiske perspektiv er det imidlertid slik at Trine må forhandle med sine sosiale omgivelser for å vinne tilslutning til sin versjon av fortellingen. Hendelser som kan rokke ved en lykkelig slutt, blir nedtonet eller utelatt. Det kan virke som Trine nettopp skygget unna historier som kunne gjøre progresjonshistorien mindre troverdig. Hun berettet om vendepunktene i livet. De ble rammet inn på forskjellige måter, men enkelte erfaringer ble utelatt eller ble fortolket inn i fortellingens grunnform, som for eksempel ved at beretningene avsluttet med utsagn som : "*jeg klarte meg*", "*jeg kom over det*", "*de andre forsto heller ikke så mye*", "*det er jo vanlig i den alderen*", og "*jeg trodde jeg kunne, men nå vet jeg bedre*".

Trine var ikke i posisjon til å sette ord på eventuelle sammenhenger mellom opplevelse av skoletretthet, drifting og kroppens fysiske kollaps under stress, og et tidlig barndomsliv fylt av uro, usikkerhet, for stort ansvar og mulig frykt for offentlige sanksjoner og skamfølelse. Jeg har heller ikke grunnlag for å trekke disse trådene ut fra mitt materiale. Men det materialet faktisk viser, er at Trine ikke tålte mye stress, og at legenes stressdiagnose, ” *stress, eller ettervirkninger av stress*” (Trines referat), var noe hun umiddelbart knyttet til de mer positive overgangene i livet sitt, russetid og utflytting fra Skråningen. På den måten ble stress for henne en legitimert forklaring på det at hun måtte slutte i lærlingjobben. Samtidig beholdt hun sin progresjonsfortelling, den positive retningen på fortellingen. Men Trine oppfattet likevel lav stress-toleranse som et noe mer varig fenomen, og ikke bare et temporært overgangsuttrykk. For hun startet umiddelbart å lete etter muligheter for en yrkesvei med mindre stress enn serveryrket kunne by på.

## **Oppsummering**

Retrospektive narrativer forklares gjennom å se tilbake på fortidige hendelser og å oppdage mønstre. Fortidige fakta kan sammen med en nåværende vurdering av å se tilbake, bidra til å redigere hendelsen og plassere den i tid og rom, og i Trines samlede livsfortelling. Gitt at fortellingen gir en sammenhengende og akseptabel angivelse for Trine, kan narrativet av situerte hendelser lede opp til dagens uttrykk av mestring og problemer. Det er på dette grunnlaget jeg kan forklare og forstå Trines opplæringsløp. Jeg forsøker å se hendelser i forhold til hverandre på en måte som viser en slags følgeriktighet i resonnementet. Jeg inviterer ikke til lineære resonnementer, men mer slik at jeg i en narrativ rekonstruksjon kan forstå det situerte i Trines hendelser, det vil si hvordan hendelsens omstendigheter gir innblikk i hvordan hendelsen oppsto. For en narrativ forklaring fokuserer ikke på hvordan en hendelse er predikert eller dedusert fra en annen, men hvordan forandring fra begynnelse til ende faktisk skjer. I følge Polkinghorne (1988:145) er narrativet en form for hermeneutisk uttrykk, der den menneskelige handling blir forstått og gjort meningsfull gjennom gjentagne hermeneutiske bevegelser.

Phenomenological reflection does not produce factual statements or generalizations derived from particular experiences. Instead, it produces descriptions of what is essential or invariant to such –and-such a kind of experience." (Polkinghorne 1983:42)

Ved en hermeneutisk søken etter mening og sammenheng i hendelsene, kan jeg forstå noe av Trines utvikling. Min rekonstruksjon av hendelser i Trines fortid konstruerer hennes erfaringer til en slags gestalt, ved at jeg trekker sammen, forsterker fokus og gir en sammenhengende og forståelig fortelling av Trines fortelling. I kulturen foreligger det noen tilgjengelige plot. I en opplæringskontekst er suksess på skolen et verdsatt mål for videre samfunnsmessig vellykkethet. Trine holder fast på verdsatte mål når hun forteller sin historie.

## Kapittel 9: Skolekarriere og selvbylde.

*Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet en vekker eller får til å visne, en tristhet en forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke. (Løgstrup 2000:37)*

### **Innledning**

I dette kapitlet foretar jeg en nærstudie av noen signifikante elev-narrativer, det vil si narrativer som jeg ut fra foregående tolkning og analyse vurderer som sentralt plasserte i den enkelte elevs samlede fortelling. De har fått overskriftene: ”Overganger og brudd”, ”Trivialisering”, ”Forhandlinger om identitet”, og ”Mismatch”. Nærstudien av de valgte uttrekkene viser hvordan de unge posisjonerer seg i forhold til noen sentrale skolerelaterte erfaringer, og hvordan de i dialogen inviterer til bekreftelse og forhandling om selvbylde. Analysen er forankret i metodekapitlets relativt detaljerte beskrivelse av omstendighetene rundt prosjektet og i datainnsamlingen, de unges situasjon og rammer for skolegang, samt hvordan temaet ”skolekarriere” er situert i samfunnets allmenne kultur og i institusjonens og skolens virksomhet, og i våre samtaler.

I den narrative analysen er det mulig å beskrive hvordan fortellinger om et skoleliv konstrueres i møtet med,- eller i mellomrommet mellom,- den unge og hjelperne. I de foregående kapitlene (5-8) er det gitt relativt detaljerte beskrivelser av de fire *casene*. Jeg har løftet frem sentrale temaer i den samlede skolefortellingen av den enkeltes opplæringsforløp og konstruksjon av selvbylde. Creswell (2007) kaller det *within-case analysis*. Ut fra en første tolkning og tematiske analyse systematiserte jeg materialet ut fra begreper som inkludering, identitet, mestring og relasjon. Jeg så på sammenhenger innenfor det enkelte case, og fant tråder mellom individuell skolekarriere og hjelpernes infiltrasjoner<sup>125</sup>. Det ga blant annet indikasjoner på hva slags effekt forskjellige hjelpehandlinger kunne ha på den enkelte ungdoms skoleforløp. Her konsentrerer jeg meg om noen utvalgte narrativer og ser særlig på struktur, plot og vendepunkt. Labov’s (1972) transkripsjonsmetode blir tillempet brukt for å konstruere

<sup>125</sup> I kapittel 10 redegjør jeg nærmere for begrepet *infiltrasjon*, et begrep som dekker hjelpernes kommunikasjon og støttefunksjoner, deres bistand, beslutninger og tiltak

tekstutsnittene<sup>126</sup>. Den unges ytringer blir samlet i avsnitt, linjene blir nummerert, og narrativets forskjellige deler blir identifisert ved sin funksjon. Jeg har valgt ut komprimerte tekstavsnitt og foretatt et begrenset utvalg ut fra prosjektets formål.

Næranalysen skal kunne gi dypere innsikt i den unges samlede fortelling om skolekarrieren. Jeg har i kapittel 3 pekt på noen teoretiske linser som kommer til anvendelse her. For det første det Ricoeur (1988) benevner som fortellingens *tidslighet*. Fortellingen er i følge ham nært knyttet til en forestilling om tid: det er plottet som får hendelser, eller det jeg her har valgt å kalle begivenheter, inn i historien. Det andre perspektivet er Gergens (1997) relasjonelle innfallvinkel: fortellingen er knyttet til individets sosiale og normative omgivelse. Når individer identifiserer seg, benyttes historieformen, og beretningene om selvet er i følge Gergen, i relasjonenes besittelse som produkter av sosiale samspill (ibid). Det tredje perspektivet retter fokus mot fortellingens dynamiske karakter (Gubrium & Holstein 1998, 2000). Fortelleren driver aktivt redigeringsarbeid. Den unge løfter frem, eller holder skjult, elementer i historien, avhengig av hvordan hun ønsker å posisjonere seg i relasjon til fortellingens adressat og fortellingens fremfortalte kontekst. Hun velger fortellingselementer ut fra hvem hun ønsker å fremstå som, hvordan hun ønsker å bli forstått av andre. Gubrium & Holstein (1998) understreker at den individuelle fortellerens refleksivitet, evnen til aktivt å forme egne narrativer, innebærer også evne til å finne frem til passende måter som historiene kan bli hørt og tolket på, gitt bestemte sosiale normer og hvem fortellingen er rettet mot.

Utvalget av narrativer viser til noen nøkkelbegivenheter i de unges liv<sup>127</sup>. Den første er hentet fra Torills refleksjoner over vendepunktet på ungdomsskolen, og hvordan hun trekker tråder mellom før og nå.

### **Overganger og oppbrudd**

De valgte utsnittene tar utgangspunkt i et oppbrudd og en avgjørende overgang i Torills liv og opplæring. Hun er på vei ut av institusjonen, og ut av barnevernets omsorg i en alder av 18 år. Som enebarn og med foreldre hun helt har kuttet kontakten med,

<sup>126</sup> I metodekapitlet har jeg nærmere beskrevet hvordan jeg har anvendt Labovs transkripsjonsmetode og hvordan jeg har konstruert uttrekkene.

<sup>127</sup> De hendelsene der den unge legger inn sin oppfatning, eller der hendelsen har fått individuell mening for den unge, har jeg valgt å kalle for *begivenheter*.

kjenner hun på følelsen av å være alene i verden. Torills erfaringer gjennom oppvekst og skolegang har vist at hun klarer mye, og at hun kan takle vanskelige situasjoner. Hun søkte hjemkommunen om et års forlenget opphold på Skråningen, slik loven gir henne anledning til, ja faktisk helt fram til hun fyller 23 år<sup>128</sup>, men fikk avslag. Så søkte hun om forlenget tilknytning til institusjonen for å lette overgangsperioden etter utflytting. Kommunen avsto igjen. Dette danner noe av bakgrunnen for tekstutsnittene.

## ”Hun sto bare å så på”

### *Introduksjon*

1. Faren min slo meg hele oppveksten hjemme
2. Men skolen visste ikke om hjemmesituasjonen
3. nei, dem sleit jo med skolen,
4. med mobbing og sånn
5. Det var jo nok
6. det var demses ansvarsområde, dem...
7. Jeg følte at det var ingen
8. som kunne gjøre noe med situasjonen hjemme og sånn
9. Man måtte bare holde ut uansett,
10. fordi det var sånn det var,
11. og..ja... det er ikke noe annet valg
12. det fins ikke!

### *konflikt*

13. Moren min støttet meg aldri
14. hun sto bare og så på
15. og godtok det
16. Hun gjorde absolutt ingen ting
17. Det betyr altså
18. i samme prinsipp som mobbing
19. at hun godtar det...
20. For når en slår en annen person
21. og alle som ser på
22. bare godtar det,
23. så gjør dem ingen ting...
24. Hvis dem ikke godtar det,
25. så gjør dem noe
26. ikke sant?
27. sier fra, ”kutt ut”, ikke sant?

### *Kompliserende handlinger*

(I: ble hun også slått?)

28. Nei,...eh, jeg har i hvert fall aldri sett det
29. kan hende, jeg vet ikke....
30. Jeg har aldri *sett* det

---

<sup>128</sup> BVL 1992 § 1-3

*Konklusjon*

31. Hun gjorde iallfall ingen ting for å forhindre...  
 32. og jeg var tross alt et barn!

(I Torill 12.06.03)

I første avsnittet (linje 1-12) beskriver Torill hvor utsatt hun følte seg i oppveksten hjemme. Det var ingen voksne som stilte opp for henne. På skolen visste de ikke hvordan hun hadde det hjemme (linje 2-6). Hun tenkte at lærerne hadde nok med mobbe-problemet (linje 3-5). I mange år trodde Torill at *man måtte bare holde ut uansett* (linje 9). I andre avsnitt (linje 13-16) utdyper hun hvorfor hun har avvist enhver kontakt med foreldrene etter oppbruddet fra barndomshjemmet. Moren var passiv når faren slo (linje 13-14): *hun støttet meg aldri* (linje 13) danner bakgrunn for hvordan Torill bygger opp plottet i fortellingen. I narrativet om farens vold, trekker Torill frem morens manglende støtte (linje 13-16). Hun *godtok* farens voldsbruk, (linje 15) er Torills krasse kritikk av mor.

Torill forsøker å skape mening i det hun har opplevd. I det tredje avsnittet (linje 17ff) sammenligner hun morens tilskuerrolle med mobbesituasjonene på skolen (linje 17-19). At moren godtok volden gjentas i linje 19. Og på skolen var det heller ikke noen som aktivt forsvarte henne (linje 21 og 23). Hun gjentar begrepet ”*godtar*” flere ganger (linje 15 og 19, og linje 22, 24). I linje 24-27 forklarer hun hva hun mener med ”*godta*”, og i linje 31-32 kommer plottet tydelig fram: moren gjorde ikke noe for å forhindre at Torill som var bare barnet, ble utsatt for vold. Torill mener mor ikke gjorde det som hun burde, nemlig å forhindre volden mot henne (linje 31), hun var jo tross alt et barn (linje 32).

Torill opplevde seg som et utsatt barn. Hun sammenlikner og parallell-tenker mobbing i skolen med fars voldsbruk, og viser hvordan både skolen og hjemmet var utrygge steder for henne. I linje 24-27 sjekker hun ut om jeg kan bekrefte resonnetet hennes: Dersom en person *ikke godtar* at noen slår, da *gjør dem noe* (linje 24-25), *ikke sant?* (linje 26 og 27). Det ser ut som hun prøver på det Gergen (1999) kaller ”*å forhandle fram en felles forståelse*”. Gjennom å forme en slags linje i erfaringene skaper hun sammenheng og kontinuitet i fortellingen, hun lar fortiden rent logisk lede opp til der hun befinner seg nå. I følge Bruner (1990) er narrativer nettopp en hjelp til å



organisere lange sekvenser av begivenheter, både egne erfaringer og aktiviteter, men også handlinger til personer som på en eller annen måte står nær, slik som foreldre og lærere. Torills retrospektive fortelling om barndommen viser hvordan hun, i tråd med Ricoeur's (1984) beskrivelse av narrativ konstruksjon, restrukturerer eller rekonfigurerer fortidige begivenheter i lyset av nåtiden.

I mitt svar bekrefter jeg ikke Torill direkte, men forsøker å utvide fortellingen. Jeg trekker inn et perspektiv hun muligens ennå ikke har kalkulert med, eller kanskje kan ha redigert bort (Gubrium & Holstein 1998). Finnes det mulige alternative fortolkninger av mors handlinger, for eksempel at mor også ble slått? Her ønsket jeg å gi Torill mulighet til å se tydeligere morens situasjon, slik at den anklagen om svik som hun rettet mot sin egen mor, kunne bli satt inn i en mer fyldig beskrivelse av situasjonen. Innen narrativ terapi er det et poeng å søke å gi individer muligheter til å konstruere så tykke historier som mulig, fordi tykke historier gir mulige alternative innsikter om hendelser og forhold og egen opplevelse av erfaringene (White & Epston 1990, Lundby 1998). Torill svarer litt nølende: Hun kan ikke utelukke det, sier hun, det *kan hende, jeg vet ikke... jeg har aldri sett det* (linje 28-30). Intervjuet åpner her for det Gergen (1997) beskriver som samproduksjon av et retrospektivt narrativ. Eventuelt nye elementer kan føyes til den tynne fortellingen der det heter: ”jeg flyktet fra en far som slår og en mor som godtar at far slår”. Ved at jeg spør om mors situasjon, gir jeg rom for at virkeligheten *kan* vise seg å være mer kompleks enn det Torill så langt har tenkt, eller har villet eller kunnet fortelle om. Det ligger til rette for forhandlinger i utvekslingen mellom Torills ”*ikke sant?*” og mitt spørsmål. Hun utfordres til å reflektere over morens mulige utsatthet.

I følge Gergen (1992) kan jeg forstå Torills historier innbakt i en hel mengde forskjellige sosiale relasjoner, der deres historier for eksempel *kunne* være komplementære til mors historier. Ideelt sett kunne en dessuten tenke seg at Torills re-  
fortelling av barndomsbegivenheter var delte historier, som styrket og eventuelt be-  
krefte, båndene mellom henne og moren. I stedet forteller Torill om et brudd med  
mor. Trolig hadde hun i oppveksten ikke hatt tilgang til så mange forhandlinger om  
virkelighetsbeskrivelsen. I det presenterte materialet i kapittel 7 forteller Torill at for  
eksempel barnevernet var lite lydhør for hennes fortelling. De tok ikke historien hen-

nes på alvor, og de vegret seg lenge før de så seg nødt til å hjelpe henne ut av et utrygt hjem. Det kan forklare hvorfor Torill holder så fast ved redigeringsarbeidet av sin egen fortelling, hennes virkelighet. I dette utsnittet inviterer hun meg til å bekrefte, og muliggjør også forhandle om sin versjon av erfart virkelighet. Hun metakommuniserer idet hun sammenligner to for henne parallelle forhold, vold i familien og vold i skolen. Slik underbygger hun samtidig det uforsonlige i relasjonen til moren: *hun gjorde i alle fall ingen ting for å forhindre... og jeg var tross alt et barn!* (linje 31 og 32) Torill posisjonerer seg selv og konkluderer med at moren sviktet henne.

Som barn hadde Torill måttet stole på egne krefter, og hun hadde erfart at hun klarte mye, også skolens krav til kunnskap og ferdigheter. Skoleflinkhet kombinert med evne til å reflektere, er åpenbart individuelle egenskaper som gir henne styrke til å kunne oppdage sammenhenger i de vanskelighetene hun møtte i barndommen. Hun organiserer begivenhetene og samler narrativet slik at hun kan avslutte historien eller erfaringen på en måte som er akseptabel for henne, og som gir mening: *det går bra*, og det på tross av vanskelighetene. Dette er eksempel på det Bruner kaller en hermeneutisk komposisjon av narrativer (Bruner 1986). Narrativet om voksnes manglende støtte i oppveksten, og da særlig mors rolle, danner bakgrunn for de refleksjonene hun gjør seg ved neste korsvei, overgangen til et selvstendig voksenliv utenfor barnevernets omsorg.

## ”Det går sikkert greit”

### *Introduksjon*

1 Jeg er innstilt på at jeg er alene  
 2 og må klare meg sjøl  
 3 For det er jo ingen  
 4 som kan gi meg råd lenger  
 5 Men det går sikkert greit  
 6 det kommer nok til å gå  
 7 Man har det jo best  
 8 når man tenker positivt...

### *Kompliserende handlinger*

9 Det blir ikke lett å være helt alene  
 10 uten en eneste voksen  
 11 å spørre om ting  
 12 Det er så mye jeg ikke vet  
 13 men det går sikkert  
 14 Det kommer til å gå

15 Jeg er jo optimist, vet du

*konflikt*

16 Men det blir rart  
 17 å ikke ha noen voksne  
 18 som kan gi meg råd  
 19 For det er vel ikke så mange andre ungdommer  
 20 på atten år  
 21 som ikke har en eneste voksen  
 22 de kan få råd av  
 23 er det vel?  
 24 De fleste har jo foreldre iallfall  
 25 og kanskje eldre søsken  
 26 som kan hjelpe med valg og papirer og sånn  
 27 Men jeg...jeg har ingen, jeg...

*Avslutning*

28 Må nok regne med  
 29 at jeg må klare meg sjøl  
 30 gjøre alt på egen hånd...  
 (I Torill 14.04.04)

Fortellingens tema introduseres allerede i linje 1: *jeg er innstilt på at jeg er alene*. Hun ser for seg at det ikke er enkelt (linje 9) å skulle måtte klare seg selv (linje 2). For når hun flytter ut, har hun ingen voksne som kan gi henne råd (linje 3-4). Men hun kommer flere ganger tilbake til at det kommer til å gå (linje 6). Det gjelder å tenke positivt (linje 7-8). Hun avslutter både første og andre avsnitt med at hun velger å tenke positivt (linje 8 og 15). *Man har det jo best når man tenker positivt* (linje 7-8) og er optimist (linje 15). I begge de to første avsnittene gjentar hun nærmest som en sta besvergelse at *det kommer til å gå* (linje 6 og 14).

I tredje avsnitt (linje 16-27) utdyper hun konflikten som ligger i de to første avsnittene: *det er jo ingen som kan gi meg råd lenger* (linje 3-4), og nå starter livet *uten en eneste voksen å spørre om ting* (linje 3-4 og 10-11). Torill kjenner seg usikker på annerledesheten: andre ungdommer på 18 år har vanligvis noen å lene seg til, foreldre eller eldre søsken, mens hun har ingen (linje 19-25). Og hun vet at hun vil ha behov for råd og støtte fra voksne når hun skal over i en selvstendig og voksen tilværelse (linje 22 og 26). Hun konstaterer at hun må klare seg sjøl (linje 28-29), *gjøre alt på egen hånd* (linje 30), slik hun jo også måtte i barndommen. Intervjuet viser imidlertid at Torill er urolig ved tanken på å skulle måtte *gjøre alt på egen hånd*, for det er ting i voksenlivet hun ikke kjenner til (linje 26-27).

Torill forteller i andre deler av dette intervjuet at hun egentlig *kunne* hatt tilgang på institusjonsplass eller rådgivere i barnevernet ennå noen år, om bare hjemmekommunen hadde villet betale for det. At kommunen slår hånden av henne, ”*ikke bryr seg om hvordan det går*” med henne videre i livet (I Torill 14.04.04), gir dette uttrekket fra beretningen en litt bitter undertone (linje 27- 29). Hun holder likevel fast på en selvpresentasjon der hun fremstår som sterk, skoleflink og optimist. For hun tror nok hun skal klare å stå alene også i fremtiden (linje 5-6 og 13-14). Her ligger plottet.

Narrativets plot blir på en måte både drøftet og *stoppet til* gjennom hele sekvensen. I linje 1 anmelder hun temaet. Gjennom avsnittene veksles mellom *det blir ikke lett* (linje 9) og *det kommer til å gå* (linje 14). Fortellingens konklusjon eller budskap dukker opp i linje 2, og gjentas i de to siste linjene (29-30): *Jeg må klare meg sjøl*. Plottet beskriver Torills situasjon i historien som en slags gjentakelse. Hun må fortsatt stole på seg selv, nå når institusjonens omsorg og råd ikke lenger vil være tilgjengelig for henne. Torill konstruerer fortellingen slik at den gir mening. Hun reflekterer over hvem hun er, sin identitet, noe som gjør henne i stand til å tenke utenfor diskurser om avhengighet og hjelpeløshet. Hun er kritisk, hun velger og hun planlegger livet sitt. På den måten holder hun fortellingen sin i gang.

Forskning innen psykiatri og barnevern på barns motstandsressurser (*beskyttelsesfaktorer*) støtter på sett og vis Torills resonnement (Rutter 1985, Gjærum mfl.1998). Hun har personlig styrke, samt egenskaper og erfaringer med å lykkes på et område i livet som samfunnet verdsetter, hun gjør det bra på skolen. Til tross for tøffe barndomsbetingelser, har skoleflinkhet, men også oppholdet i institusjonen, gitt henne såpass trygghet at hun tør å stole på egne krefter og tenke positivt på fremtiden. I institusjonen har selvbildet hennes blitt næret, hun har fått positive bekreftelser på seg selv. Men hun er både urolig og usikker på den videre veien mot et selvstendig liv uten voksne til å bekrefte og støtte henne.

De fire unge i materialet har forskjellige måter å plassere seg i sin egen historie på, og historiene deres har også forskjellige *narrative strukturer* (Gergen 1999). Torills historie er en *progresjonshistorie* i den forstand at, selv om livet kan gå opp og ned, så har historien en positiv retning, fremover. I Torills tilfelle posisjonerer hun seg som en viljesterk jente som gjerne holder i roret på livet sitt selv. Hun har erfart at hun

*må* det og *kan* det. Slik samler hun gode argumenter for hvorfor hun velger å tenke positivt på livet og fremtiden. Men hva er det som kan forklare en slik standhaftighet?

I følge Gee's (2000) analytiske grep på identitetskonstruksjoner, er det åpenbart at Torill har noen medfødte ressurser og egenskaper, men også noen utfordringer på grunn av svekket hørsel (N-identitet). Hennes intellektuelle kapasitet tilfører henne imidlertid ikke bare evne til refleksjon og forståelse, men gir henne også kreditt på skolearenaen, en av samfunnets og barndommens mest verdsatte områder. Hjemme formidlet foreldrene verdien av skolearbeid og kunnskap, som Torill har tilegnet seg og bærer med seg. Hun holder hardnakket fast på skoleposisjonen som flink elev både gjennom vanskelige år hjemme og i turbulensen etter at hun flyktet hjemmefra. Og skolen har hele veien bekreftet hennes skoleflinkhet og gitt henne en institusjonelt verdsatt identitet (Gee 2000: *I-identitet*). Selv når personalet på Skråningen så med bekymring på det de oppfattet var overdreven skoleiver, holdt hun tak i skoleankeret (kapittel 7). Det representerer på mange måter det faste holdepunktet i hele livsfortellingen hennes.

Torills fortelling markerer kontinuitet, et før og et nå, men mens hun bærer med seg videre erfaringen om å fortsatt stole på egne krefter, *som før*, så har Trine på sin side opplevd brudd i erfaringene, det var *et før, men ikke lenger nå*. I de følgende uttrekkene viser Trine hvordan vendepunktet innebar en nyorientering i livet hennes.

### **Trivialisering**

I det narrative materialet til Trine<sup>129</sup> har jeg valgt ut hennes retrospektive fortelling om skoleskulk og skolevegring, og om vendepunktet, for å vise hvordan et relativt alvorlig brudd med samfunnets forventning til skoledeltakelse, blir fargelagt og kledd i trivialiserende og normaliserende ord og vendinger. Livet hennes har rett nok hatt sine alvorlige sidespor, men på fortellingstidspunktet har hun kommet på plass i opplæringsløpet, og er på full fart mot fremtiden.

### **”Jeg tenkte jeg skulle ta meg et friår”**

#### *Introduksjon*

1. Jeg var lei og orka ikke skole...

---

<sup>129</sup> Jfr kapittel 8

2. rett og slett bare droppa ut.

*orientering*

3. Jeg gjorde egentlig ingenting om dagen,
4. det var ingen ting som frista å gjøre da.
5. Det var fin sommerferie,
6. så godt bare å slappe av og ta livet med ro.
7. Orka ikke skole, rett og slett

*Kompliserende handlinger*

8. Tenkte jeg skulle ta meg et friår,
9. og kanskje fortsette neste år eller noe sånn.
10. Ville egentlig ingen ting,
11. bare være sammen med venner.
12. Egentlig ikke gjøre så mye.
13. Ville leve mitt eget liv,
14. velge mine egne ting.
15. De andre elevene lurte fælt.
16. Jeg sa det som det var.
17. Tenker ikke så veldig mye akkurat i den alderen der da
18. noe som jeg *trodde* jeg gjorde, men...

*Vendepunkt*

19. Barnevernet fulgte liksom med de da
20. For mamma...
21. jeg var jo i barnevernet fra før da,
22. Nettopp kommet ut fra barnevernet...
23. og bare et par år etterpå
24. så begynner jeg...
25. Jeg bodde i fosterhjem i fire år
26. Da jeg var elleve flytta jeg hjem til mamma igjen.
27. Da var hun og pappa skilt...

*konklusjon*

28. Jeg kom meg gjennom det
29. Trivdes vel egentlig da
30. veit ikke jeg, men
31. jeg kom meg gjennom det
32. Gikk bra fort da,
33. de fire åra gikk egentlig ganske fort.

(I Trine 10.06.03)

Trine beveger seg frem og tilbake i et tidsforløp når hun forteller om begivenhetene i ungdomsskolen. I de to første avsnittene (linje 1-2 og linje 3-7) forteller hun om at hun ble skolelei. Hun bare lot være å møte opp på skolen, da hun ikke orket å gå der mer (linje 1-2 og 7). Det var behovet for ”å *slappe av og ta livet med ro*” (linje 6 og 12) som fikk henne til å droppe ut. Fraværsituasjonen blir fremstilt som en slags normaltilstand, det var lite som fristet og lite hun faktisk fylte dagene med (linje 3- 4). Mang-

lende ork gjentas både innledningsvis og i linje 7, men pakkes inn i en positiv beretning om at sommeren var en deilig tid, der hun kunne slappe av og ta livet med ro (linje 5-6). I tredje avsnittet fremstiller hun seg litt mer ansvarlig og reflektert. Hun tenkte jo bare at hun skulle ta et friår (linje 8), og så fortsette skolegangen etter det (linje 9). Det at hun ikke ville noe (linje 10) og ikke gjorde så mye i den tiden (linje 12) knytter hun positivt til ønsket om å være med venner (linje 11) og å ha et selvstendig liv (linje 13 og 14). Det kan forstås som et ungdommelig opprør mot voksenstyring og ungdoms opprørstrang i tenårene. Fortellingen om skolefravær blir trivialisert ved uttrykk som ”sommerferie” (linje 5), ”slappe av og ta livet med ro” (linje 6). Skoletretthet (linje 1 og 7) knyttes på den måten til positive alternativer til skole. Valgene hun foretar og ønskene hun forteller om, ser hun i sammenheng med at hun nok var ung og ikke tenkte så lurt (linje 17). Med uttrykket ”*den alderen der*” normalgjør Trine det uakseptable og spesielle ved å droppe skolen. Hun trodde den gangen at hun hadde mer kontroll over livet sitt enn hun faktisk hadde (linje 18). Og hun hadde også lagt merke til at jevnaldrende, de andre elevene, ikke helt forsto valgene hennes (linje 15-16). Trine redigerer narrativet og inviterer meg til å betrakte den alvorlige i situasjonen den gang, som en tilbakelagt ungdommelig naivitet.

Vi har i Norge relativt lite forskning på det som kalles skolefravær eller skolevegring. I følge Ingul (2005) omtales imidlertid fenomenet *skolevegring* relativt omfattende i internasjonal psykiatrisk fag- og forskningslitteratur, da med litt forskjellige definisjoner av begrepet. Generelt synes skolevegring å være en sammensatt tilstand der mange faktorer bidrar til at problem oppstår. Noen faktorer fremskynder og utløser skolefravær, andre bidrar til å opprettholde slikt fravær. Både personlighetsmessige forhold knyttet til egenskaper eller traumatiske erfaringer, og forhold i familien eller på skolen, kan bidra til og opprettholde skolevegring. Det er vanlig at elever knytter en emosjonell komponent til forklaringen, når uteblivelse fra skolen er blitt et problem, påpeker Ingul (ibid). Befring's (1994) undersøkelse av ungdomsskoleelevers ulovlige fravær i Oslo-skolen, viser at fravær ofte skyldes en emosjonell belastning knyttet til det å møte opp på skolen, at elevene er slitne, eller at skolen oppleves som et ork (Befring 1994).

Det som er interessant i denne sammenheng er Trines måte å forklare og sette ord på at hun i 8.klasse hadde et betydelig og økende fravær, og at hun nesten ikke møtte på skolen etter sommerferien i 9.de. Trine reflekterer retrospektivt og former narrativer slik at fortellingen tilpasses eksisterende sosiale normer for skolemotivasjon og vellykkethet. Hennes ytringer inn i en konkret sosial kontekst er innspill i allerede pågående dialoger, ville Bakhtin (1981) si. Gjennom sin personlige tilnærming velger Trine ut hva hun vil løfte frem og reflektere over i samtalen med akkurat meg (jfr. Gubrium & Holstein 1998). For skolefortellingen hennes kunne teoretisk sett ha inneholdt helt andre elementer, dersom tilhøreren var en annen. Det kaller Bakhtin (1981) ytringers *adressivitet*. Det at Trine åpenbart undermelder eller tautser begivenheter som har hatt eller har stor betydning for skolegangen hennes, må forstås i lys av hva som er historiens poeng eller plot.

I utsnittet der Trine for første gang forteller at hun også tidligere har vært plassert av barnevernet, forlater hun temaet hjem-fosterhjem relativt hurtig med formuleringen: *Jeg kom meg gjennom det*. Siden jeg spør etter skolehistorien hennes, kan Trine oppfatte hjemmelivet som mindre relevant å berette om, slik at begivenheter på hjemmebanen er noe hun redigerer bort. Men redigeringen kan også forstås som forsøk på å forhandle frem et trivielt og ordinært bilde. Plottet i fortellingen: *Jeg kom meg gjennom det*, gjentas to ganger (linje 28 og 31), og viser ytre sett tilbake på oppholdet i fosterhjemmet. Ved at hun gjentar, forsterkes inntrykket av at det å ”komme gjennom det”, har en mer generell betydning i hennes historie, som en slags *progressiv plotstruktur* (Gergen 1999) på hennes livsfortelling. Ved måten hun beretter om alvorlige og store begivenheter i livet på, får hun frem både hvordan en ungdom kan være naiv og gjøre feil valg, og samtidig markere at slike feilskjær er noe en legger bak seg når en blir eldre og mer fornuftig. Ved å strekke perspektivet fra fortid til nåtid, gir hun en vurdering av det hun oppfatter som ungdommelig naivitet i ungdomsårene.

Fra linje 19 til 27 trekker Trine opp en retrospektiv tråd til. For det å droppe obligatorisk skole, og det å være ”i drift”, er ikke noe som skole og barnevern kan la passere. Det kom til et vendepunkt da barnevernet etter flere forsøk klarte å hanke henne inn igjen. Trine antyder at barnevernets inngripen ble et første trekk i en snuoperasjon. Barnevernet hadde grunn til å følge med henne, mener hun (linje 19-27), for hun hadde



vært i barnevernet før (linje 21), så de fulgte nok med (linje19). Men to ganger avbryter hun seg selv. Hun skal akkurat til å fortelle om bakgrunnen for første gang barnevernet grep inn og plasserte henne i fosterhjem, antakelig også om morens overdose (linje 20)<sup>130</sup>. Men tar seg i det, og avbryter fortellingen. Tilsvarende skjer nå hun skal fortelle om andre gang barnevernet griper inn. Hun hadde *nettopp kommet ut fra barnevernet* (linje 22), så går det *et par år, og så begynner jeg...* (linje 24). Igjen stopper hun fortellingen.

Det var trolig høyst dramatisk da Trine som 6-åring fant moren med overdose, og måtte være stor jente og ringe etter hjelp. Med to rusavhengige foreldre måtte hun antakelig ta mye voksent ansvar tidlig i livet. Rusfeltet melder om at mange barn *forstrekker seg* i tidlig alder under slike oppvekstvilkår. De kan påta seg mye ansvar og også skyld, hvis noe går galt<sup>131</sup>.

På barneskolen, da hun bodde i fosterhjem, opplevde Trine at hun lyktes med fagene, skolen var ”grei”. Med ungdomsskolen skjedde det forandringer. En realfagslærer fungerte dårlig i undervisningen, han ville ikke forklare, når hun ikke forsto, så Trine fikk dårlige karakterer i realfagene, forteller hun et annet sted i det samme intervjuet (I Trine 10.06.03). Det er rimelig å forstå det slik at ”*flink pike-syndromet*” som rusfeltet og rusforskningen omtaler<sup>132</sup>, også vil kunne gjøre Trine disponert til å oppleve manglende skolemestring som ekstra personlig truende, selv om det bare skulle gjelde noen få fag. Trine knytter imidlertid i sin fortelling, ikke skoleprestasjoner direkte til hvorfor hun gikk lei av skolen. Hun velger en mer emosjonell forklaring, i tråd med det Befring (1994) fant i sin undersøkelse.

Det var også andre forandringer i Trines liv i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Barnevernet må ha vurdert hjemmesituasjonen som forbedret og god nok, i og med at Trine på slutten av barneskolen forlot fosterhjemmet og flyttet hjem igjen til mor. Foreldrene var da skilt, og far var flyttet noen mil unna. Broren var allerede død eller dør noe senere i overdose; tidspunktet er noe uklart<sup>133</sup>. Å droppe ut av grunnsko-

---

<sup>130</sup> Se kapittel 8

<sup>131</sup> I kapittel 8 redegjør jeg nærmere for kunnskapsfeltet knyttet til hvordan det er for barn å vokse opp med rusforeldre, blant annet spørsmålet om *parentifisering*

<sup>132</sup> Jfr kapittel 8 og noten over

<sup>133</sup> Trine fortalte aldri at hun hadde hatt en bror; opplysningene er hentet fra samtaler med institusjonsleder på Skråningen

len, er i seg selv et problem som krever infiltrasjon fra foreldre eller samfunnets side. Men hva er det egentlig Trine ”begynner” med, når hun dropper ut av ungdomsskolen (linje 24)? Et ustrukturert liv på gata i et rusmiljø får barnevernet på banen. Trine brukte ikke rusmidler, i følge egne utsagn, men dem hun var med, ruset seg. Etter hvert gjorde hun seg helt utilgjengelig for både skole, hjem og barnevern, forteller hun (I Trine 10.06.03). Barnevernet ønsket å fjerne henne fra det de mente var en risikofylt tilværelse for Trine. De ble ”*alvorlig bekymra*”, og de måtte bruke hard lut for å få henne til å forstå alvoret.

I analysen av narrativet, er det ikke bare det sagte som er av interesse. Det Trine ikke forteller, har også betydning. Fra ruslitteraturen vet vi en del om hvordan rus skambelegges i sosial utveksling (Wells & Jones 2000). Narrativisering av eget liv har imidlertid det ved seg at fortelleren velger ut det som passer til plottet, selve konklusjonen på livsfortellingen. Hvem Trine ønsker å fremstå som, vil styre hvilke narrative elementer som blir trukket inn eller holdt utenfor. Selvet eller identiteten hennes formes av hvordan personlige hendelser samles i en fortelling i historien, en fortelling som inkluderer ikke bare hva Trine har vært, men også forventningene om hva hun vil bli (Ricoeur 1988). Selv om alt som hender i livet hennes, er del av det, vil Trine gjennom sine selv-fortellinger velge ut enkelte deler, og la andre bli liggende i mørket. Det er hva Gubrium & Holstein (1998) omtaler som fortellerens redigeringsarbeid. Trine viser hvordan hun gjennom fortellingen konstruerer bildet av en normal jente, en tenåringsjente (linje 6,8,9,11). Det som ikke passer til en slik normal utgave av livet hennes, blir holdt mest mulig utenfor fortellingen.

Denne normaliseringen av relativt avvikende handlingsvalg og begivenheter får en slags troverdighet, ved at skolefortellingen fra ungdomsskoletiden ender ut som en suksesshistorie. Trine betrakter fortidige erfaringer i lys av nåtiden. Da barnevernet plasserte henne på Skråningen, fikk hun god hjelp av både skolen og institusjonen til å komme på plass som elev igjen<sup>134</sup>. Vurdert i ettertid, ser Trine at hun den gangen ble omgitt av gode hjelpere.

---

<sup>134</sup> Jfr kapittel 8

## ”Jeg kom meg da videre”

### *Innledning*

- 1 Borgen skole var grei den.
- 2 Ble tatt godt imot,

### *Kompliserende handlinger*

- 3 Men jeg ville ikke da heller!
- 4 Jeg var vant med å ikke gå på skolen.
- 5 Jeg prøvde jo litt,
- 6 var sånn innimellom et par ganger i uka,
- 7 og så blei det flere og flere timer etter hvert

### *orientering*

- 8 Jeg satt som regel på biblioteket.
- 9 Jeg kunne bare komme liksom,
- 10 skulle prøve å være der.
- 11 Så satt jeg og jobba et par timer sjøl med oppgaver,
- 12 hadde min egen rutine
- 13 Vi satte opp sånn arbeidsplan

### *Kompliserende handlinger*

- 14 De på skolen hjalp meg
- 15 Jeg følte at alle støtta meg
- 16 Alle hjalp jo litt til
- 17 Jeg kunne få hjelp til leksene
- 18 hvis jeg trengte det,
- 19 Og de på Skråningen prøvde jo å vekke meg
- 20 hver dag, på alle slags mulige måter nesten,
- 21 lokke og dra!

### *Konklusjon*

- 22 De siste månedene i 10.klassen
- 23 fullførte jeg helt
- 24 Jeg fikk grunnskoleeksamen
- 25 og alt det der
- 26 Så jeg kom meg da videre.

(I Trine 10.06.03)

Narrativet starter med et positivt utsagn om den nye skolen hun kom til (linje 1), og om skolens folk (linje 2). Hun opplevde å bli godt tatt imot, selv om hun stilte med et vanskelig utgangspunkt: *Jeg ville ikke da heller* (linje 3). Hun forklarer det med at hun hadde vært borte fra skolen så lenge at hun nå *var vant med å ikke gå på skolen* (linje 4). Narrativet uttrykker hvordan hun som elev, selv var aktiv (linje 5 og 6), men at avtalen (linje 13) var noe hun og skolen var blitt enige om. I tredje avsnittet (linje 8-13) redegjør hun for hvordan hun hadde sin egen spesielle ordning på biblioteket. Det var ikke enkelt å komme på skolen (linje 9-10), men skolen var åpen for at hun kunne gå

frem i eget tempo (linje 11-12). I kapittel 8 kommer hjelperstemmene med ytterligere redegjørelse om ordningen, og hvordan de reflekterte, besluttet og organiserte Trines tilbakekomst som elev. Alle var enig om at det var en lang og til dels komplisert vei å gå for alle parter, før Trine kom i skolemodus igjen.

Men Trine opplevde tett og god hjelp fra alle hjelperne (linje 14-21). Hun følte seg godt ivaretatt (linje 15), også på så hverdagslige, men likevel så viktige områder som morgenvekkingen. ”*Lokke og dra*” gir inntrykk av at motstanden hennes mot skolegangen kunne være en tålmodighetsprøve for de som sto rundt henne. Ja, *alle hjelper til* med et eller annet (linje 16). Trine vet hvor viktig hjelperne hennes har vært for det vellykkede utfallet av skoleåret (linje 14-16). Hjelperne strevde med å tilpasse opplæringen til der Trine var, og var i stand til å utvikle seg. Men de lyktes, og Trine klarte etter hvert å ta grep om skolegangen igjen (linje 22 og 23). I linje 22-26 avrunder hun narrativet. Det har fått et progressivt plot: Hun nådde målene sine om grunnskoleeksamen (linje 24), og hun kom seg videre (linje 26). På intervjutidspunktet var hun ordinær elev i videregående skole.

Den psykiatri-dominerte resiliens- forskningen har blant annet vist hvordan enkelte barn overlever til tross for ugunstige oppvekstbetingelser (Rutter 1985) Ved siden av at motstandsdyktige barn har gode selvbilder, er det blant annet gjennom god tilknytning at spenninger i dagliglivet overvinnes. Antonovsky (1979) kaller det *motstandsressurser*. Det ligger motstandskraft blant annet i det å ha minst en nær fortrolig som kan gi bekreftelse og tilhørighet, sier han (ibid). Trine forteller at hun møtte voksne hjelpere i skolen og på institusjonen som viste at de har tro på henne, og tro på at hun kunne klare å komme tilbake som mestrende elev. De var tålmodige, uoppslitelige og kyndige<sup>135</sup> i snuoperasjonen; de er i dialog med Trine hele veien. Ingenting ble prøvd uten at hun var med. Med utsagn som ”*Jeg hadde min egen rutine*”. *Vi satte opp sånn arbeidsplan*” (linje 12 og 13), viser hun hvordan hun hele tiden var en aktiv deltaker i snuoperasjonen, i sin egen forandringsprosess. På den måten fikk hun etter hvert kontakt med sine egne ambisjoner, og lyktes med målene hun hadde satt seg (linje 24). Fortellingen har et hovedpoeng: Trine kom seg videre (linje 26), og er på full

<sup>135</sup> Jfr kapittel 1: Meløes begrep kyndighet.

fart mot fremtiden. Når hun forteller om vendepunktet, viser hun samtidig til det David Carr (1985) kaller fortellingens doble anliggende:

*We are constantly explaining ourselves to others. And finally each of us must count himself among his own audience since in explaining ourselves to others we are often trying to convince ourselves as well. (Carr 1985:117)*

Trines aktuelle livsretning får uttrykk gjennom de utvalgte elementene historiene hennes inneholder. Enkelte andre momenter som ikke understøtter plottet, eller *den progressive strukturen*, blir holdt utenfor den fortellingen jeg blir presentert for. Noe etterlates, som tidligere vist, i det tause og usagte.

Tid står sentralt når jeg skal forstå hvordan Trine bygger opp fortellingen om vendepunktet og skolegangen. Hun har erindringer om hva som skjedde når, og hva som ble sagt i hvilke sammenhenger. En fortelling får sin fulle betydning ved at den festes til et historisk tidsperspektiv, hevder Ricoeur (Ricoeur 1984). Tiden blir menneskelig tid når den artikuleres fortellende (narrativt). I Ricoeurs tankegang (Kemp 1996) kan vi si at Trine, ved hjelp av sin ”*narrative kompetanse*”, knytter forståelse til begivenhetene, når hun ordner historien i noen tidsforløp og gir fortellingen retning. På den måten kommer vendepunktet og plottet tydelig frem; det er et *før* og et *nå*. Gjennom narrativet legger hun begrep på sin individuelle identitet som ”*selfsame*” (Ricoeur 1992a)<sup>136</sup>. Hun forstår seg selv som å leve gjennom tiden fra fortid via nåtiden og inn i fremtiden. Det skaper helhet og sammenheng i livet og erfaringene. Ricoeur vil si at en slik narrativ forståelse av identitet likevel forhindrer at identitet ensidig blir forstått som noe permanent gjennom tiden, for eksempel at Trine *er* sånn som hun beskrev seg selv som skolevegrer og ungdommelig naiv.

Her ny-forteller hun seg selv ved å peke på at den hun er, trenger revisjon underveis. Når identiteten knyttes til historien i et tidsforløp, forhindrer det slik en oppfatning av at identitet skulle være noe rent flyktig, en slags rolle som blir konstruert på nytt for hver ny situasjon i livet (Ricoeur 1992a). Gjennom narrativet forklarer Trine hvorfor ting skjedde som de gjorde, og hun sørger for å fremstille sammenhenger i begivenhetene fra før og til nå. Slik markerer hun hvem hun vil bli oppfattet som, i tråd med fortellingens plot: *Jeg kom meg da videre*. I hennes historie søker hun å frem-

<sup>136</sup> I *Oneself as another* (1992) redegjør Ricoeur for hvordan identitet kan bli forstått på to forskjellige måter, både som noe permanent og samtidig som noe som blir konstruert. Se nærmere redegjørelse i kapittel 3.

forhandle en identitet som både ivaretar det stabile hos henne, samtidig som hun åpner for revisjonen, den som indikerer at noe ved henne er tilbakelagt. Vendepunktet innebærer at noe som var henne, blir forlatt.

Mens det foregående viser hvordan vendepunktet innebærer noe nytt, og noe tilbakelagt for Trine, er situasjonen i de neste uttrekkene nesten motsatt. Overgangen i Tuvas liv medfører identitetsforhandlinger der hun kjemper for å bevare noe fortidig, kunne ta med seg videre det som hun oppfatter er de normale sidene ved seg. Det er strevsomt for Tuva å forvalte en identitet, der også de normale sidene kan få en passende plass.

### ***Forhandlinger om identitet***

Tuva forhandler aktivt om en identitet hun kan leve med. Mens overgangen for Trine var at hun kom på plass som elev, etter å ha glidd ut i ungdomsårene, er Tuvas situasjon at hun har fått en merkelapp som synes å redusere henne til å bli sin diagnose. Hun fratras det vi kan kalle normalfunksjoner, også der hvor normale funksjoner i hverdagen er det som trer tydeligst fram. Totalkonsepsjonen av *en Asperger* gjør også noe med hennes egen selvpresentasjon. Når hun opplever utrygghet, mangelfulle strukturer og uklare møter med hjelpere, ser det ut til å forsterke symptomene hennes. Tuva har lite trening med å være en avviker i skolen. Hun føler sterkt ubehag ved konsekvensene av å være kategorisert, og hun protesterer.

### **”Jeg er også normal som alle andre”**

#### *Introduksjon*

- 1 Han psykologen fortalte dem,
- 2 bare om hva jeg ikke klarer,
- 3 om alle problemene

#### *Orientering*

- 4 Han sa ikke noe om hva jeg får til,
- 5 hva jeg er god på,
- 6 om de normale sidene
- 7 Han sa bare noe om
- 8 det som er merkelig og annerledes,
- 9 og nevnte ikke noe om
- 10 at jeg også er normal
- 11 som alle andre

*Kompliserende handlinger*

- 12 Jeg vet at jeg er spesiell  
 13 Men nå behandler de meg  
 14 som om jeg er en liten jente  
 15 De snakker barnslig til meg  
 16 Jeg liker det ikke  
 17 Jeg er 17  
 18 og ønsker å bli behandlet som det!  
 19 Jeg har ikke noe imot å være spesiell,  
 20 men jeg ønsker ikke å være unormal heller  
 21 Jeg forventer at alle de andre  
 22 er i stand til å snakke til meg  
 23 som den 17åringen jeg er

*Konklusjon*

- 24 Jeg er spesiell, ja vel  
 25 Men kan jeg ikke få være normal og spesiell?  
 26 - Eller spesielt normal?

(S Tuva 14.10.03)

Tuva starter med en kritikk av psykologen (linje 1). Han fortalte elevene i klassen bare det som Tuva strever med, *alle problemene* (linje 2-3), men ingenting om det hun mestrer (linje 4) eller hva hun er skikkelig god på (linje 5), det hun selv omtaler som *de normale sidene* sine (linje 6). Han har bare informert om det som er problematisk, *det som er merkelig og annerledes* (linje 8). Hennes poeng er at hun også er *normal som alle andre* (linje 10-11). Tuva har tydelig ikke akseptert *diagnosens tyngdekraft*. Livet med diagnose er ennå temmelig nytt for henne. Fram til hun kom til Skråningen institusjon var hun fortrolig med å være *spesiell*, men innenfor hva vi kanskje kan kalle en slags normalvariasjon av elever. Nå uttrykker hun motstand mot å bli puttet i en bås (linje 4-11). Tuva godtar ekspertens legitimitet som den som forstår hva som skal til for å unngå elevenes mobbing, men i etterkant skaper det likevel skuffelse (linje 1-3). Psykologens informasjon til klassen om Asperger-diagnosen, reduserer henne til en avviker (linje 8). Tuva er misfornøyd med at han bare beskrev problemene, avvikene, og ikke nevnte områdene der hun er normalt fungerende, hvor hun er *som alle andre* (linje 4-6). For hun ønsker å bli verdsatt *som alle andre* (linje 11).

En puls gjentas to ganger: Først misnøye ved psykologens fokus på problemene (linje 1-3 og 7-8). Så hva som informasjonen hans manglet, *det normale* ved henne (linje 4-6 og 9-11). Tuva holder fast på forventningen om å bli fremstilt som en *normal* jente som har noen problemer. Derfor er hun skuffet over psykologen som valgte å

bare fortelle om det hun ikke klarer (linje 2 og 8). Fra tidspunktet da BUP stilte diagnosen Asperger, ble Tuvas atferd og ytringer forstått mer eller mindre uavhengig av omgivelsenes kvaliteter. Diagnosen ble en totalkonsepsjon av Tuva, en beskrivelse av henne som både avkrevde at hun aksepterte avviksstemplet, og som dessuten impliserte omgivelsenes forventninger til at alt hun ytret, ville kunne bli forstått ut fra diagnosen. Slik konstrueres en klient, i følge Järvinen & Mik-Meyer (2003)<sup>137</sup>. Men Tuva var ikke komfortabel med å bli beskrevet uten *de normale sidene* (linje 6). Hun etterlyste bekræftelse på det *hun er god på* (linje 5).

I alle de tre følgende avsnittene starter hun med å si at hun *vet* at hun er *spesiell* (linje 12), hun har heller ikke noe imot det (linje 19), er tydeligvis vant og fortrolig med en slik karakteristikk (linje 24). Hun korrigerer imidlertid for en oppfatning om at hun dermed skulle være *unormal* (linje 20). Elevene behandlet henne barnslig etter at psykologen hadde informert om diagnosen. De snakket barnslig til henne (linje 13-15) og bekreftet henne på en måte som var i strid med hennes egen selvforståelse. Tuva var 17 år og ønsket å bli respektert og *behandlet som det* (linje 17-18). Hun gjentar at hun forventer at medelevene er i stand til å behandle henne som jevnaldring, på like fot (linje 21-23).

I lærers fortelling heter det at Tuva *burde være takknemlig når elevene viser henne omsorg* (IL 01.06.04). Bourdieu (1996) har ved begrepet *symbolsk makt* pekt på at virkningen av det han benevner som symbolsk vold: dominans- og underordningsrelasjoner forvandles til følelsesmessige relasjoner. De underordnede forventes å vise takknemlighet (ibid). Slik takknemlighet avviser Tuva. Og når hun gjør det, bekrefter det, i følge læreren, at diagnosen er riktig. Slik utsettes Tuva for dobbelt krenkelse: først blir hun fratatt tilgangen på en normal rolle, hun blir infantilisert og stigmatisert. Dernest fratras hun muligheten til å protestere på det som hun oppfatter som krenkende. Protesten hennes blir forstått som bekræftelse og symptom på diagnosen.

I de neste avsnittene (linje 19-26) reflekterer hun over sin egen selvforståelse. Det at hun ikke har noe imot å være *spesiell* (linje 19), betyr ikke at hun ønsker å være *unormal* (linje 20). I siste avsnittet presenterer hun meg for sin løsning på denne dob-

<sup>137</sup> Se for øvrig kap 10 der jeg redegjør nærmere for det som her omtales som *konstruksjon av en klient*.



beltheten. Hun vil gjerne være både *spesiell og normal* (linje 25). Kreativt og med glimt i øyet lanserer hun muligheten av å få være *spesielt normal* (linje 26).

Tuva ønsket åpenbart å forhandle fram en identitet som både *spesiell og normal*. Ut fra en forskjellsfilosofisk posisjon problematiserer Randi Gressgård (2005) slike situasjoner som Tuva befinner seg i. Likeverdighet peker mot en forestilling om offentligheten som en forskjellsblind sfære, sier Gressgård. Mens særegenhetsbegrepet peker mot offentlig anerkjennelse av særegenheter, med dertil hørende krav om forskjells- eller særbehandling. Men særegenhet blir ofte sett i sammenheng med avvik og underordning. Dermed forsvinner samtidig anerkjennelsen av særegenhet i lys av likeverdighet. Primært knyttes likeverdighet i følge Gressgård, til *normalisering*. Hun reiser spørsmålet om det er mulig å beskrive *De Andre*, anerkjenne dem som henholdsvis likeverdige og særegne, på deres egne premisser, ja, om det fins vilkår for å tenke seg fellesskap basert på forskjell. I utgangspunktet er likeverdighet forbundet med individuelle rettigheter, og særegenhet er forbundet med gruppers anerkjennelse og respekt, i noen tilfelle nedfelt som gruppers særrettigheter, for eksempel retten til spesialundervisning (ibid). Gressgårds refleksjon leder til følgende resonnement: bare Tuva later som hun er normal, spiller rollen som *normal*, kan hun gjerne være avviker, så lenge fellesskapet ikke trenger å forholde seg til det. Men idet Tuva viser også avvikende atferd, blir fellesskapets ambivalens tydelig. Det kommer jeg nærmere tilbake til.

Tuva kjemper for et slikt selvbilde som gjør det mulig å sammenholde hennes tidligere identitet som normal, med diagnosens påvisning av det spesielle. Men hun opplever at diagnosen gjør forhandlingsrommet trangt. Hun blir definert, både av ekspertisen, lærerne og også av jevnaldringene på skolen i henhold til hva de forstår av diagnosens uttrykk. Protester mot infantiliseringen blir derfor forstått som uttrykk for hvor sterkt diagnosen slår ut i Tuvas tilfelle: Hun skjønner ikke at elevene ”viser henne omsorg”, sier læreren (IL 01.06.04). Fortolkningsrommet synes å være definert av diagnosen, ikke av hva man normalt ville ta utgangspunkt i. De fleste mennesker ville reagert på infantilisering, men når Tuva gjør det, forstås det inn mot diagnosens symptomregister. Rommet for normale forhandlinger om selvbilde synes å ha blitt igjenlåst, slik at Tuva ikke får tilgang til reelle forhandlinger om sitt selvbilde.

I følge Giddens (1991) er identiteten resultat av stadige refleksive prosesser. Tuva konstruerer og rekonstruerer sin selvoppfattelse i lys av omgivelsenes innspill. Hun viser imidlertid stor vilje til å kjempe mot ensidigheten i innspillene, og forsøker på sitt eget kreative vis å finne frem til mulige forhandlingstema. Diagnosen sier lite om hvem Tuva oppfatter at hun er, eller hva hun får til. Skolehistorien lyssetter hvordan selvbildet hennes fram til hun fikk diagnosen, har vært knyttet til rollen som vanlig elev. Nå forsøker hun å inkludere de nye elementene som diagnosen har begrepsfestet, integrere omgivelsenes reaksjoner, refortolke eller forkaste dem, slik at hun kan opprettholde den versjonen av fortellingen om hvem hun er, som inkluderer også hennes fortidige forståelse av å være *normal* (linjene 10-11, 23 og 25).

Narrativet beskriver overgangen eller forandringen som Tuva opplever, når diagnosen er stilt, og hun kommer til skolen med merkelappen *barnevernsbarn*. I prinsippet kunne denne overgangsprosessen tenkes å være mulig for henne. Ved å forsøke å ekstrahere forskjellige aspekter ved Tuvas selvbilde, sider ved identiteten som blir utfordret, blir noen sider ved overgangen til andre vilkår for Tuvas identitetsforvaltning tydeligere. Her benytter jeg Gee's (2000)<sup>138</sup> analytiske grep. Diagnosen legger innspill til *N-identiteten*, aspektet ved selvbildet som er knyttet til Tuvas biologiske eller genetiske egenskaper. Nå ser det ut til at diagnosen også bidrar til å definere henne vis a vis skolen, og får betydning for den institusjonelle identiteten (*I-identitet*). Når læreren og elevene gjenkjenner Tuvas handlinger som knyttet til diagnosen, og dermed til Tuvas avvik fra det som er typisk eller representativt for ungdommer og elevrollen, blir hun identifisert som en som hører til i utkanten av elevkategorien.

Med et slikt utgangspunkt reflekterer likevel Tuva målrettet omkring utdanning og fremtid. Inspirasjon til det får hun etter at hun ble utplassert i en frisørsalong en dag i uka, som erstatning for teorifagene som var satt på vent til neste skoleår. Hun stiller med rimelige krav til faglig utbytte i tråd med fremtidsplanene sine. I det neste narrativevet markerer hun seg som en ordinær ungdom med utdanningsambisjoner.

---

<sup>138</sup> Se kapittel 3

## ”Det var ikke noe vits, for jeg lærte ikke noe”

Utplasseringen en dag i uka ga Tuva fremtidshåp og grunnlag for å legge planer for videre utdanning. Plasseringsvilkårene ble imidlertid radikalt endret, da den oversiktlige praksisen og den ivaretagende frisørdamen i enmanns-foretaket, etter noen måneder ble overflyttet til en stor salong med mange ansatte og lærlinger. Tuva fulgte med på lasset uten at hjelperne sikret nødvendig tilpasning og kvalitet på det nye tiltaket. Utdragene nedenfor viser hvordan Tuva forholdt seg til tilbudet, først i den lille, og så i den store salongen. Uttrekket er satt sammen av elementer fra to intervjuer, og viser overgangen og sammenhengen i Tuvas læringsambisjoner.

### *Introduksjon*

- 1 Torsdagene er de dagene
- 2 jeg gleder meg mest til
- 3 Det syns jeg er kjempeinteressant

### *Orientering*

- 4 Å ha fått sånn respons derifra,
- 5 at jeg passer bra innenfor et sånt yrke
- 6 Jeg er hyggelig mot kundene
- 7 Det er ingen som har klaget
- 8 Jeg egner meg innenfor sørvisbransje og sånn
- 9 Jeg ble ganske glad
- 10 da jeg fikk vite det, da
- 11 Jeg trives i grunnen innenfor det yrket,
- 12 og da er det bra å få sånne responser tilbake.

### *Kompliserende handlinger*

- 13 Jeg sluttet da salongen flyttet,
- 14 jeg ville ikke mer.
- 15 Det var ikke noe vits,
- 16 for jeg lærte ikke noe,
- 17 bare vaske kammer og koste hår
  
- 18 I salongen der var det ungdommer
- 19 som var ordentlige lærlinger,
- 20 og de hadde rett på
- 21 alle jobbene en kunne lære av
- 22 Så da... det er ingen vits i
- 23 å være noen plass,
- 24 når jeg ikke kan lære noe

### *Konklusjon*

- 25 I den forrige salongen fikk jeg gjøre alt mulig
- 26 Og det var gøy,
- 27 for da lærte jeg noe
- 28 som jeg ville få bruk for senere

(I Tuva 20.03.04 og 01.06.04)

Her er en optimistisk inngang til fortellingen, der Tuva fremstiller seg med normale og positive fortegn. Det var tydelig at hun var lettet over å være i en sosial sammenheng der andre oppfattet at hun fungerte tilfredsstillende, og hvor hun lyktes med noe som interesserte henne (linje 3, 5 og 8). Tuva hadde gode dager i frisørsalongen (linje 1-3). Hun fikk tilbakemelding på at yrket passet for henne (4-5). Selv med sine særegenheter, fikk hun ingen klager (linje 7). Hun var hyggelig med kundene (linje 6). Utplasse- ringen ga henne positiv bekreftelse (linje 9-10). Hun trivdes, og verdsatte de gode til- bakemeldingene (linje 11-12). Positive erfaringer dannet så grunnlag for videre fortel- lingen om fremtidshåp og utdanningsplaner, noe som jeg redegjør nærmere for i kapitel 6. Ved å bli bekreftet i yrkessammenheng, ble det skapt en fremtidsoptimisme hos Tuva. Sett på bakgrunn av at skolen behandlet henne overveiende som en avviker, ble torsdagene et fristed med bekreftelser på det selvbildet hun kjempet for å beholde. I salongen var det tydeligvis rom for å forhandle om en normal rolle (linje 11-12).

Men så skjedde det endringer da salongen ble lagt ned (linje 13). Frisøren flyttet til en større salong, og Tuva fulgte med på flyttelasset. Da gikk det imidlertid ikke lang tid før hun ikke ville mer (linje 13-14). Situasjonen ble trolig for uoversiktlig for henne, både sosialt og arbeidsmessig. Hun mistet dessuten arbeidsoppgavene som hun kunne lære av (linje 15-16) til elever på lærlingkontrakt, slike som hadde rett til å få nettopp de oppgavene de kunne lære av (linje 18-21). Henvist til å *vaske kammer og koste hår* (linje 17) ble jobben ubetydelig og uviktig for Tuva (linje 22-24). Hun tapte status og hun ble avskåret fra oppgaver hun kunne lære av og få bruk for senere, slik hun hadde lært å sette pris på i enmannsforetaket (linje 25-28).

Narrativets plot er forventningen om at når skolen skal tilby opplæring, så er fo- rutsetningen at hun skal lære noe som er nyttig for opplæring og yrke: *da lærte jeg noe som jeg ville få bruk for senere* (linje 27-28). Hun ønsket ikke å la seg avspise med sysselsettingstilbud (linje 22-24). Antakelig visste hun ikke at det var nettopp det sko- len hadde ordnet med hos arbeidsformidlingen. Det var fra skolens side ikke ment å skulle inngå i en planmessig opplæring for Tuva (SR 09.03.04). Gjennom fortellingen presenterer Tuva seg som en aktør. I sin narrative praksis konstruerer hun seg selv (Gubrium & Holstein 1998) ved å ta i bruk den type ressurser som befinner seg sent-

ralt i skolens virksomhetsfelt. Ambisjonene hennes ligger innenfor diskursen i videregående skole, om at elevene skal være motivert til å lære og målrettet i utdannings- og yrkesvalg (linje 20-21 og 27-28), og er verdsatt av både skole og samfunn. En forventning om å lære noe som er brukbart for fremtiden, ligger således klart innenfor det skolen vanligvis holder høyt i hevd. Tuvas argumentasjon blir imidlertid avvist av rådgiver med at det er grenser for ”*hvor storforlangende en elev*” med diagnosen Asperger kan være i møte med arbeidslivet (SR 09.03.04). Hun kunne få prøve seg i ordinært arbeidsliv, om hun kunne klare det, siden hun selv ønsket å bli frisør. Forutsetningen var imidlertid at hun ikke skulle *hefte* de ansatte (ibid). Tuva befinner seg helt i ytterkanten av skolens målrettede virksomhet og knapt nok innenfor skolens opplæringsdiskurs over hodet. Ved manglende tilretteleggig får rådgiver bekreftet at Tuva ikke klarer ordinært arbeidsliv.

I enmannsforetaket ble det skapt en oversiktlig som var tilstrekkelig til at Tuva fikk et brukbart handlingsrom og hun klarte å fungere (linje 5-8). Verken rådgiver, Lia eller den store salongen tok høyde for Tuvas behov for sosiale og arbeidsmessige støttestrukturer. Avtalen ble ikke oppfattet som et opplæringstiltak, og en la ikke opp til at skolen skulle stille med ekstra ressurser. Tuva skulle få prøve det ordinære arbeidslivet, skulle få ”*late som*” hun var normal (SR 09.03.04). Med hennes behov og opplæringsambisjoner opphørte arbeidsforholdet etter kun kort tid.

Når det egenskapsrelaterte og det institusjonelt definerte ved identiteten hennes blir gjensidig støttet av skole og arbeidsblass, blir Tuva både forstått og bekreftet i ytterkanten av skolens opplæringsoppdrag. Hun har dermed begrenset spillerom for forhandlinger om identiteten. Når hun legger inn et ”gyldig” forhandlingskort i tråd med skolens virksomhet og oppdrag, blir hun likevel ikke imøtekommet på det, fordi hun manglet tilgjengelige og gyldige referanser (Gee 2000) innen de institusjonelle kontekstene. Det viste seg at hun ikke fikk noen til å gjenkjenne seg på den spesielle måten som hun selv oppfattet seg, verken i skolen, i den store salongen eller i institusjonen. Hun manglet dessuten også legitime referanser utenfor de institusjonelle kontekstene. Tuvas diagnose bidro således til å øke det institusjonelle trykket på identiteten hennes.

Også Tom er en elev som strever med å kunne forhandle om en verdsatt identitet. I de følgende to uttrekkene viser jeg først hvordan Tom, som i hovedsak holdes utenfor jevnalderfellesskapet på skolen, opplever det å være en elev i utakt med skolens forventninger, på utsiden av jevnaldringenes læringsløp: *Mismatch*, og deretter presenterer jeg narrativet om skoleturen: *Du er jo en del av klassen når du er ny der*.

### ***Mismatch***

Toms karriere som hjelptrengende elev har vart siden førskoletiden. Manglende intellektuelle evner har utsatt ham for jevnlig testing av skoleprestasjoner og intellektuelt nivå. Påviste lærevansker, kombinert med turbulente hjemmeforhold, ødelegger for Toms konsentrasjon om skolearbeid og motivasjon for skolegang. Han har interesse for, og kan oppleve mestring innenfor praktiske aktiviteter og lærestykker. I det meste av grunnskoletiden har imidlertid skolens tilpasning av Toms opplæring nesten ensidig fokusert på hovedfagene norsk, matte og engelsk, i tråd med spesialpedagogikkens tradisjonelle innsatsfelt (Ravneberg 1999, Simonsen 2000, Nordahl & Overland 1998, Froestad 1995). Hjelperne oppfatter ham som en avvikende og utfordrende elev, som stadig blir dummere, mer ukonsentrert, utspekulert, uvillig og vanskelig. Mappeteksternes problembeskrivelser legger på seg etter hvert som Tom blir eldre.

Forståelig nok utviste Tom relativt beskjeden fortellerglede om skolelivet. Enkelte tema plukket jeg opp igjen fra første til andre intervju. Her har jeg satt sammen utdrag der Tom reflekterer over elevrollen sin, både faglig og sosialt.

### **”Jeg egner meg ikke til å sitte på skolepulten”**

#### *Introduksjon*

- 1 Jeg egner meg ikke
- 2 til å sitte på skolepulten
- 3 Det er det verste folk skal ha meg til,
- 4 sitte og gjøre matte
- 5 Det er ikke noe for meg, altså!

#### *Orientering*

- 6 Det er vel sånn fra oppveksten min, sikkert.
- 7 Jeg var ikke mye på skolen da heller
- 8 Jeg ble vant til å være ute av klassen
- 9 Så da var jeg ikke så mye på skolen, heller

*Kompliserende handlinger*

- 10      Fostermor ga meg ikke lyst til å gå på skolen
- 11      Alt ble så negativt
- 12      Jeg ble lei av det,
- 13      jeg ble jævlig lei!
- 14      Hun overdrev mye

*Konklusjon*

- 15      Heller lyst til å holde på med noe praktisk
- 16      Det er kunst og håndverk som er favorittfaget mitt,
- 17      rett og slett
- 18      Jeg liker å holde på med praktiske ting
- 19      Jeg synes det er artig å holde på med det jeg får til
- 20      Om jeg hadde fått til mer på fagene,
- 21      ville jeg likt det,
- 22      det er sikkert det,
- 23      helt garantert!

(I Tom 08.09.03 og 14.10.03)

I introduksjonen (linje 1-5) skaper Tom mening ved å betrakte livserfaringene retrospektivt. I første avsnitt presenterer han seg som elev: *Jeg egner meg ikke til å sitte på skolepulten* (linje 1-2). For ham er det ensbetydende med teorifagundervisning (linje 4: *sitte og gjøre matte*). Han har lang erfaring med at teorifagene gir ham mye strev og mange tap. Og han er realistisk når han i linje 5 sier at *det er ikke noe for meg, altså*. Tom har en lang avvikshistorie i skolen, der tester og eneundervisning har vært gjentakende påminnere om at han ikke duger i teorifagene. *Det er det verste folk skal ha meg til*, er Toms konklusjon (linje3). For det er de teoretiske hovedfagene som teller i skolekarrieren, det vet han.

Tom søker etter mening i erfaringene sine og plasserer seg både i tiden og i sine egne erfaringer. Han samler fortid og nåtid i narrativet om mismatchen mellom ham og skolen. Tilsynelatende godtar han hjelpernes egenskapsrelaterte og moralistiske forklaringer om manglende motivasjon, vilje, konsentrasjon og intellektuell evne, slik blant annet skolemappens forfattere beskriver ham<sup>139</sup>. I følge Bourdieu (1996) er det slik at hjelpernes symbolske makt bare virker når den anerkjennes, og Tom ser ut til å underkaste seg deres kommunikasjon om virkeligheten. Han anerkjenner sin underordning i den forstand at manglende skolemestring relateres til hans personlige egenskaper (linje 1 og 5). I andre avsnittet setter han imidlertid skolekarrieren i sammenheng med oppveksten hjemme (linje 6). I retrospekt ser han at skolegangen var ujevn også da han

---

<sup>139</sup> Se kapittel 5

bodde hjemme (linje 7). Det at han ble *vant til å være ute av klassen* (linje 8), tyder dessuten på en vanlig spesialpedagogisk praksis i skolen: Tidlige tester dokumenterte *lærevansker og konsentrasjonsvansker*, og det førte til at han fikk spesialundervisning i hovedfagene, viser mappetekstene. Dermed ble det lite undervisning sammen med klassen. Han var vant med å være ute av klassen, på utsiden, og som konsekvens utelukket han også seg selv fra skolen: *så da var jeg ikke så mye på skolen, heller* (linje 9). Den måten skolen møtte ham på, fikk konsekvenser for skoledeltakelsen, tenker Tom. Det foreligger åpenbart flere definisjoner og forklaringer enn bare hjelpernes.

Narrativet blir fortalt mens Tom ennå har en plass i skolen, men eliminasjonsprosessene han fortalte om fra grunnskolen, blir forlenget inn i videregående skole. Vi kan si at institusjonen og skolen *inkluderer* ham som en framtidig utestengt. Ved at skolen og barnevernet i fellesskap får en stadig mer fullstendig definisjonsmakt over hans sosiale identitet (jfr. Gubrium & Holstein 2000), blir han ytterligere stigmatisert. På den måten blir Tom stengt ute fra skolens lærende fellesskap, men samtidig stengt inne i skolens logikk og definerende makt (Bateson 2000). Skolen har beholdt Tom, men kun helt i randsonen. Den utelukker ham fra tilhørighet og bekreftelse i elevkollektivet, og han er dømt til å tilslutte seg skolens tilbud om en illusjon: også skolegang helt i randsonen, gir mening for de kommende utestengte. Tom kan, i følge Bourdieu (1996), hengi seg til resignasjon, han kan velge angstfylt underkastelse eller avmechtig opprør, eller han kan velge mellom flukt eller sanksjoner (ibid). Underveis velger Tom vekselvis og samtidig alle deler. Han vet at skole generelt er viktig for fremtiden, men strever med å holde fast i hvordan skoletilværelsen skal kunne gi ham en fremtid og et yrke.

I tredje avsnittet reflekterer han over hva den siste fostermoren gjorde og betydde for skolegangen hans (linje 10). Hun var lærer i ungdomsskolen og investerte stor innsats for å få Tom i læremodus. Men han opplevde hennes iver mest som et press til ytterligere tap (linje 10 og 11), *alt ble så negativt*, når hun satte mål for læringen hans og forventet at han stilte opp på de målene. Han opplevde at *hun overdrev mye* (linje 14), og han *ble veldig lei* (linje 12 og 13). Til slutt valgte han å protestere, han avsetter fostermor, og vil ikke jobbe med skolearbeid mer. Det skapte så store konflikter, i følge hovedkontakten, at barnevernet så seg nødt til å omplassere Tom enda en gang.



I følge Bruner (1990) kan narrativer være hjelpsomme ressurser. Når Tom forteller meg om skoleerfaringene, restrukturerer han hendelser i fortiden i lys av der han står i dag. Når han organiserer begivenhetene til en fortelling, blir hans egne erfaringer og aktiviteter blant annet belyst ut fra relasjoner til mennesker som står ham nær. I narrativet om fostermor peker Tom på at fostermors iherdige innsats fikk svært negative effekter for ham. Hennes hjelp gjorde at han mistet lysten til å gå på skolen (linje 10), fordi hun ble en overivrig hjelper (linje 14).

I fortellingen søker Tom å opprettholde et positivt selvbilde ved å stive det opp på alternative måter. Han vet at han ikke mestrer skolens hovedfag, teorifagene norsk, matte og engelsk. Praktiske fag, derimot, der han eger seg bedre, har imidlertid klart lavere status og oppmerksomhet i opplæringsforløpet hans i grunnskolen. Dels tilbød Sundet ungdomsskole ham aktiviteter eller fag der han allerede hadde avsluttet med karakter, dels ble disse fagene i betydelig mindre grad gjenstand for individuell tilrettelegging. Men Tom vet at han duger til noe, og der ligger bakgrunnen for fortellingens plot. Den positive selvpresentasjonen i utsnittet er knyttet til *favorittfaget* ”Kunst og håndverk” (linje 16). *Jeg liker å holde på med praktiske ting*, sier han i linje 18, for det får han til (linje 19). Tom tenker at det å få til ting ligger til grunn for å like et arbeid. Det gir mening for ham å knytte mestringserfaringer til det å være motivert for å være i aktivitet, for å lære. Selvbildet knytter han til opplevelsen av å mestre (jfr Ger-gen 1999). Tom tror at om han bare *hadde fått til mer på fagene* (linje 20), ville han ha likt det (linje 21), og da ville det vært *artig å holde på med* (linje 19). Slik inviterer han meg til konstruksjon av en alternativ mestringsfortelling<sup>140</sup>. Tom bygger altså aktivt opp bildet av seg selv, slik Gubrium & Holstein (2000) beskriver det i *The Self We Live By*. Selvet er i følge dem, ikke bare er noe vi er, men noe vi aktivt behandler og lever med.

Narrators artfully pick and choose from what is experientially available to articulate their lives and experiences. Yet, as they actively craft and inventively construct their narratives, they also draw from what is culturally available, storying their lives in recognizable ways (Gubrium & Holstein 2000:103).

Tom forsøker å avklare hvem han er og hva han er overfor andre. På det aktuelle tidspunktet har han gjort erfaringer, og han gjør også aktive valg i retning av akseptable og

<sup>140</sup> I kapittel 5 har jeg presentert noen av Toms sentrale mestringsfortellinger

tilgjengelige bilder av mulige ressurser og regier. Men skolens *story-lines* levner ham lite rom for konstruksjon av positiv identitet og mening. Skolen har ikke møtt ham på hans ”*vantmannsfakter*.” Viggo Rossvær (1998) bruker begrepet ”vantmann” i boka *Ruinlandskap og modernitet* (s. 31). Der presenterer han hverdagsbilder som viser hvordan folk i et nordnorsk fiskevær erfarer og håndterer moderniteten (Rossvær 1998). Overført til Toms situasjon kan vi si at Tom er ”*vantmann*” når han beveger seg i et landskap der han er kjent, der hans virksomhet eller arbeid og livsmening samspiller. Når Toms erfaringer innen praktiske virksomhetsfelt som for eksempel snekkerboden<sup>141</sup> ikke vinner oppmerksomhet eller ikke blir verdsatt i skolens opplæring, kan han heller ikke dele sine erfaringer eller inngå i skolens fellesskap med det han vet og kan. Der vil de i stedet ha ham til å *sitte og gjøre matte* (linje 4). Toms narrative praksis kan karakterisere det Gubrium & Holstein (2000) kaller *interpretive practice*, en *fortolkende praksis*. Når han er i aktivitet med å fortelle sin historie, sammenholder han de ressursene som han har tilgjengelig. Det er altså en gjensidig påvirkning, et samspill, mellom skolens tilgjengelige *story-lines*, regier og relevante fortellinger, og hvordan Tom med sin individuelle biografi og personlige agenda kan utfolde narrativer om mislykkete teoriprestasjoner i skolen.

Men Tom nøyer seg ikke med å fortelle *mangelhistorie* (linje 1-14). Han forsøker å fremstille seg selv alternativt, i lys av praktiske fag som han liker og mestrer (linje 15- 18). Slik legger Tom et perspektiv på skolegangen og inviterer meg til å dele en alternativ fortelling med ham, slik at han kan forvalte selvbildet sitt. Med lite elevkontakt på skolen, får han begrensede anledninger til å bli bekreftet av jevnaldrende, og fostermor og hjelperne synes å være enig i den negative egenskapsbeskrivelsen av Tom. Men bildet er ikke ensidig. I det følgende utdraget forteller Tom om det å være en del av klassen. Det å dele erfaringer med dem over en ukes tid, gir Tom en kjærkommen og positiv opplevelse av å være elev mer på like fot.

### **”Du er jo en del av klassen når du er ny der”**

Tom fikk være med på kassetur en uke med de hvite bussene til Polen. Lærer sikret turen med ekstra voksenressurs. Turen ble en positiv begivenhet.

---

<sup>141</sup> Se kapittel 5

*Introduksjon*

- 1 Jeg kom jo ny
- 2 Du er jo en del av klassen,

*orientering*

- 3 når du er ny der
- 4 Jeg ble mye bedre kjent med dem
- 5 på klasseseturen, ja
- 6 Du er ny,
- 7 og har vært der kanskje bare en måned
- 8 Og så er du ute av klassen
- 9 sammen med lærer...

*kompliserende handlinger*

- 10 Og så er du med på en tur...
- 11 Så vil det si at du har blitt kjent
- 12 Ja, når du er på en klasseseture,
- 13 så blir du meget godt kjent med dem
- 14 Du er med dem om dagen og om kvelden,
- 15 har det artig hele tida, en hel uke
- 16 Etter hvert... sammen med dem...
- 17 så kjent som du ikke kunne blitt
- 18 på et par måneder omtrent

*konklusjon*

- 19 Du blir så godt kjent med dem
- 20 at du skulle tro
- 21 at du hadde kjent dem hele tida.

(I Tom 08.09.03)

Tom får være med på klasseseturen i 10de, og reflekterer over begivenhetene. Til vanlig har han bare gymtimene sammen med klassen. Ut over det har han eget opplegg utenfor klassens ramme (linje 8-9). Tom legger vekt på at han er ”ny” i klassen (linje 1,3 og 6). Det er en erfaring han er vel kjent med, etter at barnevernet overtok omsorgen for ham da han var 10 år. Han har flyttet mange ganger. Her konstaterer han at han som ny likevel får være en del av klassen. Å delta på klasseseturen bekrefter klassetilhørigheten (linje 10), til tross for at han ellers er utelukket fra det meste av klassens læringsfellesskap, *ute av klassen sammen med lærer* (linje 8 og 9). Turen gir Tom en helt ny og positiv opplevelse av å få dele god tid og mange positive aktiviteter med jevnaldringer. Han understreker det i linje 14 og 15 ved å markere tidsomfanget: *dagen og kvelden, hele tiden, en hel uke*. Romslig felles tid åpner for vennskap, for å *bli godt*

*kjent* med de andre (linje 13 og 16-18). I linje 19-21 understrekes tiden som viktig for ”å bli kjent.”

Narrativet om klasseturen er et positivt bekreftende narrativ, der Tom presenterer seg som en vanlig ungdom, passelig eplekjekk i fortellingen om ”*jenter og røyk*” og turer i byen ”*på egenhånd*” i den videre fortellingen. Plottet foreligger som en form for bevis på han har status som vanlig elev; fellesskapet med jevnaldringer bekrefter det. Utsnittet fra narrativet om klasseturen gir innblikk i hvordan Tom med få ord *posisjonerer seg* i klassens sosiale mellomværender på en ukes tur. Jeg refererer i metodekapitlet (kapittel 4) blant annet til Bamberg (1997) og Gubrium og Holstein (1998), der begrepet *posisjonering* blir brukt om individets strategiske forming av *storylines* og *plots*. Fortelleren posisjonerer seg i relasjonen til seg selv og til andre: hvem han ønsker å fremstå som, og hvordan han ønsker å bli forstått av andre.

Toms ytringer i dette narrativet og i sammenheng med øvrig materiale om Tom, peker på et dilemma både for skolens inkluderende målsettinger og hans ambisjoner og skoleerfaringer. Tom ligger på et lavt kunnskaps- og læringsnivå i hovedfagene norsk, engelsk og matte. Mange års spesialundervisning har nesten ensidig isolert ham fra jevnaldrende og samtidig gitt ham rikelig med faglige tapsopplevelser. Klasseturen ble på mange måter en skjellsettende opplevelse når det gjelder jevnalderkontakt (linje 10-13). Lærer sørget for tilstrekkelig voksentetthet på klasseturen, slik at det ble en intens og konsentrert positiv erfaring for Tom. ”*Ingenting negativt skjedde på hele turen*”, forteller hun (IL 01.06.03).

Toms institusjonelle hverdag og skolens kategorisering av en svakt motivert elev med lærevansker, gir stramme føringer og smalt fortolkningsrom for hjelpere og elever på skolen. Når han først får delta i sosiale samspill, vil han, i følge Gergen (1998), søke etter samspillpartnere som er villig til å understøtte hans narrativer. Han vil søke etter det Gee (2000) kaller *affinity groups*. Kun ved noen svært få anledninger var Tom i posisjon til å gå inn i forhandling med jevnaldrende ungdommer om identitet. Med beskjeden felles tid og aktiviteter, er ingen særlig vant med at han er i posisjon til å forhandle om noe som helst. Slik sett er den institusjonelle identiteten (Gee: *I-identitet*) kraftfull og har stor gjennomslagskraft hos alle aktørene i skolen. Katego-

riseringen av ham har også tidlig begrenset mulige forhandlingstema og det kulturelle repertoaret som ungdom vanligvis har tilgang til.

### **Avsluttende drøfting**

Analysen av utdragene i dette kapitlet viser til sentrale diskurser i de unges fortellinger. Slik de narrativiserer erfaringer i presentasjonen av seg selv, tematiserer de sammenhenger mellom det jeg her benevner som deres *identitetsprosjekt* og deres *mestringsprosjekt*. Skolekarrieren er bakt inn i fortellinger om hvem de er og hva de får til, og peker mot forestillinger knyttet til en fremtidig voksen tilværelse. Med plottene i historiene plasserer de unge seg i et tidsforløp (Ricoeur 1988). Trine fremstiller fortidig skolevegring som tilbakelagt naivitet. Hun oppfatter at et varig vendepunkt tilsier at hun har kommet gjennom det. Nå ser hun fremover. Torill forteller om at mangel på voksne støttespillere gjentas, når hun nå står på terskelen til voksenlivet. Hun har lært at hun fortsatt må stole på egne krefter. Tom trekker en historisk tråd om mismatch mellom skolens fokus på teorifag og hans egne praktiske evner og interesser. Det har fått konsekvenser også for tilgangen til fellesskap med jevnaldringer, når han blir mye *alene med lærer*. Tuva mistet tilgangen til å forhandle om identitet, da hun på slutten av 10.klasse fikk en diagnose og samtidig status som barnevernsbarn. Omgivelsenes holdninger og forventninger avskjærer Tuva fra å beholde den gamle elevrollen som en krevende, men likevel normal elev.

For ungdommer med institusjonaliserte hverdagsliv, ser tilbudet av respekterte roller ut til å være begrenset. Deres personlige selv blir oppfattet i offentlige rom og produsert i sosiale interaksjoner (Gergen 1991,1998). Ved hjelp av narrative fremstillinger søker de unge å redde sin identitet eller bedre sin anseelse. Analysen av narrative viser hvordan de unge argumenterer for å skape kontinuitet i oppfatningen av seg selv. Gjennom fortellinger søker de etter å få bekreftet sin versjon av virkeligheten og seg selv. Hver enkelt av fortellingene har temaer som ligger innenfor skolens og institusjonens agenda, begreper og fokuserte områder. Hvordan de unge blir møtt og sett, danner bakteppe når de unge legger inn elementer i fortellingen om seg selv. De forsøker på forskjellige måter, med ulike ressurser og forhistorier å forhandle om det normale eller det vanlige.

Her står jeg ved et kritisk punkt, i og med at analysen av materialet i denne studien omhandler doble fortellinger. Også hjelperne har sine versjoner av virkelighet som ikke alltid samsvarer med eller bekrefter det de unge konstruerer av virkelighet. Gjennom denne analysen har jeg forsøkt å vise at i skoleprosjektet til alle fire, henven-der de seg til meg som en mulig bekrefter av deres versjon. Jeg har ved flere tilfelle vist hvordan jeg i samtalen har forsøkt å invitere dem til tykkere beskrivelser av virke-ligheten. Det var Torills fortelling om morens svik, Trines fremstilling av ungdoms naivitet som noe ordinært som går over, det var Tuva som gjerne skulle være både spe-siell og normal, og det var Tom som forsøker å beholde selvrespekten til tross for sko-letapenes tyngde, ved å vise til områder der han mestrer og drømmer om en fremtid.

Fortellingenes plot avgjør hvilke elementer som blir tatt med i fortellingen eller holdt utenfor. Trine viser det tydelig, ved måten hun sensurerer sin egen fortelling un-derveis. Det Gubrium & Holstein (1998) kaller *fortellerens redigeringsarbeid*, inne-holder blant annet elementer av sosiale konstruksjoner. I interaksjon og forhandling med det omkringliggende sosiale miljø former de unge aktivt sine narrativer, slik at omgivelsene oppfatter dem på måter de unge selv ønsker (ibid). I fortellingene blan-der andres stemmer seg inn i form av hjelpernes forventninger og holdninger og insti-tusjonens *storylines* og verdsatte temaområder, samt elementer av mer allmenn kultur, blant annet verdien av skolekarriere for mulige fremtidsutsikter.

Bakhtins (1981) begrep *flerstemmighet (multivoicedness)* fanger inn det at hjel-perstemmer klinger med i de unges dialoger med sine sosiale omgivelser. Det er mange stemmer som ligger innbakt i ungdommens ytringer (*voices*), stemmer som inngår i tidligere situasjoner og diskurser, og som kommer til syne i den måten den unge ser seg selv på og forteller om det. Men de unge ser ut til å holde fast i en diskurs om normalitet og fremtid, på tross av at livsløpet har gitt indikasjoner på avvik. Særlig Trine og Tuva viser tydelig i uttrekkene at de har en normalitetsagenda. I Trines tilfel-le markeres avvikende erfaringer som tilbakelagte, mens Tuva kjemper for å beholde en fortidig normalitet.

På bakgrunn av de analyserte utdragene ser det ut til at noen indikatorer veier tyngre enn andre, når rammene for den enkelte ungdoms forhandlingsrom bestemmes. Til tross for til dels alvorlige erfaringer i livet, har Trine og Torill fått uttelling for

gode skolemessige prestasjoner i form av styrket selvbilde. Selvbildet bekreftes både i institusjonen og skolen av hjelpere og jevnaldrende. Hjelperne ser ut til å ha holdt tilstrekkelig fokus på deres normalitet. Torill og Trine er skolemessig på plass som *ku-rante* elever; de passer rimelig godt inn i skolens ordinære virkemåte. Torill er skoleflink og ambisiøs, riktignok med merkelapp ”*svakhørende tegnspråkbruker*”. Hun flyter godt på store intellektuelle evner, sin flid og en *stayer-innstilling*. Trine har lagt bak seg sin *ungdommelige naivitet*, og er på fortellertidspunktet igjen en tilpasset elev, flink, selvstendig og ærekjær. Hun var heldig som kom til en institusjon og en skole som hadde utviklet praktisk og faglig beredskap til å ta imot henne, når hjelpen trengtes mest. Personalet sørget med uoppslitelig tålmodighet for å bekrefte det hun var sterk på.

Når skolen utfordres av elever som trenger vedvarende og omfattende tilrettelegging av individuell opplærings situasjon, er det imidlertid åpenbart at mye blir annerledes. I analysen fremstår Tom som en person med et slags implisitt budskap om egenverdi. Selv om han trenger mye støtte og hjelp, peker han på hva han er god på. Tom tror at for ham vil mestring skape motivasjon, men skolen fokuserer bare på hans ikke-mestring. Og Tuva, som vet at hun er spesiell, uttrykker samtidig klare ønsker om å bli behandlet som en normal elev som har gode ferdigheter på mange felt. Tuva reagerer på psykologens måte å presentere henne på, men kritiserer ikke skolen for at de ikke gir henne god nok tilrettelagt opplæring. Fra å være en vanlig, men krevende elev, skygger oppmerksomhet på diagnosen for det som Tuva er normal på, hennes intellektuelle kapasitet og kreativitet. Hun avskjæres mer eller mindre fra ordinære samværsformer med jevnaldrende. Når Tuva blir plassert i ytterkanten av skolevirksomheten, blir utslagene av diagnosens symptomer tydeligere. Hun forsøker å forhandle om identitet, men mangler legitime referanser. Rommet for forhandlinger oppleves nærmest avlåst.

Uttrekkene fra fortellingene til Tom og Tuva er rammet inn av, og påvirket av, hjelpernes ytringer om dem. De unges narrativer er å forstå som tilsvar på hjelpernes smale kategorier. Diagnosene er noe som hefter ved dem: Tom har lærevansker og Tuva Asperger. Avvikene blir den dominerende forklaringen på at opplæringa bryter sammen, ikke at tilpasningen er mangelfull. En egenskapsrelatert identitetstilskriving

(Gee 2000: *N-identitet*) er sterkt dominerende både for skolens og institusjonens forståelse og tilrettelegging av opplæringa til Tom og Tuva. Det gir de unge en trang elevrolle i skolen (Gee: *I-identitet*). Tom og Tuva eier sine problemer selv, de blir isolert fra samspill med jevnaldrende, stigmatisert i form av mangelkategorier og ekskludert fra den ordinære klasseoffentligheten og læringsfellesskapet.

I kapittel 10 går jeg nærmere inn i analysen av hjelpernes infiltrasjoner, deres forståelseshorisont og fagtradisjoner, henholdsvis i skole og barnevern, for å se nærmere på hvilke implikasjoner det har for den unges skolekarriere, selvilde og fremtidsvisjoner.



## Kapittel 10: Tilpasning og treffsikkerhet

*The story does not express a practice. It does not limit itself to telling about a movement. It makes it. One understands it then, if one enters into this movement oneself. (Michel de Certeau 1988:81)*

### **Innledning**

Materialet til analysen i dette kapitlet er hentet fra intervjuer og samtaler med lærere, rådgivere og hovedkontakter, foruten hjelpernes og ekspertenes ”skriftlige fotefar”<sup>142</sup> i elevenes skolemapper. Jeg henviser for øvrig til en samlet fremstilling og oversikt over datakilder i kapittel 4.

I kapittel 5-8 viste jeg blant annet hvordan de unge og hjelperne forteller forskjellige historier om konkrete hendelser. Jeg kalte det doble beskrivelser. I dette kapitlet skal jeg konsentrere meg om hjelpernes narrativer. For enkelte ungdommer består hjelperkorpset av mange og ulike profesjoner og eksperter. Det stiller krav til kommunikasjonen mellom dem, og til fordelingen av oppgaver og ansvar. Et relasjonelt perspektiv gjør det mulig å se kvaliteten og effekten av hjelpen i videre sammenheng av kommunikasjon og hjelperens refleksjon og konstruksjon av virkelighet.

Et relasjonelt analyseperspektiv er valgt blant annet fordi det aktualiserer hva elev og hjelper bringer med seg inn i konkrete situasjoner, av erfaringer og kunnskaper, vurderinger og verdier. Jeg betrakter hjelpehandlingene sånn sett også som situerte ytringer inn i samfunnets pågående diskurser om sosial legitimering og om inkludering, utdanningspolitiske mål om *felleskole* og det spesialpedagogiske kunnskaps- og praksisfeltet (jvf. Clandinin & Connelly 2000). Hjelpen er videre situert i den forstand at samfunnsmessige, byråkratiske og institusjonelle regler og vilkår medformer den tilgjengelige opplæringshjelpen elever kan bli tilbudt i skolen og institusjonen.

I forrige kapittel foretok jeg narrative analyser av de unges opplevelser og konstruksjoner av skolelivet, i mellomrommet mellom dem og hjelperne. I dette kapitlet blir elevenes opplæring analysert ut fra institusjonspersonalets rolle som *skoleforeldre*,<sup>143</sup> og skolens personale som autoriteter og aktører på skolearenaen. Jeg forsøker, i tråd med studiens målsetting, å ha et kritisk blikk og en nødvendig distanse til hjel-

<sup>142</sup> Uttrykket er hentet fra Edmund Edwardsens artikkel: *Historiske protokollers partiskhet* (2001)

<sup>143</sup> Ragnhild Collin-Hansen (2008) avklarer i sin dr.avhandling to viktige foreldreoppgaver og benevner dem henholdsvis som *omsorgsforeldre* og *skoleforeldre* (s 331).

perne som moralske og handlende aktører. Fordi ytringer og praksis alltid inneholder divergenser og tvetydigheter, er det ikke mulig å fastslå hvilke hensyn som til enhver tid står i fokus hos hjelperne. Min tolkning er derfor ikke den eneste mulige. Narrativene *må* ikke nødvendigvis tolkes på min måte. Analysen av hjelper-narrativene er altså forankret i metodekapitlets relativt detaljerte situering av selve møtepunktene mellom den unge og hjelperne, og i de teoretiske overveielserne i kapittel 3. Fra et rikholdig materiale av hjelpernarrativer har jeg valgt ut noen sentrale uttrekk. De er på forskjellige måter med på å vise hvordan signifikante voksne vurderer og reflekterer over konkrete ungdommers opplæringsituasjon, og hvordan de agerer i møte med dem.

I den narrative analysen konsentrerer jeg meg om narrativenes struktur, plot og vendepunkt. Som i foregående kapittel blir Labov's (1972) transkripsjonsmetode tillempet brukt for å konstruere tekstutsnittene. Jeg har valgt ut komprimerte tekstavsnitt og gjør et begrenset utvalg ut fra prosjektets formål. Ytringene blir samlet i avsnitt, linjene blir nummerert, og narrativets forskjellige deler blir identifisert ved sin funksjon<sup>144</sup>. Elementer av narrativet som befinner seg på siden av hovednarrativet, er utelatt. Det samme er interaksjoner mellom intervjuer og forteller, pauser, nøling, registrering av kroppslige ytringer osv. Tilsvarende som for elevnarrativene i kapittel 9 er det tre sentrale aspekter ved fortellinger som kommer til anvendelse i analysen av hjelpernarrativene: fortellingens nære tilknytning til en forestilling om tid (Ricoeur 1988) og til individers sosiale og normative omgivelser, deres relasjoner (Gergen 1997), og fortellerens utvalg og redigering av narrative elementer (Gubrium & Holstein 1998, 2000).

I det følgende presenterer jeg først to modeller, *kommunikasjonsmodellen* (fig 1) og *infiltrasjonsmodellen* (fig 2) som supplerende analytiske redskaper i behandling av narrativene. Modellene er forenklinger av komplekse forhold, og vil på ingen måte kunne gi fullgode svar; til det er de for firkantige og for lite dynamiske. Men for å analysere hjelperens refleksjon og kunnskap i kommunikasjonen med den unge, og i den form for hjelp den unge mottar, viser modellene seg som anvendelige redskaper. Jeg bruker samme henvisningspraksis som tidligere.

---

<sup>144</sup> Dette er samme prosedyre som i elevnarrativene i forrige kapittel

## **Modellene som analytiske redskaper**

### **Innledning**

I hjelper-elev-relasjonen ser jeg for meg to typer eller trinn av relasjonelt arbeid. For det første hjelpernes arbeid med å etablere en kommunikasjon der den unge oppnår bekreftelse og verdsetting, og gjennom det blir gitt et mulighetsrom for vekst og utvikling. Den andre siden av det relasjonelle arbeidet dreier seg om forandringsarbeid, oppdragelse i vid forstand, altså det målrettede pedagogiske endringsarbeidet. Utviklingsfunksjonen og kontrollfunksjonen står i et gjensidighetsforhold til hverandre, men hjelpearbeidet kan ha varierende tyngdepunkt. Modellene viser til sammenhenger i forholdet mellom hjelper og ungdom, som jeg forventer har betydning for de unges opplæring. Jeg skal relativt kort redegjøre for hovedperspektivene ved modellene.

### **Presentasjon av kommunikasjonsmodellen**

Modellen i figur 1 tar utgangspunkt i Edwardsens analysemodell for kulturmøter<sup>145</sup>. Han presenterte den i omformet skikkelse på et doktorgradsseminar i Tromsø i mai 2005, slik at den er gjort mer eksplisitt tilgjengelig som analysemodell utover generelt kulturpedagogiske formål. Det er slik den presenteres her. Modellen viser hvordan relasjoner og kommunikasjonstyper forholder seg til hverandre og gir ulike rom for posisjonelle og pedagogiske muligheter.

|                      | <b>Relasjon</b>   |                    |
|----------------------|-------------------|--------------------|
|                      | <b>Symmetrisk</b> | <b>Asymmetrisk</b> |
| <b>Dialog</b>        | I                 | II                 |
| <b>Kommunikasjon</b> | III               | IV                 |
| <b>Monolog</b>       |                   |                    |

Fig 1. *Kommunikasjonsmodellen*

<sup>145</sup> Edvardsen (2001): Historiske protokollers partiskhet, i: Beck og Hoëm (red.): *Samfunnsrettet pedagogikk- nå*.

Grunnrelasjonen mellom den unge og hjelperne er asymmetrisk, og jeg skal her i hovedsak konsentrere meg om felt II og IV. Men la meg først nevne et perspektiv ved felt I og III som danner noe av det opplæringsmessige sosiale rom for de unges skoleerfaringer og velvære.

I felt I og III i kommunikasjonsmodellen er grunnrelasjonen i prinsippet symmetrisk. Slike relasjoner finner vi tydeligst blant jevngamle, men jeg ser ikke bort fra at en kan finne asymmetri-lignende tilstander også mellom jevnaldrende barn og unge, kanskje særlig i felt III. Siden betydelige deler av oppvekstgenerasjonens identitetsforhandlinger og forvaltninger av identitet nettopp skjer mellom jevnaldrende (Frønes 1995, Winger 1994), vil den kommunikasjonsform som hjelperne velger, legge vilkår for kommunikasjon og relasjon mellom ungdommene. For relasjonene kan for eksempel ta farge av spesialistenes avviksdiskurser, slik at tilgangen til egnede forhandlingsrom mellom jevngamle blir begrenset. Dessuten vil gjentakende flyttinger og oppbrudd kunne svekke stabiliteten i jevnalderrelasjonene og gjøre dem mer flyktige, og følgelig også mer utsatte for voksnes definerende praksis. Tuvas kommunikasjon med klassekameratene er et eksempel på hvordan hjelpernes kommunikasjon om Tuvas diagnose legger inn asymmetriske kiler i kommunikasjonen mellom i prinsippet likestilte elever<sup>146</sup>.

I felt IV i figur 1 er kommunikasjonen monologisk i den forstand at hjelperen opptrer i en asymmetrisk posisjon av selvforsynt kunnskap. Asymmetri sier generelt noe om forskjell i posisjoner og roller, der makt er ulikt fordelt (Marková & Foppa 1991). Asymmetri betegner forskjellige fenomen i og bak dialogen, slik som ulikhet, dominans, eller ubalanse. En asymmetrisk posisjonering knyttet til objektiv kunnskap eller kompetanse, kan innebære en dominans i relasjoner som fordrer en gjensidig aksept av partene (ibid.). Relasjonen lærer- elev er her et eksempel. Bourdieu (1996) ville karakterisere slike relasjoner ved hjelp av begrepet symbolsk makt. Det er i følge ham å forstå som en legitimert maktform, i og med at hjelperen har konstruert en gyldig virkelighet sammen med sine fagfeller. Siden læreren eller sosialarbeideren er selvskrevne autoriteter, kan de anvende *symbolske redskaper* til å konstruere det de

---

<sup>146</sup> Se kapittel 6

oppfatter som den objektive verden (Bourdieu 1996). Den unge forventes i kommunikasjon med hjelperen å underkaste seg den virkeligheten.

Relasjonell kommunikasjon i felt IV betyr altså at hjelperne vurderer og beslutter i henhold til en problemforståelse som det er omforent enighet om blant relevante fagmiljøer, ut fra yrkeserfaring og tilgjengelig kunnskapstilfang. Med ekspertenes mer-viten om elevens mangler i form av tester og utredninger, reduseres betydningen av elevens subjektive viten. De opptrer derfor selvforsynt med kunnskap og innsikt, i den forstand at den innsikten eleven selv kunne bringe inn, får beskjeden relevans for hjelperens strategier og handlingsvalg.

Det som beskrives som ”paradimeskifte” i flere hjelperprofesjoner (f. eks. Askheim 2003, Sandbæk 1996, Weick 1992), innebærer sterkere fokus på barnets mestring og styrker, enn på mangler og diagnoser. Mange fagfolk og spesialister i dag mener de har en annen tilnærming til sin profesjonsutøvelse, enn det jeg her beskriver ved hjelp av felt IV. Men det er mulig at selv hjelpere som i prinsippet og i fagretorisk sammenheng slutter seg til en mestringsorientert tilnærming, likevel kan befinne seg i felt IV. Utdraget fra Toms hovedkontakt senere i kapitlet belyser dette perspektivet.

I den dialogiske kommunikasjonen i felt II endres ikke den asymmetriske grunnrelasjonen mellom hjelper og den unge, men gjennom dialogen skapes et annet utviklingsmessig mulighetsrom. I og med at dialogen åpner for en likeverdighet i relasjonen, og ulike stemmer spennes ut mot hverandre, får den unges erfaring plass i en felles konstruksjon av virkeligheten. I tråd med Bakhtin sin forståelse av det dialogiske (Bakhtin 1981, 2003), gir den unges stemme i slike tilfeller egne bidrag til utforming av tykkere beskrivelser av virkeligheten. Den profesjonelles blikk vil kunne være bevisst *ukyndig*, slik filosofen Jacob Meløe (1967) beskriver, i den forstand at hjelperen vet seg avhengig av den unges fortelling. Jeg har hatt nytte av å koble Meløes ulike blikk, det kyndige, det ukyndige og det døde, til modellen og analysen av hjelpernes posisjoner i henholdsvis felt II og IV. Ved hjelp av hans blikk-metaforer får jeg frem det relasjonelle ikke bare som kommunikasjon, men også som uttrykk for forståelse og handlingsvalg. Blikket er så å si *hjelperbrillene*: deres profesjonelle kunnskap og deres yrkespraksis<sup>147</sup>.

---

<sup>147</sup> Se for øvrig redegjørelse i kapittel 1

Reell *kyndighet* hos hjelperen viser seg først når eksperten opptrer innenfor det modellen illustrerer i felt II, en dialogisk asymmetri. I rollen som faglig autoritet får hjelperen gjennom dialogen tilgang på den unges forståelse av sin egen virkelighet. Ved gjensidig anerkjennelse og respekt i relasjonen kan denne viten bli inkorporert i hjelperens ekspertviten, og gjøre henne *kyndig*, men fortsatt bare delvis. Å konstituere en relasjon av likeverdighet ved å gi den unges erfarte virkelighet legitimitet, må oppfattes som en stadig pågående prosess, som aldri når sitt endepunkt. Et slikt dynamisk og foranderlig perspektiv formulerer Clandinin & Conelly (2000) på følgende måte:

As inquirers, we tend to define our phenomenon as if life stood still and did not get in our way. But life does not stand still; it is always getting in the way, always making what may appear static and not changing into a shifting, moving, interacting complexity. (Clandinin & Conelly 2000:125)

Tilsvarende vil Bakhtins (1981, 2003) relasjonelle begrep og utlegning av det dialogiske, plassere den unge i forhandlingsposisjon når virkeligheten skal beskrives. Slik tar hun hånd om sin egen utvikling. Uttrekket fra Trines hjelpere illustrerer møtet mellom den unge og hjelperne i felt II i figur 1.

Det kan innvendes at kommunikasjonsmodellen (fig 1) kan virke statisk. Jeg ser imidlertid for meg samspillet mellom hjelper og elev som noe dynamisk, der hjelperen i enkelte situasjoner kan bevege seg inn i et slags grenseland mellom en monologisk og dialogisk kommunikasjon (et område mellom felt II og IV). Det kan skje når den profesjonelle tolker og reflekterer kritisk slik at kunnskapen fremstår som mangespektret. Viten har alltid sammenheng med hvilket perspektiv en ser fra. Og her er jeg ved et kjernepunkt i anvendelsen av modellen som analyseredskap. Hjelperens refleksjon over egen handlingsberedskap, kan i enkelte situasjoner åpne for den unges egne bidrag til skolekarrieren i form av hverdagskunnskap og erfart liv. Når det er tilfellet, oppnår den unge en subjekt-status som aktør i eget liv. Det finnes ansatser til det jeg vil kalle *dialogiske øyeblikk* i for eksempel hovedkontaktens asymmetriske relasjon til Tom, øyeblikk som innbyr til dialoger og erfaringsutveksling mellom ham og hjelper.

Viten forstått ut fra det relasjonelle i møtet mellom mennesker, setter altså hjelperens reflekterte perspektiv i spill med den unges perspektiv i en bestemt kontekst. Samspillet mellom dem kan gi bredere innsikt i situasjoners mangfold og dynamikk. I

det relasjonelle møtet kan ulike perspektiver gi innspill til konstruksjon av ny kunnskap, også i grenselandet mellom felt II og I. Det kan oppstå *symmetriske øyeblikk*, det vil si situasjoner der det etiske jeg-du- forholdet (Buber 1982) kommer i fokus. Den unge og hjelperen som likestilte har samme verdi som individer og medmennesker, og de vil kunne angå hverandre gjensidig i form av det filosofen Løgstrup (2000) kaller en utvidet etisk relasjon. I følge ham vil det først og fremst kunne handle om hjelperens vilje til å sette seg inn i hva eleven, den Andre, er best tjent med, samtidig som hun utviser vilje til å la den Andre være herre i sin egen verden (ibid.).

Når møtet aktualiserer de etiske perspektivene ved kommunikasjonen, utvides samtidig forståelsen av de dilemmaer som konkrete situasjoner kan by på, for både hjelper og elev. I pedagogisk og sosialt arbeid er etiske problemstillinger uopphørlig til stede, nettopp fordi undervisning og omsorg skjer i genuine møter mellom mennesker. Det er i disse møtene at hjelpehandlingene har sin plass. I det følgende presenterer jeg en modell som kan bidra til å gi en ytterligere utdypning av mulige sammenhenger mellom opplæringstilbud, hjelp og de unges opplæringskarriere.

### **Presentasjon av infiltrasjonsmodellen**

Profesjonelle hjelpere innenfor helse- og sosialfeltet forventer at klienter framviser en viss åpenhet om livsforhold, også om det vi kan kalle sensitive tema. Det er gjerne forhold som barn normalt vil holde for seg selv eller innen familien. Barnevernets barn vil kunne oppleve at privatlivet deres gjentatte ganger blir *invadert*, som en slags ”fordekt okkupasjon”, *en infiltrering*. Dette danner et slags bakteppe for all hjelp personale i skole og institusjon yter overfor plasserte ungdommer. Ut fra fruktbare dialoger med professor Edwardsen lot jeg meg inspirere til å undersøke nærmere hvordan kompliserte og dynamiske forhold knyttet til elevenes opplæringsstøtte (*hjelp*) kunne analyseres, ved å kombinere kommunikasjonsmodellen med det jeg her har valgt å kalle *infiltrasjonsmodellen* (fig 2). I det følgende vil jeg gi en kort beskrivelse av sistnevnte.

|        |            | Infiltrasjon |                |
|--------|------------|--------------|----------------|
|        |            | Intendert    | Ikke intendert |
| Effekt | Progressiv | 1            | 2              |
|        | Regressiv  | 3            | 4              |

Fig 2. *Infiltrasjonsmodellen*

*Infiltrere* er ikke et vanlig brukt ord som betegnelse for hjelpehandlinger innen sosial og pedagogisk virksomhet. Begrepet har i mange forhold en negativ etterklang, som uttrykk for utilbørlig innblanding i andres anliggender. *Infiltrere* betyr å fylle eller gjennomtrengte, og i noen sammenhenger er det betegnelse for *fordekt okkupasjon* eller *undergravningsarbeid* (Bø & Helle 2002). Plasserte elever blir, i større grad enn barn flest, *gjennomtrengt* av institusjonelt definerte og forventede tilpasningskrav, både hjemme og på skolen. Slike krav ligger dels i virksomhetenes kontrollfunksjoner overfor ungdommene og dels i utviklingsoppgaven. De unge skal få hjelp til å bli *gagnlige og selvstendige* i hjem og samfunn. Med infiltrasjonsbegrepet forsøker jeg å legge et perspektiv på hverdagslivet til elevene, slik dette er dominert av voksne som har som yrke å stille opp for ungdommenes opplæring og utvikling, og som derfor søker å kartlegge den enkelte elevs behov og tilrettelegge for best mulig utvikling og læring.

Anvendt på denne måten uttrykker infiltrasjon blant annet at de voksne kommuniserer, beslutter og handler (*infiltrerer*) på måter som både kan ha positive og negative betydninger for den unges hverdagsliv og skolekarriere. Analysen i dette kapitlet viser at opplæringen kan glippe ganske fatalt, selv med hjelpenes aller beste intensjoner, som vist i salongnarrativet, rute 3 i modellen. Men intendert infiltrasjon kan også bidra positivt i den unges skoleliv, som vist i eksemplet der Tuvas hjelpere gjør et vellykket fremstøt, rute 1 i modellen. Likeledes kan infiltrasjoner som ikke er intendert fra de voksnes side, ha både positive og negative utfall (rute 2 og 4).

*Infiltrasjonsmodellen* viser altså hjelpens effekt som henholdsvis progressiv eller regressiv. Progressiv effekt betyr her at infiltrasjonene positivt støtter og skaper framdrift i den unges skolegang og opplæring, mens regressiv effekt innebærer risiko



for økte problemer eller flere nederlag. Ved å analysere infiltrasjonene og sammenholde dem med de to kommunikasjonsformene i figur 1, monolog og dialog, identifiserer jeg sammenhenger mellom hjelpernes forståelse og intensjoner i møte med den unge og hennes behov, og infiltrasjonens umiddelbare effekter på skolelivet. Jeg skal i det følgende klargjøre rutene i figur 2 noe nærmere. I rute 1 opptrer hjelperen målrettet i sine infiltrasjoner. Hensikten er åpenbar og kommuniserbar, og hjelpen gir positiv effekt ved at den bidrar til vekst og utvikling, forandring eller en ny start. Sammenholdt med kommunikasjonsmodellen, knyttes her en progressiv intendert effekt av infiltrasjonene til felt II i figur 1, dialogisk kommunikasjon. Selv om relasjonen er asymmetrisk, er utvekslingen gjensidig og individuelt bekræftende. Hjelpen utformes i dialogen i henhold til den unges behov, interesser og ambisjoner. Trines vendepunkt i 10.klasse illustrerer tydelig en slik posisjon.

Ikke all god vilje eller gode intensjoner fører til vellykkede resultater, noe denne studien viser sterke eksempler på. For selv når hjelperen har gode og velmenende hensikter, kan infiltrasjonen få utilsiktet regressiv effekt, og virke negativt på elevens skolekarriere (rute 3). Sammenholdt med felt IV i figur 1, vil resonnementet bli slik at når hjelperen er selvforsynt med kunnskap og ikke trenger den unges fortelling, risikerer hjelpen å falle *på stengrunn*. Eleven blir ikke bekreftet positivt, når hennes førstehåndskunnskap, interesser og ambisjoner ligger skjult for hjelperens refleksjoner og handlingsvalg. Dersom hjelperne ikke er i dialog med eleven, opptrer de i følge Meløe (1967) med *døde blikk*. De tror kanskje de kjenner eleven, og vet hvordan de skal hjelpe henne. Men når hjelpehandlingene treffer dårlig, kan infiltrasjonen få regressive virkninger. En begrenset og ufullstendig tilpasning av Tuvas opplæring viser at når hennes særlige behov ikke blir tatt høyde for, forsterkes samtidig de problemene som kan avledes av diagnosen Asperger.

Enkelte ganger mangler infiltrasjonen hensiktsmessige eller målrettede intensjoner. Effekten kan da, slik modellen viser, enten gi en progressiv (rute 2) eller en regressiv (rute 4) effekt. Når teoriopplæringa til Tom i 10de ble overført til assistentens ansvar på praktiske læringsarenaer, ble konsekvensen at teorifagene samtidig ble flyttet ut av normalskolens domene<sup>148</sup>. Beslutningen var en type infiltrasjon som ga

---

<sup>148</sup> Se kapittel 5

regressiv effekt for Tom, for resultatet ble at teorifagene i realiteten falt helt bort fra opplæringsplanen, og Tom mistet muligheten for omsettbar kompetanse<sup>149</sup> i grunnskolen. Det var neppe hensikten.

Tilsvarende som for kommunikasjonsmodellen presentert foran, er det nødvendig å minne om modellens begrensninger. Ved feil bruk kan den forlede til forenklinger av til dels svært komplekse sammenhenger. Likevel anvender jeg *infiltrasjonsmodellen* nettopp for å forenkle svært kompliserte prosesser innen opplæringsfeltet. Modellen bringer ikke klarhet i kausale forhold, og jeg kan ikke vise til mer langtrekkende virkninger av hjelpehandlingene. Oppmerksomheten rettes først og fremst mot det relasjonelle, det som skjer i konkrete møter mellom hjelper og ungdom, eller i møter mellom hjelpere. Og det er slik den unge og hjelperne beretter om det, det narrative perspektivet, som holdes i fokus. Min hensikt er å kunne vise til noen tyngdepunkter i hjelpesnarrativene.

*Infiltrasjonsmodellen* i figur 2, sammen med figur 1, blir i dette analysekapitlet anvendt for å oppdage mulige sammenhenger i signifikante voksne aktørers konkrete handlingspraksis. De peker samlet på noen prinsipielle farvann ved møtets dynamikk og kompleksitet, og de løfter fram noen nyanser ved forhold som kan ha betydning i den unges karriereforløp. En slik anvendelse av modellene får fram noen sammensatte forbindelser mellom den unges behov for støtte og hjelp, og den bistanden de får. Bakgrunnen for det første uttrekket er Toms positive sosiale erfaringer fra klasseturen og hans påfølgende ønske om å få delta mer i klassens fellesskap. Narrativet viser hvordan hovedkontakten reflekterer over Toms ønske om et klassefellesskap.

### ***Når subjektivitet blir "tauset"***

Først foretar jeg en narrativ analyse av uttrekket. Deretter anvender jeg modellene i figur 1 og 2 i analysen av hovedkontaktens kommunikasjon og hjelp i møte med Tom. Dernest drøfter jeg skolesituasjonen hans blant annet i lys av det Ekeland (2004) kaller *objektontologi*. Det er spørsmål om Tom får anledning til å opptre i rollen som et sub-

---

<sup>149</sup> Med "omsettbar kompetanse" mener jeg en kompetanse den unge kan vise til i samfunnets arbeidsmarked. Papirer fra opplæring er noe en viser for seg når en er arbeidssøker, papir på det en kan og som samfunnet etter-spør.

jekt med ressurser, når hjelpernetverket skal legge til rette et egnet skoleforløp for ham.

## Ønsket om fellesskap

### *Introduksjon*

- 1 Jeg tror nok Tom mente det
- 2 at han gjerne ville være mer inne i klassen
- 3 Men det går ikke det...
- 4 å komme inn i en vanlig klasse
- 5 som vet så mye

### *Orientering*

- 6 Så jeg ville ikke motivere han til det,
- 7 gå videre med det.
- 8 Så ønsket om å være mer i klassen...
- 9 Han kan jo miste selvbildet fullstendig!

### *Kompliserende handlinger*

- 10 Han skjønner nok
- 11 at det ikke er mulig,
- 12 og kanskje heller ikke en god løsning,
- 13 for han som ligger på et annet nivå.
  
- 14 Han vil jo gjerne være
- 15 så normal som mulig.
- 16 Men jeg er litt redd
- 17 for utholdenheten hans,
- 18 og for selvbildet hans.
- 19 Men det er klart...
  
- 20 Jeg vurderer det som greit
- 21 at Tom skal slippe
- 22 å være med på møtene, -
- 23 ansvarsgruppemøtene.
- 24 For på de møtene sitter
- 25 en hel haug med voksne
- 26 og snakker bare negativt om ham,
- 27 og over hodet på ham.
- 27 Møtene er veldig tøffe for Tom,
- 28 tror jeg,
- 29 For det er ikke bra for ham
- 30 å sitte der å kjenne på
- 31 at alle de voksne er så negative til han.
  
- 32 Da er det bedre at jeg,
- 33 som har nær kontakt med ham ellers,
- 34 kan snakke med ham,
- 35 og så ta det med til møtet.
- 36 Av hensyn til "barnets beste"
- 37 mener jeg det er best for ham

- 38 å slippe å delta.  
 39 Jeg tror ikke Tom egentlig syns  
 40 det er noe om å gjøre å delta heller.  
 41 Han sitter jo for det meste der,  
 42 og sier ikke stort allikevel.

#### *Konklusjon*

- 43 Jeg kjenner ham jo så godt...  
 44 Men det fins ingen enkle løsninger

(SHK Tom, 30.04.03)

### **Analyse**

Narrativet viser hvordan hovedkontakten til Tom reflekterer over Toms situasjon og sin egen rolle som en hjelper med beslutningsmyndighet. Plottet i fortellingen peker ut henne som Toms nærmeste, som den som vet best hva som er realistisk og bra for ham (linje 3-5 og 43). Men problemene er store, og utfordringene har ingen enkle svar (linje 44). Toms ønsker om mer tid i klassen, kan ikke innfris, mener hun (linje 3). Det er en dårlig idé, fordi elevene har så mye mer kunnskap enn han (linje 4-5). Derfor følger hun ikke opp temaet i samtalene med Tom (linje 6), og hun tar det heller ikke opp i møtene med skolen (linje7). Siden hun kjenner ham godt (linje 43) og vet at det vil være til skade for ham (linje 8-9), søker hun å forhindre at han får realisert ønsket sitt (linje 6-7). I linje 10-19 begrunner hun hvorfor hun ikke støtter Toms ønsker. Hun legger inn en forventning om at Tom egentlig skjønner at deltakelse i klassen er urealistisk og ikke vil være noen god løsning for ham, siden han befinner seg på et annet faglig nivå enn dem (linje10-13).

I argumentasjonen unngår hovedkontakten å forholde seg til egen avvisning av Toms ønsker. Hun forventer at når han får tenkt seg om, så skjønner han at det er en dårlig løsning. Hovedkontakten har gode intensjoner, hun vil forhindre at Tom får et enda dårligere selvbilde (linje 18), noe hun nærmest tar for gitt at ville bli resultatet av tettere kontakt med elevene i klassen (linje 8-9). Men hun sier at hun forstår at han gjerne vil være mer som de andre ungdommene, være så normal som mulig (linje 14-15). Som Toms nærmeste foresatte, må hun imidlertid ta høyde for at han viser mangelfull utholdenhet (linje 17), og at svak selvtillit ikke må slå for hardt ut i form av ytterligere nederlag (linje16-18).

Ikke nok med at Toms ønske om mer deltakelse i klassen avvises; han blir også utestengt fra deltakelse på møtene der alle som har ansvar for Toms opplæring, drøfter, vurderer og beslutter om skolegangen hans. Hovedkontakten sa seg enig i den beslutningen, og ga støtte til kolleger og samarbeidsparter i deres ønske om å holde Tom borte. Fra linje 20 forfølger hovedkontakten et slags omsorgsperspektiv. Prinsipielt har Tom en soleklar rett til å delta, til å fremme sine synspunkter og til å fremsette ønsker om egen opplæring. I narrativet benytter imidlertid hovedkontakten uttrykket å ”*slippe*” møtene (linje 21-23), der hjelpernes omtalepraksis etter hennes vurdering, var for tøff for ham (linje 28-32). På møtene snakket hjelperne bare negativt om ham (linje 26), og over hodet på ham (linje 27). Hovedkontakten tror det er mer skånsomt at hun i stedet kan ivareta hans synspunkter inn i møtet (linje 33-38).

Men hun gjør egne vurderinger av Toms ytringer, og hva av det han kommer frem med, som hun ønsker å bringe videre inn i møtet (linje 6-7). Det er altså ikke stemmen til Tom de samarbeidende partene får høre, men hovedkontaktens utvalgte tema. *Barnets beste* vurderer hun som sentralt omdreiningspunkt for vurderingene; det er trolig egnet til å styrke en hjelperkonsensus (linje 37-39). Beslutningen om fritak fra møtene ser hun som relativt uproblematisk. Hun forventer også at han er enig med henne (linje 40-41), for han var jo relativt passiv og ordknapp likevel, når han var til stede (linje 42-43). For Toms nærmeste hjelper fremstår beslutningen som rimelig, ut fra tre perspektiv: hjelpernes negative omtalepraksis av en elev med svært lavt selvbilde, Toms taushet i møte med alle sine hjelpere, og til sist den tillit han viser henne i deres dialoger *hjemme*. Hun mener at hun ser Tom og hans behov så godt, at det legitimerer hennes stedfortredende stemme i møtet (linje 44).

Men i konklusjonen kan det likevel se ut som hun kan være personlig litt i tvil: det fins ingen enkle løsninger, sier hun (linje 44). Det kommer ikke klart fram i narrativet hva det ikke fins enkle løsninger på, om det er det å avvise Toms uttalte ønsker og hans rett til å delta der beslutninger fattes, eller om det dreier seg om å tilrettelegge opplæring i samsvar med det hun oppfatter er egenskaper ved Tom, hans problemer. Argumentasjonen hennes for fritak fra møtene er primært relatert til hva som er bra for Tom (linje 29). Andre steder i intervjuet (30.04.03) forteller hun imidlertid at hjelperne aldri har drøftet sin egen kommunikasjonspraksis eller møteform, og ingen har reist

kritikk mot den overveiende negative omtalepraksisen de omgir seg med. Selv har hun ikke direkte spurt Tom om hvordan han opplever det å delta på møtene. I følge Tom har han aldri gitt uttrykk for ubehag (I Tom 30.04.03). Likevel mener altså hovedkontakten at hun kjenner ham godt (linje 33 og 39-40). Det er derfor hun er overbevist om at det er til Toms *beste* å slippe å delta (linje 29-31). Hun tror at han i møtet vil kunne bli synlig for de andre hjelperne, fordi *hun* ser ham så tydelig (linje 43).

## Drøfting

Hovedkontakten forfekter et kontroversielt synspunkt i lys av barns rett til å uttale seg om personlige forhold (Barneloven § 31 og 32)<sup>150</sup>. I følge Barnekonvensjonens formuleringer i artikkel 12-1, har Tom en soleklar rett til å være med å sette dagsorden, og rett til å uttale seg, når opplæringen skal bestemmes<sup>151</sup>. Hovedkontakten lar *sin* vurdering av *barnets beste* gå foran Toms rett til å uttale seg. Jeg vet ikke noe sikkert om hvilke beveggrunner som har veid tyngst i samarbeidsgruppen. Det som gjerne kalles *faglig skjønn*, bidrar her til å holde ham utenfor; og det foretas en faglig overprøving av Toms rettigheter. I eksemplet forvalter hovedkontakten det Stein Bråten (2000) kaller *et modellmonopol*, når hun definerer hva det egentlig dreier seg om for Tom. Hun har lite tro på at han kan utvikle seg nok til å kunne få en rettmessig plass i klassefelleskapet. Samtidig er det langsiktige målet for opplæringa slik dette er formulert i den individuelle opplæringsplanen (IOP) for 2002-2003, en *tilnærming til ordinær fagkrets og integrering i klassen* (MT 29.04.03). Datamaterialet viser få tegn på strategier og beslutninger i retning av å nå slike mål.

Hovedkontaktens intensjoner om å spare Tom for støtteapparatets krenkelser i form av negativ omtale, resulterer således i nye krenkelser, ved at han blir fratatt retten både til å delta, og til å uttale seg. Infiltrasjonens hensikt er kontroversiell, i og med at en ubetinget rett ikke skal underslås når barnets beste skal bestemmes (Collin-Hansen 2008). Hjelpen fikk dårlig effekt, på tross av velmente intensjoner fra hovedkontaktens side. Tom forteller at han føler seg overkjørt av hjelperne (STom 30.04.03). Hovedkontakten befinner seg altså i rute 3 i figur 2. Hennes forståelse av situasjonen samsvarer for en stor del med det som er nedfelt i mappetekstenes beskrivelser og vurderinger

<sup>150</sup> Jfr. Lov om barn og foreldre 1981

<sup>151</sup> Barnekonvensjonen ble i 2003 vedtatt inkorporert i norsk lovverk.

av Tom og hans opplæring. Det er forhold ved Tom, hans manglende vilje og evne, og ikke hans evner og utviklingspotensial, som blir beskrevet og forstått. Perspektivet domineres av det jeg innledningsvis i dette kapitlet omtalte som hjelpernes kontroll-oppgave.

Jeg legger også merke til at det jeg kalte hjelpernes utviklingsoppgave, ikke ligger inne i hovedkontaktens omsorgsperspektiv. Hun ser for eksempel ikke hvordan klassens arena og også ansvarsgruppemøtets arena, gitt bestemte forutsetninger, kunne ha bidratt aktivt til å styrke Toms selvbilde positivt. Når han blir utelukket fra arenaer for forhandlinger om selvbildet, deltar han heller ikke i samspill der han kunne fått tilgang på positive bekreftelser på seg selv. Dermed er han i realiteten avskåret fra å kunne forhandle og utvikle et mer robust selvbilde.

Etter mitt skjønn er hovedkontakten hovedsakelig plassert i felt IV i kommunikasjonsmodellen, den monologiske kommunikasjonen (figur 1). Hun har åpenbart gode intensjoner, men i praksis ser det ut som Toms problemer overvelder henne så mye, at hun i liten grad klarer å holde fast på, eller å satse på ressursene hans. Dermed forstår hun også Toms avmakt som en rimelig opplevelse av alt han har mislykkes med: han ligger på et annet faglig nivå (linje 13), han har liten utholdenhet (linje 17) og han har et dårlig selvbilde (linje 18). Når det får så stor vekt i måten hun ser på Toms opplærings situasjon, skygger det trolig for den innvirkning som valgene og handlingsstrategiene hun og de andre hjelperne har ansvaret for. Tom må tilsynelatende selv aksle sin mislykkethet. Når han ikke oppfyller de normale kravene, faglig og sosialt, som ligger i tilbudet skolen gir ham, må han forstå og godta at han ikke får en plass i klassens fellesskap (linje 10-13). Med et slikt fokus ser hun ikke klart hvordan hennes vurderinger og valg kan gjøre en forskjell for Toms skolesituasjon.

I felt IV i figur 1 utsettes Tom for en slags *dobbel objektivisering*. Ekeland (2004) kaller det *objektontologi* når saksforhold, her skoleproblemene til Tom, får en objektiv karakter, slik de kan undersøkes ved hjelp av prøver, tester osv. Problemene føres ut av en relasjonell kontekst og inn i en mål-middel-logikk, slik denne fremtrer blant annet i diagnostiske diskurser (ibid). Satt på spissen stiller Toms hjelper seg i dette narrative som en betrakter av Tom som et tilfelle, et objekt, når hun ensidig egenskapsforklarer Toms manglende suksess i skolen. Sammenholdt med andre narrativer, er det

imidlertid rimelig å si at hun ikke alltid befinner seg i felt IV. I andre sammenhenger posisjonerer hun seg relasjonelt og gjensidig dynamisk til Tom, blant annet gjennom den måten hun i forbindelse med *episoder*<sup>152</sup>, kritiserer sine kolleger for ikke å forstå Toms behov og situasjon (IHK Tom 25.08.03 og 07.06.04).

Men akkurat her vurderer hun atferden og egenskapene hans ensidig ut fra et verdisystem som hun oppfatter som nærmest objektivt gitt, altså utenfor hennes definierende makt. Tilgang til klassefelleskapet får bare den som tilfredsstillende visse krav til oppførsel og sosiale ferdigheter, og som har et *normalt* evne- og lærenivå. Ved å føre Tom ut av en relasjonell kontekst, objektivere han, kan hun og de andre hjelperne *både* beskrive ham som en som *har* spesifikke vansker, og *samtidig* moralisere over at han lurer folk, later som han tilfredsstillende kunnskapskravene, er lat, manipulerende, kravstor og uvillig (MT 28.04.03- skolemøtereferat, 29.04.03- IOP og 10.06.03- halvårsrapport).

Hovedkontakten har indirekte godtatt den dominerende forståelsen av eleven Tom som et tilfelle, et objekt. Og så lenge hun ser ham så godt i egne øyne, står hun i fare for å miste av syne hans manglende subjektstatus i hjelperdiskursen om skolegangen. Hun vurderer sine infiltrasjoner i lys av det hun forklarer som Toms tunge problemer. De er til Toms *beste*. Konsekvensen blir at den drepene kritikken av *den umulige Tom* i samarbeidsmøtet, dermed ikke får noen kontrapunktiske stemmer, og Tom mister sin *subjektkraft*, sin stemme, ved beslutningen om å holde han utenfor møtet. Hjelperne unnslopp dermed en mulig forlegenhet ved å måtte avvise Toms ønsker ansikt til ansikt, og kan således beholde ham som ”sak”, som objekt. Tom blir ytterligere objektivert ved sitt fravær av det filosofen Levinas (2004) omtaler som *Ansiktets utfordrende appell*. Hans ønsker om mer sosial omgang med og tilhørighet til jevnaldrende, ble effektivt *tauset*.

Selv om hovedkontakten *på hjemmebane* var i dialoger med Tom, og så mer av hele ham enn noen annen, var hun i samarbeidet med andre profesjonsutøvere, tilsynelatende villig til å ofre hans subjektivitet. Den situasjonen hun sto i, viser hvor vanske-

---

<sup>152</sup> *Episoder* er institusjonsansattes uttrykk for situasjoner der de så seg nødt til å innrømme overfor omverdenen, for eksempel politiet, at ting var ute av kontroll. Det var flere slike *episoder* på Lia i feltperioden, med opprør og hærverk, og der personalet måtte ty til ekstern hjelp. Tom så ut til å være aktør i disse episodene, selv om hovedkontakten mente det ikke alltid var han som initierte dem.



lig det kan være å arbeide etter en annen *skript* enn den tradisjonelt objektgjørende<sup>153</sup>. Hovedkontakten hadde åpenbart både *dialogiske* og *symmetriske øyeblikk* i samvær med Tom. Men selv ikke hennes infiltrasjoner ser til syvende og sist ut til å kunne bidra positivt til skolekarrieren, når hans verdighet som subjekt ikke ble sikret.

Hovedkontakten oppfatter Tom som en *spesielt vanskelig elev*, med lærevansker og lærevegning, og med en litt keitete og umoden sosial tilnærming til jevngamle (IHK 25.08.03). Karakteristikken bygger på Toms betydelig mangelfulle mestring, både av sentrale fagkrav og av sosiale tilpasningskrav. Åge Wifstad (1994) beskriver, med bakgrunn i Bakhtins teorier, forholdet til den Andre innenfor moderne omsorgsyrker på to måter: En hjelper kan møte den Andre ved å plassere ham i forhold til en kategori vi har gjort oss opp en mening om på forhånd, diagnoser for eksempel. Eller han kan møte den Andres erfaringer som noe unikt. Da representerer den Andre et likeverdig subjekt, ikke et saksforhold man kan fastslå nøyaktig hvordan er. Det eneste som lar seg beskrive, er da ens egen relasjon til den andre (Wifstad 1994: 3678). Det dominerende utgangspunkt for hovedkontakten til Tom er vurderinger og beslutninger knyttet til Wifstads første alternativ. Hun ser gjennomgående Toms problemer primært som hans eiendom, hans egenskaper eller spor etter traumatiske oppveksterfaringer. Det gjør henne til tider maktesløs (IHK 07.06.04). Særlig fortvilende opplever hun det, når han ikke *vil* eller ikke *kan* stille opp på forventningene knyttet til opplæringstilbudets premisser. Hun ser ikke Tom godt nok i et utviklingsperspektiv, men blir hengende ved hva jeg kaller et misforstått omsorgsperspektiv. *Misforstått* fordi omsorgen hun viser, ikke sikrer ham subjektivitet og selvstendighet, men snarere objektstatus og avhengighet av hjelpere.

Et paradigmatisk skifte i hjelperstrategiene, fra kunnskap om problemkategorier til kunnskap om mestring, styrke og utviklingsutsikter, kan trolig ikke skje uten at Tom oppnår subjektstatus, blir aktør og subjekt i sin egen opplæring. Hovedkontaktens flinke blikk på Tom synes å få henne til å tro at hun kan ytre seg på hans vegne i ansvarsgruppemøtet. Hun overser hvordan møtets kontekst og situasjon burde ha rommet Tom og hans ytringer, slik at han gjennom deltakelse kunne oppnå aktørstatus og verdighet, kunne få et ansikt. I stedet blir han objektivert- han blir *en sak* som ho-

<sup>153</sup> Se nærmere redegjørelse for forskjellige *skript* i kapittel 1

vedkontakten har ”ytterligere opplysninger om”, han konstrueres som *et tilfelle*. Det er trolig først i dialogen (felt II i fig 1) at dilemmaer kommer til syne og kan skape kunnskapsutvidelse og en fordypet innsikt i hjelpernes utfordringer i handlingsfeltet.

En slik alternativ og paradigmatisk ganske annerledes tankegang finner jeg igjen i det Weick (1992) kaller *et styrkeperspektiv*. Tilgangen til alternative oppfatninger av Tom, ligger i en hermeneutisk og konstruktivistisk forståelse av hvordan mening dannes innenfor en omgivelse av kultur, språk og verdsettinger. Når individets styrke holdes fram, baseres interaksjonen mellom hjelper og ungdom både på en sosial og en personlig konstruksjon av virkelighet (Weick 1992: 22). Det er i henhold til et slikt *hjelperskript*, når Toms erfaringer reflekteres i det dynamiske møte med omgivelsene, at felles mening dannes for ham og hjelperne. Sammen befinner de seg da i en sosial prosess der de som individer former sine realiteter, og forhandler med hverandre om mening (Gergen 1991). En øredøvende negativ diskurs om Tom i ansvarsgruppemøtet medformer også Toms oppfatning av egen identitet og de fremtidsmulighetene han ser for seg. Hovedkontaktens bekymring for selvbildet hans er åpenbart på sin plass, men hun ser ikke klart nok hva slags rolle hun spiller.

I følge et styrkeperspektiv, slik Weick (1992) beskriver det, vil en kunne utvikle en annen erkjennelse av, og en ny teori om, hvordan mennesker som Tom vokser og forandrer seg. I følge skolemappen ble han allerede tidlig i skolekarrieren beskrevet med følgende formulering: *Han har svært lav selvfølelse i forhold til sin identitet som elev med en stor grad av utilstrekkelighetsfølelse* (MT 28.01.03- sakkyndig vurdering). Denne karakteristikken gjentas en hel rekke ganger utover i skolemappens forskjellige, men stadig mer problembeskrivende tekster om Toms mangelfulle evner og vilje. Og det danner trolig også utgangspunkt for hovedkontaktens valg av infiltrasjoner. I den sakkyndige tilrådingen ble det også uttalt at: *Han var etter vår vurdering ikke i stand til å gå inn i en ordinær klasse og følge et ordinært opplæringstilbud...og han var svært vegrende til tradisjonell skole* (ibid.).

Menneskelig erfaring er en kilde til styrke som gir individuell energi og virker kollektivt *empowering*, hevder Weick (1992). Toms egen kunnskap om sitt liv ville i et styrkeperspektiv kunne blitt behandlet som en ressurs av hjelperne, dersom hans livserfaringer og intuitive kunnskap ble oppfattet som hans livskraft, altså en potent form

for kunnskap. Sammen med hjelpernes objektive kunnskaper, kunne Toms subjektive erfaringer danne en felles basis for kunnskapsutveksling mellom hjelperne og ham. Troen på og interessen for *styrken* hans ville kunne stimulere vekst og utvikling, fordi hans narrativer, erfaringer og fortolkningsvinkel ville utgjøre et fundament for motivasjon og mot til både å utvikle seg og forandre seg (jvf. Delgado 2000, Freire 1996, Saleebey 2006). Hovedkontaktens løsning på ansvarsgruppemøtets omtalepraksis strider med denne tanken om Toms styrke. Hun tar utgangspunkt i det han mangler. Hun befant seg i den første av Wifstads (1994) tilnærminger. Han blir oppfattet som en som hører til en problemkategori der hjelperne ikke ser utviklingsmulighetene hans.

Ekspertise-avhengighet har trolig bidratt til at kategorisering av Toms mangler i så stor grad har fått dominere handlingsfeltet. Han har vært klient i hjelpesystemene siden barnehagen. Det profesjonelle blikket i barnevernet og i spesialpedagogikken har, som jeg har redegjort for tidligere, tradisjonelt vært preget av profesjonenes forankring i en medisinsk-psykologisk fagtradisjon, hvor avvik og mangler nærmest betraktes som sykdom som kan kureres eller reduseres ved hjelp av bestemte kunnskaper og metoder (Ravneberg 1999, Simonsen 2000). Dersom det skjer en undermelding av Toms vitens-bidrag, potensial og utviklingsmuligheter, forsterkes dominansen av en reduksjonistisk oppfatning, en konstruksjon av *en problematisk Tom*. Det oppstår en opplæringsmessig underskuddssituasjon når rommet for alternative fortellinger begrenses av ekspertisens og profesjonenes mangelparadigme. Birgit Kirkebæk (2002) reflekterer interessant over forholdet mellom det hun kaller paternalisme og likegyldighet i forhold, der maktfulle profesjonelle står i relasjon til mennesker som er avhengig av andres hjelp. Ett av perspektivene kan samles i spørsmålet om en profesjonsutøver kan oppdage noe som helst, dersom hun/han tar utgangspunkt i at man på forhånd ved alt om den andres tilstand- diagnostisk, atferdsmessig og kompetansemessig (Kirkebæk 2002:25). Fordi hjelperne har en overmakt eller en styrke i form av objektiv kunnskap, autoritet og samfunnstildelte hjelpeoppdrag, kan Tom risikere å bli overlatt til voksne som på forskjellige måter stiller opp for ham, men som han samtidig blir gjort avhengig av, både i hverdagslivet og i forhold til opplæringskarrieren.

## Treffsikker tilpasning?

### Innledning

Å lykkes med sitt arbeid er en sentral agenda for rådgivere og lærere i skolen. Men hva betyr det å lykkes? Under temaet treffsikker tilpasning har jeg valgt å trekke ut to narrativer fra Tuvas første skoleår i videregående. I det ene uttrekket omtaler jeg hjelperhandlingene som et *tilbud med hendene i fanget*, fordi tilbudet mangler individuelt tilpassede hensyn og tilrettelegginger. Det andre uttrekket kaller jeg *et vellykket fremstøt*, først og fremst fordi Tuva, på tross av motgang og turbulens, fikk relevant hjelp og nådde sine mål. Jeg foretar en narrativ analyse av hvert uttrekk, for deretter å drøfte dem samlet ut fra noen kritiske, men mulige, fortolkninger av hjelpernes infiltrasjoner. ”Treffsikker tilpasning” blir her forstått i sammenheng med det eller de *hjelperskript* rådgiver og lærer til Tuva synes å arbeide etter, og uttrykker hvorvidt opplæringen er i henhold til opplæringsmålene og elevens behov for tilpasning. I noen grad benytter jeg også de to analysemodellene for kommunikasjon og infiltrasjon, som jeg har redegjort for tidligere i kapitlet.

### Tilbudet i salongen

*Salongnarrativet* til Tuva er tidligere analysert i kapittel 6. Jeg har i materialet imidlertid flere versjoner, både fra institusjonens side og fra skolen. Her har jeg tatt med rådgivers narrativ om Tuvas praksis på den store salongen.

#### Introduksjon

- 1 Jo, salongen ble flytta,
- 2 og da ble det mer folk og mer stress

#### Orientering

- 3 Da var det flere som ga Tuva beskjeder,
- 4 og da ble hun stressa
- 5 Så da tok vi bort det...

#### Kompliserende handlinger

- 6 Det kan være at de ikke visste nok....
- 7 Når du kommer inn i en større salong,
- 8 så er det flere som tillater seg
- 9 å be henne om å rydde...
- 10 For Tuva ser jo så normal ut...
- 11 Og så er det hvor mye du skal utlevere

12 av hennes liv og hennes problemer,  
13 Skal hun ikke få lov å late som hun er normal?

14 Det er klart  
15 at vi må ligge litt lavt i terrenget  
16 når det gjelder å stille krav.  
17 Så fungerer hun,  
18 så får hun lov til å være der.  
19 Men i det øyeblikket  
20 dem får et arbeid med å følge opp  
21 og veilede og sånn, så...

22 Dem jobber jo..  
23 dem driver jo en service-bedrift  
24 og dem skal jo tjene på det  
25 og ikke ta seg av...

26 Det var ingen ressurser herfra,  
27 det hadde vi ikke anledning til,  
28 Men i etterkant...  
29 Men hvordan en skulle få det til å fungere  
30 inn i en frisørsalong  
31 med mange ansatte og kunder  
32 som går ut og inn

#### Konklusjon

33 Nei, jeg vet sannelig ikke...  
34 Nei, vi spurte ikke Tuva,  
35 men vi var i kontakt med Lia,  
36 og regner vel med at de snakker med henne.

(IR Tuva 04.11.04)

### Analyse

Den ytre foranledning var at enmannsforetaket, en frisørsalong der Tuva hadde vært i et par tre måneder, ble slått sammen med en større salong (linje 1). I de første fem linjene presenterer rådgiver hva som er narrativets tema: Tuva mislykkes i frisørsalongen, fordi hun ikke fikser et ordinært arbeidsliv (linje 1-5). Dette er også narrativets plot: Dersom Tuva ikke fungerer, må skolen trekke henne ut (linje 17-21). Rådgiver begrunnet avbruddet i Tuvas praksis med to forhold. For det første ble det *mer folk og stress* i den store salongen (linje 2) og det tålte ikke Tuva, hun ble *stressa* av det (linje 4). For det andre hadde praksisen vilkår som tilsa at skolen måtte *ligge lavt* og ikke *stille krav* (linje 15 -16). Når Tuva ikke fungerte på de ordinære vilkårene bedriften hadde, måtte skolen derfor trekke henne ut (linje 25).

Skolen besluttet raskt å avslutte tiltaket (linje 5) når de så at Tuva slet i den nye salongen (linje 2 og 4), for rådgiver var godt kjent med hvordan Tuvas stress- reaksjoner på skolen hadde gitt personalet store utfordringer. Hun visste at Tuva hadde svak toleranse for manglende struktur og oversikt, for det hadde vært begrunnelsen for at de kuttet ut teorifagene i timeplanen hennes etter første semester. Plasseringen på den lille salongen var kommet opp som en alternativ opplæringsarena de ville prøve ut, på bakgrunn av Tuvas ønsker om å gå frisørveien (IR 04.11.04). I den store salongen ble vilkårene for praksisen endret, men uten at skolen satte inn noen form for beredskap ved overgangen (linje 6, 10,13). Rådgiver kommer stadig tilbake til hvordan hun forstår rammene for plasseringen (linje14-16, 26-32). Hun forklarer hendelsene i salongen ved først å holde fokus på at diagnosen Asperger ikke syns utenpå Tuva i form av fysiske kjennetegn (linje 10). Tuva ser ut som andre ungdommer. De ansatte i salongen kan ha latt seg *lure* til å tro at hun faktisk var normal (linje 6 og 10). På samme måte hadde rådgiver i begynnelsen av skoleåret oppfattet Tuva som en mer kurant elev enn hun faktisk viste seg å være. ”*Hun lurte oss nok litt der*”, var begrunnelsen for hvorfor skolen i utgangspunktet ikke hadde tilpasset opplæringen til de behovene PPT hadde beskrevet (IR 04.11.04). Rådgiver valgte å ikke gi informasjon om Tuvas ”*liv og hennes problemer*” i forkant (linje 12), fordi hun mente hun måtte få en sjanse til å ”*late som hun er normal*” (linje13). De ansatte i salongen visste med andre ord ikke om Tuvas spesielle behov.

Rådgivers bruk av uttrykket ”*hvor mye du skal utlevere av hennes liv og hennes problemer*” (linje 11), har konnotasjoner til ukritisk og illegitimt å spre sensitiv, personlig informasjon. Pågående diskusjoner mellom barnevern og skole når det gjelder å balansere nødvendig informasjon med taushetsplikten, har trolig bidratt til at rådgiver var restriktiv med å gi salongen informasjon. Hun viste samtidig til et ideal om at elever bør få sjanse til å kunne starte med blanke ark (linje 13). Fordi det ikke ble tatt høyde for behovene for struktur og oversiktighet, gikk Tuva på gjentatte smeller, både på skolen og i den store salongen (linje 3-5). Rådgiver mener at når Tuva mislykkes i salongen, viser det at hun ikke mestrer ordinære arbeidslivsvilkår; avviket hennes blir sosialt bekreftet (linje 14-21). Og når det skaper plunder og heft for salongen, må hun

derfor ut. For det er ikke rimelig at bedriften skal belastes med en som ikke fungerer på bedriftens betingelser (linje 19-25).

Rådgiver hadde åpenbart ikke vurdert hvordan informasjon og tilrettelegging kunne virket positivt på Tuvas praksis. I etterkant så hun heller ikke for seg hva slags forsterkninger som skulle til for at Tuva skulle kunne lykkes (linje 26-32). Det vil primært være arbeidslivet selv som legger premisser for om hun kan delta i arbeidslivet i fremtiden også. Rådgiver ga i det samme intervjuet uttrykk for at *”arbeidslivet er tøft”*, og at *”det er skolens oppgave å realitetsorientere elevene. Tuva får ikke med seg en støtte senere i livet; da må hun klare seg helt selv”*, er rådgivers argumentasjon (IR Tuva 04.11.04). Og ved å ikke informere eller stille krav til tilrettelegging, fikk rådgiver dokumentert at hun har begrenset kapasitet og egner seg dårlig i et ordinært arbeidsliv.

Tuvas ønske om praksis i frisørsalong på bakgrunn av linjevalg i videregående, ble imøtekommet fra skolens side. Men praksisen var i følge rådgiver en *”ordinær utplassering av arbeidskontoret, og ikke en lærlingplass knyttet til elevens opplæringsprogram”*. Utplasseringen var mer ment å skulle *fylle ut* skoledagen med nok timer i og med at teorifagene ble utsatt til neste skoleår, et tillegg til linjefagene. Det innebar at skolen ikke stilte krav verken til arbeidsoppgaver eller veiledning i bedriften. Tuva kunne derfor *”ikke klage på at hun måtte vaske kammer og koste hår”*, for det er nettopp slike oppgaver en får *”når en ikke har lærlingkontrakt”* (IR Tuva 04.11.04).

Rådgiver ser ikke klart for seg hva som skulle til for å forhindre Tuvas nederlag i salongen (linje 28-33). Hun mente Tuva kunne *”få late som hun er normal”*, til tross for skolens erfaringer med komplekse og uoversiktlige situasjoner. I den lille salongen fikk Tuva ansvar og oppgaver som var rettet inn mot ferdigheter og kompetanse i et utdanningsløp frem til frisøryrket. Trolig fikk hun lite informasjon om den avtalen som skolen inngikk med salongene (IR Tuva 04.11.04), for skolen hadde ikke diskutert avtalen med henne. Rådgiver visste lite om Tuvas utdanningsmessige ambisjoner (linje 34). Hun regnet med at Lia tok seg av informasjonen (linje 35-36). Nå viste det seg at overgangen til den store salongen medførte et radikalt brudd med både Tuvas ambisjoner og utdanningsplaner. Hun klaget over arbeidsoppgavene, men protesten ble oppfattet som kravstorhet fra Tuvas side (linje 8-9, 14-15). Hennes ønske om å ta eksamen i

linjefaget første våren i videregående, ble imidlertid tatt alvorlig av samtlige hjelpere, viser det neste narrativet.

## Et vellykket fremstøt

### *Introduksjon*

- 1 Vi var veldig opptatt av
- 2 at hun skulle fullføre studieretningsfagene...
- 3 stabilitet og oppfølging av det.
- 4 For det nærmet seg eksamen.

### *Orientering*

- 5 Men så var det mye annet som skjedde
- 6 i livet til Tuva,
- 7 som jeg forsto dem
- 8 begynte å ta en del tak i.

### *Kompliserende handlinger*

- 9 Vi hadde ganske tett samarbeid med Lia
- 10 for å legge en plan.
- 11 Dem tok bort stresset
- 12 med at hun skulle ta skolebuss.
- 13 De lovt å kjøre henne.
  
- 14 Vi var i hvert for glad for
- 15 at vi klarte å innhente henne
- 16 disse dagene før eksamen.
- 17 En lærer tok en individuell runde med henne
- 18 i forhold til tema på eksamen.
- 19 Hun var jo mye borte
- 20 i den tida.
- 21 Så læreren satte av ekstra tid
- 22 til å gjennomgå med henne,
- 23 hva hun skulle gjøre hjemme og på skolen.

### *Konklusjon*

- 24 Og Tuva avslutta den biten
- 25 med ståkarakterer og vel så det

(IR2, 04.11.04)

## Analyse

Midt inne i en strøm av overveiende regressive fortellinger om Tuvas mangler i atferd, vilje og moral, supplert med en deterministisk oppfatning knyttet til diagnosen, dukker det så opp en progressiv historie om at skolen har lykket, på tross av alle odds, så å si. Rådgiver beretter retrospektivt om avslutningen av Tuvas første år i videregående. På tross av at teorifagene måtte utsettes, og arbeidsforholdet i salongen ble avsluttet, viser



hun i dette uttrekket hvordan skolen likevel har lykket med sin innsats. Her ligger plottet. Tiltakene på slutten av skoleåret, kan synes små, men viste seg å være tilstrekkelig for å få Tuva på banen, til tross for nederlaget i salongen, og at overgrepet fra eks-kjæresten hadde skaket henne opp. Rådgivers plotskjema er her progressivt (Gergen 2005). Historien introduseres med skolens mål for Tuvas eksamen (linje 1-4), og ender med at målet ble nådd: eksamen ”med ståkarakterer og vel så det”(linje 25), takket være mobilisert innsats fra hjelperne.

I introduksjonen presenteres skolens aktive engasjement når det nærmer seg eksamen (linje 1-4). Rådgiver vet åpenbart at dersom Tuva skal kunne lykkes (linje 2), må det sikres stabilitet og oppfølging (linje 3). Det krever imidlertid spesiell årvåkenhet, fordi Tuva denne våren opplever nok et overgrep, denne gang av eks-kjæresten (linje 5-6). I samtaler med Lia institusjon har skolen blitt informert om at institusjonen tar ansvar for å arbeide med det (linje 7-8). Tuvas traumatiske opplevelse oppfattes å være utenfor det rådgiver og skolen trenger å befatte seg med. Samtidig innså rådgiver at egne bestrebelser trolig ikke ville være nok for å få Tuvas eksamen i havn. Tett samarbeid med *hjemmet* (institusjonen) ble nødvendig (linje 9-10). I linje 11-13 redegjør rådgiver for hva hjemmet kunne bidra med: befrakte henne til skolen, slik at Tuva slapp stresset med å ta skolebussen.

I linje 14 og 15 markerer rådgiver Tuvas vellykkede eksamen som en god fortelling om hva skolen har lykket med: de klarte å *innhente henne* i dagene før eksamen (linje 14-16), selv om Tuvas fravær var stort i den perioden, grunnet overgrepet (linje 19-20). Læreren satte av *ekstra tid* for å gjennomgå forhold rundt eksamen (linje 17-23). Konklusjonen på vellykket innsats var at Tuva gjennomførte eksamen (linje 24-25).

## Drøfting

Det er en motsetning i de to uttrekkene. I den første fortellingen, den regressive fortellingen om Tuvas skoleliv, fokuseres det på at det er Tuvas mangler som gjør at tiltaket i salongen mislykkes. I det andre uttrekket derimot, i den progressive fortellingen, fokuserer ikke rådgiver eksplisitt på Tuva og hennes egenskaper overhodet, men snarere på institusjonens, og særlig skolens, innsats for å komme Tuva i møte. Enhver forteller

vil søke å velge ut elementer i et narrativ ut fra en bestemt hensikt, sier Holstein & Gubrium (2000). Narrativet konstrueres i henhold til hvordan rådgiver ønsker å forstå på det tidspunktet overfor en bestemt adressat, i dette tilfelle meg som forsker. Holstein & Gubrium (2000) mener utvalget av narrativer blant annet kan forstås i lys av begrepet *narrativ elastisitet*.

The interplay between discursive practice and discourse-in-practice makes for considerable elasticity in what is accountable in the course of social interaction. What is or is not properly tellable in a particular locale is never completely distinct from the ongoing construction of narratives, new narrative resources develop and are reflexively employed both to story selves and to revise expectations about the acceptability of accounts all of this serves to diversify the resources available for constructing identity (Holstein & Gubrium 2000:116)

Plastisiteten slik de beskriver den, tar høyde for at det kan være forskjellige diskurser som er aktuelle å trekke frem, som er akseptable fremstillinger av egen hjelperforståelse, eller som situasjonen gjør det relevant å berette om. Den narrative praksisen impliserer alltid "storying the self" (ibid). Det er fruktbart å se hvordan rådgiver posisjonerer sine ytringer i et samlet perspektiv på de to uttrekkene.

*Salongnarrativet* er særlig interessant fordi datamaterialet her byr på doble fortellinger. Jeg fikk Tuvas levende beretning om hvordan hun så for seg utdanning og yrkesfremtid. Fra hennes standplass gis et helt annet perspektiv enn rådgiver og hovedkontakt på det som skjedde i den store salongen. Det har jeg redegjort for i kapittel 6 og 9. Her skal jeg nøye meg med et par poenger. Tuva så på frisøryrket som et mulig fremtidig arbeidsfelt. Det var ikke bare praksisplassen som falt i grus, men også fremtidsvisjonen om utdanning frem til et konkret yrke. Hun opplevde ikke bare forvirring fordi mange ga henne ordrer (linje 8 og 9), men hun legger vekt på at hun ble bedt om å gjøre meningsløst arbeid, slikt som hun ikke lærte noe av. Hun ønsket ikke å la seg degradere til å "koste hår og vaske kammer" (I Tuva 05.06.04). I hennes konstruksjon av virkeligheten er det slike begrunnelser som førte til at "hun selv sa i fra om at hun ikke ville i salongen noe mer" (IHK Tuva 14.06.04). I rådgivers versjon av det forløpne dreier det seg først og fremst om at Tuva fikk en sjanse til å få prøve ut en *normal* rolle i et ordinært arbeidsliv, men viste at hun ikke klarte det, og følgelig måtte trekkes ut.

*Salong-narrativet* viser hvordan rådgiver befinner seg i det tradisjonelle mangelparadigmet, når hun reflekterer og beslutter om Tuvas opplæring (monologisk kom-

munikasjon i figur 1, felt IV). Selv om Tuva ser normal ut, har hun nå vist at en yrkeskarriere i salong, trolig ikke vil bli hennes fremtid likevel. Rådgiver er åpenbart lite opptatt av Tuvas overveielser og synspunkter, for hun har ikke drøftet arbeidssituasjonen med henne verken før, under eller etter salongens flytting. Sånn blir Tuvas stemme *tauset* i beretningen, og hennes vurderinger og kunnskap blir ikke inkorporert i rådgivers forståelse av situasjonen. Med en problemorientert tilnærming bringer hun inn en deterministisk refleksjon relatert til Tuvas diagnose. Rådgiver forventer ikke at Tuva skal klare å stå i et normalt arbeidsliv med Asperger-diagnosen.

Tuva har ønske om å få fremstå som både normal og spesiell, men hennes velfungering blir på flere måter problematisk, når hun forsøker å ta grep om sitt eget liv. Ett eksempel er når hun stiller krav til at praksis i salongen skal gi henne nyttig lærdom. Hun godtar på sett og vis ikke å bli plassert i praksis som tidtrøyte. Rådgiver oppfatter henne imidlertid som både ”*kravstor og vanskelig*”(IR 04.11.04). Tilbudet i salongen var fra skolens side ikke ment å skulle inngå i en målrettet opplæringsplan; det hadde ingen presisert hensikt eller klare opplæringsmål. Men i lys av Tuvas diagnose kan rådgiver forklare at den nye salongen ga Tuva et stress hun ikke maktet, i henhold til symptomer i diagnoseregisteret for Asperger. Men så lenge Tuva i sitt normalitetsprosjekt stadig kjemper for et forhandlingsrom som er langt videre enn det diagnosen gir rom for, ser det ut til at hun skaper uro i rådgivers forståelse og infiltrasjoner.

Tuva ønsker som elev å realisere en utdanning og arbeide på sin individuelle fremtid. Hun kjemper derfor mot å bli definert ensidig som syk eller avviker, og hun søker å oppnå subjektstatus, der hun ut fra hjelperdiskursen kanskje først og fremst forventes å ta til takke og ikke opponere mot hjelpernes konstruksjon av virkelighet. Vi så tilsvarende i kapittel 6 i narrativet om medelevenes omsorg i form av infantiliserende kommunikasjon, og i narrativet om å få være både spesiell og normal.

Den regressive effekten av infiltrasjonene i salong-narrativet (rute 3 i figur 2), ble forsterket ved at hovedkontakten i institusjonen også satt med hendene i fanget og ventet på nederlaget. Hun innrømmer at hun allerede fra starten forventet at det ville skjære seg i salongen. Hun hadde ingen tro på prosjektet. Men siden Tuva er ”*en stajente*” som vil en masse ting, syns hovedkontakten det er greit at hun møter veggen,

når ønskene er altfor ”*urealistiske*”. Derfor måtte ”*det bare gå slik*”. Det var ingen ting hun kunne gjøre noe med (IHK Tuva 14.06.04 ).

Her uttrykker skolen og institusjonen en kortsiktig og samstemt forståelse av situasjonen. De har ingen tro på Tuvas fremtidsambisjoner og heller ingen plan for Tuvas selvstendige fremtid. Deres regressive fortellinger preges overveiende av en deterministisk tankegang, basert på Tuva har diagnose og traumer. Men det er likevel ikke ensidig slik. Det finnes ansatser til andre og mer progressive narrativer fra rådgiver. For eksempel gir skolen Tuva støtte og hjelp i *eksamens-narrativet* (kapittel 6). Da samarbeider skolen også med institusjonen om konkrete løsninger. De samordner kreftene, og det gir et vellykket resultat. Slik skaper plottet mening for rådgiver. Fortellinger er, i følge Polkinghorne (1988) aldri nøytrale gjengivelser av fakta, men blir fortalt ut fra et spesielt subjektivt perspektiv; de er én versjon av flere mulige, der hver enkelt fortelling har et narrativt skjema som hjelper oss til å sette hendelser inn i en meningsgivende struktur, et *plott* (Polkinghorne 1988:18). Plottstrukturen vil påvirke hvem handlingen sentrerer, hvem som er aktør, observatør eller gjenstand for andres handlinger eller ytre omstendigheter. Gjennom plottet gjenskapes hendelsene innenfor en tematisk helhet. Enkelte hendelser bidrar sterkere enn andre hendelser til den utviklingen som det fortalte forløpet får (ibid). Sett i sammenheng med de regressive fortellingene skole og institusjon har om Tuva, kommer den progressive historien om eksamen som noe uventet. Ved å bli satt inn i en narrativ struktur kan imidlertid det uventede få mening. I følge rådgiver er det hjelpernes målrettede ekstrainsats som ga Tuva eksamen. Jeg vil i det følgende drøfte noe nærmere hva dette narrative tematiserer.

Av en eller annen grunn oppsto et brudd i rådgivers vurderinger. Tuvas eksponerte ønske om eksamen ble lyttet til, og det satte hjelperne i bevegelse. Den samlede innsatsen, infiltrasjonene, ga noen positive resultater som rådgiver i retrospekt beretter om (IR Tuva 04.11.04). I analysen av hjelpere-narrativer er det et mål å forstå et rasjonale for de handlingene som en konkret profesjonell utfører, og slik hun beretter om det. Rådgiver konstruerer sin verden, og agerer samtidig på vegne av en offentlighet, hvor det i skolen foreligger noen faglige og institusjonelle premisser for forståelse, refleksjon og handling. Den byråkratiske logikken som rådgiver i skolevirksomheten er en

del av, benytter diagnoser i vurderingen av ressursbruk, med krav om forutsigbarhet, varighet og stabilitet i problemene som skal avhjelpes (jvf. Schön 1983).

I samarbeidet mellom institusjonene, stiller Lia institusjon med skoleskys for å dempe stresset for Tuva. Linjefaglærer tar Tuva inn til en times individuell samtale, der det blir gitt orientering om eksamensordning og regelverk. Tuva får råd knyttet til hvilke faglige forventninger som vil bli stilt til eksamensproduktet. Jeg var selv til stede under lærers veiledning, og registrerte dialogen mellom Tuva og læreren. Tuva fremsto med godt grep om det faglige i samtalen, og lærer viste tålmodighet og ga konstruktive råd. I mine feltnotater står det blant annet:

Lærer bekrefter Tuvas evner og signaliserer at hun har tro på Tuva... Hun bruker mye tid til å instruere henne når det gjelder oppgaven som går over to hele skoledager, der de skal vise hva de kan. Tuva forteller med glød om temaet hun har valgt, og hva hun allerede har gjort av forberedelser... Tuva blir spurt om hva hun tenker rundt prosjektet sitt, og får saklige kommentarer. Lærer viser henne eksempel på gode eksamensarbeider der selve arbeidsprosessen kommer tydelig fram. Når lærer spør Tuva om teknikker og bruk av materialer, viser Tuva overbevisende fortrolighet med det sentrale kunnskapsstoffet. .. Lærer veileder henne om det videre forarbeidet til eksamensoppgaven, og råder henne til å lage plan og skisse på forhånd. Hun orienterer om de praktiske sidene ved tidspunkt, materialkjøp osv... I situasjonen lytter lærer til Tuvas ytringer, og hun gjentar flere ganger ting som anses særlig viktig. (FN 01.06.04)

Dette utdraget fra feltnotatene har jeg tatt med her for å vise eksempel på *dialogiske øyeblikk* i området mellom felt II og IV i kommunikasjonsmodellen presentert foran (Figur 1). Det viser til gjensidighet i relasjonen lærer-elev. Lærer viser omtanke for hva Tuva har behov for, og hennes måte å møte Tuva på var trolig avgjørende for Tuvas vellykkete skolerresultat, på samme måte som frisøren i den lille salongen bekreftet Tuva i relasjonen og arbeidsprosessene. Tuva ble vist respekt, og ble tatt på alvor. Slik opplevde hun å være subjekt i sitt eget liv, ved å bli lyttet til, og ved at hennes kunnskaper ble trukket inn og verdsatt. Tuvas styrke ga en omsettbar verdi, en dokumentasjon på fullført første del av yrkesutdanningen, i tråd med hennes interesser og mål. Lærerens kommunikasjonsform var dialogisk og infiltrasjonene intenderte. Til sammen ga det progressiv effekt i tråd med figur 2 rute 1.

Med mitt supplerende feltnotat kommer det frem at det viktigste for Tuva trolig ikke var *at* lærer ga individuell veiledning, men *hvordan* hun gjorde det. Det var kvaliteten på skolens innsats som løftet Tuva fram. Hennes erfaring og kunnskap ble del av en felles kunnskapskonstruksjon mellom lærer og Tuva. Ved å bli anerkjent som nor-

mal elev med sine *styrker* (Weick 1992, Saleebey 2006) kom de normale sidene hennes i fokus. Det ga motivasjon og mobiliserte det sunne og sterke hos Tuva (I Tuva 05.06.04). I veiledningskonteksten signaliserte lærer tro på henne, og hun ble bekreftet for sine intellektuelle og kreative evner. Ved å se på hva lærer gjorde, fikk rådgiver rett i at skolen hadde lyktes (linje 1-2 og 14-15). Det var en lærer der som så Tuva som aktør og subjekt. Å tro på hennes ressurser og å satse på at hun skulle klare det, var i denne situasjonen en progressiv infiltrasjon med positiv effekt i tråd med rute 1 i figur 2.

Over tid hadde det trolig dannet seg relativt stabile, normative mønstre for kommunikasjon og interaksjon mellom Tuva og hjelperne på skolen. Jeg møter i intervjuer og i mappetekster primært et fokus på det avvikende, der Tuvas diagnose og atferdsuttrykk blir gjenstand for fortolkning og drøfting blant hjelperne. Når Tuva protesterer mot barnsliggjøring eller når hun vil forhandle om posisjon og rolle, blir hun overveiende oppfattet som vanskelig, manipulerende og stri (IR Tuva 04.11.04, MT 02.12.03- skolemøtereftrat). Dialogen med læreren avviker fra denne dominerende tilnærmingen. Og det er bruddet med etablerte forståelsesmønstre, som viser seg å skape en progressiv effekt her.

Mens sammenbruddet i salongen ensidig ble egenskapsforklart ut fra Tuvas mangler, kan et vellykket skolerresultat derfor dels henvises til hjelpernes felles innsats, men kanskje særlig lærerens bidrag. Det var hun som bekreftet Tuva status som en ordinær elev, og som trolig bidro til at Tuva i møtet gjenerobret rollen som subjekt og aktør i eget liv. Dette kaller jeg et *dialogisk øyeblikk*. Tuva ble før eksamen *sett*, og fikk vise seg som normal i offentligheten. Eksamen fungerte som et slags *bevis* på at hun var i stand til å levere som elev, om bare det hun strever med, ble avhjulpet i tilstrekkelig grad. Det at hjelperne sto sammen, ga Tuva et handlingsrom, og da kom de positive resultatene. De følgende uttrekkene utdyper og problematiserer disse perspektivene.

### ***Teigdeling og møtepunkter***

Ansvarsgruppemøtet er sentralt møtepunkt for hjelperne, når det skal tas beslutninger om opplæring for plasserte barn. Mangfoldet av hjelpere knyttet til enkeltbarn kan i

enkelte tilfelle være komplisert for samarbeidet og informasjonsflyten mellom ulike aktører, og for konsensus om opplæringsplanen. Fra historien om Trines vendepunkt i 10de klasse (jvf. kapittel 9) ble det nære samarbeidet mellom institusjon og skole trukket frem som et avgjørende element for et vellykket skoleresultat. I andre tilfeller vil imidlertid praktiseringen av taushetspliktsbestemmelsene kunne gjøre et slikt samarbeid vanskelig. Det viser seg at både formelle og uformelle grenser mellom de ulike hjelpesystemene kan forhindre en samlet og helhetlig ivaretagelse av barn der det offentlige har overtatt omsorgen (Collin-Hansen 2008). Uttrekkene fra rådgivers og institusjonsleders refleksjoner rundt Torills skolegang i videregående viser eksempel på det.

Jeg foretar en narrativ analyse av tre uttrekk. I det første skisserer rådgiver en arbeidsfordeling mellom skole og hjem. I det andre utdyper hun hvordan samarbeidet med hjemmet påvirkes av at elevene blir 18 år, og i det tredje uttrekket viser institusjonsleder hvorledes de to første aktualiserer spesielle utfordringer når det gjelder plasserte ungdommer. Til slutt foretar jeg en samlet drøfting av sentrale forhold ved relasjonen mellom hjelperne i skolen og i institusjonen.

### **”Bobit” og ”skolebit”**

Å samarbeide tverrsektorielt er krevende, særlig dersom det er flere instanser på ulike hjelpenivåer som er inne i forhold til en enkelt ungdom. I Torills tilfelle er det ikke så komplisert. Likevel avtegner det seg særlig fra skolens side et sterkt behov for å avklare grensene for hva som ligger innenfor og hva som ligger utenfor skolens område for ansvar og oppgaver. Begrepene *bobit* og *skolebit* er måten Torills rådgiver omtaler arbeidsfordelingen mellom institusjonen Skråningen og Skogen videregående skole.

#### *Introduksjon*

- 1 Det første året
- 2 ble det sagt at Torill var flytta hit
- 3 etter et barnevernsvedtak,
- 4 Og det var mot hennes vilje,
- 5 hun ville ikke hit.

#### *Orientering*

- 6 Så det formidlet jeg til lærerne
- 7 første året...
- 8 Men andre året,

- 9 tror jeg ikke jeg informerte de nye lærerne.  
 10 Jeg har liksom ikke følt noe behov for det.  
 11 Det virker bare veldig greit.

#### *Kompliserende handlinger*

- 12 For Torill, sånn som hun er som person  
 13 og klarer seg faglig,  
 14 og at vi tross alt tar vare på skolebiten,  
 15 Selv om den selvfølgelig henger nøye sammen med bobiten.  
 16 Men bobiten har jo óg vært forholdsvis uproblematisk...  
 17 forholdsvis ja.

- 18 Vi tar skolebiten  
 19 og andre tar bobiten, men...  
 20 Så henger det veldig nøye sammen  
 21 når det er problematisk, naturligvis.

- 22 For eksempel aner jeg ingen ting  
 23 om hvorfor Torill er flyttet hit  
 24 på grunn av et barnevernsvedtak.  
 25 Det står ikke noe i papirene  
 26 som er sendt hit,  
 27 og ingen har opplyst meg om det,  
 28 Så jeg aner ingenting om det.

- 29 Men, altså,  
 30 hvis det hadde vært problematisk her,  
 31 så ville jeg nok ha forlangt å få vite det.

- 32 Men i og med at ting har gått så greit,  
 33 føler jeg at ok,  
 34 kanskje trenger vi ikke å vite noe om det der,  
 35 For det er kanskje noe Torill kan ha for seg sjøl.  
 36 Kanskje det er godt  
 37 at hun vet at jeg ikke vet.  
 38 For Torill vil helst være så normal som mulig.

- 39 Men... ja, man blir jo ikke flytta  
 40 ved hjelp av et barnevernsvedtak  
 41 uten at det *er* noe heller.

#### *Konklusjon*

- 42 Jeg har gjort meg noen tanker  
 43 om at her er det et eller annet altså,  
 44 som er skikkelig problematisk

(IR Torill 12.06.03)

## **Analyse**

Narrativet starter med at rådgiver forteller om da Torill første året i videregående ble elev ved Skogen videregående (linje 1). Barnevernet hadde flyttet henne mot hennes vilje, og Torill hadde uttrykt motstand mot å bli plassert så langt fra hjemstedet (linje



1-5). Informasjonens innhold fikk rådgiver til å forvente at situasjonen kunne bli problematisk for skolen og lærerne, og hun orienterte derfor Torills lærere i første klasse (linje 6-7). De nye lærerne som kom til andre året, fikk ikke den samme informasjonen, fordi erfaringene første året var så gode (linje 8-9). Rådgiver følte ikke behov for å fortelle Torills lærere om hva hun visste (linje 10). Torills fortid og annerledes hjem-situasjon var sånn sett lærerne uvedkommende, fordi alt virket ”bare veldig greit” (linje 11).

Hun utdyper dette fra linje 12 til 21. Torill tilpasset seg elevrollen, og var ellers en person som ikke hadde vanskelig atferd (linje 12). Hun stilte opp på skolens faglige forventninger (linje 13). Til sammen utgjør dette skolens fokus, rådgiver kaller det ”skolebiten” (linje 14). Ting henger riktignok nøye sammen i en elevs liv (linje 15), men siden også ”bobiten” har vært ”forholdsvis uproblematisk”, mente rådgiver at det var forsvarlig å dele opp ansvaret i to *teiger*, der skolen kunne avgrense seg til *skolebiten* (linje 18-19). Hadde Torill derimot ikke tilpasset seg, og det hadde blitt problemer på skolen, ville rådgiver vurdert forholdet mellom hjem og skole annerledes (linje 20-21). Dette gjentar hun i linje 29-31.

For hun har ikke fått vite noe om bakgrunnen for barnevernsvedtaket, hva som egentlig er problematisk i Torills liv (linje 22-24). Skolen har ikke fått dokumenter som viser hva det dreier seg om (linje 25-26), og ingen (for eksempel institusjonspersonalet) har opplyst henne om det heller (linje 27-28). Men rådgiver savner det ikke, siden ”ting har gått så greit”(linje 32-33). Her benytter hun samme formulering som Torill ofte benytter: det går ”greit”. Hun utdyper ikke nærmere hva som har fungert greit. Men hun tenker at saken ville stilt seg helt annerledes dersom ”det hadde vært problematisk her”, altså på skolen; da ville rådgiver ”forlangt å få vite” mer om Torills bakgrunn (linje 29-31).

Språkbruken er her interessant. Med begrepet ”forlange” synes rådgiver å vise til trange vilkår for informasjon i samarbeidet med barnevernet. Jeg legger også merke til at begrepet ”problematisk” ikke er direkte knyttet til problemer eleven Torill opplever, men ser ut til mer å henspille på muligheten for at skolen kan få problemer med henne. Det betyr at kunnskap om Torills eventuelle strev fra rådgivers side primært er betydningsfullt for skolen, dersom lærerne og skolen får problemer med det Torill

strever med. Ellers trenger ikke skolen å vite noe. Hun regner med at ”*andre*”, det vil si institusjonen, ivaretar Torills eventuelle problemer, som ikke influerer på skolearbeidet, at de ”*tar bobiten*” (linje 19).

I tillegg til å nedtone betydningen av informasjon, siden alt går greit (linje 11), fremhever rådgiver verdien av å ikke vite (linje 34 - 36). Rådgiver fremstiller dessuten manglende informasjon som et spørsmål om hva som er bra for eleven. Hun tror at Torills fortid og tilbakelagte erfaringer godt kan få være ”*hennes hemmelighet*” (linje 34-35). Siden hun ønsker å være ”*så normal som mulig*” (linje 38), vil Torill sikkert ha godt av å vite at hjelperne hennes på skolen ikke vet hva hun har vært igjennom, og eventuelt fortsatt strever med (linje 36-37). Resonnementet ligner langt på vei refleksjonene Tuvas rådgiver gjorde seg, referert til tidligere i kapitlet, da Tuva flyttet over til den store salongen. Der var det også elevens generelle ønske om normalitet, som begrunnet hvorfor skolen var tilbakeholdende med informasjon til arbeidsgiver.

I linje 39-41 forfølger rådgiver så inngangen til hele narrativet og samler det: Hun skjønner at flyttingen må ha hatt en god grunn, siden det å bli flyttet fra hjemmet er et radikalt inngrep i et menneskes liv. Fortellingen blir rammet inn med det dramatiske som hun forventer at Torill må ha vært gjennom; rådgiver gjør seg noen tanker om at det må være noe ”*skikkelig problematisk*” (linje 42-44). Narrativet blir fremstilt i spenningen mellom livets dramatik, og elevens evne til å tilpasse seg skolens krav. Rådgiver resonnerer ut fra skolekravene. Når disse er oppfylt, har skolen ikke noe mer å gjøre. Der slutter skolens teig, ”*skolebiten*”. Institusjonen står tilbake med ”*bobiten*”. Uttrykket ”*bobit*” og ”*skolebit*” forstår jeg som en beskrivelse av Torills liv, avgrenset og oppdelt, ut fra en tanke om hvordan de offentlige opplærings- og hjelpesystemene er organisert.

I de neste uttrekkene vises enda tydeligere hvordan hjelperne posisjonerer seg og reflekterer over sammenhenger mellom *hjem* og skole. Vi hører først rådgivers stemme, deretter institusjonslederen. Jeg vil til slutt samle alle tre utdragene i en felles drøfting.

## Eleven blir atten år

Samarbeid mellom skole og hjem er regulert ut fra noen formelle krav og forventninger. Ved siden av at samarbeidet reguleres ut fra elevens alder og skoleslag, aktualiseres samtidig det preget et samarbeid kan få når skolen samarbeider med en barnevernsinstitusjon. Myndighetsalderen viser seg å skape noen ekstra utfordringer.

### Introduksjon

- 1 Videregående er naturligvis annerledes
- 2 enn grunnskolen
- 3 når det gjelder samarbeid med hjemmet...

### Orientering

- 4 For en ordinær elev
- 5 som kommer inn hit,
- 6 hvor det ikke er noe spesielt,
- 7 har vi overhodet ikke noe med hjemmet å gjøre,
- 8 med mindre hjemmet kontakter oss...
- 9 Ja, ut over foreldremøtet i første, da.

### Kompliserende handlinger

- 10 Vi har jo et problem,
- 11 for våre blir jo 18
- 12 i løpet av den tida de går her,
- 13 Og hvis bekymrede foresatte ringer,
- 14 så kan vi ikke engang svare på spørsmål...
- 15 Da må vi eventuelt hente eleven
- 16 og få skriftlig underskrift på samtykke.

### Konklusjon

- 17 Vi har ikke sett behov for det
- 18 i Torills tilfelle

(IR Torill 28.05.03)

## Analyse

Rådgiver starter narrativet med å fremheve det naturlige ved at samarbeidsforventningene i grunnskolen og videregående er og *må* være forskjellige (linje 1-3). Til grunn for narrativet ligger institusjonens uttalte ønsker om samarbeid med skolen. Sammen med utdraget fra institusjonsleders narrativ nedenfor, går rådgiver her inn i en pågående diskurs, der Skogen videregående og Skråningen institusjon åpenbart er uenige om samarbeidsrelasjonene. Rådgiver avviser behovet for samarbeid når det er snakk om *ordinære elever* (linje 4-5), der det ikke er ”*noe spesielt*” (linje 6). I slike tilfeller er det

både formelle og praktiske grunner til at skole og hjem ikke har kontakt. Unntaket er foreldremøtet i første (linje 7 og 9). Her fremstilles altså manglende samarbeid som noe naturlig, og begrunnes i en etablert praksis. Rådgiver gjør et lite forbehold for situasjoner der hjemmet kontakter skolen (linje 8). Men fra linje 10 blir nettopp det presentert som et problem for skolen i og med at eleven i løpet av skoletiden blir 18 år og myndig (linje 10-12). Myndighetsalderen skaper problem for skolens samarbeid med hjemmet, siden all kommunikasjon må gå gjennom eleven (linje 10-12). Selv ikke ”bekymrede foresatte” kan få svar på spørsmålene sine (linje 13 og 14). Det finnes imidlertid en løsning med å innhente skriftlig samtykke fra eleven (linje 15 og 16). Men slike løsninger praktiseres trolig ikke ved skolen, ut fra hva rådgiver forteller andre steder i samme intervjuet (IR Torill 28.05.03). Og narrativet blir samlet ved at rådgiver markerer at slikt samtykke ikke er nødvendig i Torills tilfelle (linje 17 og 18). Her ligger plottet: Torill er å betrakte som en ordinær elev, der skolen ikke trenger å inngå i samarbeidsrelasjoner med institusjonen. I linje 13 og 14 setter rådgiver det på spissen: selv ikke der foresatte er bekymret, kan skolen gjøre noe.

Uttrekkets plot kan forstås som en argumentasjon mot institusjonens forventninger om samarbeid og kontakt når det gjelder Torills skolegang, og er en markering av hvordan rådgiver betrakter det som er særegent ved videregående skole. Elevene blir behandlet som voksne og ansvarlige for sin egen del. Neste uttrekk viser at institusjonsleder på sin side vurderer Torills situasjon fra et helt annet ståsted. Hun er bekymret for at noe kan glippe når samarbeidet med skolen mangler.

## **Å være felles om omsorg**

### *Introduksjon*

- 1 Det kan jo være ganske vanskelig
- 2 for institusjonsungdommer, da.
- 3 Viktige ting kan falle igjennom.

### *Orientering*

- 4 Ungdom hos oss
- 5 kan jo lide under det
- 6 at de ikke blir fanget inn
- 7 og tatt godt nok vare på

### *Kompliserende handlinger*

- 8 For Torill er jo det meste ”greit”,

- 9 vet du.  
 10 Hun er flink  
 11 og tilpasser seg godt,  
 12 nær sagt uansett, hun...

#### Konklusjon

- 13 Om det var problemer av noe slag,  
 14 er det ikke sikkert  
 15 hun ville si fra...

(IIL Torill, 12.06.03)

### Analyse

Institusjonsleder tar utgangspunkt i at plasserte elever er i en annerledes livssituasjon enn andre elever. De har det ofte vanskeligere i livet generelt (linje 1-2), og viktige ting kan lettere falle gjennom i skolen, når den omsorgsfulle oppfølgingen hjemme nødvendigvis er mindre vanntett enn i vanlige hjem (linje 3). De unge kan risikere å ikke bli tilstrekkelig godt fanget inn og tatt vare på, tror hun (linje 6-7). Som leder av institusjonen ønsker hun at skolen og institusjonen skal stå sammen om å sikre omsorgen for Torills opplæring (linje 4-7).

I motsetning til rådgiver, betrakter institusjonsleder det som et problem at Torill som oftest sier at ting er ”*greit*” (linje 8). I linje 9 forventer hun at dette er et trekk ved Torill som skolen også er kjent med, at det kanskje ikke er så enkelt som det kan høres ut. Enkelte andre utsnitt av rådgivers fortelling om Torill, ytringer som jeg ikke har tatt med her, bekrefter for øvrig at også rådgiver iblant er usikker på om det går så ”*greit*” bestandig, eller om det er mer et uttrykk for Torills ønske om å være så vanlig som mulig. Men dette er nyanser som åpenbart ikke har kommet frem i møtet mellom hjelperne, i deres mulige felles konstruksjon av Torills skolevirkelighet. Torill er flink, og tilpasser seg godt, sier institusjonsleder (linje 10-11), men det betyr likevel ikke at hun lever et enkelt liv. En nærmest ukritisk tilpasning til skolens forventninger, enten forventningene er rimelige eller urimelige (linje 12), er ikke egentlig så ”*greit*”. For Torill ville aldri lage bråk på skolen, og hun stiller heller ikke store krav til omgivelsene sine (linje 10-12). Problemet er at hun antakelig heller ikke ville sagt fra om hun hadde problemer med noe på skolen (linje 13-15). Leder tror altså ikke at Torill ville kunne be om hjelp eller støtte når og hvis hun skulle trenge det.

Disse tre uttrekkene jeg har presentert her, kan være kilder til en diskusjon om samarbeid og arbeidsoppgaver for institusjon og skole, i de situasjonene der elevene lever uvanlige hverdagsliv, og der erfaringer og psykisk ballast kan ha betydning for skolekarrieren. I det følgende skal jeg drøfte noen av de perspektivene som narrativene aktualiserer.

## Drøfting

Formelt står samarbeid mellom skolen og hjemmet sentralt i den obligatoriske grunnskolen. For videregående derimot, er samarbeidskravet mindre tydelig og forpliktende<sup>154</sup>, og kan derfor variere fra skole til skole. I Trines tilfelle er for eksempel samarbeidet mellom Sjøly videregående og Skråningen institusjon innforstått, tett og nært så lenge Trine er elev på skolen (IL Trine 20.05.03). I Torills tilfelle uttrykker derimot institusjonsleder og rådgiver på Skogen forskjellige forventninger og behov for samarbeid. Rådgiver markerer former for avkorting av ansvar, gjennom å dele opp oppgavene i to biter, en *skolebit* og en *bobit*, og holder fast ved 18-årsregelen om at alt skal gå gjennom eleven. Institusjonsleder ønsker derimot at de sammen kunne utvikle en samarbeidsplattform for å sikre at ikke ”viktige ting faller igjennom”.

Rådgivers oppdeling i ”skolebit” og ”hjemmebit” samsvarer med det Smith (1990) mener er en økende tendens blant profesjonene til å fagliggjøre livet. Ifølge henne er det et uttrykk for vår stadig sterkere avhengighet av faglige, byråkratiske og andre former for institusjonelle praksiser, slike som definerer fenomener og gjør dem kontrollerbare (Smith 1990). Rådgiver definerer skolens oppgave som formelt avgrenset i forhold til elevomsorg. Hun ser ikke at Torill trenger noe mer enn skolens ordinære innsats. Kontrollaspektet blir ivaretatt så lenge oppførselen er i tråd med den forventede elevrollen. Det kan se ut som rådgiver overlater utviklingsoppgaven til eleven selv, siden hun viser så stor tillit til at Torill selv er i stand til å si ifra, dersom hun føler at hun hadde noen behov (IR Torill 08.03.04). Institusjonsleder på sin side, ønsker at de kunne stå sammen om å legge et individuelt grunnlag for Torills opplæring, slik at hun i økende grad kunne tilegne seg myndighet til å ta egne beslutninger, og utvikle

<sup>154</sup> Datamaterialet er samlet inn i perioden 2002-2004. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) presiseres og styrkes målene for samarbeid mellom hjem og skole for hele skoleløpet (s 108). Dette er imidlertid så langt ikke blitt fulgt opp med forskrifter for videregående skole sin del.

seg fram mot voksen selvstendighet (IL Torill 14.11.03). Mens rådgiver holder fokus på kontrollaspektet og arbeider ut fra formelle regler og et *teigsystem*, er institusjonsleder mer økologisk i tankegangen; hun holder et dobbelt fokus, dels på Torills institusjonelle tilpasning, dels på hennes utviklingsbehov. Forskjeller i perspektiv ser her ut til å forhindre en fruktbar dialog mellom hjelperne.

Foreldrefunksjonene er for en stor del overtatt av det offentlige hjelpesystemet, og før Torill fylte 18 år var det institusjonen som var skolens formaliserte samarbeidspart *i foreldrenes sted*. Institusjonen skal i slike tilfeller i følge §1 i Opplæringsloven, håndheve skoleplikten, sørge for alminnelig, daglig omsorg, og skal dessuten håndheve Torills rettigheter overfor skolen (St.meld 30 (2003-2004)). Det ser ut som institusjonsleder tar disse foreldrefunksjonene på alvor også mens Torill er elev i videregående. Hun holder, etter mitt skjønn, en høy bevissthet rundt sentrale forhold ved Torills utviklings- og læringsbetingelser, i den forstand at hun i egenskap av omsorgsgiver søker å binde sammen ulike aspekter ved livet hennes. Det rådgiver kaller ”*bobiten*” innbefatter, i tråd med institusjonsleders anliggende, noe langt mer spesifikt enn rådgiver tilsynelatende synes å mene.

Institusjonen har, som vanlige hjem, både en ”innenrikspolitisk” funksjon, som ramme om dagliglivet og den personlige utviklingen, og en ”utenrikspolitisk” funksjon, et bindeledd mellom den unge og verden omkring. Det hviler et ansvar på de som har omsorgen, å organisere de konkrete vilkårene for oppveksten, slik at den unge får gode nok utviklingsmuligheter. Det er dette ansvaret leder av Skråningen forsøker å skjøtte, når hun inviterer skolen til samarbeid også etter at Torill fylte 18. Institusjonsleder vurderer oppgaven knyttet til Torills opplæring som noe flere instanser fortsatt må stå sammen om, slik at en samlet innsats kan legge et individuelt grunnlag for Torills selvstendige liv både på kort og lang sikt.

For skole og hjem har frem til da, hatt et felles omsorgs- og selvstendighetsprosjekt for Torill gjennom oppdragelse, sosialisering og opplæring, herunder også en mer spesifikk omsorg for opplæringen hennes. Jeg skal her bare kort minne om at selve omsorgsbegrepet også gjerne omfatter selve skolegangen. En rapport fra Granskings-

utvalget (2003) for barnevernsinstitusjoner i Bergen<sup>155</sup> gjør forsøk på å avklare begrepet *institusjonell omsorg*. I relasjon til skole og opplæring samsvarer beskrivelsene av *praktisk og følelsesmessig omsorg*, med sentrale elementer i det som Pär Nygren (1995) kaller *utviklingsomsorg*<sup>156</sup>. Herunder regner han blant annet skoletilbud, fritidsaktiviteter og deltakelse knyttet til barnets alderstrinn (ibid). Prinsipielt og ikke minst praktisk, finnes det imidlertid ingen aldersgrenser for foreldreomsorg i vårt samfunn. I offentlig omsorg kan barnevernets omsorgsansvar i enkelte tilfeller strekke seg helt fram til den unge er 23 år<sup>157</sup>, dersom den unge selv ønsker det, og hjemkommunen betaler for tiltaket. Institusjon og skole har åpenbart ikke drøftet verken med hverandre eller med Torill, premisser og utforming av en mulig fortsatt felles *opplæringsomsorg* etter at hun er fylt 18 år, siden det foreligger svært ulike forventninger om oppgaver og ansvar. Når for eksempel institusjonen var bekymret og ringte skolen for å høre hvordan det egentlig gikk med Torill, fikk de til svar at skolen ikke kan si noe. I stedet ble institusjonsleder henvist til å spørre henne selv (II Torill 12.06.03).

Torills situasjon illustrerer en type dilemmaer som knytter seg til ungdom under omsorg, der behovet for voksen oppfølging av skolegangen inngår som en del av institusjonens sentrale oppgaver. Det at Torill fyller 18 i løpet av skoletiden, flytter prinsipielt beslutningsmyndigheten til Torill, men fratar ikke institusjonen oppfølgingsoppgaven så lenge Torill har valgt å bli boende under offentlig omsorg til skolegangen er avsluttet. Dilemmaene knyttet til det formelle samarbeidet med skolen, kan imidlertid løses ved at Torill gir skolen sitt skriftlige samtykke til at personalet i institusjonen fortsatt kan være sentrale aktører i oppfølgingen av skolegangen hennes. Dilemmaene om samarbeid i videregående aktualiseres også utenfor rammen av plasserte barn. I følge Lorentzens doktoravhandling (2006) har videregående skole generelt svake opphentingsstrategier for elever som risikerer å falle ut av skolen. Der pekes det på mangelfulle samarbeidsrutiner med hjemmet, nettopp ut fra en begrunnelse i elevens 18 års myndighetsalder.

<sup>155</sup> Rapport fra Granskingsutvalget for barnevernsinstitusjoner i Bergen, oppnevnt av fylkesmannen i Hordaland, ble avgitt 26.juni 2003.

<sup>156</sup> Omsorgsbegrepet fremstår ikke i barnevernets diskurser som et entydig begrep. I faglitteraturen finner vi ulike fremstillinger. Pär Nygren opererer i *Profesjonelt barnevern som barneomsorg* (1995) med tre omsorgsbegreper i et forsøk på å klargjøre de allmenne trekkene ved begrepet. Han skiller mellom oppdragsomsorg, behovsomsorg og utviklingsomsorg.

<sup>157</sup> Barnevernloven § 1-3



Nå er åpenbart alle Torills hjelpere kjent med at hun ofte svarer at ”*det går greit*”, også når det kanskje ikke gjør det. Rådgiver tolker det inn i Torills behov for selvstendighet og privatliv; hun må få lov til å ha ting for seg selv (linje 35-37). Men dette uroer institusjonslederen. Når Torill forteller meg hvordan hun gjennom oppveksten har opplevd manglende voksenstøtte (intervju 12.06.03), er det nærliggende å forstå uttrykket ”*det går greit*”, også som en slags overlevelsesmekanisme Torill har utviklet allerede tidlig i livet. Enkelte ganger synes det å fungere nærmest som en slags besvergelse (I Torill 12.06.03). Siden Torill intellektuelt er på plass, er motivert og pliktoppfyllende, og det ikke viser seg vesentlige problemer som hindrer skolearbeidet, velger imidlertid rådgiver å oppfatte Torill som en uproblematisk, voksen elev, som selv er i stand til å si fra. Dermed blir også hennes status som *barnevernsbarn* irrelevant for ”*skolebiten*”. Rådgiver har tillit til at hun selv sier fra, dersom hun har noen behov (IR Torill 08.03.04).

Sett fra et annet perspektiv kan skolens oppfatning av Torill som ”*kurant elev*” forstås som uttrykk for at normer om normalitet kan undermelde forskjeller og mangfold, slik som også forestillingen og målet om *den inkluderende skole* har sitt fundament i en forestilling om likhet. Anthony Cohen (1985) reiser kritikk mot en samfunnsmessig likhetstankegang; ikke for at den ikke er korrekt eller ikke empirisk påvisbar, men fordi han mener den er inadekvat. For tankegangen skiller knapt på ulike sider ved likhetsbegrepet. Likhet kan i følge Cohen, stå for en ideologi (”alle skal være like”), kan fremstå som retorikk (”vi er alle like”) eller som pragmatisme (”vi oppfører oss som om vi er like”). Ingen av disse vil for eksempel bli forstyrret av beskrivelser av aktuelle sosiale forhold, hevder Cohen (ibid). Det betyr generelt at tankegangen kan være lite følsom for differensieringsstrukturene i samfunnet. Den norske skolen har som mål å fremme og oppdra til likhet. Men dersom likhetsbegrepet ikke blir klarlagt, når målet om tilpasset og likeverdig opplæring skal realiseres, kommer trolig heller ikke læringsforskjellene og elevmangfoldet fram. Rådgivers narrativer kan forstås i en slik diskursiv sammenheng.

Hennes informasjonspraksis overfor lærerne, og hennes tillit til at Torill evner å melde behov, samsvarer på ett vis med Torills uttalte forventninger og ønsker om å være en normal elev, lik de andre. Hun får bekreftet sin identitet som *vanlig*, når hun

oppfyller skolens forventninger, ja i følge institusjonen, kanskje tilmed overoppfyller dem. I uttrekkene over aner vi hjelpernes motstridende fortolkninger, men også en motsetning i selve elevforståelsen. Skolen behandler elevene som kurante, så sant de passer inn i elevrollens krav til atferd og læringsresultater. Skolen har ikke noen problemer når hovedoppdraget som opplæringsinstitusjon blir oppfylt. Barnevernet på sin side, betrakter Torill som elev først og fremst ut fra *sitt* samfunnsoppdrag: omsorg for utsatte barn. I deres øyne er også Torill et slikt ”utsatt barn”, som trenger ekstra og kyndig omsorg. Her viser uttrekkene divergenser i konstruksjonen av den unge som elev. Hvorvidt samarbeid anses nødvendig eller ikke, ser ut til å bli avledet av disse konstruksjonene. Dette fenomenet kommer jeg tilbake til noe senere i kapitlet.

Innenfor en konstruksjonistisk forståelsesramme, konstrueres virkeligheten verken ensidig av den enkelte aktør, og er heller ikke fastlagt av en eller annen allerede gitt realitet. For i det sosiale rom forekommer ulike betydningsdannelser, og de foregår innenfor en større helhet av betydningssystemer; skolen har sitt, og institusjonen har også sitt. Blikket er alltid situert, vi ser ut fra en nærmere bestemt posisjon; fenomener blir ikke forstått ut fra et tomrom (Hammershøj & Petersen 2001:41-65). Torills skoleliv kan derfor bli betraktet fra ulike kant, henholdsvis fra lærer og rådgiver, og fra barnevern og institusjon, men også fra henne selv. Fortellingene om seg selv generelt og som elev, foregår ikke i et vakuum. Beretningen om hvem hun er og ønsker å være, er blant annet rammet inn av, og gjødslet med, hjelpernes forståelseshorisonter. I skolen fremstår hun som den sterke, flinke, veltilpassede elev, der alt går ”greit”. Hjemme på institusjonen viser hun imidlertid et noe mer broket, og på mange måter et mer sårbart bilde av seg selv. Det er dette mangfoldet av ansikter som samarbeidsgrunnlag, hjelpene ikke ser ut til å kunne møtes på.

Uttrekkene over viser mulige tilnærminger til Torill. I skolens forstand er hun en elev med styrke (jvf. Weick 1992:18-26). Rådgiver ønsker å la henne få agere ut fra at hun er en kurant og flink elev. I følge styrkeperspektivet, slik Weick fremstiller det, har enhver elev en innebygget styrke eller kraft som kalles livskraft, en kapasitet eller energi, et slags regenerativt potensial (ibid). Tilnærmingen baserer seg på et par forhold til. For det første forutsetter Weick at en elev selv også eier kunnskap som kan bidra til å skape en felles basis for kunnskapsutveksling mellom henne og skolens folk.

Dette er i tråd med min redegjørelse for en dialogisk kommunikasjon (se tidligere i kapitlet). Lite tyder imidlertid på at dette perspektivet ligger innenfor det rådgiver har tatt grep om. For henne fremstår ikke dialogen og kunnskapsutveksling som relevante perspektiv verken for hennes rådgivning eller i samarbeidet med institusjonen. Blant annet forventer hun at Torill selv tar kontakt ved behov, det til tross for at hun også er godt kjent med at uttrykket ”*alt er greit*”, ikke nødvendigvis betyr at ting er så helt greit for Torill (IR Torill 08.03.04).

Det tredje elementet i styrke-perspektivet, slik Weick (1992) presenterer det, refererer til at når en elevs positive kapasiteter blir støttet, så vil hun også handle med utgangspunkt i det som er hennes sterke sider (Weick 1992; Saleebey 2006:1-23). For Torill er det åpenbart av stor betydning å få lov til å bli bekreftet som en ”*kurant*” elev. Det understøtter også hennes styrker og stimulerer til fortsatt pliktoppfyllende skolearbeid. Samtidig tilslører den kurante elevrollen og mangelfulle dialoger, det Torill faktisk er forskjellig på. Blant annet beskriver Torill for meg (I Torill 12.06.03) hvor problematisk det er for henne å delta i klassesamtaler i muntligfagene. Lærer oppfatter fra sin kant vegringen som et spørsmål om manglende vilje. Han ser ikke hvilke beskrivelser Torill kan oppleve som tegnspråkbruker i klasseoffentligheten (IL 11.06.03).

I det neste avsnittet har jeg tatt med uttrekk, som dels problematiserer institusjonens oppfatning av Torill som et utsatt barn, og dels viser hvordan hovedkontakten ser Tuvas skolemestring i et diagnostisk lys. Til slutt i avsnittet foretar jeg en felles drøfting. Jeg har kalt avsnittet for *formatering av klienter*. Begrepet har jeg hentet fra Joron Phil (2005) sin bok: *Etnisk mangfold i skolen*. Her holder jeg særlig fokus på hvordan det profesjonelle hjelperblikket utløser vidtrekkende beskrivelser av og infiltrasjoner overfor to av elevene i studien.

## ***Formatering av klienter***

### **Innledning**

Jeg skal i det følgende vise til hvordan støttespillerne håndterer de unges normalitetsprosjekt. På ett vis lar skolens hjelpere Tuva og Torill få ”*late som*” de er normale, men ut fra helt forskjellige premisser. Tuva blir oppfattet som en elev med varig avvik,

og hun mislykkes både i teoriundervisningen og i salongen, i tråd med det både skole og institusjon synes å forvente av en elev med diagnose, mens Torill motsatt blir forstått forskjellig av skole og institusjon. Personalet på skolen oppfatter henne som en helt kurant elev. Både atferd og intellektuell mestring er i samsvar med kravene til elevrollen, så fra skolens side er hun en svakthørende tegnspråkbruker som trenger tolk i timeplanfestet undervisning. Institusjonspersonalet er imidlertid urolig for at skolen tar litt for lett på Torills personlige strev som *utsatt* barn. Fra intervjuene med hovedkontaktene til de to jentene<sup>158</sup> har jeg valgt ut to uttrekk for å vise hvordan tilsynelatende normal atferd hos elevene, blir sykelliggjort. I det første uttrekket oppfatter institusjonspersonalet Torills skolemotivasjon og pliktoppfyllende iver nærmest som et sykdomstegn, noe unormalt. I det andre uttrekket forstår hovedkontakten Tuvas vellykkede skoleinnsats likevel som del av et omfattende og egenskapsrelatert avvik.

## Hun ”blåholdt” på skolen

### *Introduksjon*

- 1 Til tross for grov omsorgssvikt
- 2 har Torill
- 3 hele tiden
- 4 blåholdt i skolen.

### *Orientering*

- 5 Skolen er liksom blitt
- 6 det eneste viktige for henne,
- 7 en tvang.

### *Kompliserende handlinger*

- 8 Vi hadde en episode her,
- 9 hvor hun forsov seg.
- 10 Vi hadde avtalt vekking,
- 11 og etter flere vekkinger,
- 12 kommer hun likevel ikke opp
- 13 før en halvtime senere.
  
- 14 Nærmest panisk
- 15 kommer hun ned på kjøkkenet,
- 16 uflidd og fæl,
- 17 og vil bli kjørt til skolen.
- 18 Men da henviste vi til
- 19 at det var hennes ansvar.

---

<sup>158</sup> På grunn av at hovedkontakten til Torill var sykmeldt, fungerte institusjonsleder som hennes hovedkontakt i store deler av datainnsamlingsperioden.

20 Da ble hun helt hysterisk.  
 21 Vi forsøkte å roe henne ned.

22 Hun har godt av  
 23 å ikke ta skolen så alvorlig.  
 24 Og på den tiden  
 25 var hun ganske mye deprimert,  
 26 og derfor så mente vi  
 27 at hun hadde gyldig grunn  
 28 for ikke å møte opp.  
 29 Det sa vi til henne. ...

#### *Konklusjon*

30 Det blir jo helt tvangsmessig,  
 31 det der, vet du.  
 32 Så hun var hjemme den dagen.

(SIL Torill, 12.06.03)

## **Analyse**

Utgangspunktet for narrativet er historien om Torills barndom, preget av grov omsorgssvikt (linje 1). Med det markerer hovedkontakten Torills klientstatus; hun er en ungdom som barnevernet kan hjelpe. Men Torill er ikke helt som de fleste andre plasserte barn. Hun er svært skoleflink og pliktoppfyllende med skolearbeidet sitt. I hjelpe-rens klientdiskurs ”blåholder” Torill på skolen (linje 2-4). Begrepet ”blåholde” skal trolig få adressaten for ytringen (her: meg som forsker) til å forstå at når en omsorgssviktet ungdom holder fast ved, og lykkes i skolen, kan det være noe tvangsmessig ved det ( linje 5-7). En ungdom som trives i sin skoletilværelse, og som satser målrettet på skolen, er åpenbart ikke helt i samsvar med konstruksjonen av et forsømt barn i barnevernet, i alle fall ikke i dette tilfellet.

Narrativet skisserer spenningen mellom en barndom med omsorgssvikt, og en ungdom som er en pliktoppfyllende og skoleflink elev. Spenningen fortolkes og harmoniseres inn i en avviksdiskurs. Torill ”blåholder” på skolen, og er sånn sett ikke feilplassert på Skråningen, *selv om* hun er skoleflink, fordi hennes skolemotivasjon blir forstått som uttrykk for noe sykkelig. Begrepene ”nærmest panisk” (linje 14), ”uflidd og fæl” (linje 16) og ”helt hysterisk” (linje 20) bygger opp til narrativets konklusjon: til tross for at Torill er i en depressiv tilstand (linje 25), stiller hun ”helt tvangsmessig” (linje 30) på skolen hver eneste dag, nærmest uansett (linje 26-28). Konstruksjonen av Torill som klient, plassert av barnevernet, underbygges av episodens narrativ, der dep-

resjon og tvangstanker fungerer som viktige markører. Episoden blir fortalt for å forklare hvordan skoleengasjement ikke er entydig positivt, men må her forstås som en mental *tvang* (linje 8-21). I linje 8-9 annonseres episoden der Torill forsov seg. Det var tydeligvis en uvanlig foreteelse på Skråningen at Torill ikke stilte på skolen i rett tid. I linje 10-13 viser institusjonsleder til aktørenes handlinger: vekkingen får ikke Torill opp før etter flere forsøk (linje 10-12), og det har gått lang tid (en halv time, linje 13). I neste avsnittet øker dramatikken. Torill kommer ned på kjøkkenet og er ”*nærmest panisk*” (linje 14-15). Hun har ikke stelt seg (linje 16: ”*er uflidd og fæl*”), likevel ønsker hun å bli kjørt for å komme tidsnok på skolen (linje 17). Vanligvis var det å bli kjørt, etter hva jeg fikk inntrykk av, et kurant ønske fra institusjonsbeboerne, men ikke i dag, og ikke for Torill. De ansatte avviser ønsket idet de henviser til at Torill selv må ta ansvar (linje 18-19).

Torill ble hysterisk (linje 20), noe som de ansatte tolket som noe sykt. De oppfattet det som en unormalt sterk reaksjon på det å forsove seg. De forsøkte å roe henne (linje 21). I avsnittet linje 22-29 gis begrunnelsen for at personalet tok denne fighten med Torill. De mente det ville være bra for henne å ikke være så pliktoppfyllende på skolen (linje 22-23), ja de kom flere ganger tilbake til hvordan de så på skoleiveren hennes som skadelig for henne. Her ligger fortellingens plot: Torill trenger hjelp fra personalet i institusjonen, slik at hun kan slappe mer av fra skoletvangen. For å forsterke et slikt synspunkt, henviste leder til at Torill på den tiden da episoden fant sted, var ”*ganske mye deprimert*” (linje 24-25). Derfor hadde hun ”*gyldig grunn*” for skolefravær (linje 27-28). I linje 29 forsøker de å berolige henne med at det ikke er så farlig om hun ikke møter opp på skolen. Narrativet avsluttes med at Torill trengte omsorgspersoner som kunne stoppe henne, slik at hun kunne slappe av litt mer i forhold til skolen (linje 30-31). Og hjelperne fikk det som de ville; Torill kom seg ikke på skolen den dagen (linje 32). I mine feltnotater har jeg notert den omtalte episoden, da jeg samme ettermiddag var på Skråningen.

Personalet forteller at Torill har en dårlig dag. Det har vært mange av dem den siste tiden. De antar at det har sammenheng med at jula nærmer seg, og beboerne har begynt å legge planer for hjemreise. Men Torill har jo ikke noe sted å dra hjem. Hjelperne tror det er tungt å være Torill nå på denne tida. Hun ligger for det meste på senga, orker ingen ting, og i morges forsov hun seg. Da var det et forferdelig spetakkel her. Torill ble helt panisk. Men de fikk roet henne

såpass at hun slo seg til ro med å være hjemme fra skolen. ”Det er hun jo ellers aldri!” (FN 10.12.02)

I det innsamlede materialet har jeg doble, ja tredoble fortellinger av denne episoden. Torill velger å fremstille institusjonens bekymring for skoleiveren, som uttrykk for at de ikke er vant til skoleflinke elever. Slik avviser hun deres bekymring og forsøk på sykelligjøring (I Torill 29.10.03). Dette kommer jeg tilbake til under drøftingen. Det neste uttrekket viser hvordan Tuvas atferd av hovedkontakten blir fortolket som forventede symptomer på Asperger diagnosen. Tuva passer godt inn i barnevernets oppfatning av sitt oppdrag: hun er et overgrepet barn med diagnose.

## Normen for det unormale

### *Introduksjon*

- 1 Det er jo betenkelig
- 2 at hun (Tuva) får en forståelse av
- 3 at det er så enkelt (å klare seg på skolen)
- 4 at det skal så liten innsats til
- 5 for å komme i mål!

### *Orientering*

- 6 Tuva har ikke opplevd
- 7 at hun har hatt liten innsats, hun;
- 8 Hun forstår ikke det.

### *Kompliserende handlinger*

- 9 Men hun har ikke jobba,
- 10 nei, hun har ikke det!
- 11 Det ble...(sukk) skippertak siste ukene,
- 12 så det...
  
- 13 Hun forstår ikke
- 14 hva det vil si å lære.
- 15 Hun er liksom på skolen
- 16 for å vise fram
- 17 hva hun allerede kan.
  
- 18 Det ble veldig tydelig...
- 19 egentlig ser jeg det i alt. ...
  
- 20 Jeg prøver jo å snakke med henne om det...
- 21 men jeg mener
- 22 at det der er et skoleproblem da,
- 23 for det er ikke jeg
- 24 som har kompetansen på det.

*Konklusjon*

- 25 Det må være skolen som...  
 26 både å avsløre det  
 27 og gjøre noe med det.

(IHK Tuva 06.02.04)

**Analyse**

Bakgrunnen for narrativet er fortellingen om Tuvas vellykkede grunnskoleeksamen et par måneder etter hun kom til Lia institusjon. Til tross for all turbulensen med utredning, diagnose og plassering, klarer Tuva eksamen med glans. Så lett kan det vel egentlig ikke være for en jente med diagnose, synes å være hovedkontaktens resonnement. Narrativet starter med en uttrykt bekymring for Tuvas skolegang (linje 1). Hovedkontaktens innfallsvinkel er at Tuva nærmer seg skolearbeidet på feil måte: det virker som Tuva tror det er enkelt å lykkes i skolen (linje 2-3), at det ikke krever særlig arbeid for å få eksamen (linje 4-5). Det er for hovedkontakten en forskrudd oppfatning. For å understøtte at det er et unormalt trekk ved Tuva å tro det, henviser hun til hvordan Tuva mangler forståelse for hva det er som foregår (linje 6-8). Det at Tuva ikke forstår at hun har hatt liten innsats, blir et tungt argument for at Tuva mangler normalitet (linje 8). Her ligger narrativets plot.

Temaet blir videre underbygget og konkretisert i linje 9-12 og 13-17. For hovedkontakten mener hun vet at Tuva ikke har jobbet (linje 9-10). Skippertaksinnsats i bare noen uker (linje 11) fremstilles som om det er en indikator spesielt knyttet til avvikende elever som Tuva, for i linje 13-14 forklares skippertaket med at Tuva ikke skjønner hva det vil si å lære, konkretisert med at Tuva gjerne viser fram det hun allerede kan (linje 15-17). Og hovedkontakten har sett at denne atferdstendensen faktisk gjelder hele Tuva: hun ser det veldig tydelig (linje 18), og det viser seg i alt (linje 19). Avvikstrekket gjelder altså Tuvas forståelse og atferd som sådan og i sin store alminnelighet. Diagnosen er heldekkende. Hovedkontakten retter blikket mot diagnosen og en avviksforståelse, snarere enn mot at Tuva faktisk lærer fort og har god intellektuell kapasitet, på tross av Asperger-syndromet.

I neste avsnitt presenterer og avgrensner hovedkontakten seg selv som hjelper i forhold til skolegang og opplæring: hun har prøvd å snakke med Tuva om at læring krever stor og jevnlig arbeidsinnsats, og det som Tuva tydeligvis ikke forstår om gode



resultater av læringsprosesser (linje 20). Hun forteller ikke hvordan hun har tatt det opp med Tuva, og heller ikke hva som kom ut av samtalene med henne, men markerer grenser for hva som egentlig er hennes oppgave som hovedkontakt. Ansvar er først og fremst skolens, og Tuvas villfarelse om at det er lett å lære, benevnes som et typisk skoleproblem (linje 21-22), og et spørsmål om kompetanse (linje 23-24). I linje 25-27 avrundes narrativet ved å ta opp igjen den innledende tråden. Hovedkontakten summerer: det er noe ved Tuvas læring som hun vurderer som betenkelig, og hun forventer at skolen, som har kompetanse på det, tar det opp med henne. Det må være deres jobb å avsløre Tuvas læringsavvik og gjøre noe med det, mener hun (linje 26-27).

### **Drøfting**

De to uttrekkene viser hvordan institusjonspersonalet ved begge institusjonene, Lia og Skråningen, relaterer sin selvforståelse og oppgaveforståelse i henhold til et klientsyn. Både Torill og Tuva blir av institusjonspersonalet forstått som utsatte ungdommer. De skal gi de unge ekstraordinær hjelp, relevant støtte og legitim omsorg. Skolen har et mer avgrenset opplæringsansvar, men forventes å samarbeide med institusjonen både som *skoleforeldre* og som institusjonell samarbeidspart. Tilsynelatende passer skoleflinkhet dårlig sammen med forståelsen av utsatte barn i barnevernet. I et opplærings- og utviklingsperspektiv skaper jentenes intellektuelle kapasitet og opplæringsmotivasjon uklarhet om avviket og klientrollen. Det ligger en ambivalens i og med at avvikskategoriene samtidig handler om hvordan hjelperen selv posisjonerer seg i møte med den unge. Når vi umiddelbart er i stand til å klassifisere en person, som hørende til en nærmere bestemt kategori, foretar vi en bedømmelse av personen ut fra bestemte trekk som er gjenkjennelige, og som vi har forestillinger om. På den måten bygger vi opp personens sosiale identitet, hevder Bourdieu (1995) i boka *"Distinksjonen"*. En hjelper som avviksklassifiserer en ungdom, klassifiserer samtidig seg selv som *den normale*. Slik selvtilskrivning og andretilskrivning anvendes som analytiske grep hos flere forskere, blant annet Edvardsen (2001) i sin kulturpedagogiske analyse, og Martinussen (2008) i avhandlingen om brukermedvirkning for nakkeskadde. Når en behovsperson ikke umiddelbart fremtrer med sitt klassifiseringsstempel gjennom ytre kjennetegn, må en lete opp disse kjennetegnene, rette blick og oppmerksomhet mot bestemte egenska-

per, slik at en kan få identifisert og bekreftet personen som hørende innenfor denne klassifiseringsformen, påpeker Marit Sundet (1997) i sin studie av hverdagslivet til personer med psykisk utviklingshemming. Ordene vi benytter for klassifisering, er uttrykk for en forståelse, noen ferdige vurderinger og verdsettinger som definerer personens sosiale identitet (Sundet 1997).

Tuva oppfattet seg gjennom hele grunnskolen som en normal, men kanskje litt spesielt krevende elev (I Tuva 29.03.04). Endringene i livssituasjonen i tenårene og diagnosen Asperger, brakte Tuva inn i gjentagne sosiale forhandlinger med omgivelsene om en identitet som både spesiell med diagnose, men også som normal. Det var åpenbart vanskelig å lykkes med et slikt prosjekt. Sundet (1997) fant i sin forskning at når personer viste for utydelige markører på avvik, ble hjelperen ambivalent i møte med sin klient. Så når Tuva fungerte godt intellektuelt og samtidig åpent forhandlet om kontinuitet i sin selvforståelse, utfordret hun hovedkontaktens egen identifisering. Hun oppfatter Tuvas skippertak med skolearbeidet og framvising av hva hun kan, som tegn på noe unormalt, og ikke som en ganske vanlig læringsatferd blant tenåringer. Jeg registrerte tilsvarende at skolens personale forsto Tuvas sunne reaksjoner på dysfunksjonelt samspill, som symptomer på diagnosen (kapittel 6).

Generelt sett er det institusjonelle perspektivet på identiteten særlig sterkt for plasserte unge, det Gee (2000) kaller *I-identitet*. Perspektivet på identiteten knyttes til de posisjoner en person har i samfunnet, og kraften i identitetsbekreftelsene ligger i den makt som autoritetene i institusjonene utøver (ibid). For beboere i barnevernsinstitusjoner, vil innslaget av det institusjonelle påtrykket i konstruksjon av individuell identitet bli forsterket. I Tuvas tilfelle samsvarer oppfatningene av Tuva som elev og som klient. I narrativet om Torill er det kontraster i institusjonenes konstruksjoner. På den ene siden får Torill bekreftet en identitet som kurant elev, ja, til og med en skoleflink og særdeles pliktoppfyllende sådan. Og på den andre siden er hun i institusjonspersonalets øyne bærer av en beboer-identitet som *utsatt*. I institusjonen brøt hun imidlertid med den autorative forståelsen av en passende klient, og det oppsto behov for å klargjøre relasjonen mellom henne som beboer og hjelperne. Narrativet der hun forsov seg, illustrerer hvorledes hjelperne aktivt bidro til å konstruere og opprettholde klientforståelsen. Torills sterke reaksjoner da de ikke ville kjøre henne til skolen, ble oppfat-

tet som noe unormalt, et uttrykk for at hun var overfokusert på skolegang, ”*det eneste viktige for henne*” (linje 5-7).

Det er imidlertid mulig også å forstå Torills reaksjoner i lys av hva hennes *ut-satthet* faktisk handler om. Som barn kjente hun seg mer eller mindre maktesløs, når ingen voksne stilte opp og hjalp henne ut av truende situasjoner. Hun måtte klare seg selv. Da hun risikerte å komme for sent på skolen, kunne hun kjenne på noe av den samme avmakten som tidligere, fordi ingen da heller stilte opp for henne. Hjelperne kommuniserer imidlertid dobbelt når de henviser til hennes ansvar for å komme tidsnok på skolen, samtidig som de anstrenger seg for at hun skal lempe på dette ansvaret, under henvisning til hennes eget beste. Paradoksalt nok er det nettopp ansvar Torill tar hele tiden, og hun tar ansvar for skolegangen sin. Og Torills skoleambisjoner kan ytre sett betraktes som helt i tråd med samfunnets forventninger til elever, der plikten til å stille opp har høy samfunnsmessig verdi. Institusjonens agenda bryter således med disse forventningene, når hjelperne forsøker å få Torill til å satse litt mindre på skole. De mener at *skoleankeret* får en for dominerende plass i livet hennes. Gjennom forsøk på disiplinering (linje 18-19) og kontroll (linje 32) ønsker personalet å dempe skolemotivasjonen (linje 22-23) hennes til et mer avslappet nivå.

Narrativet viser at Torill protesterte, men at hun til slutt bøyde av for hjelpernes krav. Ved en senere anledning viste hun meg hvordan hun bearbeidet den hendelsen. På sett og vis stilte hun seg utenfor autoritetene, når hun forklarte og unnskyldte institusjonens personale for å ikke være vant til beboere med høy oppmerksomhet på skoleflinkhet. I hennes versjon av episoden med forsovelsen, ga hun meg inntrykk av at hun *kunne* slippe av fra skolearbeidet, at hun *kunne* skulke en dag, - men bare én dag, presiserte hun (I Torill 29.10.03). På den måten forsøkte hun å håndtere institusjonelle krav og samtidig opprettholde fortellingen om seg selv, en fortelling som åpenbart ikke ble bekreftet av personalet i institusjonen.

I rollen som kurant elev har imidlertid Torill bedre kort på hånden enn Tuva. Hun oppnår en sterkere *diskursidentitet* (Gee 2000: *D-identitet*). I skolen kan hun forhandle om og bli gjenkjent som normal, i all fall blant de voksne. Tuva har ikke den samme forhandlingsmuligheten, i og med at hun både på skolen og i institusjonen i overveiende grad blir gjenkjent som en med Asperger (*N-identitet*). Når en diagnose

først er stilt og hefter ved en person, har den forrang som ramme for konstruksjonen av personen (Phil 2005, Mik-Meyer 2002). Så Tuvas forhandlingsrom viste seg å være relativt begrenset, i og med at diagnosen skygget for mulighetene for normalitet. Selv etter at diagnosen var blitt stilt, forsøkte Tuva å presentere seg med flere sider, ut fra et behov for å redefinere seg innenfor et kontinuum. Men hun lyktes ikke med å bli gjenkjent som både normal og spesiell, verken i institusjonen eller skolen. Hun ble avvist når hun forsøkte å få bekreftelse på sin normalitet. Diagnosen fungerte som hjelpernes primære holdepunkt. Dette fenomenet uttrykker Gee (2000) slik:

When an identity is underwritten and sustained by an institution, that institution works, across time and space, to see to it that certain sorts of discourse, dialogue, and interactions happen often enough and in similar enough ways to sustain the I-identities it underwrites. (Gee 2000:105)

Tuvas egen beskrivelse av, og forhandling om, selvbilde og situasjon, får lite plass i hjelperdiskursen. Hjelpernes overveiende monologiske kommunikasjon gir lite rom for Tuvas ytringer. Da det avdekkes at hun også er et overgrepsutsatt barn, trues hennes normalitetsbestrebelse ytterligere. Selv om slike traumetilstander kan avhjelpes og ikke egentlig er egenskapsrelaterte, kan Tuva risikere at hjelpernes konstruksjon av henne som klient, legger på seg, og får funksjon av å beskrive hele henne som person, der *både* diagnose og traumer trekkes inn i en diskurs om egenskaper, hva som hefter ved henne. Hovedkontakten til Tuva foretar i narrativet nettopp en slik heldekkende beskrivelse, ut fra hva hun mener er Tuvas manglende forståelse av læring. På den ene siden markerer hun at det er et rent skoleproblem (linje 22), altså noe som hun kan avgrense seg fra, samtidig bekrefter hun Tuvas avvik og klientstatus ved å utvide problemet til å gjelde ”*alt*” (linje 19). På den måten får hovedkontakten som miljøterapeut legitimert sitt ansvarsområde og sine oppgaver.

Torills situasjon er også komplisert, sett i et relasjonelt perspektiv. Hun har riktignok et synlig avvik som svakthørende og med tegnspråk som førstespråk. Men utover det, er det lite aktuelle avvik å spore for barnevernet, selv om de antyder en mistanke om at far har foregripet seg på henne. Torill var plassert i institusjon fordi hun på et gitt tidspunkt selv ba om hjelp mot en far som var voldelig. Institusjonsleder omtaler det som ”*grov omsorgssvikt*” (linje 1). I institusjonen fikk hun god støtte, og hverdagen hennes ble trygget. Barnevernet har avhjulpet det som var problemet i første hånd.

Problemet hennes gikk sånn sett over, det lot seg tilsynelatende løse, og var ikke evigvarende, og kan heller ikke knyttes til noen egenskap som skulle hefte ved Torill som person. En slik situasjonsbeskrivelse synes imidlertid å bryte med den dominerende forståelsesmåten, der problemer gjerne blir betraktet som mer eller mindre varige trekk og egenskaper ved en person.

Torill fungerer godt og er en flink og pliktoppfyllende skolejente. Slike barn er relativt sjelden å finne i barnevernsinstitusjoner. I narrativet synes intellektuell og personlig styrke å forrykke balansen mellom hjelptrengende og hjelper. Torills tidligere omsorgssviktssituasjon ligger til grunn for barnevernets innsats i institusjonen, og Torills reaksjonsmåter og negative følelser knyttet til julen, blir fortolket som uttrykk for en mer omfattende psykisk ubalanse hos Torill. Personalet benytter uttrykket ”depresjon” som uttrykk for at Torill er lei seg fordi hun ikke har noen å reise til i jula. Torills ”depresjon” er etter hva jeg kan skjønne, et rimelig uttrykk og en naturlig reaksjon på en temmelig trist situasjon: å skulle måtte være igjen på institusjonen når alle de andre ungdommene reiser hjem. Det kan se ut som personalet sykeliggjør henne ved å gripe fatt i disse følelsene, og samtidig vurdere skolen som en slags kompensasjonsarena. Sånn sett er det forståelig at hun ”blåholder” på skolen, for at ikke hjelperne skal ta fremtiden fra henne. For Torill viser faglige interesser, har framtidsambisjoner, og en klar bevissthet om at skolegang og fremtid hører sammen (I Torill 12.06.03). Skolen fungerer åpenbart som et anker i et fremtidsperspektiv. Som svakthørende tegnspråkbruker mener hun det er ekstra betydningsfullt å være godt rustet for livet. Det er holdninger hun har med seg hjemmefra (I Torill 29.10.03).

Møtet mellom klient og system kan altså innebære noen paradokser som kan være strukturelt betinget. For det første kan det oppstå en interessekonflikt mellom hjelper og klient, dersom hjelperen i sitt målrettede arbeid ensidig fokuserer på at ungdommen må forandre seg, så hun passer med en personlighet og får en innstilling i tråd med hjelpernes klientforståelse. Men et ensidig fokus på kontrolloppgaven kan også komme til å skygge for klientens styrker og utviklingspotensial (Mik-Meyer 2002). Torill burde etter institusjonsleders mening, for eksempel være hjemme fra skolen, når hun var depressiv. For det andre vil funksjonene i barnevernets dobbelte oppgave ofte kunne bli sammenblandet, slik at diagnostisering og kontroll over ungdommer uttryk-

kes som om det egentlig handlet om hjelp og støtte til individuell utvikling (Egelund 2003). I en egenskapsrelatert forståelse av Tuvas problemer, skygget diagnosen for hennes utviklingsmuligheter; diagnosen ble en heldekkende deterministisk personbeskrivelse. Det tredje paradokset jeg vil nevne, er der en på bakgrunn av for eksempel en diagnose, har utviklet standardiserte oppfatninger, som innebærer en ensartet behandling av personer med samme diagnose, samtidig som en har ambisjoner om å ta høyde for den enkelte unges unike og særegne situasjon. Vi vet at symptombildet kan variere svært mye fra person til person. Men hovedkontaktens oppfatning av "en Asperger" var det ikke rom for en høyst oppegående intellektuelt godt utrustet ungdom som Tuva. Hovedkontakten fokuserte først og fremst på at det må være noe feil med henne, siden hun tilsynelatende lærer så fort.

Disse tre paradoksene kan føre hjelperen inn i det Goffmann (1997) kaller "*den onde sirkel*". Det er en situasjon der en klients protest eller motvilje mot hjelpernes infiltrasjoner, ses som bekreftelse på at klienten faktisk har et behandlingsbehov (ibid). Når Torill blir fortvilet over at personalet ikke vil kjøre henne til skolen, omtales hun som "*nærmest panisk*" (linje 14). Likeledes viser narrativene om elevenes infantilisering av Tuva, hvordan skolens personale fortolker Tuvas motstand og protest på slik behandling som eksempel på "*hvor avvikende Aspergeren gjør henne*".

Maktforhold i samarbeidsrelasjoner konstitueres i stor grad på bakgrunn av spesialkunnskap som gir autoritet til å definere elevens problemer<sup>159</sup>. Tuvas hovedkontakt uttrykker forventninger til skolens kompetanse i lærings-spørsmål (linje 22-24), men hun beholder selv sin hjelperrolle ved at det hun oppfatter som Tuvas læringsavvik, er noe hun mener viser seg også i alle andre sammenhenger (linje 18-19). Slik avgrenser hun sin oppgave, men beholder samtidig konstruksjonen av Tuva som en avvikende ungdom som trenger hjelp på Lia. Leder på Skråningen mener på sin side at de har kunnskap om Torill, som rokker ved skolens ensidige oppfatning av henne som en "*kurant*" elev. Torills problemer er, etter deres syn, langt større enn skolen innser,

---

<sup>159</sup> Jvf Stein Bråtens begrep: *modellmakt* som her betyr at hjelperne i egenskap av å være gyldige aktører i feltet, enten skolen eller barnevernet, har fått gjennomslag for sin definisjon av virkeligheten, slik at den gjelder også for elevene, beboerne. De har herredømme over situasjonen, har modellmakt, idet de beskriver virkeligheten ut fra sin kunnskap og sine premisser (Bråten 2000)

problemer som inkluderer også sider ved skolegangen. Det kan begrunne Skråningens forgjeves invitasjon til samarbeid.

Å kategorisere en elev eller stille en diagnose, dreier seg i vid mening om å bringe et aktuelt problem til den profesjonelle kunnskapsstruktur. Med det Schön (1983) beskriver som en lineær og kausal tankegang, vil den objektive kunnskapen om menneskelig adferd, være administrert og kontrollert av vitenskapelige fellesskap og profesjonenes *laug*. Slik posisjonerer rådgiver i videregående seg i omlandet av spesi- fikk kunnskap om diagnoser, når hun omtaler eleven Tuva:

”Det som særpreger problemene til Tuva er den sannsynlige Asperger-diagnosen. Så Tuva ville ha voldet oss mye problemer selv om hun hadde vært et hjemmeboende barn.” (IR 04.11.04)

Når en profesjon har en posisjon enten som definerer eller som utøver innen klassifiserings- og normaliseringsområdet, vil den ha makt til å legitimere kunnskapen sin, ja noen ganger også hegemonisere den viten som blir produsert. Det har konsekvenser ut over det institusjonelle perspektivet jeg i hovedsak anlegger her. Gjennom makt- og kunnskapsregimene vil formuleringer av avvik bidra til å opprettholde, vedlikeholde og eventuelt endre normalitetsdiskursene i hele samfunnet, hevder Foucault (Foucault 1985, 1990). Ved å utvide kunnskapsbegrepet til også å gjelde omgivelsen, strukturene, rammene og interaksjonene, blir kunnskap om individet forstått i lys av omlandets konstruksjon av kunnskap, slik den gjenfinnes blant annet i skolens interne diskurser og utdanningspolitiske kunnskapsstandarder. Fakta er altså ikke hva de unge *er*, om vi betrakter dem innen en konstruktivistisk forståelsesramme, men hvordan de *blir* fortolket, gitt mening. Et slikt perspektiv blir også meningsfullt om vi ser på utdraget fra Torills dag borte fra skolen. Fra hjelpernes perspektiv var det viktig å dempe Torills skoleiver. I intervju med rådgiver (IR Torill 28.05.03) og samtale med institusjonsleder (SIL Torill 14.01.03) forteller begge om hvordan de målrettet arbeider for at Torill skal bli litt mindre pliktoppfyllende i forhold til skolearbeidet, slik at hun kan roe seg ned.

Hovedkontakten til Tuva forstår henne ut fra en klientforståelse i barnevernet; hun er overgrepsutsatt og har diagnose. Tuva mangler forståelse av læring, men for å få henne på rett skolespor kreves en kompetanse som hovedkontakten forventer at sko-

len er i besittelse av. Samtidig oppfatter hun imidlertid Tuvas manglende iherdighet i læringen som et moralsk anliggende: Tuva tror hun kan bruke skippertak og lykkes med det, men sånn er det ikke. Hun har ikke jobbet (linje 9-12). Hun er bare opptatt av å vise fram hva hun kan (linje 15-17) i stedet for å anstrenge seg (linje 7 og 9).

Empiri fra sosialt arbeid viser også denne doble, og tilsynelatende motsatte holdningen til klienter (Egelund 2003). Hvis en klient blir betraktet som en person som ikke vil, er sannsynligheten stor for at han også blir ansett for *uverdig trengende*, som vi så i Toms tilfelle i videregående (kapittel 5). Men hvis klienten blir betraktet som en person som mangler evner, det vil si ikke kan, er sannsynligheten for et *verdig trengende* klientskap nærliggende (Egelund 2003). Individet og dets problem må altså først endres til et format som passer med institusjonens problemkategorier. Personer kan imidlertid ha problemer med å påta seg en identitet, som en ”*sak*”, hevder Hummel (1994). For det kan være vanskelig å innse at egne problem kun er å forstå som problem, dersom de faller innenfor byråkratiets på forhånd definerte forståelse av problemet (ibid). Hjelperne bidrar derfor til å strukturere kunnskapsfeltet slik at de gyldiggjør og synliggjør bestemte forhold i henhold til det som profesjonene oppfatter er deres oppdrag. Analysen av ytringene til de profesjonelle peker på noe av den dynamikken som oppstår når et bestemt *hjelperskript* settes i spill. Fagpersonenes diskurser avslører interne variasjoner i henholdsvis barnevern og skole, når de profesjonelle forsøker å bygge opp det Candlin (1997) kaller en ”*kunnskapskropp*”, den kunnskapen som for eksempel her skal kunne fungere og komme til anvendelse i samarbeidet mellom barnevern og skole.

Det foreligger spesielt følsomme områder en må komme til rette med, når tilsynelatende likestilte profesjonelle<sup>160</sup> pedagoger og sosialarbeidere, skal legitimere seg i forhold til hverandre. Både individuell og kollektiv identitet blir aktualisert ved at identitet i denne sammenheng problematiserer forskjeller og fordelinger av kunnskap mellom hjelperne. Det handler blant annet om å oppnå autoritet til å forfatte (*author*) eller konstruere den plasserte ungdommen. Den som er autoritet, er den som har myndighet, makt og anseelse, som er toneangivende, og fungerer som det Candlin (1997)

---

<sup>160</sup> Profesjon blir her brukt i betydningen fagfolk på feltet, i skolen og barnevernsinstitusjonen. I tillegg finnes et sjikt med profesjonelle, knyttet til PPT og relevant andrelinjetjeneste (BUP, psykologer osv)



kaller *portvakt*. Kunnskapen vi her snakker om, står i et felt preget av kritiske erfaringer; det dreier seg om rettigheter, makt, påstander og ansvar, som til sammen og hver for seg reiser spørsmål ved selve rollefordelingen, og vil kunne avsløre hvem som faktisk fungerer som kunnskapskroppens *portvakter*. Både personlige og samfunnsmessige hensyn er i spill når det forhandles. Lipsky(1980) synes på sin side ikke å være i tvil om at også hjelper- klient-relasjonen er en maktrelasjon, og han påstår at frontlinjearbeiderne har stor frihet i møtet med klientene sine, fordi de definerer hva som anses som problemet, og hvorvidt hjelperne kan stille opp med hjelp (Lipsky 1980). Dette synes å støtte dette kapitlets analyser av hjelpernes kommunikasjoner og infiltrasjoner, og hvorledes profesjonelle hjelpere faktisk anvender det frirommet de har.

## **Oppsummerende drøfting**

### **Innledning**

I dette kapitlet har jeg valgt ut noen uttrekk fra det materialet hjelperne har bidratt med, som dels er typiske narrativer for hjelpergruppen samlet, dels viser det til en variasjon i problemstillinger som ble trukket frem i intervjuer og samtaler. Gjennom hjelpernes fortellinger har noen tema stått særlig i fokus for den oppmerksomheten de unges skolegang har fått. Jeg har foretatt en narrativ næranalyse av uttrekkene fra intervjutekstene og også benyttet de to analysemodellene, *kommunikasjonsmodellen* og *infiltrasjonsmodellen*, i den hensikt å få fram sammenhenger mellom relasjoner, kommunikasjonsform og hjelp. Den hjelp de unge blir tilbudt har hatt som mål å sikre dem en mest mulig treffsikker skolehverdag og opplæring i tråd med læreplanenes mål om like muligheter og tilpasset opplæring i fellesskolen<sup>161</sup>. Dette er overordnede mål for opplæringstilbudet som skolen skal legge til rette for de fire ungdommene. Materialet i dette kapitlet peker på vesentlige utfordringer når målene skal realiseres. Jeg skal avslutte kapitlet med å trekke frem noen sentrale perspektiv.

---

<sup>161</sup> Læreplanen L97, generell del, var på prosjektidspunktet gjeldende for både ungdomsskole og videregående skole.

## Det relasjonelle møtet og skoleforeldrene

Gjennom den narrative analysen av opplæringserfaringer, har jeg særlig holdt et fokus på det relasjonelle perspektivets betydning. Møtet mellom hjelper og ungdom kan beskrives og forstås på flere måter. De relasjonelle analysemodellene som er anvendt i dette kapitlet, gir en utdyping av mulige kvaliteter eller mangel på kvaliteter, ved opplæringstilbudet som de fire unge blir tilbudt. Analyse ved hjelp av modellene kan også vise til mulige virkninger relasjoner kan få for de unges skolekarrierer. Relasjonen mellom hjelper og ungdom blir forstått i lys av et dobbelt perspektiv på møtet. På den ene siden dreier det seg om et genuint dyadisk møte mellom et *Jeg* og et *Du* (Buber 1982). I tillegg har den enkelte hjelper dessuten en oppdragsdefinert relasjon til ungdommen. I den menneskelige dyaden ligger det i følge Løgstrup (2000), en gjensidig avhengighet og en utveksling mellom personer av samme verd. Den etiske dimensjonen klargjør både det personlig unike, det som er forskjellig mellom partene i dyaden, og det som er likt, det de har felles.

UNESCO (1998) refererer til atskillige studier verden over som viser at lærerpraksisen har gjennomgående sterk positiv innflytelse på elevers læreframgang. Samtidig foreligger det en rekke studier som peker på at mange lærere overhode ikke føler seg medansvarlige for elevers skoletap. De tror i stedet at det er individuelle begrensninger i læreforutsetninger, lav intelligens, mangelfull arbeidsinnsats eller familiebakgrunn som er årsakene til manglende læringsmål<sup>162</sup>. Det er interessant at hjelperne i mitt prosjekt faktisk peker på at manglende skolesuksess hovedsakelig skyldes elevers mangelfulle egenskaper eller hjemmeforhold. Samtidig vet vi i følge forskning og erfaring innenfor skole og psykiatri at voksne som utsatte barn møter som hjelpere, kan ha helt avgjørende betydning for disse elevenes livsutsikter (jvf kapittel 1). Nedenfor skal jeg drøfte dette i et dobbelt relasjonelt perspektiv, et *nærhetsetisk* (Løgstrup 2000, Levinas 2004) og et byråkratisk (Arendt 1958).

Problemforståelsen hos hjelperne i denne studien samlet sett, er ikke entydig. Når det gjelder opplæringssituasjonen har Torill og Trine en tydelig rolle i egen opplæring og er i posisjon til å forhandle om en fremtid. De to nyter tidvis godt av til-

---

<sup>162</sup> UNESCO: Wasted Opportunities: When Schools Fail. *Education for All. Status and trends 1998*. Paris: EFA Forum Secretariat UNESCO

gjengelige hjelpere som gir rom for medvirkning og dialogisk praksis, og de får beholde en selvstendig subjektstatus. Hjelperne til Tom og Tuva kommuniserer derimot i hovedsak monologisk. De mangler tro på de unges ressurser og læringspotensial, og de bekrefter de unge primært ved hjelp av avviksmarkører. Ved diagnosenes og kategori- enes tyngdekraft fremstår Tom og Tuva som objekter for hjelpernes beslutninger og handlingsvalg. Å bli utelukket fra forhandlinger om personlig identitet og positive fremtidsbilder følges av en åpenbar avmakt. Begge viser i økende grad synlige tegn på resignasjon. Manglende tro på Toms og Tuvas ressurser og læringspotensial synes å medvirke til gjentatte mislykkede opplæringstiltak, og til handlingslammelse og opp- gitthet når hjelperne forsøker å yte bistand i opplæringen. Det blir skapt en negativ forsterkningsspiral der hjelpen får regressive effekter, selv der hvor intensjonen var en annen.

For ved diagnostisering og kategorisering risikerer Tom og Tuva å bli flyttet ut av møtets personorienterte setting, der en psykisk-fysisk nærhet i stedet erstattes av en kollektiv konsepsjon. I språkbruken blir de begge etter hvert til kollektive representan- ter for *Aspergerne* og *elever med lærevansker*. Det problematiske med en slik fiksering på noe overindividuell hos eleven, er at det utydeliggjør individet, hevder Vetlesen (1996) i sin utlegning av *Ansiktets betydning*. Når en person forflyttes fra nærhetens personbundne setting til et ansiktsløst kollektiv, skjer det samtidig en forflytning både mentalt, emosjonelt og språklig (Vetlesen 1996b:163). Flere forskere peker på at i den grad mangelkategorier og merkelapper fester seg, skaper de avhengighet til de formu- lerte identifikasjonene (Gergen 1994, Goffman 1997).

Det å møte en *Annen* vil i følge filosofen Levinas (2004), si å møte et *Ansikt*. Det er arnestedet for det moralske ansvaret i møtet mellom et *Jeg* og et *Du*. *Ansiktet* er en metafor som uttrykker en persons verdighet og ukrenkelighet. Det spesielle med *Ansiktet* er at det blottstiller menneskets avhengighet og sårbarhet; nakent og med et ordløst budskap, en appell som forutsetter et tilsvarende svar. An-svar betyr å svare på *Ansiktets* til-tale (ibid). Men tilsvaret er ikke alltid i tråd med til-talen, forklarer Vetlesen (1996). En kan for eksempel unndra seg appellen, ikke svare. Eller en kan gripe inn i den An- nens liv, uavlatelig og ubedt, og uten å lytte til den Annens erfaringer, grenser, fortel- linger eller ambisjoner (ibid).

Løgstrup (1956) forklarer på en litt annen måte hvordan menneskets sårbarhet ligger i den gjensidige avhengigheten mellom personer, det han kaller *interdependens*. Det å være en del av *interdependensen* vil samtidig innebære at en går inn i et maktforhold, fordi det å holde noe av en *Annens* skjebne i sin hånd, innebærer å ha makt over, og samtidig ansvar for, *den Andre*. Å hjelpe den *Andre* er i følge Løgstrup, å ville den *Andres* erobring av egen autonomi. Den gitte avhengigheten og makten utelukker ideelt sett, at ansvaret for den *Andre* skulle innebære at en overtar personens eget ansvar (Løgstrup 1956: 39). Som hjelper utfordres lærere og sosialarbeidere av *nærhetsetikken* til å være beredt, og la seg utfordre til å se hva den unge trenger, og å vise praktisk, handlingsrettet aktelse for personens unike verd.

Dette gjensidige møtet står imidlertid i paradigmatisk motsetning til fagfeltenes praksis, for eksempel det å handle ut fra kategoriseringer eller diagnoser. For en hjelper kan velge å handle patriarkalsk, ved å fremstå med definisjonsmakt, og som en som eier kunnskapen. Vetlesen (2006) kaller det *paternalisme* når omsorg vises ut fra hensynet til den hjelptrengendes eget beste, men samtidig arter seg som mer eller mindre bevisst og kontrollert overkjøring eller tilsidesettelse av en hjelpsøkende persons rett til selvbestemmelse (Vetlesen 2006: 223). Elevens subjektive erfaringer og kunnskap blir diskvalifisert i en paternalistisk hjelperdiskurs, og beskrivelser av eleven i form av mangelkategorier kan både hemme og skygge for utviklingsutsikter og fremtidsrettet skolekarriere.

I analysene av møtet mellom elev og hjelper har jeg pekt på at relasjonelle kvaliteter blant annet handler om i hvilken grad eleven blir tildelt rollen som subjekt og aktør. Jeg har vist hvordan Trine i dialoger med hjelperne får bekreftelse på seg selv, og at hjelperne kan inkorporere hennes egeninnsikt i sine handlingsrefleksjoner. Trine beholder regien over eget liv, og materialet illustrerer hvordan paternalistiske begrensninger kan overvinnes. Hjelperne ble hennes støttespillere på vei mot selvstendighet og fremtid. I motsatte tilfelle fjerner hjelperne til Tom og Tuva seg fra *Ansiktets appell* gjennom å tilskrive dem en status som tilhørende bestemte kategorier, og samtidig distanserer de seg fra den unges verdighet som unik og ukrenkelig. Hjelperne gir seg selv en status som normale, og noen av dem møter den unge med en funksjonærs oppgave mer enn dialogpartnerens.

Fortolkningsrommet i denne studien endrer således karakter dersom hierarkiske kunnskapsstrukturer blir erstattet av dialoger mellom likeverdige parter. Det dobbelte perspektivet på relasjonene blir synlig ved at møtet mellom hjelper og ungdom, ikke uten videre kan oppfattes ensidig dyadisk, slik Løgstrup og Levinas beskriver nærhets-etikkens relasjoner. I *Totality and Infinity* problematiserer og kontrasterer Levinas (1991) de dyadiske perspektivene. *Ansiktets appell* som relasjonsbestemmelse kan nemlig stå i et markert motsetningsforhold til hjelpernes kontraktsbundete forpliktelser, *den Tredje*, der instruksjer, betingelser og sanksjoner angir hva en person er forpliktet til å gjøre, overfor hvem, på hvilken måte og i hvilket monn. Kontraktsfestede forpliktelser binder hjelperen i et regulert forhold til den unge, ved at det blant annet foreligger en forventning om rettferdig sammenligning og fordeling av hjelp, støtte og ressurser til elever med behov (Levinas 1991, Vetlesen 1996). Det er kun i *jeg-du-relasjonen* at den individuelle ulikheten og asymmetrien kan gjøre seg gjeldende og opprettholde likeverdet. *Den Tredje* setter ulikheten i dyaden ut av kraft (Levinas: 1991: 251).

Rådgiver møter for eksempel Tuvas behov for opplæringsstøtte med at ressursene i skolen er knappe, og det er mange andre som trenger hjelp bedre enn henne. I og med *den Tredjes* inntreden blir ansvaret for Tuvas opplæringskvalitet problematisk, fordi det blir uklart hvordan relasjonen mellom disse to *Andre* er. Hjelpelandene løftes ut av det relasjonelle, når rådgiver henviser til at skolen (*Den tredje*) dessverre mangler ressurser til å iverksette opplæringstiltak for Tuva. Og når institusjonspersonale både på Lia og Skråningen velger å innta profesjonelle roller vis a vis skolen, og ikke skoleforeldreroller, svekkes samtidig relasjonen mellom hovedkontakt og den unge i grunnleggende etisk forstand. Generelt ser det ut til at de unges institusjonaliserte hverdagsliv ikke tilbyr hjelpe-relasjoner fritatt for kontraktsbundede forpliktelser, slik en for eksempel i større grad vil kunne finne i en foreldre-barn-kontekst.

Ett av samfunnets mål med å plassere ungdom i institusjon, er å tilby dem en tilgang til en bedre hverdag og fremtid enn de unge kan få hjemme. Organiseringen av institusjonens dagligliv fanger trolig ikke godt nok opp viktige hjemkvaliteter. Mitt materiale viser at det i institusjonen ikke ligger særlig godt til rette for etablering av stabile grunnrelasjoner. Den unges posisjon i relasjonene refererer primært til institu-

sjonenes struktur og logikk, og ikke som i en familie, til en grunnleggende og varig tilhørighet og stabil identitet. Hjelperrelasjoner mellom barn og foreldre i et hjem vil på en helt annen måte kunne etablere og ivareta en Ansiktets etikk, en nærhetsetikk. Der kan det unike hos et barn bli bekreftet i forskjelligheten mellom et *Jeg* og et *Du*.

Materialet fra institusjon og skole viser at det er stor variasjon i hjelperdiskursenes fokus på nære og stabile voksne støttespillere, slike som kan gå inn i foreldrenes sted og ha betydning for elevenes utvikling og opplæring. Å være *i foreldrenes sted* innebærer blant annet å være *skoleforeldre* (Collin-Hansen 2008:331), med tilhørende formelle og uformelle forpliktelser. Men institusjonspersonalet har en dobbelt rolle overfor skolen, dels som profesjonell samarbeidspart, og dels *i foreldrenes sted* som *skoleforeldre*. Ut fra forskning på foreldrerollen vis a vis skolen oppfatter lærere foreldre til såkalte ”*problembarn*” som ”*problemforeldre*” (Ericsson 1996; Ericsson & Larsen 2000; Nordahl 2003). Det ser ut som at institusjonspersonalet i forvaltningen av sin yrkesidentitet, nødvendig velger foreldrerollen, men heller vender seg til skolen som likeverdige, profesjonelle samarbeidspartnere. Det at samarbeidsformene er spesielle og helt utenfor normalordningene for skole-hjem-samarbeidet, kan tyde på det.

Jeg har vist hvordan de profesjonelle hjelpere med et samfunnsgitt oppdrag går inn i møtet med den unge, både for å sikre kontroll over avvik, men og for å støtte en gagnlig utvikling. Men kommunikasjonen i relasjonen er alltid mer enn kommunikasjon om sak. I ethvert møte med den unge har hjelperen seg selv med. Ved å karakterisere Torill som sykkelig opptatt av skole, får for eksempel institusjonens personale bekreftet sin egen legitime rolle og oppgave med å hjelpe *utsatte Torill*, mens skolens omtale av *den kurante eleven* Torill, legitimerer rådgivers grenser for hva som ligger i det hun oppfatter er ”*skolebitten*”. I lys av faglig sektorisering av spesialistkunnskap og sektorenes virksomheter fremstår en elev med behov for offentlig hjelp, dels som et objekt, som noen faglig kompetente skal beslutte noe om, handle på vegne av eller gjøre noe med. Hannah Arendt (1958) peker på at når økonomiske symbolsystem, slik som i offentlig forvaltning, blir modell for mellommenneskelige relasjoner, øker den behovstrengendes utsatthet. Ved å identifisere seg med institusjonens roller som miljøarbeider eller lærer, avkler en seg personlige særtrekk, spontanitet, individuelle refleksjoner og følelser, og blir en del av den byråkratiske logikken, i følge Arendt. Økono-

miske symbolsystem gjør således individer til brikker i systemets og byråkratiets spill (Arendt 1958). Det byråkratiske blikket er først og fremst rettet mot saker, prosedyrer for beslutninger, systemers rammer og hierarkier, økonomi, lover og regelverk. Tuvas rådgiver viser at økonomiske symbolsystemer slår inn når hun skal forholde seg til skolens forpliktelser overfor Tuva, hva en kan forvente at skolen stiller opp med i Tuvas tilfelle. Både Tom og Tuva erfarte at en konsensus blant hjelperne om avviksdefinisjoner fungerte som tvangstrøyer, som de strevde med, men ikke lyktes å komme ut av. Trine og Torill kunne for sin del lene seg på betegnelsen *kurant elev*, og dermed omgå institusjonspersonalets forsøk på å *formattere* (Phil 2005) dem til passende klienter i barnevernet.

## Kapittel 11: Avsluttende refleksjoner

*Det er den draumen me ber på  
 At noko vedunderleg skal skje,  
 At det må skje-  
 At tidi skal opna seg  
 At dører skal opna seg  
 At berget skal opna seg  
 At kjeldor skal springa-  
 At draumen skal opna seg,  
 At med ei morgonstund skal glida inn  
 På ein våg me ikkje har visst um*  
 (Olav H. Hauge. Fra: Dropar i austavind,  
 Det norske samlaget 1966)

### ***Innledning***

Opplevd skoleliv har vært tema i denne avhandlingen. Fire elever bosatt i barnevernsinstitusjoner har deltatt i studien. De har presentert seg selv og hva de er opptatt av, sine refleksjoner og erfaringer. Jeg har lyttet til beretningene og forsøkt å forstå erfaringene deres. Min intensjon med studien har vært å gjøre dem synlige i skolediskursen, slik at de spesielle utfordringene som de møter som elever, løftes ut av den enkelte lærers eller lokale skoles interne agenda. Hensikten har vært å få kunnskap om hvordan et skoleliv kan fremstå og utvikle seg, og ved narrativ analyse identifisere forhold som synes å ha betydning for disse elevenes identitetsutvikling og individuelle opplæringsforløp. Hva kan så forskning på fire ungdommer bringe av retning og forståelse innen utdannings- og sosialfeltet?

Studien situeres i et teoretisk felt med vekt på relasjonen mellom elevers skolehistorie og to institusjonelle virksomheter, barnevern og skole. Jeg har anlagt en sosio-kulturell forståelse som overordnet perspektiv. Det har gjort det mulig å få fram komplekse prosesser relatert til skolekarrieren. Møtepunktene mellom skole og barnevern aktualiserer en slags dobbelthet i kunnskapsgrunnlaget for denne studien. Empirien er hentet fra fire ungdommer i to forskjellige barnevernsinstitusjoner i Norge, en fylkeskommunal og en privat, i perioden 2002-2004. Signifikante voksne i institusjonene og på de aktuelle skolene er også intervjuet, og dokumenter i elevenes skolemapper er analysert. Feltarbeidet og arbeidet med empirien har forskningsetisk vært svært utfordrende, i og med at hovedpersonene er det jeg kaller *utsatte elever*. I tillegg kan også



temaet for utforskning, skolegang, i denne sammenheng betraktes som et sårbart tema. Dette gjør jeg rede for i kapittel 4.

Tyngdepunktet i avhandlingen er de fire empiriske kapitlene, ett for hver ungdom, der ulike stemmer supplerer den unge og bidrar til doble beskrivelser av fenomener og hendelser. Skolekarrierene presenteres som retrospektive og aktuelle narrativer om erfaringer og refleksjoner. Samlet peker de på den unges opplevelse av mestring eller tap, og gir samtidig stoff til selvbylde og fremtidstro. Skolekarrierene blir sett i sammenheng med forhold knyttet til de unges "særskilte hjemmevilkår". Det er først og fremst et dagligliv med betalte hjelpere, som indikerer ungdommenes felles kjennetegn i denne studien. Forut for institusjonsoppholdet har de opplevd ett eller flere brudd i primære omsorgsrelasjoner og i de sosiale nettverkene. Nå har de en annen slags omsorgsarena i det daglige enn andre ungdommer, og der rollerepertoarene er snevrere. Begrunnelsene for at barnevernet har overtatt daglig omsorg, er primært knyttet til alvorlig svikt i hjemmeomsorgen. Slik forstått er det *utsatte elever* jeg møter. For øvrig er de like forskjellige som alle andre elever i skolen.

Studiens formål har vært å lete etter sammenhenger i hver av disse fire elevenes skolekarrierer med det for øye å kunne peke på områder for refleksjon, utvikling og forbedring i den offentlige opplæringsomsorgen. Studien bringer to slags kunnskap. For det første gjennom den lille historien, der jeg forsøker å komme tett på de unges beretninger om betydningsfulle begivenheter i individuell skolehistorie. De fire ungdommenes erfaringsnarrativer danner innhold, fremdrift og plot. Vi får eksempler på progressive og regressive fortellinger (Gergen 2005), der den unge fremstiller erfaringene slik hun eller han ønsker å gjøre det på fortellingstidspunktet. I spennet mellom det løfterike og det truende ligger samtidig antesiperinger av en mulig fremtid. Den andre historien, den store fortellingen, bringer kunnskap om hvordan hendelser og begivenheter kan bli fortolket og forstått. Det er en fremstilling der jeg søker å svare på studiens utgangsspørsmål om hvilke forhold som synes å ha påvirket skolekarrieren til de fire plasserte ungdommene, og hvordan disse kan forstås situert i tid og rom. Jeg forsøker å få frem det komplekse i aktørenes liv, sammenhenger i det individuelle uttrykk, det Clandinin & Conelley (2000:145) kaller fortellende liv ("storied lives"), i møte med omgivelsens mylder av diskurser og autorative fortellinger ("storied lands-

capés’’). Jeg forstår, i tråd med Bakhtin (1981), den enkelte ungdoms fortelling som både gjennomstrømmet av (’’saturated’’) og lagt inn i (’’embedded’’) en omgivelse av både fortidige og pågående fortellinger.

Til tross for store individuelle forskjeller i de unges skoleerfaringer og skoleforløp, gjør det relasjonelle perspektivet det mulig å trekke ut noen områder for videre undersøkelse. Et relasjonelt analyseperspektiv er valgt blant annet fordi det aktualiserer hva elev og hjelper bringer med seg inn i konkrete situasjoner av erfaringer og kunnskaper, vurderinger og verdier. Det kan også vise hvordan signifikante voksne vurderer og reflekterer over konkrete elevers opplærings situasjon, og hvordan de agerer i møte med dem. Slik søker jeg å få fram sammensatte forbindelser mellom elevens behov for støtte og hjelp og den bistanden de får.

I tråd med Bakhtins (2003) postulat om dialogens nødvendighet, nærmer jeg meg den unges virkelighet, ved å invitere til fortelling og slik bringe diffuse skoleliv og fremtidsutsikter ut i det synlige, - for alle parter. For i følge Bakhtin (2003:210) er det i en dialogisk relasjon at jeg kan få tilgang til de refleksjonene og erfaringene som de unge og hjelperne gjør seg. Analysen av fortellingenes innhold bidrar til innsikt i enkelte betydningsfulle sider ved den unges opplæring og identitetsutvikling. Jeg nærmer meg feltet helhetlig, og søker etter sammenhenger, der de unges livserfaringer utgjør sentral og viktig kunnskap.

For hvem kan resultatene av denne studien ha relevans, og hvor langt strekker avhandlingens resultater seg? Forskningsmetodisk forstått er generalisering å resonnerer om det uobserverte ved hjelp av det observerte. Resultatene i denne studien kan vel snarere gi ettertanke enn at de egner seg til direkte overføring. Dette drøfter jeg i kapittel 4. I det følgende skal jeg trekke frem noen sentrale sider ved analysen av materialet.

### ***Noen analytiske poeng***

Jeg har anvendt et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på den unges fremstilling av fortellingene om seg selv (Gergen 1999). Ved hjelp av narrativ analyse av den unges ytringer, og av hjelpernes, har jeg kunnet studere fenomener fra mange ulike aktørers synsvinkler og fått frem mettede eller tykke beskrivelser (Geertz 1973). Jeg ser imid-

lertid ikke bort fra at sider ved det de unge forteller, kan gjelde forhold som også andre elever vil kunne kjenne seg igjen i og oppleve i skolen. Slik sett vil tolkningene og analysene av materialet i noen grad kunne vise til prosesser og fenomener med videre betydning enn til bare å gjelde elever i barnevernets institusjoner. Men i denne studien holder jeg fokus på vesentlige elementer ved det institusjonaliserte hverdagslivet og ved de unges grunnrelasjoner. Det er aspekter som ser ut til å ha betydning for nettopp disse ungdommenes skolekarrierer.

Jeg nærmer meg feltet hermeneutisk, det vil si at jeg søker etter den beste innsikten gjennom fortolkende analyser på et avgrenset område, og har underveis sett hvordan alternative tolkninger kunne vært gjort, om jeg som forsker hadde posisjonert meg annerledes. Så mine tolkninger av materialet er ikke de eneste mulige, og analysene er på ingen måte uttømmende. Andre vil med andre utgangspunkt eller vinkler kunne rette fokus på andre sider ved skolekarrierene enn det jeg har valgt. En viktig intensjon har vært å la den unges stemme sprengte seg vei gjennom voksnes beskrivelser og konstruksjoner av virkelighet. Det var mer problematisk enn først tenkt. Å se ”over skulderen” til den unge skulle kunne være en hjelp til å oppdage hvordan den unges virkelighet så ut fra deres standplass. Men min forforståelse er annerledes enn den unges. Den virkeligheten jeg ser og forstår, er konstruert innen rammen av skolens og institusjonens kontekster og diskurser, slik jeg oppfatter at disse gir rom for ulike aktørers handlinger og ytringer. I kapittel 1 gjør jeg rede for hvordan jeg gestalter min egen subjektivitet i dette prosjektet. Den narrative tilnærmingen innebærer en nærhet til aktørene gjennom utstrakt bruk av sitater, en nærhet som samtidig utfordrer den forskningsmessige distansen i arbeidet. Dette drøftes nærmere i kapittel 4. Mitt håp er at jeg har klart å gjøre synlig den måten jeg har gått frem på i prosjektets ulike faser, slik at leseren kan følge meg.

Det legges et analytisk perspektiv på det individuelle skoleforløpets positive eller negative retning i forhold til den unges identitetsforhandlinger og identitetsutvikling. Disse analysene peker på to sentrale forhold. For det første den måten det åpnes for læringsmuligheter og personlig utvikling. For det andre hvordan en rekke omstendigheter knyttet til det faktiske opplæringstilbudet legger premisser for kommunikasjon, samhandling og bekreftelse fra viktige voksne. Mine valgte analytiske grep er

implisitt preget av kritisk fortolkning, og på ett vis på utsiden eller ved siden av både den unge og hjelperne. Dette har stilt meg overfor dilemmaer i rapporteringen av innsamlet materiale. Med et fokus på utsatte ungdommers skolekarriere, har det vært et anliggende både å kunne stille seg kritisk til der hjelpen gir dårlige resultater, samtidig som jeg søker å unngå å fremstille hjelperne ensidig eller i utsatte posisjoner.

Narrativ teori er både teoretisk bakgrunn og metodisk redskap for prosjektet. Det er en tradisjon innen kvalitativ forskning som etter hvert har fått et godt fotfeste både i utdanningsforskning og sosialforskning<sup>163</sup>. Her gir det horisont til fortellinger om erfart liv, om suksesser og nederlag. I prosjektet har jeg valgt forskningsstrategier der jeg tolker skolenarrativene som sosiale konstruksjoner (Gergen 2005). Fortellingene står som språklige uttrykk for erfaringer, og med en hermeneutisk årvåkenhet har jeg søkt å tolke og analysere disse. Jeg har beveget meg inn i en dobbel hermeneutisk prosess, der jeg fortolker de unges fortolkninger av sine liv.

Jeg har forsøkt å være sammen med de unge på måter som gjorde det mulig for dem å redegjøre for erfaringer og refleksjoner med ord som gir mening for dem- og for meg,- selv om jeg ikke har de samme erfaringene som de har (jvf. Bakhtin 2003: 196). Jeg måtte ta høyde for den store forskjellen i de unges språkbrukspraksis og fortrolighet til å berette om sårbare tema. Samtidig var jeg innforstått med at de profesjonelle fortellingene både påvirket de unge, og satte grenser for hvem de kunne fremstille seg som (Gergen 1999:70). Ved å lytte til både de unges og hjelpernes beretninger om hendelser og begivenheter, så jeg hvordan både beskrivelser av det forløpne, og det bilde den unge presenterte av seg selv, var preget av tidligere og pågående dialoger mellom hjelpere, og av møtene mellom hjelper og ungdom. Samtidig representerte de unike uttrykk for hvordan den unge ønsket å fremstå overfor meg, som seg selv i sitt livsløp (Gubrium & Holstein 2000).

Studien har fra de unges perspektiv vist til deres fortolkning av sine liv og skoleerfaringer når det gjelder mestring, identitetsbekreftelser, sosial tilhørighet og tilrettelegging av opplæringa. De viser til overganger og vendepunkter i livet, til hvordan de opplever hjelpen de mottar, skolemiljøet, praksisplassen, klassekameratene og læ-

---

<sup>163</sup> I kapittel 1 redegjør jeg for relevante forskningsarbeider, i kapittel 3 redegjør jeg for de teoretiske linsene jeg har benyttet, og i kapittel 4 klargjør jeg den narrative metoden jeg benytter.

terne. Og de kjemper for å beholde eller få tilgang på verdsatte roller og identitetsbe-  
 kreftelse. Fra andre kilder, fra hjelpernes muntlige ytringer og skriftlige nedtegnelser i  
 form av mappetekster, og fra mine feltobservasjoner, utvides og suppleres materialet.  
 Barnevernet og skolens ansatte inntar ulike roller i de unges opplæring, med basis i  
 tildelte oppgaver og fagfeltenes diskurser. Kategorier og diagnoser synes å opptre ofte-  
 re som markører for hva som blir ansett å være problemene og utfordringene, enn in-  
 dividuelle ressurser og muligheter. Studien viser hvordan de ulike hjelperne samarbei-  
 der og hvordan oppgaver, informasjon og taushetsplikt blir håndtert. Materialet peker  
 blant annet på konfliktfylte områder knyttet til ulik virkelighetsforståelse mellom for-  
 skjellige hjelpere og mellom hjelpere og ungdom.

### **Noen sentrale funn**

De fire ungdommene nærmer seg rollen som elev i den ordinære skolen på hver sine  
 måter. De vet at skole og utdanning er viktig for hvem de kan fremstille seg som, og  
 de arbeider åpenbart med sin selvpresentasjon. Studiet av opplæringskarrierene baseres  
 både på individuelle forutsetninger, personlige relasjoner og på det Schultz-Jørgensen  
 (1996:61) omtaler som *miljøers bæredyktighet*, karakterisert ved et nett av avklarte  
 ansvarsforhold. De unge er henvist til å stole på, og er mer eller mindre avhengig av,  
 forskjellige hjelpere i skolen og institusjonen, voksne med ulike kvaliteter og kompe-  
 tanser.

Jeg har studert *utsatte* elever som befinner seg i det jeg kaller *skolens randsoner*.  
 De unge som har bidratt i denne studien kan sies å befinne seg der, enten ved at de fy-  
 sisk befinner seg utenfor det "vanlige" gjennom enetimer eller alternative læringsare-  
 naer, eller fordi de blir betraktet som, og kanskje også selv opplever seg som utenfor.  
 Mitt materiale reiser spørsmål ved om og eventuelt hvordan *felleskolen* kan romme  
 alle, eller om det finnes noen grenser for hvor ulike elever kan være innen rammen av  
 en ordinær skole. Ved å rette oppmerksomheten mot *skolens rommelighet* (Kirkebæk  
 2002) får vi eksempler på hva slags fleksibilitet, toleranse og beredskap skolen opere-  
 rer med. Når skolens handlingsrom utnyttes, kan en lykkes med å inkludere elever med  
 store vansker, forutsatt at skole og institusjon har konkrete felles mål og aktivt utvikler  
 en samordnet beredskap av ressurser, tid, personer og samarbeidsstrategier. Det er Tri-  
 nes siste grunnskoleår på Borgen skole eksempel på (kapittel 8).

Jeg skal presentere ”funnene”, slik som jeg tolker mitt materiale, ut fra tre perspektiver. *Aktørperspektivet* viser til måter de unge forsøker å sette signatur på skolelivet sitt. *Kompetanseperspektivet* retter blikket mot hvordan hjelpen utvikles og formes i hendene på signifikante voksne. *Det relasjonelle perspektivet* aktualiserer både hva elev og hjelper bringer med seg inn i konkrete situasjoner, og viser samtidig til de mellommenneskelige utvekslinger og mulige bekræftelser som ligger i møtet mellom dem. Samlet sett kan disse tre perspektivene vise til sammensatte forbindelser mellom den unges behov for støtte og hjelp, og den faktiske bistanden de mottar fra signifikante voksne.

### **De unge aktørenes mestring og sårbarhet**

På hver sine måter presenterer de unge seg selv i form av individuelle fortellinger om hvem de er, og hvordan de opplever skolegang og fremtid. De viser til sine ressurser, det de er god på og ”normal” på. Sentralt står hva det vil si å være en ”vanlig” ungdom. Selvfremstillingen har imidlertid preg av en viss dobbelthet. Primært forstår de seg som vanlige ungdommer som lever vanlige liv. Samtidig forsøker de på forskjellige måter å komme til rette med det som gjør dem utpekt, spesielle eller annerledes enn ungdom flest. Jeg finner imidlertid forskjeller i narrativene hos de fire, ut fra hva overgangene i livet har medført av forbedringer, tap eller nye utfordringer. Trine og Torill forteller om hvordan overgang og vendepunkt har gitt positive utfall med mestringserfaringer og styrket tro på egen fremtid, mens Tom og Tuva opplever at overgangene til institusjonsliv har forsterket kategoriseringen av avvik, ført til tap av selvbylde, manglende skolemestring og en svekket tro på fremtiden. Jeg legger merke til at særlig disse to fremstiller seg dobbelt, med sammensatte identiteter i det de forsøker å forhandle fram tykkere beskrivelser av hvem de er, enn det kategoriene synes å gi rom for ”hjemme” og på skolen.

Den sosiale forankringen i barnevernet gir ramme for den selvdanning som er mulig og som utfordrer de fire unge. I denne studiens forståelsesramme befinner identitetskonstruksjonene seg i spenningsfeltet mellom makt og hjelp. Forskjellige identitetsmarkører ligger sånn sett mer eller mindre klare i hjelperdiskursene, og forutsetter at de unge har evne og vilje til internalisering (Foucault 1982). De risikerer å bli påført en identitet ut fra hjelpernes spesifikke oppgaver og hjelperstandarder i henholdsvis

skole og institusjon. Her opererer skolen med ”*kurante elever*”, som Torill og etter hvert Trine; og ”*spesielle elever*” som er krevende og trenger mye tilpasning, elever som egentlig burde få ”*mye på plass først*”, slike som Tom og Tuva. Institusjonen har på sin side bare klienter, ”*utsatte barn*”. De unges skolefortellinger har i noen grad tatt opp i seg hjelpernes problemforståelse og diskurser, men det ser ut til at jo mindre hjelperne har kategorisert de unge, jo større mulighet har de til å forhandle om identitet i skolen. Og motsatt fører sterk kategorisering, for eksempel i form av diagnose, til snevre rom for identitetsforhandling. Hjelperdiskursene og opplæringstilbudet virker segregerende, både ved sin faktiske utforming utenfor ordinære læringskontekster, og ved at det får negativ innflytelse på samspillet mellom elever. Dermed blir det sparsom tilgang på en verdsatt elevrolle og lite positiv bekreftelse. De autorative hjelperdiskursene blir også ekstra kraftfulle fordi det ikke foreligger noen kontrapunktiske stemmer fra andre signifikante voksne, fra foreldrene.

Alle fire ungdommene uttrykker opplæringsambisjoner. De ønsker at opplæringa de får på skolen, skal føre fram til en eller annen form for dokumentert kompetanse. Men de møtes noe forskjellig på disse forventningene. Skolens tilbud synes å forutsette at eleven utviser en slags moralsk standard: vilje til samarbeid, ansvar og eget initiativ. Men samtidig varierer det mye i hvilken grad de unge faktisk blir involvert eller blir hørt når opplæringstilbudet blir utformet. Torill og Trine tilfredsstillmer eller mindre de moralske kravene til innsats, mens Tom og Tuvas opplæringsforventinger ofte blir avvist ved å henvise til elevens mangelfulle evner og kapasiteter, eller hjelperne kritiserer dem for å være for kravstore, urealistiske eller uærlige på egen tilkortkommenhet.

### **Hjelp til omsettbar kompetanse**

Barnevernet har ved omsorgsovertakelsen overtatt rollen som foresatte, i foreldrenes sted, overfor skolen. Det innebærer tre forhold: 1. å gi omsorg i det daglige, 2. å sørge for at eleven kommer seg på obligatorisk skole, og 3. bidra til at barnet får utviklet evner og forutsetninger gjennom utdanning, for eksempel legge til rette for at barnet får videregående opplæring<sup>164</sup>. Skolen på sin side skal påse at den unge får en plan og

---

<sup>164</sup> Stortingsmelding 30 (2003-2004) s.108. Collin-Hansen (2008) redegjør nærmere for dette i sin juridiske dr.avhandling om barnets rett til opplæring.

nødvendige støttefunksjoner for opplæringa. Den har også et lovpålagt krav til samarbeid med foreldre. Når eleven er under barnevernets omsorg blir samarbeidet om elevens skolegang som oftest lagt til ansvarsgruppemøtet, som er et formelt forum for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid mellom de forskjellige instansene som på en eller annen måte er involvert i forhold til en enkelt elev. Det er en segregert løsning for ”skole-hjem-samarbeid” utenfor de ordinære ordningene for kontakt med hjemmene. For Tuva og Tom består hjelperkorpset av mange og ulike profesjoner og eksperter, noe som stiller ekstra store krav til kommunikasjonen mellom dem og til fordeling av oppgaver og ansvar.

Samarbeidet skole- institusjon preges derfor mer av tverretatlig samarbeid enn av et skole-hjem samarbeid. Denne studien viser, i tråd med tidligere undersøkelser (Nordahl 2003; Ericsson & Larsen 2000), at ”foreldre” blir kategorisert ut fra to forhold, for det første om ”foreldrene” er enig i skolens rett til å definere hva som det skal samarbeides om og hva som er problemene, og for det andre er det spørsmål om elevens evne til å tilpasse seg elevrollen atferdsmessig og intellektuelt (Nordahl 2003, Ericsson & Larsen 2000). Fordi personalet i institusjonen har varierende alder og erfaring, og foreldrerollen er en krevende rolle vis a vis skolen, vil det kunne variere hvem som i den enkelte sak møter som ”foresatte” på samarbeidsmøtene. Det skaper frustrasjon i skolen, og det synes å svekke kontinuiteten og fremdriften både i samarbeidet og i oppfølgingen av eleven. Studien viser at når hjelperne mangler en felles forståelse av den unges behov og læringsutfordringer, er det betydelig misfornøydhet mellom partene. Men når samarbeidet er tett og nært i en omforent forståelse av strategi og mål, bidrar det til en positiv opplæringsstøtte. Gjennomgående har ansatte i skolen og barnevernet relativt klare fordelinger av ansvar og oppgaver når problemene er små, mens samarbeidet bærer i noen grad preg av profesjonenes teigdeling, det Torills rådgiver kaller ”bobit” og ”skolebit”, når de har kolliderende forventninger til hverandre eller når opplegget overfor ungdommen mislykkes.

### **Overgangene**

Når barn skal flyttes ut av hjemmet, må barnevernet sammenholde og balansere ulike ekspertuttalelser som belyser enkeltsider ved et barns omsorgssituasjon, utvikling og tilpasning. Paradoksalt nok vil barnevernets samlede og helhetlige vurdering av barns



behov ikke nødvendigvis omfatte barnets opplæringsbehov. Barnevernets utredning ved plassering i institusjon, som er av inntil tre måneders varighet, har generelt lite fokus på skole. Sviktende oppmerksomhet på opplæring i overgangene, bidrar til å forsterke risikoen for skoletap for Tom og Trine, mens Torill og Tuva beholder hjemmeskolen så lenge utredningen varer og unngår opphold i opplæringen. Mens Tom er tre måneder til utredning, blir han ikke etterlyst av skolen, selv om han ikke møter til undervisning. Skolegang i form av tre måneders "gjestevisitt" av en skolelei Tom, ble av barnevernet og lokalskolen oppfattet som ikke bryet verd å prøve, i følge hovedkontakten hans. Også etter overflyttingen til omsorgsinstitusjonen er institusjonspersonalet fortsatt ikke særlig opptatt av Toms rett til opplæring. Det at de unnlater å sørge for Toms rettmessige og pliktige grunnskoleopplæring oppfattes som det beste for Tom i overgangsperioden. Han blir dermed "spart for" skolestrev. Men i og med at fravær fra skolen resulterer i kunnskapshull, kan det bli ekstra tungt å komme tilbake i skolemodus, viser undersøkelser av skolefravær (bl.a. Befring 1994). Studien viser eksempler på at skolegangen risikerer å glippe ytterligere, når både skole og barnevern har svak oppmerksomhet på elevens opplæringsrett. Mens dersom institusjonen har stor oppmerksomhet på opplæring og den etablerer solid partnerskap med skolen, kan den unge profitere betydelig på det, som i Trines tilfelle. Dette er i tråd med det tidligere undersøkelser har vist, at for barnevernet er satsing på skolegang den sikreste strategien for å lykkes (for eksempel Martin & Jackson 2002).

### **Informasjonsflyt**

Det er ikke bare spørsmål om hva skolen ser seg i stand til å romme av elever med forskjellige støttebehov som denne studien aktualiserer, men også om hvordan skole og institusjon er i stand til å utnytte de samarbeidsmulighetene om opplæring som foreligger. Informasjon er her et nøkkelpunkt. Vi har flere eksempler på mangelfull informasjon i overgangene, der overføring av stafettansvar ikke automatisk bringer nødvendig informasjon til nye hjelpere. Det kan skape frustrasjon mellom hjelpere som skal samarbeide, og fører blant annet også til opplæringsmessig tap av tid. For Tom ble det en stor belastning at han ved hver flytting ble utredet og testet på nytt. Flere lærere og rådgivere ønsket imidlertid ikke forhåndsinformasjon om elever, fordi de ville møte dem "uten fordommer, og ta det derfra", som lærer til Trine uttrykte det. Andre lærere

mente de ikke trengte informasjon om elevenes problemer så sant skolen ikke fikk problemer med eleven. I noen tilfeller viste skolen også tilbakeholdenhet med å gi informasjon om elever ved utplassering i arbeidslivet, ut fra litt ulike begrunnelser. Det var hensyn til elevers ønsker om normalitet, et mål om å unngå å bli kritisert for å spre sensitiv informasjon om eleven, eller at skolen uten diskusjon tar arbeidslivets forretningsmessige vilkår for elevers utplassering for gitt. Barnevernet har på sin side tradisjon for å være svært tilbakeholdende med å gi informasjon til skolen, under henvisning til taushetspliktsbestemmelsene.

Vi ser i studien at svak informasjonsflyt kan føre til mangelfulle eller for dårlig tilpassede opplæringstiltak. Det forårsaker mye prøving og feiling fra skolens og lærernes side, og påfører elever gjentatte nederlag. Det kan se ut til at ”blanke-ark”-strategier kan gjøre hjelperne blind for at elevforskjeller i enkelte tilfeller krever nøye forarbeid, intensiv tilpasning og tett oppfølging. Når skolen får tilstrekkelig informasjon, kan den imidlertid opptre med kyndighet. Denne studien har vist eksempler på at når barnevernets profesjonelle og erfaringsbaserte forhåndskunnskap om eleven, blir kombinert med åpenhet for elevens egne subjektive viten, ambisjoner og refleksjoner, danner det grunnlag for en fornuftig tilpasning av undervisnings- og praksissituasjonene<sup>165</sup>.

### **Mål og plan**

Svak informasjonsflyt kombinert med uklare mål og planer for opplæringa, kan utgjøre en risiko for skolekarrieren til utsatte elever. Noen skoler velger en ”*minste inngreps strategi*”, idet de i utgangspunktet gir et opplæringstilbud i eller utenfor klassen mer eller mindre etter forliggende læreplan, eventuelt med en viss reduksjon i timer eller innhold. Det skjer også der hvor PPT og andre hjelpeinstanser, som i Tuvas tilfelle, viser til detaljerte problembeskrivelser og konkrete pedagogiske anbefalinger i elevenes mappetekster. Når opplæringstilbudet blir lite tilpasset og treffer dårlig i forhold til

---

<sup>165</sup> Det må i alle tilfelle tas høyde for taushetspliktsbestemmelser når barnevern og skole deler informasjon. Her reises åpenbart både situasjonelle og prinsipielle spørsmål. I barnevernsloven heter det i § 6-7, 3je ledd: ”Opplysninger til andre forvaltningsorganer... kan bare gis når dette er nødvendig for å fremme barneverntjenestens eller institusjonens oppgaver, eller for å forebygge vesentlig fare for liv eller alvorlig skade for noens helse”. Dersom det å sikre barns opplæring i større grad blir betraktet som et sentralt anliggende for barnevernet, vil nødvendig informasjon kunne tilflyte skolen uten særlig hinder (jvf Collin-Hansen 2008)

elevens behov for støttefunksjoner, forsterkes gjerne også elevens sårbare situasjon i forhold til klassekameratene.

”Prøve- og feile- strategier” kan både avdekke og forsterke elevers omfattende behov for tilrettelegging av læreprosesser. I studien kommer det frem at når tiltak mislykkes, blir det i hovedsak oppfattet av skolen som at det er eleven det er noe i veien med, ikke at tiltaket har vært mangelfullt. Problembeskrivelsene legger på seg. Det fører i enkelte tilfelle til at skolen, med støtte fra institusjonen, toner ned ambisjoner for elevens faglige læring og personlige utvikling, og erstatter det med mer eller mindre generelle mål for sosial tilpasning og trivsel, eksemplifisert ved ”*grensesetting*”. I mitt materiale fremkommer i slike tilfelle ingen spesifikke opplysninger verken om formulering av konkrete mål eller beskrivelse av en plan i form av virkemidler, strategier eller tiltak. I henhold til tidligere refererte tilsynsrapporter<sup>166</sup>, ser dette ut til å være et relativt allment trekk ved skolegangen til plasserte elever.

Slik målforskyvning synes imidlertid å komme på tvers av elevenes egne opplæringsambisjoner. Når Tuva får plass i frisørsalong er det i følge skolen, ikke ledd i Tuvas opplæring, og praksisen har ingen læringsmål ut over at eleven får prøve seg i det ordinære arbeidslivet,- uten støttefunksjoner. Skolen tilbyr altså ”tidsfordriv” og ”timeplanfyll”. Tuva er oppgitt over at skolen ikke støtter henne på lærings- og utdanningsambisjonene hennes, verken inne på skolen eller i praksis. Hun blir i stedet kritisert for å være *for kravstor*. Skolen tok ikke ansvar for praksis som ledd i en opplæringsplan. ”*Praktisk læringsarena*” ble ansett å være et sted der Tom kunne være i virksomhet uten for mye strev. Tuva og Tom skyves på den måten mer eller mindre ut av skolens opplæringsfelt, til randsonen, og de oppnår ikke å bli fullverdige medlemmer verken i klassen eller på skolen.

### **Problemforståelse og kategorisering**

Problemforståelsen, det å identifisere problemet som noe som er festet til eleven eller til miljøet, eller kanskje i møtet mellom elev og miljø, står sentralt når skolen vurderer hva det skal satses på for den enkelte elev. Det er åpenbart forskjell på innsats og tilbud om en elevs behov betraktes som egenskaper og varige mangler ved eleven, eller om elevens uttrykk viser til mer temporære tilstander eller overgangsproblemer, som

---

<sup>166</sup> Jeg har tidligere referert til fylkesmannens tilsynsrapport for Sør-Trøndelag, 2007

blir vurdert som mulige å avhjelpe. Kategoriene og diagnosene, som hjelperne både i skolen og institusjonen har fått seg forelagt fra ekspertisen, synes å kunne skygge for elevens faktiske evner og utviklingsutsikter. Samtidig begrenser det hjelpernes oppfatning av så vel handlingsrom som oppgaver. Varige mangler hos eleven, for eksempel uttrykt i form av *Asperger* eller *alvorlige lærevansker*, synes å bli så altoverskyggende kategorier at det fører til en forsterket marginalisering av Tuva og Tom. I forsøket på å slippe ”kampene” med Tuva, ble mål for læring forlatt. Hun får ”prøve seg i arbeidslivet” og hun får sitte alene på datasalen og surfe formålsløst på nettet. Men hjelperne handler ikke alltid slik. I noen situasjoner ser de ut til å kunne mobilisere innsatsen i tråd med elevens ønsker. Da Tuva insisterte på å få ta linjefagseksamen, viste en relativt beskjeden samordnet støtte og innsats fra hjelpernes side, at hun på tross av Aspergeren, faktisk kunne yte og mestre i samsvar med de solide intellektuelle og kreative evnene hun var utstyrt med.

Når skolen i andre tilfelle oppfatter elevens problemer som temporære, gir materiale eksempel på at skolen kan jobbe aktivt inkluderende og sammen med institusjonen legge til rette en målrettet og tilpasset opplæringsstrategi. I Trines tilfelle får hun styrket sitt selvbilde og blir bekreftet som en mestrende elev. Til tross for store avvik ved ankomst til skolen unngikk hun å bli marginalisert og stigmatisert. Det var trolig medvirkende til at hun fikk et heldig utfall av 10.klasse, og en god inngang som ”ordinær” elev i videregående.

### **Tilpasning og omsettbar kompetanse**

Enkelte elever i randsonen, som for eksempel Tom, vil kunne befinne seg helt i skjæringspunktet mellom opplæring, sosial kontroll og behandling, og det kan reises spørsmål om hvor rommelig utdanningssystemet kan bli i forhold til det å kunne fange opp de mest *utsatte* elevene. For det første fins det trolig noen grenser for hvor godt tilpasset opplæringen kan skjæres til. Dessuten vil det være grenser for hvor langt skolen kan gå i individuell tilpasning, sett i lys av målet om *omsettbar kompetanse*. Det foreligger for øvrig heller ingen klare grenser mellom hva som i dag kan anerkjennes som opplæring, og hva som snarere må betraktes som individuelle behandlingsforløp. Og det er slett ikke sikkert at vi skal trekke de grensene heller. Men vi kan altså stå overfor det paradoks at særlig fleksible og individuelle opplæringsforløp kan gjøre det

vanskelig for arbeidsmarkedet å finne ut av hva de faktisk innebærer av kompetanse. På den annen side vil noen elever kunne risikere å tilbringe betydelig deler av skoletiden i skolens randsoner, uten å få annet utbytte av å være der, enn ytterligere marginalisering og tapsopplevelser. Dette har også skoleforskere tidligere påvist<sup>167</sup>. Både Tom og Tuva har en opplærings situasjon som i økende grad ser ut til å glippe fatalt, både med hensyn på faktisk omsettbare kompetanse, men også med hensyn til en videre forståelse av ”gagnlig og selvstendig”, den samlede personlige utvikling og mestring av eget liv.

### **Møtet mellom hjelper og ungdom**

Relasjonen hjelper - ungdom blir i studien forstått i lys av et dobbelt perspektiv på møtet mellom dem. På den ene siden dreier det seg om et genuint dyadisk møte mellom et *Jeg* og et *Du* (Buber 1982). I tillegg har den enkelte hjelper dessuten en oppdragsdefinert relasjon til ungdommen<sup>168</sup>. Signifikante voksne ”hjemme” er lønnede personer med tidsavtaler og vaktordninger, og relasjonene består i beste fall så lenge oppholdet på institusjonen varer. Relasjonenes kvalitet og varighet har betydning for de fire ungdommenes skolekarrierer på flere måter. Kvaliteten og innholdet i relasjonene som tilbys plasserte barn forutsetter signifikante voksnes overvåkende blikk som både skal kunne stimulere og understøtte en positiv individuell utvikling, og samtidig kunne kontrollere og bidra til endring. Det er dette jeg til sammen omtaler som *hjelpernes infiltrasjoner*.

Materialet viser at for de mest sårbare, Tom og Tuva, er det store spenninger mellom deres og hjelpernes virkelighetsforståelse. Kategoriseringen både på skolen og i institusjonen gjør at de to forgjeves kjemper for å få bekreftet et mulig positivt selv-bilde, en identitet som innbefatter fremtidshåp. Som diagnostiserte mangler de åpenbart gyldige sosiale referanser og har derfor ingen forhandlingskort. De finner ingen legitime måter å kunne frigjøre seg fra omgivelsenes tendens til å oppfatte avvik som totalbeskrivelse av hele personen. I forsøket på å fremstå med verdi og verdighet konstruerer de to ”som-om-verdener” (*figured wolds*: Holland & Skinner 2001: 49-53). Tuva bruker fantastiske fortellinger i et forsøk på å kunne presentere seg selv på

<sup>167</sup> Arnesen (2002) omtaler det som en form for ekskluderende inkludering.

<sup>168</sup> Dette redegjør jeg for i kapittel 10

en respektabel måte. Toms mesterfortellinger er tilsvarende grep for å få tilgang på et selvbylde som han kan leve med. Men relasjonene mellom de unge og hjelperne får i liten grad kvaliteter som kan styrke Tom eller Tuvas opplevelse av å være en verdsatt person.

Studien viser at kategoriene er maktfulle redskaper i hjelpernes hender. Jo mer de unge blir gjort avhengig av dem, jo sterkere ser det ut til at gjennomslagskraften fra kategoriene får. For hver gang hjelperne mislykkes med et opplæringstilbud, legges det flere mangler til egenskapsbeskrivelsen: svak utholdenhet, lave tålegrenser, kravstorhet, manglende realitetssans, manipulasjon, latskap osv. Det viser seg at *tynne beskrivelser* (Lundby 1998) får signifikante konsekvenser og kan gjøre kategoriserte elever fastkjørt i fortellinger om identitet som det synes vanskelig å komme ut av. Avvikskategoriene gjør at de taper som talerør for seg selv. Når det ikke foreligger faste kategorier derimot, gir det tilgang på reelle forhandlingskort. Ved å henvise til vendepunkt i livet, at tidligere problem ikke lenger finnes, kan elever som Torill og Trine oppnå aksept og bli bekreftet for et selvbylde som *vanlig* ungdom og *kurant* elev. Og selv om barnevernet enkelte ganger forsøker å klientifisere Torill, får de ikke særlig gjennomslag, for i følge henne selv, er det hennes personlige styrke og dokumenterte skoleflinkhet som bekrefter at hun er ”vanlig” og som ”alle andre”.

De voksne i institusjonen forventes på opplæringens område å være ”i foreldrenes sted” som gode foreldre. De skal støtte den unges generelle utvikling, dra omsorg for at det er kvalitet på opplæringa, og om nødvendig kjempe for at opplæringa i skolen skal bli så god som overhode mulig. Vi er kjent med at det kan trenges ekstra fokus og engasjement hjemmefra for å sikre at barn får den ekstra støtten og hjelpen som de trenger. Men en slik pågående rolle ser det ut til at hovedkontaktene vegrer seg mot. Det var ingen av dem som identifiserte seg med foreldrerollen vis a vis skolen. Hovedkontakten til Tuva beskriver forskjellen mellom hennes morsrolle og rollen som hovedkontakt med at rollen ”i foreldrenes sted” er langt mer distansert, i den forstand at det mer er spørsmål om arbeidsfordeling og kompetanseforskjeller, når profesjonene skal samarbeide om opplæring. Dette viser hvordan skolegangen til ungdommene risikerer å bli løftet ut av det relasjonelle, og at eleven blir en sak som profesjonene samarbeider om.

## ***To utganger***

Når barn skal flyttes ut av hjemmet, må barnevernet sammenholde og balansere ulike ekspertuttalelser som belyser enkeltsider ved et barns omsorgssituasjon, utvikling og tilpasning. Paradoksalt nok vil barnevernets ”samlede og helhetlige vurdering av barns behov” ikke nødvendigvis omfatte barnets opplæringsbehov. Måten det offentlige forvalter denne elevgruppens opplæringsrett kan innebære spenninger mellom samarbeidende aktører, og vil kunne bidra til å øke elevenes utsatthet både når det gjelder den formelle opplæringa, og når det gjelder sosial kompetanse og samhandling med jevnaldrende. En fleksibel eller rommelig skole kan sikre kompetanseutvikling, men det er ikke alle tilbud om individuelle ruter som skolevesenet legger til rette for, som viser seg gangbare i den forstand at opplæringen som tilbys, vil kunne innløses i et fremtidig karriereløp. Når det offentlige har ansvar for oppdragelse og opplæring både ”hjemme” og på skolen, betyr det at de må ha en høy bevissthet om alle forhold som er relevante for barnets læringsbetingelser og fremtidsberedskap.

Oppsummert kan vi si at opplæringsomsorgen for studiens utsatte elever har relativt trange kår innen rammen av fellesskolen, når rollegalleriene er relativt snevre, oppgavefordelingen mellom hjelpere uklare, og den helhetlige oversikten mangler. Svært forenklet kan opplæringsomsorgen i denne studien skisseres langs to linjer. En proaktiv linje, der kommunikasjonen mellom hjelper og ungdom har preg av dialoger, eleven opptrer som aktør og subjekt, og det holdes fokus på elevens mestring og utviklingsutsikter i et fremtidsperspektiv. Da virker også strategiene i hovedsak inkluderende, og infiltrasjonene gir progressive effekter. Den andre linjen er regressiv, der er kommunikasjonen mellom hjelper og ungdom overveiende monologisk, eleven oppfattes primært som barnevernets klient og mer eller mindre viljesløst avhengig av hjelpernes beslutninger. Signifikante voksne har dominerende fokus på kortsiktig og situasjonsbestemt atferdskontroll og segregerende strategier, og infiltrasjonene gir i hovedsak regressive effekter.

## Litteratur

- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Teacher development and classroom practices. I: T. Booth et al (2003). *Developing inclusive teacher education*. (ss. 15-32). London: Routledge Falmer
- Ainscow, M. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge
- Aldridge, J. & Becker, S. (1993). Punishing children for caring: The hidden cost of young carers. *Children & Society*, 7, 376-387
- Andenæs, A. (1995). *Foreldre og barn i forandring*. Dr. avhandling, Psykologisk institutt, Universitetet i Trondheim. Trondheim
- Andenæs, A. (2000). *Et barnevern med lydhørhet for barnet; fra generelle risikofaktorer og globale modeller til forståelse av spesifikke, tilrettelagte dagliglivserfaringer*. NOVA skriftserie 7/00. Oslo: Norsk Institutt for Forskning, Oppvekst og Aldring
- Andenæs, A. (2002). *Barn som blir plassert utenfor hjemmet- risiko og utvikling*. NOVA skriftserie, rapport 7/02. Oslo: Norsk institutt for forskning, oppvekst og aldring
- Andenæs, A. & Haavind, H. (1987). *Små barns livsvilkår i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersson, G. (2003). Omhändertagna barn får sämre utbildning. *Socialpolitik* 9(3), 16-17
- Andersson, G. & Aronsson, K. (2001). *Havarier i social barnavård. Fem fallstudier*. Stockholm: Gothia Förlag.
- Andreassen, T. (2002). *Behandling av ungdom i institusjoner. Hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press
- Aries, P. (1980). *Barndommens historie*. Oslo: Gyldendal
- Arnesen, A.-L. (2002). *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn- en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. HiO rapport nr 13/02. Dr.avhandling Universitetet i Oslo, Oslo
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50(3), 285-300
- Arnesen, A.-L., Mietola, R. & Lahelma, E. (2007). The language in inclusion and diversity: Policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *Journal of Inclusive Education*. Vol 11(1), 97-110
- Askheim, O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal
- Bache-Hansen, E. (2003). *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi*. Oslo Gyldendal Akademisk.
- Backe-Hansen, E. (2003b). Andre perspektiver på barnevernets omsorgsarbeid. I E. Backe-Hansen. *Barn utenfor hjemmet- flytting i barnevernets regi* s. 242-261. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62/06, Høgskulen i Volda/Møreforskning. Volda
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press



- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Ed. and trans. C. Emerson. Introd. W. C Booth. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Overs. m. etterord av R. T. Slattelid. Bergen: Adriane forlag
- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Overs. A. J. Mørch. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bakhtin, M.M. & Volosinov, V.N. (1986). *Marxisme and the Philosophy of Language*. Cambridge: Harvard University Press
- Bamberg, M.G.W. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*. 7(1-4): 335-342
- Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V.(1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I B. Starrin & P.-G. Svensson. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Bateson, G. (2000/1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press
- Bateson, G. (2002/1979). *Mind and Nature. A necessary Unity*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press and The institute for Intercultural Studies
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity Press
- Beck, U. (2005/1992). *Risk Society*. London: SAGE Publications
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization*. London: Sage
- Befring, E. (1989). Skole og barnevern i historisk og pedagogisk lys. *Spesialpedagogikk* 2/89
- Befring, E. (1994). *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Det norske Samlaget
- Befring, E. (2002). Utstøting eller inkludering. Søkelys og synspunkter på to ulike prosesser. I E. Befring (red.). *Barn i Norge 2002*. Oslo: Voksne for Barn
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget
- Berg, E. (2004). *Det skapende mellomrommet i møtet mellom pasient og lege*. Dr.avhandling, Institutt for samfunnsmedisin, Universitetet i Tromsø, ISM nr 74, Tromsø
- Berg, K. (1976). *Noen 17åringers oppvekstvilkår*. Hovedoppgave Pedagogisk institutt, det sosialpedagogiske alternativet, Oslo Universitet, Oslo
- Berg, K. (1999). Education for Children with special Needs,- School, Home and Child Welfare in Cooperation? Paper *NFPF's kongress*, København mars 1999
- Berger, P. & Luckman, T. (1979/1966). *Den samfundsskabte virkelighed: en videnssociologisk afhandling*. Dansk overs. A. Diemer og E. Lyng. København: Lindhardt og Ringhof
- Blomkommisjonen (1970). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning mv*. Avgitt 21.desember 1970
- Blythe, E. (1993). Exclusion from School: A First Step in Exclusion from Society. *Children and Society* 7(3)1993
- Blythe, E & Milner, J. (1997). The education of children in public care. I E.Blythe & J.Milner. *Social work with children: The educational perspective* ss.45-58. London: Longman

- Booth, T. & Ainscow, M. (red.).(1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge
- Borland, M. (1998). Education for Children in Residential and foster Care. *Research in Education*. No. 63
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*, overs. R. Nice. Oxford: Polity Press
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Artikler i utvalg. Overs. A. Prieur. Oslo: Pax Forlag
- Brink, A. (1991). *En terrorhandling, eller Krepsen venner seg til det*. Oslo: Aschehoug
- Brodie, I. (2001). *Children's homes and school exclusion. Redefining the problem*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Mass: Harvard University Press
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Overs. B. Christensen, norsk introduksjon ved V.G. Aukrust. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Overs. H. S. Hedin. Århus: Klim
- Bråten, S. (2000). *Modellmakt og altersentriske spedbarn*. Essays on Dialogue in Infant & Adult. Oslo: Sigma
- Buber, M. (1982). *Jeg og du*. Overs. H. Wergeland. Oslo: Cappelen
- Burge-Callaway, K.G. (1992). Generational boundary distortions by adult children of alcoholics: Child-as-parent and child -as-mate. *The American Journal of Family Therapy*, 20, 291-299
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Candlin, C.N. (1997). General Editor's Preface. I B.-L.Gunnarsson (red.): *The Construction of Professional Discourse*. New York: Longman
- Caplan, A. L. (1982). On Privacy and Confidentiality in Social Science Research. I T. Beauchamp et al. *Ethical Issues in Social Science research*. Baltimore/London: The John Hopkins University Press
- Carr, D. (1985): Life and the Narrator's Art. I H. J. Silverman & D. Idhe (red.). *Hermeneutics and Deconstruction*. Albany: State University of New York Press
- Certeau, M. de (1988). *The writing of history*. Overs. T. Conley. New York: Columbia University Press
- Chase, N. D. (1999). *Burdened children. Theory, research, and treatment of parentification*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Chase, S.E. (1995). Taking narrative seriously: consequences for method and theory in interview studies, i: R. Josselson & A. Lieblich (red.). *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives*, 3(1-26). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chase, S.E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (ss. 651-679). Thousand Oaks: Sage Publications
- Christie, N. (1989): *Bortenfor anstalt og ensomhet: om landsbyer for usedvanlige mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christie, N.(2003). Kategorienes makt. I J.-I. Nergård & S. Nettet (red.). *Det gjenstridige. Edmund Edvardsen 60 År* (ss.79-86). Vallset: Oplandske Bokforlag

- Clandinin, D.J. & Conelly, F.M. (1994): Personal experience methods, I N.K. Denzin & Y. S. Lincoln, Y.S. (eds). *Handbook of Qualitative Research* (ss. 413-427). London: Sage Publications
- Clandinin, D.J. & Conelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass
- Clausen, C.J. (1992). *Hvis jeg var voksen-: utprøving av en metode til bruk i samtale med barn i undersøkelses-saker*. Rapport nr 7, Sosialt arbeids rapportserie, Institutt for sosialt arbeid, Universitetet i Trondheim, Trondheim
- Clausen, S.-E. (2000). *Barnevern i Norge 1990-1997: En longitudinell studie basert på Registerdata*. NIBR prosjektrapport nr.7/00. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Clausen, S.-E. (2003). Plasseringer utenfor hjemmet på 1990-tallet. I E. Backe-Hansen (red.). *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi* (ss. 203-221). Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Clifford, G. & Arnesen, B. (1997). *Drømmen om selvstendighet. Ungdom vurderer opphold ved en utrednings-institusjon drevet av det fylkeskommunale barnevernet*. Arbeidsrapport nr 3, Trondheim: BUS Midt-Norge.
- Clifford, G. & Tiller, P.O. (1988). *Barnevernet: sosiale omgivelser, organisering og yrkesfunksjon*. Rapport nr 14, Senter for barneforskning. Trondheim: NAVF's senter for barneforskning
- Cloke, C. & Davis, M. (1995). *Participation and empowerment in child protection*. London: Pitman
- Cohen, A. (1985). *The symbolic Construction of Community*. London: Tavistock Publications
- Cole, M., Engestrøm, Y. & Vasquez, O. (red.)(1997). *Mind, culture and activity. Seminarpaper from the laboratory of comparative human cognition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Collin-Hansen, R. (1997). *Innføring i barnerett for sosialarbeidere*. Oslo: Tano- Aschehoug
- Collin-Hansen, R. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. Juridisk dr.avhandling, Universitetet i Bergen, Bergen
- Conelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14
- Convention on the Rights of the Child* (Barnekonvensjonen) FNs konvensjon 20.november 1989 om barnets rettigheter
- Committee on Rights of the Child (2001): *The Aims of Education* 12/04/2001. CRC/GC/2001/1. General Comment no.1
- Cox, D.R. (2003). Stories in decisions: how at-risk individuals decide to request predictive testing for Huntingdon Disease. *Qualitative Sociology*, 26,257-280
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Dahl, T. Stang (1992/1978). *Barnevern og samfunnsvern. Om stat, vitenskap og profesjoner under barnevernets oppkomst i Norge*. Avhandling Dr.philos, Oslo Universitet. Oslo: Pax Forlag
- Dahle, E.L. & Værness, J. I.(2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle- blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Delgado, M. (2000). *Community social work practice in an urban context: The potential of a capacity-enhancement perspective*. New York: Oxford University Press
- Denzin, N. K.(1992). Whose Corner is it, anyway? *Journal of Contemporary Ethnography*, 21(1), 120-132
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.).(2005).*The Sage handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (1999). Dialogic perspectives on teaching and learning. I O.Dysthe (ed) *The Dialogical Perspective and Bakhtin*, Conference Report, Program for Research on learning and Instruction, University of Bergen, (ss. 73-87). Bergen: University of Bergen
- Dysthe, O. (2000): "Mitt ansvar er å gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes". Om lærerens rolle i det dialogiske og flerstemmige klasserommet. I K. Esmann, A. Rasmussen og L.B. Wiese (red.). *Dansk dialog* (ss.15-49). København: Dansk lærerforening
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O.Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*.(ss.33-72). Oslo: Abstrakt Forlag
- Edvardsen, E. (2001). Historiske protokollers partiskhet. I C. Beck & A. Hoem (red.). *Samfunnsrettet pedagogikk- nå*. (ss.138-158). Oslo: Oplandske bokforlag
- Egelund, T. (2003). "Farlige" forældre: Den institutionelle konstruktion af dem, der avviger fra os. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. (ss. 59-81) København: Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, T. & Hestbæk, A.-D. (2004). *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet: en forskningsoversigt*. Socialforskningsinstituttet 03/04. København: Socialforskningsinstituttet
- Ekeland, T.-J. (1999). Evidensbasert behandling: kvalitetssikring eller instrumentalistisk mistak. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 36, 1036-1047
- Ekeland, T.-J. (2004). *Autonomi og evidensbasert praksis*. Arbeidsnotat 6/04, Høgskolen i Oslo: Senter for profesjonsstudier
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage Publications
- Engebreetsen, E. (2006). *Barnevernet som tekst. Nærlesing av 15 utvalgte journaler fra 1950 og 1980-tallet*. Dr.avhandling, Det humanistiske Fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo
- Epston, D. & White, M. (1992). *Experience, Contradiction, Narrative and Imagination*. Adelaide: Dulwich Centre Publications
- Ericsson, K. (1994). Barnevern og samfunnsvern. I T.D. Evans, I. Frønes & L. Kjølørød (red.). *Velferdssamfunnets barn*. Oslo: Gyldendal
- Ericsson, K. (1996). *Barnevern som samfunnspeil*. Oslo: Pax
- Ericsson, K. (2003). *Noen trekk ved barnevernets utvikling mellom 1954 og 1980*. Historisk og barnevernfaglig delrapport, NOVA skriftserie 4/03. Oslo: Norsk institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring
- Ericsson, K. & Larsen, G. (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag
- Erickson, F. & Schultz, J. (1992). Students experience of the curriculum. I P.W.Jackson (red). *Handbook of research on curriculum*. (ss.465-485). NY: MacMillian Publishing Company

- Fletcher-Campell, F. (1998). Progress or procrastination? The education of young people who are looked after. *Children & Society*, 12(1), 3-11
- Fletcher-Campell, F. & Hall, C. (1991). *Changing schools? Changing People? A study of the Education of Children in Care*. Winsor: National Foundation for Educational Research/Nelson
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.
- Fog, J. & Kvale, S.(1992). *Artikler om interviews*. Center for Kvalitativ Metodeudvikling. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, Århus
- Foucault, M. (1978). *Seksualitetens historie. Viljen til viden*. Overs. S.G. Olesen. København: Rhodos
- Foucault, M. (1982). The Subject of Power. I H.L. Dreyfus & R. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester Press
- Foucault, M.(1985). Foucault, antipsykiatri, galebevægelse, institutionskritik. *Nordisk forum: tidsskrift for kritisk forskning*. København
- Foucault, M.(1990). *The History of Sexuality*. London: Penguin Books
- Foucault, M. (1991). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Overs. F. Engelstad og E. Falkum. Oslo: Gyldendal
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. Trans. M. B. Ramos. London: Penguin
- Froestad, J.(1995). *Faglige diskurser, intersektorielle premisstrømmer og variasjoner i offentlig politikk: døveundervisning og handicapomsorg i Skandinavia på 1800-tallet*. Dr.avhandling, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen, Bergen
- Frønes, I. (1995). *Among Peers: on the meaning of peers in the process of socialization*. Dr.avhandling, Oslo Universitet. Oslo: Scandinavian University Press
- Fuglestad, O.L. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gadamer, H.-G. (1981). Hermeneutics as a Theoretical and Practical Task. I *Reason in the Age of Science*, overs. F. G. Lawrence, (ss.113-138). Cambridge, Mass: MIT Press,
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and Method* (2.nd ed). London: Sheed & Ward
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod: i urval/ Hans-Georg Gadamer; Urvalg, innledning och översättning A. Melberg*. Gøteborg: Daidalos
- Garfinkel, H. (1990/1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press
- Garm, N. (2003). Den vanskelige inkluderingen. I T. Pettersson og M.B. Postholm (red.) *Klasseledelse* (ss. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in education*, 25(1), 99-125
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. USA: Basic Books

- Gergen, K.J. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to Social Construction*. London: Sage Publications
- Gergen, K.J. (2005/1997). *Virkelighed og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*. Overs. H.Thomsen. København: Dansk psykologisk Forlag
- Gergen, K.J. (2005b). Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness. I J.Straub (red.). *Narration, identity and Historical consciousness*. (ss. 99-119). New York/Oxford: Berghahn Books
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge: Polity Press
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under senmoderniteten*. overs. S. Schultz Jørgensen. København: Hans Reitzels Forlag
- Giertsen, H. (2000). *K- og måter å forstå drap på*. Dr.avhandling, Institutt for Kriminologi, Universitetet i Oslo, Oslo
- Gjærum, B. & Sommerschild, H. (red.).(1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug
- Goffmann, E. (1997/61). *Anstalt og menneske*. København: Jørgen Pauludans Forlag
- Gressgård, R. (2005). *Fra identitet til forskjell*. Oslo: Scandinavian Academic Press
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1995) Individual agency, the ordinary and postmodern life. *Sociological Quarterly*. 36 (3), 555-570
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997) *The New Language of Qualitative Method*. Oxford: Oxford University Press
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1998). Narrative practice and the Coherence of Personal Stories. *The sociological Quarterly*. 39, 163-87
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2000). *The self we live by: narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2002). From the individual interview to the interview society. I J. F. Gubrium & J.A. Holstein (red.) *Handbook of interview research: Context and method* (ss.3-32). Thousand Oaks, CA: Sage
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2003) *Postmodern interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Gubrium, J. F., Holstein, J. A. & Buckholdt, D. R. (1994). *Constructing the Lifecourse*. Dix Hills, NY: General Hall
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 226-272
- Gullestad, M. (1996) *Hverdagsfilosofier: verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget

- Guneriussen, W.(1999). *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug
- Gustavsson, A. (2001). *Inifrån utanförskapet. Om at vara annorlunda och delaktig*. Lund: Studentlitteratur
- Halvorsen, T. (2001). *Miljøarbeid - teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hammershøj, L.G. & Petersen, E.B.(2001). Kan man slå seg på en konstruktion? Til rekonstruktion af misforståelser og bekymringer for socialkonstruktivisme. *Sosioologi i dag* 2, 41-65
- Hammersley, M. (1998). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag
- Haug, P. & Tøssebro, J. (red.)(1998). *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskole forlaget
- Haug, P.; Tøssebro, J. & Dalen, M.(1999). Kunnskap om spesialundervisning. I P. Haug et al. *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, O.H. (1966). *Dropar i austavind*. Oslo: Det norske Samlaget
- Havik, T. (2003). Barnevernsbarna i skolen- hvordan har de det egentlig? Barnas, foreldrenes og klassestyrernes oppfatninger. i: E. Backe-Hansen (red.). *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi*. (ss. 93-109). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag,
- Harker, R.M., Doble-Ober, D., Lawrence, J., Berridges D. & Sinclair, R.(2002). Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child and Family Social Work* 8, 89-100
- Harker, R.M.; Dobel-Ober, D.; Berridge, D. & Sinclair, R. (2004). More Than the Sum of its Parts? Inter-professional Working in the Education of Looked After Children. *Children & Society*.18, 179-193
- Heggen, K.(1994). *Ungdom, identitet, kvalifisering. Ein studie av framtidorientering i lokalkontekst*. Dr. avhandling, Universitetet i Trondheim/AVH, Trondheim
- Heggen, K.(2001). Marginalisering av ungdom: skolen si rolle. I K. Heggen; J.O. Myklebust & T.Øia (red.). *Ungdom: i spenninga mellom det lokale og det globale*.(ss. 119-135). Oslo: Samlaget
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag
- Helgeland, I.- M. (2007). *Unge med alvorlige atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* En oppfølgingsstudie over 15 år. Dr. avhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo
- Hennum, N. (1997). *Den komplekse virkelighet: krise- og utredningsinstitusjoners tvetydige verden*. NOVA-rapport 11/97. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2006): *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hinchman, L.P. & Hinchman, S.K. (1997). Introduction. I L.P.Hinchman & S.K. Hinchman (red.). *Memory, identity, Community: the idea of narrative in the human sciences*. (ss. xiii-xxxii). New York: State University of New York.
- Hjelde, K.H. (2004). *Kritiske perspektiv på antropologiske metoder og teorier i studier av sensitive og eksistensielle spørsmål ved migrasjon og flyktningetilværelse*. NAKMI Småskrifter 1:04. Oslo: NAKMI, Nasjonal kompetanseenhet for minoritetshelse
- Holdø, B.E.R. (1994). *Løvetannbarna: en undersøkelse blant tidligere elever ved en skole for ungdom med*

- atferdsvansker*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo
- Hoel, T.L.(1998). Læring og sosial praksis i klasserommet. I K. Klette (red). *Klasseromsforskning- på norsk* (ss. 116-133). Oslo: ad Notam Gyldendal
- Hoem, A. (1978). *Sosialisering- en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holland, D & Skinner, D (red).(2001). *Identity and Agency in cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge
- Holstein, J. A & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F.(red.).(2008). *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford Press
- Hutters, C. (2001). Mellem længsel og mestring- betydningen af uddannelse i unges liv. I A. Siig Andersen et al. *Bøjelighed og tilbøjelighed. Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse* (ss. 15-56). København: Roskilde Universitetsforlag
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I *Se meg! Årsrapport om barn og unges psykiske helse/organisasjonen Voksne for barn*, (ss.27-39). Oslo
- Jackson, S. (1987). *The Education of Children in Care*. The School of Applied Social Studies, University of Bristol. Bristol Papers in Applied Social Studies no. 1
- Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education*, 20(3), 267-279
- Jackson, S. & Martin, Y.P. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21:569-583
- Jackson, S. & Sachdev, D. (2001). *Better Education, better Futures: Research, practice and the Views of Young People in Public care*. Ilford: Barnados
- Jahnsen, H.; Nergaard, S.; Arnesen, B.; Ollestad, A. & Tveit, A. (2000). "De umulige"- er det mulig? Lillegården kompetansesenters skriftserie 2/00.
- James, A. & Prout, A. (1997/1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.). (2003). *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jensen, T.K. & Johnsen, T.J. (2000). *Sundhedsfremme i teori og praksis. En lære-, debat- og brugsbog på grundlag af teori og praksisbeskrivelser*. (2.utg.) Aarhus: Forlaget Philosophia/ Aarhus universitet.
- Johannesen, A.-H. (1999). "Løvetannbarn": barn som mestrer, til tross for stress og belastninger. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo
- Johannesson, I. et al.(2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 325-339
- Jurkovic, G. J. (1997). *Lost childhoods. The plight of the parentified child*. New York: Brunner/Mazel Publishers
- Kampmann, J. (2003). Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. HøjLund (red): *Feltarbejde blant børn* (ss.167-183). København: Gyldendal
- Kearney, C.A. (2001). *School refusal behavior in youth. A functional approach to assessment and treatment*. Washington DC: American Psychological Association.



- Kelman, H.C. (1982). Ethical Issues. I T.L. Beauchamp, R.R.Faden; J.R.Wallace & J.Walters LeRoy (red.). *Ethical Issues in Social Science Research*. Baltimore/London: The John Hipkins University Press
- Kemp, P. (1996). *Tid og fortælling: introduktion til Paul Ricoeur*.(2.utg.) Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kierkegaard, S. (1859). *En bladartikel*. København: Reitzels Forlag
- Kirkebak, B. (2002). Det onde og det gode. Om forholdet mellom paternalisme og likegyldighet. I B. Sætersdal & K. Heggen (red.) *I den beste hensikt? "Ondskap" i behandlingssamfunnet* (ss. 19-31). Akribe Forlag
- Kirkengen, A.L. (1998). *Embodiment of sexual boundary violations in childhood: a phenomenological-hermeneutical study of the health impact of childhood sexual abuse*. Medisinsk avhandling, Oslo Universitet, Oslo
- Kirkengen, A. L. (2005). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kittelsaa, A. (2008). *Et ganske normalt liv. Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. Dr.avhandling NTNU 2008: 253. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.
- Kjørup, S. (2001). Den ubegrundede skepsis. En kritisk diskussion af socialkonstruksjonismens filosofiske grundlag. *Sosiologi idag*. 3(2), 5-22
- Korns, O.; Andersen, H. & Brante, T. (red) (1997). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kuhn, T. (1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus Forlag
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. I: S. Kvale (red.). *Issues of Validity in Qualitative Research* (ss.73-92). Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1996) *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. I: W. Labov (red.) *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (ss. 254-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Lauveng, A. (2005). *I morgen var jeg alltid en løve*. Oslo: Cappelen
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leontjev, A.N. (1932). Studies on the cultural development of the child. *Journal of genetic psychology* 40:52-83
- Levinas, E. (1991). *Totality and Infinity*. Dordrecht: Kluwer
- Levinas, E. (2004) *Den annens humanisme*. overs og med innledning, noter og et essay v. A. Aarnes. Oslo: Aschehoug
- Lincoln, Y.S. (2000) Narrative authority vs perjured testimony: Courage, vulnerability, and truth. *Qualitative Studies in Education*, 13, 131-138
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science* 18,145-153
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public services*. New York: Russel Sage Foundation

- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man ser noen. Faglighet og etikk i arbeidet med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lov 6.juni 1896 nr 1 *om behandlingen av forsømte Børn* (Vergerådsloven)
- Lov 23.november 1951 nr 2 *om spesialskoler* (Spesialskoleloven)
- Lov 17.juli 1953 nr 14 *om barnevern* . Oslo: Sosialdepartementet.
- Lov 13.juni 1969 nr 24 *om grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Lov 08.04. 1981 nr 07 *om barn og foreldre* (Barnelova). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet
- Lov 13.desember 1991 nr 81 *om sosiale tjenester* (sosialtjenesteloven). Oslo: Sosialdepartementet
- Lov 17.07. 1992 nr 100 *om barnevernstjenester* (Barnevernloven). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet
- Lov 17.07. 1998 nr 61 *om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (Opplæringslova)  
Oslo: Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet
- Lundby, G.(1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996*. Oslo: Kirke- utdannings- og forsknings-departementet 1996
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet 2006
- Løgstrup, K.E. (1983). *System og symbol*. Essays. København: Gyldendal
- Løgstrup, K.E. (2000/1956). *Den etiske fordring*, overs B. Engen. Oslo: Cappelen
- MacIntyre, A. (1981). *The virtues, the Unity of a Human Life, and the Concept of a Tradition*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press
- Marková, I.& Foppa, K. (1991).(red.). *Asymmetries in Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf
- Martin, Y.P. & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family social Work*, 7(2), 121-130
- Martinussen, I.S. (2008). "Skadet for livet- myndig i eget hus". En analyse av folks erfaringer i rehabiliteringsprosesser, og samspill mellom mottakere og utøvere i rehabilitering. Dr. avhandling, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø, Tromsø
- Mediaas, N. et al.(1972). *Etablert pedagogikk- makt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal
- Meløe, J.(1967). *Notater i vitenskapsteori*. Kompendium i vitenskapsteori ved universitetet i Tromsø, Tromsø
- Merlau-Ponty, M. (2002/1945). *Phenomenology of perception*. Overs. C. Smith. London: Routledge
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2<sup>nd</sup> ed.) San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Mik-Meyer, N. (2002). Omsorgens herredømme. I M. Järvinen, J.E. Larsen & N. Mortensen (red.). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge: Harvard University Press
- Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge MA: Harvard University Press

- Mishler, E.G. (1995). Models of narrative analysis: a typology, *Journal of Narrative and Life History*, 5(2), 87-123
- Mishler, E.G. (1999) *Storylines: Craft Artists' Narratives of Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Møller Andersen, N. (2002). *I en verden af fremmede ord: Bakhtin som sprogbrugsteoretiker*. København: Akademisk
- Nes, K. & Strømstad, M. (1998). Norway- adapted education for all? I T.Booth & M. Ainscow, *From them to us: An international Study of Inclusion in Education* (ss. 101-117). London: Routledge
- Nordahl, T. (1998). *Er det bare eleven? Problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen*. NOVA rapport 12e/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Nordahl, T. (2000). *En skole- to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Dr.avhandling, Faculty of Education, University of Oslo. Oslo: Unipub
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2002b). Hvis spesialundervisning ikke fantes- tilpasset opplæring i en skole for alle. Vedlegg 3 til NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste/Informasjonsforvaltning
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/2003. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: evalueringen av spesialundervisningen i Oslo Kommune*. NOVA rapport 20/98, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst,velferd og aldring
- NOU 1985:3: *Tiltak for ungdom med atferdsvansker*. Sosialdepartementet
- NOU 2000:12: *Barnevernet i Norge*. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer. (Befringutvalget). Barne- og familiedepartementet mai 2000. Oslo: Statens forvaltningstjeneste/informasjonsutvalget
- NOU 2003:16: *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (Kvalitetsutvalget). Utdannings- og forskningsdepartementet 2.juni 2003. Oslo: Statens forvaltningstjeneste/Informasjonsforvaltning
- Nygren, P. (1995). *Profesjonelt barnevern som barneomsorg: fra teori til verktøy*. med bidrag av R. Karlsen. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nygren, P. & Fauske, H. (2004): *Ideologisk beredskap: om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13-åringer*. Rapport nr.3. Oslo: Barnevernets utviklingscenter
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø*. Rapport nr.98, F 40501, Oslo: Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet
- Ogden, T. (1999). *Barn og ungdoms levekår i Norden. Marginalisering av barn og unge i Norden- en kunnskapsstatus*. Nordisk ministerråd
- Ogden, T. (2000). Etterord: Kunnskapsbase, spesialpedagogisk praksis- kan forskning bidra? *Spesialundervisning*, Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling" (1993-1999), 141
- Ollestad, A. & Tveit, A. (1996). *Barnevernsbarna- en segregert gruppe i skolen. En undersøkelse om grunnskoletilbudet til barn og unge bosatt i fylkeskommunale barnevernsinstitusjoner*. Trondheim: Rogneby kompetansesenter

- Paulgaard, G. (2000). *Ungdom, lokalitet og modernitet. Om kulturbrytninger og identitetsutforming i et kystsamfunn nordpå*. Dr.avhandling, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø, Tromsø
- Phil, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget
- Polanyi, M. (1973). *Personal knowledge*. London: Routledge
- Polkinghorne, D.E. (1983). *Methodology for the human sciences: systems of inquiry*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. I J.A.Hatch & Wisniewski, R. (red.). *Life History and Narrative* (ss.5-23). The Falmer Press. London
- Polkinghorne, D.E. (2005). Narrative Psychology and Historical Consciousness. I J. Straub: *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (ss.3-22). New York: Berghahn Books
- Rapport fra Granskningsutvalget for barneverninstitusjoner i Bergen* (2003), oppnevnt av Fylkesmannen i Hordaland 31.oktober 2001. Avgitt 26.juni 2003.
- Ravneberg, B. (1999). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990*. Dr.avhandling, Universitetet i Bergen, Bergen
- Reindal, S. M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet. Noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Repstad, P. (1987). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ricoeur, P. (1984-1988). *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press
- Ricoeur, P. (1992a). *Oneself as another*. Overs. K. Blamey. Chicago: University of Chicago Press
- Ricoeur, P.(1992): *Från text till handling: en antologi om hermeneutikk*. P. Kemp & B.Kristensson (red.). Stockholm: Brutus Österlings bokförlag Symposion
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage Publications
- Rosenwald, G.C. & Ochberg, R.L. (1992). *Storied lives: the cultural politics of self-understanding*. New Haven, Conn.: Yale University Press
- Rossvær, V. (1998). *Ruinlandskap og modernitet*. Oslo: Spartacus Forlag
- Rutter, M. (1985). "Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric disorder". *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611
- Saleebey, D. (2006). Introduction: Power in the People. I D. Saleebey (red). *The Strengths perspective in social work practice*. (ss. 1-23). Boston: Pearson Education
- Sandbæk, M. (1996). Et annet barnevernsarbeid? I M. Sandbæk & G. Tveiten. *Sammen medfamilien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. (ss. 63-84). Oslo: Kommuneforlaget
- Sandbæk, M. (2000). Foreldre som aktører i kontakt med offentlig hjelpetjeneste. *Nordisk sosialt arbeid* 20(2)
- Sandbæk, M. & Tveiten, G. (1996). *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget

- Sandvin, J.T. (red.) (1992). *Mot normalitet. Omsorgsideologier i forandring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Overs. S. Moen. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I E.W. Eisner & A. Peshkin (red.). *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teacher College Press
- Schultz-Jørgensen, P. (1996). Risiko og mestring- på vej mot et nyt paradigme. I M. Sandbæk & G. Tveiten. *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic books
- Shaw, C.R. (1938/1966). *The Jack-Roller: a delinquent boy's own story*. Chicago: University of Chicago Press
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. Dr.avhandling, Oslo Universitet. Oslo: Unipub Forlag
- Simpson, T. (1997). Young people in residential care- their view of education. I M. Lindsay (red.). *Learning to care; Caring to learn. A collection of edited papers concerning the education of children and young people living in residential care*. Strathclyde: The Centre for Residential Child Care in partnership with The University of Strathclyde, Langside College, Glasgow, Save the Children Fund & Who Cares?
- Sinclair, I. & Gibbs, I. (1998). *Childrens's homes: a study in diversity*. I serien: Living away from home studies in residential care. Chichester: John Wiley
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: a critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company
- Skrtic, T. (red.).(1995). *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press
- Smith, D. (1990). *The conceptual Practices of Power. A Feminist Sociology of Knowledge*. Boston: Northeastern University Press.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Revidert juni 2004. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjærums et al. *Mestring som mulighet- i møte med barn, ungdom og foreldre*. (ss. 21-63). Oslo: Tano Aschehoug
- SSB 2007. *Barn med barnevernstiltak i løpet av året og pr 31.desember etter tiltak*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- SSB 2007. *Nye barn med barnevernstiltak, etter alder og grunn til å setja i verk tiltak*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- SSB 2007. *Barn med plasseringstiltak pr 31.desember, etter alder og tiltak*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. I N.K.Denzin & Y.S. Lincoln (red.). *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed., ss. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Stein, M. (1994). Leaving care, education and career trajectories. *Oxford Review of Education*, 20(3), 349-360
- Stein, M. & Carey, K (1986). *Leaving care*. Oxford: Blackwell

- Stortingsmelding 14 (1997-1998). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding 23 (1997-1998). *Om opplæring av barn og unge med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Det kongelige kyrkje-utdannings- og forskningsdepartement
- Stortingsmelding 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Stortingsmelding 16 (2006-2007)... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Sundell, K. & Egelund, T.(2000). *Barnavårdsutredningar. En kunnskapsöversikt*. Stockholm: Gothia.
- Sundet, M. (1997). *Jeg vet jeg er annerledes, men ikke bestandig: en antropologisk studie av hverdagslivet til fem personer med psykisk utviklingshemming*. Dr. avhandling, Kulturanthropiska institutionen Uppsala universitet 1998, Uppsala
- Søder, M. (2000). Relativism, konstruktivism och praktisk nytta i handicappforskningen. I J. Froestad; P. Solvang & M. Søder (red.). *Funksjonshemming, politikk og samfunn*(ss.34-50). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport 12a/98, NOVA; fra forskningsprosjektet *Skole og samspillsvansker*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Tantam, D. (1991). Asperger syndrome in Adulthood. I U.Frith (red.). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press
- Taylor, C. (1979). Interpretation and the Sciences of man. I P. Rabinow & W.M. Sullivan (red.). *Interpretive Social Science. A reader*. Berkeley: University of California Press
- Taylor, C. (1987). Interpretation and the sciences of man. I P. Rabinow & W.M. Sullivan (red.). *The Interpretive Turn: a second look* (ss. 33-81). Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Telhaug, A.O., Mediås, O. A & Aasen, P.(2004). From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48, 141-158
- The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs education Access and Quality. Salamanca, Spain 7-10 june 1994. Salamancaerklæringen. Paris: UNESCO
- Thomas, G. & Vaughan, M.(red.).(2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press
- Thorne, S. (1998): Ethical and Representational issues in qualitative secondary analysis. *Qualitative Health research*. 8(4), 547-554
- Tiller, P.O. (1988). Problembarnet mennesket. *Nordisk Psykologi* nr 4/88
- Tiller, P.O. (1989). Barns rätt till respekt och protest. Konferens om forskning och utveckling i Norrköping: *I barnens värld*, 14.-15.nov.1988. Norrköping: Kommunen
- Tjelflaat, T. (2003). Barnevernsinstitusjonen- en arena for omsorg? I E. Backe-Hansen (red.). *Barn utenfor hjemmet, flytting i barnevernets regi* (ss.184-202). Oslo: Gyldendal Akademisk
- UNESCO (1998). Wasted Opportunities: When Schools Fail. *Education for All. Status and trends 1998*. Paris: EFA Forum Secretariat UNESCO
- Ve, H. (1999). *Rasjonalitet og identitet*. Oslo: Pax forlag

- Vetlesen, A.J. (1996). Emmanuel Levinas. I A.J. Vetlesen (red.). *Nærhetsetikk* (ss.15-49). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Vetlesen, A.J. (1996b). Ansiktets betydning. I A.J. Vetlesen (red.). *Nærhetsetikk* (ss.158-172). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Vetlesen, A.J. & Henriksen, O. (2006/1997). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vinnerljung, B. (1998). Fosterbarns skolegang og utdanning. *Sosialvitenskaplig Tidsskrift*. 1,58-80.
- Vinnerljung, B.; Sallnäs, M. & Westermark, P.K. (2001). *Sammanbrott vid tonårsplaceringar- om ungdomar i fosterhem och på institution*. Stockholm: Socialstyrelsen
- Virtanen, (1998). Social exclusion among young people. The Finnish debate on exclusion- definitions and theoretical roots. I: H. Helve (red.). *Unification and marginalisation of young people* (ss.96-109). Helsinki: The youth research programme 2000.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17-35
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21
- Volosinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. overs. L. Matejka & I.R. Titunik. New York: Seminar Press.
- von der Lippe, A.L. & Wilkinson, S.R. (2005). *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging*. NOVA rapport 7/05. Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- von Glaserfeld, E.(1988). The reluctance to change a way of thinking. *Irish Journal of Psychology*. 9, 83-90
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Wadel, C.(1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O.L.Fuglestad & S.Lillejord (red.). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Weick, A. (1992). Building a Strengths Perspective for Social Work .I D. Saleebey (red.). *The strengths perspective in social work practice* (ss. 18-26). New York/London: Longman Publishing Group
- Weiss, R.S. (1994). *Learning from Strangers*. New York: Free Press
- Wells, M. & Jones, R. (2000). Childhood parentification and shame-proneness: A preliminary study. *The American Journal of Family Therapy*. 28, 19-27
- Werner, E.E. & R. S. Smith (1989): *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams-Bkannister-Cox
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds. High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York: Cornell University Press
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press
- White, H. (1981) The Value of Narrativity in the Presentation of Reality. I W.J.T. Mitchell (red.). *On Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press

- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt- en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wifstad, Å. (1994). Møtet med den andre. Om ekspertkunnskapens grenser. *Tidsskrift for Den Norske Læge forening*. 30(114), 3678-80
- Willis, P. (2000). *The ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press
- Winger, N.(1994). Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunnet. Noen pedagogiske utfordringer. I P. Aasen & O.K. Haugaløkken (red.). *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. (ss. 23-41). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I P. M. Christensen & A. James (red.). *Research with Children. Perspectives and Practices* (ss.9-35). London: Routledge Falmer
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. (3rd ed). Thousand Oaks: Sage Publications
- [www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=522635](http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=522635), lest 03.11.2008
- [www.utdanningsdirektoratet.no/ik06](http://www.utdanningsdirektoratet.no/ik06), lest 03.11.2008
- [www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2007/barnevern](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2007/barnevern), lest 07.12.2008





## Vedlegg

### *Oversikt over vedleggene*

|   |    |
|---|----|
| Oversikt over vedleggene.....                               | 1  |
| Vedlegg nr 1: Forskningsadgang.....                         | 2  |
| Vedlegg nr 2: Avtale med institusjon.....                   | 4  |
| Vedlegg nr 3: Brev til skoler.....                          | 5  |
| Vedlegg nr 4: Forespørsel om deltakelse.....                | 7  |
| Vedlegg nr 5: Brev til foresatte.....                       | 8  |
| Vedlegg nr 6: Kronologisk oversikt over prosjektet.....     | 10 |
| Vedlegg nr 7: Oversikt over datamaterialet.....             | 13 |
| Vedlegg nr 8: Oversikt over skolegang.....                  | 14 |
| Vedlegg nr 9: "Selvangivelse".....                          | 15 |
| Vedlegg nr 10: Skoleobservasjon.....                        | 16 |
| Vedlegg nr 11: Observasjonsnotat.....                       | 17 |
| Vedlegg nr 12: Forskningsspørsmål og intervju spørsmål..... | 19 |
| Vedlegg nr 13: Spørsmålstyper.....                          | 20 |
| Vedlegg nr 14: Inngang og avslutning på intervju.....       | 22 |
| Vedlegg nr 15: Temaer til intervju.....                     | 23 |
| Vedlegg nr 16: Kronologisk fremstilte skolekarrierer.....   | 25 |
| Vedlegg nr 17: Transkribering.....                          | 29 |
| Vedlegg nr 18: Skoleminner.....                             | 33 |

## **Vedlegg nr 1: Forskningsadgang**

Til X institusjon

Trondheim den

### **Forskningsadgang til X barne- og ungdomshjem**

Jfr. Telefonsamtale den

Jeg, Kari Berg, er 1.lektor i pedagogikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Jeg har i en årrekke vært knyttet til Barnevernpedagogutdanning og Lærerutdanning. Jeg er nå dr.gradsstipendiat ved pedagogisk institutt, Universitetet i Tromsø og arbeider med et prosjekt der jeg ønsker et samarbeid med dere.

Prosjektets tittel:

**Skolelivet til barnevernets institusjonsungdommer. En kasusstudie.**

Som avtalt sender jeg prosjektskissen, slik den forelå ved opptak ved Universitetet i Tromsø sist vår. I tillegg legger jeg ved en "formidlingsutgave" av prosjektet, slik jeg utformet det i forbindelse med orientering på et personalseminar for en institusjon jeg har inngått samarbeid med allerede.

Prosjektets målsetting er å foreta en nærstudie av noen institusjonsungdommers skolehistorie, der de unge selv beretter om sin opplevde skolevirkelighet, slik den fortoner seg i dag, hvordan de har opplevd skolelivet opp gjennom barne- og ungdomsårene, og hvordan de tenker om fremtiden. Disse skolehistoriene vil kunne gi bilder av hvordan de unge som aktører i sitt eget liv, betrakter og opplever det skoletilbudet de har fått, og hvordan det har virket inn på deres opplevelse av å mestre skolen og i livet i sin alminnelighet.

Datamaterialet vil bestå av dybdeintervjuer med 5-6 ungdommer, samt observasjoner, feltnotater og dokumentanalyse. Ungdommene vil bli plukket ut i samarbeid mellom institusjon og forsker. Jeg vil intervju deres viktigste lærer på skolen, og hovedkontakten i institusjonen. Alle intervju blir tapet og transkribert.

Prosjektets tema og hovedinformanter krever metodisk varsomhet. Og det krever tid for å skape et rom for de unges fortellinger, tid til å vinne tillit og tid til å bli kjent.

Prosjektet er i henhold til Lov om personregistre m m blitt meldt til Datatilsynet og klarert. Prosjektet oppfyller vilkårene nevnt i forskriften til Personopplysningsloven. Alle opplysninger av personlig eller institusjonell karakter vil bli behandlet med varsomhet og anonymisert, slik at opplysningene ikke kan føres tilbake til konkrete personer eller institusjoner. Som forsker har jeg taushetsplikt. Skulle noen føle behov for å trekke seg underveis i prosjektet, er det naturligvis anledning til det. Opplysninger som allerede er innhentet, vil da bli slettet. Jeg vil imidlertid legge vinn på å være i god dialog med informantene underveis i forskningsprosessen, for å unngå misforståelser og overraskelser.

Opplysningene som blir gitt vil bli presentert i en forskningsrapport. Underveis kan det være aktuelt å publisere deler av resultatene i form av artikler og som presentasjoner på faglige konferanser.

I følge mitt referat fra telefonsamtalen i går, har vi kort luftet:

- Min rolle i forhold til institusjonen, personalet og ungdommene
- Prosessen frem mot ”utvelgelse” av ungdom(mer) som kan være aktuelle, og hvordan de formaliserte prosedyrene må være
- Hvordan kontakten med aktuelle skoler vil kunne foregå
- At jeg kan bidra med former for motytelse som svar på institusjonens velvillighet.
- At jeg etter drøfting blant aktuelle ledere vil bli innkalt til et møte til uforpliktende samtale.
- Et samarbeid mellom forsker og institusjon kan formaliseres i form av en skriftlig avtale.

Jeg håper på, og ser frem til et samarbeid med dere og ungdommene deres!

Med hilsen

.....  
Kari Berg

Høgskolen i Sør-Trøndelag  
Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk,  
Rotvoll alle, N-7004 Trondheim  
Tlf. 73 55 97 83  
Fax 73 55 98 51  
e-post: kari.berg@alt.hist.no

## **Vedlegg nr 2: Avtale med institusjon**

### **Avtale mellom X institusjon og Kari Berg**

- Partene inngår i et samarbeid ut fra vedlagte skisse til forskningsprosjekt mht mål, vilkår og tidsplan.
- X institusjon er behjelpelig med å finne frem til inntil 3 ungdommer som kan inngå i prosjektet. Berg får anledning til, etter nærmere avtale, å være tilstede på institusjonen også ut over selve datainnsamlingen.
- Berg tar selv kontakt med aktuelle skoler for nærmere avtale om samarbeid med dem
- Som motytelse til institusjonens velvillighet, har Berg ansvar for å tilføre personalet ved X institusjon faglig påfyll etter nærmere avtale.

Trondheim den

sted/tid

-----  
Kari Berg, HiST

-----  
leder institusjon X

## **Vedlegg nr 3: Brev til skoler**

Trondheim den

### **Til skolens ledelse og T's lærer**

Jeg, Kari Berg, er førstelektor i pedagogikk ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og er i gang med et forskningsprosjekt (doktorgradsarbeid). Jeg ønsker samarbeid med dere.

#### **Forskningsprosjekt:**

#### **Skolelivet til barnevernets institusjonsungdommer. En kasusstudie**

Prosjektets målsetting er å foreta en nærstudie av noen institusjonsungdommers skolehistorie, der de unge selv beretter om sin opplevde skolevirkelighet, slik den fortoner seg i dag, hvordan de har opplevd skolelivet opp gjennom barne- og ungdomsårene, og hvordan de tenker om fremtiden. Disse skolehistoriene vil kunne gi bilder av hvordan de unge som aktører i sitt eget liv betrakter og opplever det skoletilbudet de har fått, og hvordan det har virket inn på deres opplevelse av å mestre i skolen og i livet i sin alminnelighet. Mange ungdommer i barnevernets institusjoner har en utbredt flyttekarriere bak seg, med tallrike oppbrudd fra skoler og klasser. Dette stiller store krav til både skolens og barnevernets folk når det gjelder å sikre retten til opplæring, og sikre kvaliteten og kontinuiteten på tilbudet.

Jeg ønsker å lytte til skolehistoriene til ungdommer som bor i institusjon og som går i grunnskole eller videregående skole.

#### **Datamateriale:**

Jeg skal foreta en nærstudie av 4-5 ungdommers skoleliv. Ungdommer fra flere institusjoner er plukket ut i samarbeid mellom institusjon og forsker. Til hver av ungdommene "hører" det en nærmeste "hjelper" i institusjonen og i skolen. Jeg ønsker å intervju personer i institusjonen (hovedkontakten) og i skolen (klasselærer/spesiallærer, rådgiver) som i dag har viktige oppgaver og relasjoner til de intervjuede ungdommene. De vil bli intervjuet om den unges aktuelle skoleliv.

I tillegg vil institusjonens og skolens ledelse bli intervjuet om opplegg og tilbud. I den grad det foreligger eller kan fremskaffes, ønsker jeg å studere dokumenter om beslutninger, tiltak og vurderinger som er foretatt når det gjelder elevens skolegang. Foresatte har gitt adgang til at jeg kan få innsyn i dokumentene som skolen og institusjonen har vedrørende opplæring.

*På S skole er T elev. Jeg ønsker samarbeid med ledelsen, rådgiver og T's viktigste lærer på skolen.*

#### **Metode**

Prosjektets tema krever metodisk varsomhet og tid, for å kunne skape et rom for fortellingene; tid til å vinne tillit og tid til å bli kjent. I en fenomenologisk hermeneutisk studie som dette, vil jeg som forsker være deltaker og handlende person i den verden jeg ønsker å forstå. Det er derfor ønskelig å kunne være på fortellernes arenaer (institusjon og skole) over noe tid.

*Jeg ønsker å observere T i skolekonteksten, samt foreta uformelle samtaler med T og med læreren.*

#### **Adgang til innsamling av data.**

Fortellingene til de unge og intervjuene med de voksne (som jeg kaller "hjelperne") vil bli registrert på bånd. Jeg vil ikke benytte videofilm. Navn på institusjoner og personer vil bli anonymisert, og data vil bli behandlet forskriftsmessig. Forskningsprosjektet oppfyller vilkårene nevnt i forskriften til Personopplysningsloven (FOR 2000-12-15 nr 1265, § 7-25), og er uttatt konsesjonsplikt (jfr lovens § 33

første ledd). Adgang til T sin fortelling og annet datamateriale i tilknytning til skolelivet, er gjort mulig ut fra den unges og de foresattes informerte samtykke.

I institusjon Y har ledelse og personale stilt seg til rådighet for prosjektet. T sin fortelling vil bli tatt opp der.

### Vilkår og publisering

Opplysninger av personlig eller institusjonell karakter vil bli behandlet med varsomhet og vil bli anonymisert, slik at opplysningene ikke kan føres tilbake til konkrete personer eller institusjoner. Som forsker har jeg taushetsplikt. Skulle noen føle behov for å trekke seg underveis i prosjektet, er det naturligvis full anledning til det. Opplysninger som allerede er innhentet, vil da bli slettet.

Jeg vil imidlertid legge vinn på å være i god dialog med informantene underveis i forskningsprosessen, for å unngå misforståelser og overraskelser.

Opplysningene som blir gitt, vil bli presentert i en forskningsrapport. Underveis kan det være aktuelt å publisere deler av resultatene i form av artikler og som presentasjoner på konferanser.

### Tidsplan

Dette er et dr.gradsprosjekt som har en tidsramme fra høsten 2003 og i cirka fire år fremover. Jeg er allerede godt i gang med feltarbeidet og datainnsamlingen i institusjonen. Arbeidet er nå kommet så langt at T og T's foresatte har gitt sitt informerte samtykke om deltakelse i prosjektet.

*Jeg håper at skolens ledelse og T's lærer vil ta imot invitasjonen til et samarbeid. Jeg ser frem til nærmere drøftinger av prinsipielle og praktiske sider ved gjennomføringen av prosjektet.*

Med vennlig hilsen

.....  
Kari Berg

## **Vedlegg nr 4: Forespørsel om deltakelse**

Trondheim den

Hei T!

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: Skolelivet til barnevernets institusjonsungdommer.**

Vi har snakket sammen noen ganger. Jeg holder på med et prosjekt for å finne ut hva noen av dere som bor i institusjon, kan fortelle om skolelivet deres. Du bor på X institusjon i dag og går på Y skole. Fra samtalene vi har hatt, vet du litt om hva prosjektet mitt går ut på. Om du vil vite mer, etter at du har lest dette brevet, kan du spørre meg nå eller kontakte meg senere på telefon 73 55 97 83, mobil 90 74 45 82 eller på e-post: kari.berg@alt.hist.no.

Hensikten med arbeidet mitt er å få mer kunnskap og forstå bedre hvordan det kan være å være en elev som nettopp deg, med de erfaringene og tankene som du har når det gjelder skolegang og opplæring.

Jeg inviterer til et samarbeid der du kan fortelle hvordan du tenker at skolelivet ditt er nå i dag, hvordan du opplevde det tidligere og kanskje også hva du tenker om skole og utdanning fremover. Jeg tar opp på lydbånd det du har lyst til å fortelle, og som du synes er viktig. Utskriften av intervjuet får du lese etterpå, og så kan vi snakke om den. Jeg vil gjerne være sikker på at jeg har forstått deg rett, og at jeg har fått fram det som du ønsker. Det blir nok behov for mer enn ett intervju, slik at viktige ting du ikke fikk fortalt i første omgang, kan komme med senere.

De voksne som har ansvar i forhold til skolegangen din, hovedkontakten og hovedlæreren på skolen, blir også intervjuet.

Jeg kommer til å gjøre både deg, institusjonen og skolen så anonyme at når det senere vil foreligge en rapport fra arbeidet mitt, vil ingen kunne vite at det var du som fortalte. Bare du og jeg og dine aller nærmeste her vil vite at du har vært med, og vi har alle sammen taushetsplikt. Når prosjektet er ferdig, vil alle oppbevarte opplysninger bli slettet.

Dersom du synes du har fått nok informasjon og ønsker å være med, skriver du under på papiret her. Du kan naturligvis trekke deg fra prosjektet når som helst, og da vil alt du har fortalt bli slettet.

Med vennlig hilsen

.....  
Kari Berg



## **Vedlegg nr 5: Brev til foresatte**

Trondheim den

Til T sine foresatte

### **Forespørsel om deres sønns/datters deltakelse i forskningsprosjekt**

Jeg, Kari Berg, er 1.lektor i pedagogikk ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Jeg er i gang med et forskningsprosjekt (doktorgradsarbeid), og ønsker å bruke T som informant.

**tittel: Skolelivet til barnevernets institusjonsungdommer.**

Ungdommer i institusjoner sin deltakelse og erfaringer i skolen har i liten grad vært viet oppmerksomhet fra forskere. Jeg ønsker å samle inn 5-6 ungdommers fortellinger om deres opplevde skolevirkelighet, slik den fortoner seg i dag, hvordan de har opplevd skolelivet opp gjennom barne- og ungdomsårene, og hvordan de tenker om sin egen fremtid. Jeg vil lytte til hva de unge ønsker å fortelle meg. På bakgrunn av fortellingene vil jeg intervju T sin hovedkontakt i institusjonen og klasse- lærer på skolen. I den grad det kan fremskaffes, ønsker jeg også å studere dokumenter om beslutninger, tiltak og vurderinger som er foretatt når det gjelder T's skolegang.

Fortellingene vil bli tatt opp på bånd. Både fortellingene og opplysningene jeg samler inn ved intervjuer og dokumenter, vil underveis i prosjektet bli behandlet konfidensielt og lagret i samsvar med retningslinjene i Personopplysningsloven. I forskningsrapporten og i andre publikasjoner og prosjekt-presentasjoner, vil alle opplysninger av personlig karakter bli anonymisert, slik at de ikke kan føres tilbake til konkrete personer eller institusjoner. Som forsker har jeg taushetsplikt. Når prosjektet er ferdig vil alle opplysninger bli slettet.

Undersøkelsen vil bli foretatt i full forståelse med og samarbeid med X institusjon. T vil bli muntlig og skriftlig informert om prosjektet på forhånd. Skulle han ønske å trekke seg underveis i prosjektet, er det naturligvis full anledning til det. Opplysninger som allerede er hentet inn, vil da bli slettet. Prosjektet vil bli presentert i en forskningsrapport. Underveis kan det også være aktuelt å ta opp deler av materialet i artikler eller som presentasjoner på konferanser.

Skulle du/dere ha noen spørsmål, kan dere kontakte meg:

*telefon: 73 55 97 83, fax: 73 55 98 51,*

*e-post: [kari.berg@alt.hist.no](mailto:kari.berg@alt.hist.no)*

*adresse: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning,, Rotvoll alle, 7004 Trondheim*

Med vennlig hilsen

.....(Kari Berg)

## Bekreftelse

**Jeg/vi har lest informasjonen om prosjektet**

### 1. deltakelse

a.....det er i orden at Kari Berg kan få snakke med T

b..... vi ønsker ikke at T skal delta i prosjektet

*kryss av for ett av alternativene*

*Dersom du/dere har krysset av punkt a:*

### 2. Innsyn i dokumenter

Jeg/vi gir tillatelse til at Kari Berg kan få tilgang til/innsyn i følgende dokumenter vedrørende T's skolegang:

\_\_\_ barnevernets dokumenter

\_\_\_ skolens dokumenter

\_\_\_ Pedagogisk Psykologisk tjeneste sine dokumenter

Kryss av for noen eller alle punktene

Signatur.....

dato.....

yll ut og send inn arket i vedlagte konvolutt

## **Vedlegg nr 6: Kronologisk oversikt over prosjektet**

### **Kronologisk oversikt:**

#### **År 2000: Forprosjekt**

Oktober: Institusjonsbesøk i Danmark:

- 11. Nebs Møllegård
- 12. Kollektiv
- 13. Stutgården ( Hillerød)

November: Institusjonsbesøk Norge:

- Larkollen behandlingshjem
- Grepperød ungdomshjem

#### **År 2001-2002: Avtaler med institusjoner**

- 23.10.01: 1.sonderingsmøte med Engen AS (Skråningen og Utsikten)
- 13.11.01: Avtale med Engen AS
- 27.11.01: 1.sondering med Lia
- 12.12.01: Sondering Havblikk
- 31.01.02: Avtale undertegnet Lia
- 15.04.02: Møte med oppvekstsjef Laila i Tettstedet kommune om forsøksordning i grunnskolen
- 12.06.02: Møte med oppvekstsjef Laila i Tettstedet kommune
- 14.06.02: Kontakt Havblikk avsluttes
- 28.08.02: sondering Myren
- 25.09.02: Kontakt Myren avsluttes
- 26.09.02: Møte med ledelsen ved Skråningen og Utsikten
- 06.12.02: Møte med ledelsen ved Lia
- 10.04.03: Kontakt Utsikten avsluttes

#### **Vår 2002: Presentasjon av prosjekt**

- 06.03.02: Presentasjon for Engen AS, ledelsen
- 09.04.02: Presentasjon for personalet ved Skråningen og Utsikten
- 08.05.02: Presentasjon for Lia, ledelse og personale

#### **Avtale med ungdommene og deres foresatte**

- 28.11.02: Avtale med **Tom**  
Foresattes (= Lia institusjon) godkjenning 28.11.02
- 27.11.02: Avtale med **Torill**  
Foreldres godkjenning 15.12.02, ny egengodkjenning ved 18 år 22.05.04
- 12.12.02: Avtale med **Trine**  
Mors godkjenning 13.12.02
- 19.01.04: Avtale med **Tuva**.  
Foreldres godkjenning 19.01.04

#### **Feltarbeid Utsikten høsten 2002- våren 2003**

- 27.05.02 : Første samtale med leder
- 10.04.03: kontakten avsluttes

### Feltarbeid Skråningen

- 06.05.02: Første møte med leder Karin  
30.06.04: Kontakten avsluttes

### *Datainnsamling vår/høst 2003: Trine*

- 26.09.02: Første møte med Trine  
13.12.02: Avtale klarert  
15.01.03: telefonsamtale med hovedkontakt Ester  
13.02.03: telefonsamtale med ansvarlig for Trines klasse, Borgen skole.  
17.02.03: Samtale med klassestyrer Stein  
08.05.03: Samtale med leder Karin  
Mappelesing på Skråningen, sted: kontoret 1.etg.  
1. intervju med Trine. Sted: Rommet hennes, Skråningen  
20.05.03: Besøk på Stranda videregående. Samtale med Trine og lærer Stein  
20.05.03: Intervju med lærer Stein  
22.05.03: Observasjon Stranda videregående  
10.06.03: 2. intervju med Trine. Sted: Felles, avskjermet oppholdsrom på Skråningen  
26.08.03: Samtale med hovedkontakt.  
14.11.03: 3.intervju med Trine. Sted: Hjemtrakter, egen hybelleilighet

### *Datainnsamling vår 2003-vår 2004: Torill*

- 26.09.02: Første møte med Torill  
15.12.02: Avtale klarert  
14.01.03: telefonsamtale med hovedkontakt Eldar  
28.05.03: 1. intervju med rådgiver ved Skogen videregående  
11.05.03: Skolebesøk Skogen videregående. Observasjoner i klassen. Samtale med lærerne i matte og norsk  
11.06.03: Intervju med klassestyrer Sigvart (norsklærer)  
12.06.03: Telefonintervju med leder Karin på Skråningen  
12.06.03: 1. intervju med Torill. Sted: Rolig oppholdsrom på Skråningen  
29.10.03: 2. intervju med Torill. Sted: rolig oppholdsrom på Skråningen  
14.11.03: 2. intervju med leder Karin. Sted: Kontor i 1.etg.  
08.03.04: 2. intervju med rådgiver Reidun ved Skogen videregående  
14.04.04: 3. intervju med Torill. Sted: Rolig oppholdsrom på Skråningen  
12.05.04: Telefonsamtale med rådgiver Reidun ved Skogen vg sk  
24.05.04: Mappelesing på Skogen vg.sk, sted: administrasjonskontoret  
28.05.04: telefonsamtale med rådgiver Reidun ved Skogen videregående  
04.06.04: telefonisk etterspørsel etter Torills skolemappe på Skråningen  
20.06.04: spontansamtale med hovedkontakt på utstyrsbutikk.

### Feltarbeid Lia 2002-2004

- 05.04.02: første møte med leder  
10.12.04: kontakten avsluttes

### *Datainnsamling vår 2003-høst 2004: Tom*

- 08.05.02: Første møte med Tom  
28.11.02: Avtalen klar  
30.04.03: 1.lesing av Toms mappe  
06.05.03: skoleobservasjon, intervju med rektor  
05.06.03: intervju lærer Signe  
25.08.03: 1. intervju hovedkontakt Eirin. Sted: Møterommet  
08.09.03: 1. intervju Tom. Sted: Fjernsynsrommet  
08.09.03: Intervju med lærer/assistent Svein på Gården  
14.10.03: 2. intervju Tom. Sted: Hybelen

- 07.06.04: 2. intervju hovedkontakt Eirin. Sted: Møterommet
- 07.06.04: 2.lesing av Toms mappe
- 03.11.04: 3. intervju Tom. Sted: Møterommet
- 04.11.04: intervju rådgiver Ragnhild, Sjøly videregående skole

***Datainnsamling vår/høst 2004: Tuva***

- 30.04.03: første møte med Tuva.
- 19.01.04: Avtalen klar
- 06.02.04: Intervju med hovedkontaktene Ellen og Erik
- 09.03.04: Samtale med rådgiver ved Sjøly videregående
- 29.03.04: 1.intervju Tuva. Sted: Møterommet
- 01.06.04: Skoleobservasjoner.
- 01.06.04: Intervju med lærer Synnøve
- 05.06.04: 2. intervju Tuva. Sted: Møterommet
- 14.06.04: 2. intervju hovedkontakt Ellen
- 20.06.04: mappeslesing
- 03.11.04: planlagt 3.intervju Tuva, ikke gjennomført
- 04.11.04: Intervju rådgiver Ragnhild ved Sjøly videregående

## **Vedlegg nr 7: Oversikt over datamaterialet**

### **Datakilder**

#### **Feltnotater fra Lia og Skråningen institusjon i perioden 2002-2004:**

- Hverdagsrutinene i institusjonen, og hvordan de fungerer i forhold til institusjonens fysiske og personellmessige utforming og regime.
- Observasjoner av episoder/hendelser/krisesituasjoner, og notater fra beslutninger og vurderinger som personalet gjør i disse situasjonene.
- Samtaler med personale, både faglige og ufaglærte, med ledelse og hovedkontaktene til de fire ungdommene. Ellers hvordan de jobber med beboerne og tenker om deres utvikling og fremtid. Skole, lekser og fremtidig utdanning når det gjelder de fire spesielt.
- Samtaler og aktiviteter sammen med beboerne, og et særlig fokus på skolen og forhold knyttet til utdanning og fremtid.
- Observerte situasjoner og forhold vedrørende enkeltbeboere, samspillet mellom voksne og beboerne, og beboerne i mellom. Blant annet oppdragsessamtaler ved middagsmåltidet.
- Refleksjoner over min rolle og funksjon i forhold til de unge og personalet i perioden.
- Mine umiddelbare refleksjoner samt mine faglige overveielser og fortolkninger i etterkant

#### **Observasjonsnotater fra skolen:**

- 1 dags klasseobservasjon for hver av de fire ungdommene:
  - Trine: observasjon av servering av tre retters middag. VK1
  - Tom: observasjon av gymtimer og friminutt på musikkrommet. 10.klasse
  - Torill: observasjon av mattetimer og norsktimer, samt friminutt ved inngangen sammen med "de døve". VK2
  - Tuva: observasjon av undervisning i linjefag og veiledningstime for eksamensprosjektet, samt friminutt. Grunnkurs.
- Notater fra samtaler med lærere, elever før og etter observasjonene.

#### **Intervjuer:**

- 2-3 halvstrukturerte dybdeintervju med hver av de fire ungdommene. opptak på bånd og transkribering. Drøfting av transkribert utskrift med den unge.
- 1-2 intervju med hver av hjelpergruppene: lærer, hovedkontakt, rådgiver, assistent. Opptak på bånd og transkribering
- 1-2 intervju med skoleledere og institusjonsledere. Opptak på bånd og transkribering

#### **Skolemapper:**

- lesing og notering (ikke kopiering) av mappetekster som omhandler skolegangen. Tilgang til mapper enten på skolen eller i institusjonen.
  - I Toms tilfelle ble mappen lest to ganger: 30.04.2003 og 07.06.2004, begge ganger på møterommet på Lia
  - Tuvas mappe ble lest 14.06.04, på møterommet på Lia
  - Trines mappe ble lest 08.05.03 på kontoret på Skråningen
  - Torills mappe ble lest 24.05.04 på administrasjonskontoret ved Skogen videregående skole.

**Vedlegg nr 8: Oversikt over skolegang**

Noen opplysninger om skolegangen min, slik jeg husker det nå:

**Hvor har jeg gått på skole (så langt som jeg husker det):**

|            | navn på skole | stedet skolen ligger | helt år/mindre |
|------------|---------------|----------------------|----------------|
| 1.klasse:  |               |                      |                |
| 2.klasse:  |               |                      |                |
| 3.klasse:  |               |                      |                |
| 4.klasse:  |               |                      |                |
| 5.klasse:  |               |                      |                |
| 6.klasse:  |               |                      |                |
| 7.klasse:  |               |                      |                |
| 8.klasse:  |               |                      |                |
| 9.klasse:  |               |                      |                |
| 10.klasse: |               |                      |                |

### **Vedlegg nr 9: "Selvangivelse"**

Hvor vil du plassere deg på en skala fra 1 til 10:

*Skriv et tall  
Mellom 1 og 10*

- |    |   |       |
|----|---|-------|
| 1. | Jeg får lett venner (1= sant, 10= usant)  | ..... |
|    | Jeg liker å bli kjent med folk som er forskjellig fra meg (som over)                  | ..... |
| 2. | Jeg mestrer i fag som jeg interesserer meg for (1=sant ,10=usant):                    | ..... |
|    | Jeg mestrer i fag som jeg bare er sånn passelig lysten på (som over):                 | ..... |
| 3. | Jeg trenger rolige og oversiktlige forhold for å lære (1=sant, 10=usant):             | ..... |
|    | Jeg klarer å lære selv i kaotiske, hektiske eller uforutsette situasjoner (som over): | ..... |
| 4. | Jeg trives blant folk jeg føler jeg likner på (1=sant, 10=usant):                     | ..... |
|    | Jeg trives blant folk jeg opplever er svært forskjellige fra meg selv (som over):     | ..... |
| 5. | Jeg får vanligvis ting unna i tide (1=sant, 10=usant):                                | ..... |
|    | Jeg tar gjerne ting på sparket (som over):  | ..... |
| 6. | Jeg tror at jeg skal lykkes godt på skolen: (1=sant, 2= usant):                       | ..... |
|    | Jeg er redd for å ikke strekke til på skolen (som over):                              | ..... |



## Vedlegg nr 10: Skoleobservasjon

### Observasjon skole

| Generell Info om obs. Situasjonen  | innhold fag, tema, arb.måter   | lærers handling infiltrasjon  | elevers handl. samspill   | T's rolle Aktivitet   | mine kommentarer  |
|--|--|---|---|---|---|
| <p><i>Skole:</i> Sundet u.sk<br/><i>Dato:</i> 06.05.03<br/><i>Klasse:</i> 10.de ent.før</p> <p><i>Fag:</i> Gym<br/><i>Lærer:</i> Signe</p> <p><i>Situasjon:</i><br/>Ballspill-trening</p> <p><i>Involverte aktører:</i><br/>10 jenter, 7 gutter<br/>Tom<br/>Signe klasselærer<br/>Svein Toms assistent</p> | <p>Oppvarming sura,</p> <p>Basket, Balltrening</p> <p>Volleyball</p> | <p>Signe orient. klassen om observ.</p> <p>ballinstruksj. Adf.korriger.</p> <p>time out: påminning om aks. adf</p> <p>instruerer, leder ulike Teknikker</p> <p>faste nivå-grupper</p> <p>time out indiv.korr lav stemme tydelig</p> | <p>kl i aktiv. humor,eng.</p> <p>vennlige markeringer fra medelever om nok</p> <p>iver og glede innsats, varierende mestring</p> <p>ivrige og stolte, kontakter meg når utskifting</p> <p>lydhørhet rutine god atmosf</p> | <p>Tom er ikke ank. ennå</p> <p>Tom ank deltar,brautende roper, roser andre</p> <p>registrerer og skjerper seg</p> <p>er konsentr. og prøver, klarer en del</p> <p>deltar,mestrer melder seg ut når personlig korrigering av lærer er raskt innpå igjen</p> <p>innretter seg viser vilje glemmer fort tåler korr.</p> | <p>Tom utpekt ? Spurte S. Hun hadde ori-</p> <p>om hva jeg skal se på</p> <p>Tom akseptert sosialt keitet blir satt grenser for, som andre</p> <p>generelt i klasseoffentl ingen utpek.</p> <p>Tom utpeker seg ikke neg han deltar som de andre</p> <p>ser meg i øyekroken utholdende stor toleranse blant elevene</p> <p>gode rutiner kjente grenser bevare glød og iver</p> |

## Vedlegg nr 11: Observasjonsnotat

Sundet ungdomsskole  
 Elev: Tom  
 Lærer: Signe  
 Klasse: 10.: 7 gutter, 10 jenter, 1 fraværende  
 Fag: gym, dobbelttime  
 Dato: 06.05.03

### **Første observasjon:**

Signe orienterer klassen om at jeg er på besøk, og forteller kort om dr.gradsprosjektet, og nevner spesielt at jeg er her i anledning Tom

### **Min kommentar:**

Er infoen med på å skille ut, marginalisere tom unødig, blir han utpekt? Var all informasjonen nødvendig?

### **I etterkant:**

Jeg spør Signe. Hun har tidligere orientert klassen om prosjektet og meg, og hun har også da sagt klart fra om hva jeg skal undersøke/se på. Hun mener klassen tok informasjonen greit. Tom var ikke tilstede da.

### **Andre observasjon:**

Tom kommer for sent sammen med assistent Svein. Han klager på vondt i ei tå, og vil gjerne slippe gymmen, forteller han meg. Jeg sier at jeg har stått opp kjempetidlig for å nå fram til undervisningen, og at jeg har forventninger til ham. Da ser han opp på meg, smiler, og kommer seg ut på banen sammen med de andre. De har sura som oppvarming, og det går for seg med mye humor, latter, kroppskontakt, bevegelse og tilrop. Tom er aktivt med. Er brautende og keitet, roper høyt, søker kroppskontakt med jentene særlig, kan virke litt klengete, undersøker ikke om det er ok. Blir vennlig og forsiktig gjort oppmerksom på når de syns det er nok.

### **Feltkommentar:**

Svein er en liten stund, så går han. Det varierer, forteller han, om han er til stede eller på lærerrommet når Tom har gym, avhengig av hva det er behov for. Tom bruker ikke å holde hele tiden ut, så Svein er klar til å ta over. Tom hadde allerede da han ble hentet i dag, klaget over ei tå. Begynte å halte først da de kom uti gangen her. Nå er det ingenting som tyder på at han plages med tåa. Svein kommenterer at Tom har dårlig kondis, han trener jo ikke, og han har generelt også dårlig utholdenhet,- ikke bare i gymmen, men med det meste.

### **Min kommentar:**

Tom er ivrig, virker glad og yr

### **Tredje observasjon:**

Basket og balltrening. Ungdommene er i full aktivitet. De sitter på ventebenken på omgang. Tom plasserer seg på tjukkassen på scenen, gjemmer seg dels bak gardinen. Knuffer litt, eller har rolig prat med andre. Gir positive tilrop og ros når noen lykkes med ballen i kurven. Tom er aktivt med i en ny spillrunde, søker kroppskontakt med både jenter og gutter. Virker litt keitete og brå enkelte ganger. Roper etter ballen. Viser rimelige mestringsstakter, innimellom kan han virke ukonsentrert. Blir tatt med i spillet i rimelig grad. Det var andre som var like lite mestrende og som ikke fikk ballen oftere en han.

Signe hvisker noe til ham et par ganger. Forsiktig og diskret korrigerer. Tom skjerper seg, men glemmer fort igjen.

I en pause sveiper han bortom meg, og sier lavt at han har glemt å fylle ut ”papirene dine” (dvs arket med skoleminner og arket med oversikt over skolene han har gått på). Jeg sier at det er greit om jeg får dem neste gang jeg er på Lia.

**Min kommentar:**

Det ser ut til at Tom er inkludert i klassen i gymtimene. Han deltar, blir regnet med, akseptert. Lærer korrigerer varsomt, men bestemt. Tom retter seg etter det, men glemmer fort igjen. Korrigeringene skjer kun et par ganger

Tom viser ansvar og orden. Arkene vi hadde en avtale om, husker han på. Og beklager glemsheten på en høflig og ordentlig måte.

Samtidig fikk han vise de andre at han ”eier meg litt”? Det gjør ham litt spesiell å kjenne meg, og ha avtaler med meg?

Assistent Svein kommenterer Tom stort sett i negative ordelag, med negative karakteristikk.

**Fjerde observasjon:**

Aktivitetsskifte igjen: volleyball med fleksibel utskifting, men to faste ”nivå”grupper som i stad. Tom er fortsatt aktivt med, mestrer delvis spillet, er ivrig og utholdende.

Lærer melder ”time out”. Kort minner hun elevene på at en skal snakke høflig til hverandre og ikke banne. Henviser til reglene. Jeg har ikke fått med meg hva som skjedde, fra min plass på sidelinjen.

Så går spillet videre.

Tom blir tilsnakket av lærer en gang i andres påhør, pga for mye høye rop. Han forlater spillet, kroppen er urolig, og han virker oppbragt og frustrert. Etter et par minutter deltar han igjen i spillet.

**Min kommentar:**

Lærer viser variasjon i adferdskorrigeringene. Når hun tilsnakker Tom i offentligheten, reagerer han negativt, ellers ikke. Kollektive korrigeringer er klassen tydelig vant med. Lærer hever aldri stemmen.

Signe forteller at hun er opptatt av å være rolig, ikke signalisere aggressivitet. Signe merket mishagsytninger underveis hos elevene, men de har blitt lært opp gjennom flere år til å ta hensyn og vise høvisk oppførsel. Det minnet hun dem om

Lærer forteller videre at for første gang har Tom deltatt i hele to timer. Han bruker å koble ut og ta seg en pause iblant. Utholdenheten denne dagen var positiv. Hun tror at ”se-meg”adferden var noe sterkere fremme i dag på grunn av at jeg var der. Han var litt oppgiret.

## **Vedlegg nr 12: Forsknings spørsmål og intervju spørsmål**

### **Forsknings spørsmål:**

Hva er det som dominerer Ellens oppfatning av Tuva?

Hvordan får hjelperens elevforståelse innvirkning på tiltak og beslutninger?

Vil en teigdelingstenkning mellom institusjon og skole virke inn på hvordan hovedkontakten vurderer elevens opplæringstilbud?

Vil institusjonens tidsavgrensede rolle ”i foreldrenes sted” prege engasjementet for Tuvas nåværende og fremtidige opplæring og utdanning?

Bidrar Tuvas diagnose og traumer til at institusjonens fokus på opplæring svekkes?

### **Intervju spørsmål:**

Kan du fortelle en historie eller episode som du synes er typisk for Tuva i dag? Hvilke utviklingsutsikter ser du for Tuva? Hvor kan hun befinne seg om 5-10 år, tror du?

Hvordan vurderte du frisørjobben i lys av fremtidsutsiktene hennes? Hva gjorde du da salongen ble nedlagt?

Hvordan vurderer du skoletilbudet som Tuva har fått i år? Hva slags innflytelse har du hatt på opplæringa? Mener du at Sjøly videregående har gitt henne et tilbud som både er tilpasset hennes mestringsområder og som samtidig tar høyde for de problemene hun sliter med?

Når Tuva nå skal ha et års pause fra skolen, hvilke overveielser har dere gjort med hensyn til videreføring av skolegangen? Hvilke krav stiller dere til den praksisplassen dere planlegger for henne? I løpet av året som kommer blir hun 18 år, hva får det å si for de planene dere legger nå?

Legger dere nå opp til at Tuva får et opplegg som er godt nok tilpasset hennes gode evner, utenfor skolen rammer? Hvilke utviklingsutsikter vil dere bygge opp under i året som kommer?

## Vedlegg nr 13: Spørsmålstyper

### Første skoledag

Om jeg ble med deg på **din første skoledag**, kan du forsøke å beskrive hva jeg da ville få se.

Hva tenkte og følte du den dagen?

Hvordan var det den dagen egentlig?

### Storskolen

Om jeg fikk sitte bakerst i klassen din da du **begynte på storskolen (4.klasse)**, hva ville jeg kunne få se da?

Hvem satt du ved siden av?

Hvordan var læreren din?

Hvem lekte du med i friminuttene? Var det de samme du lekte med utenom?

Var skolen ok på det tidspunktet? Hvilke fag likte du best? Var det noen fag du synes du mestret bra?

Var det fag du strevde med?

Fikk du hjelp (av hvem?) til skolearbeidet hjemme?

### Ungdomsskolen

Tenk deg at jeg satt i sekken din da du møtte opp på **ungdomsskolen** første gang, hva fikk jeg se da?

Traff du noen gode venner? Gledet du deg?

Hva tenkte du om det å få karakterer?

Hvilke forventninger hadde du til arbeidet med fagene?

### Spørsmåls typer

*Bruk av tenkte situasjoner for å få frem minner:*

Om jeg satt i sekken din første skoledag, hva ville jeg få se og oppleve?

Hvis jeg hadde vært med deg første dagen på den nye skolen, hva ville du ønsket at jeg bisto med?

*Bruk av "synsing" for å få frem tanker og holdninger:*

Hva er viktigste grunnen til at du valgte å gå videregående?

Har du interesser eller evner som du ikke synes du får brukt?

*Bruk av inngående spørsmål:*

Kan du si noe mer om det?

Har du eksempler på det som viser det du forteller meg nå?

*Bruk av ledende spørsmål:*

Er det rimelig at du, som har opplevd..., skal kunne være like flink som...?

Har du tenkt på om du ikke likevel skal forsøke å få studiekompetanse?

*Bruk av identifisering*

Jeg har en datter på din alder som forteller at...Er det noe som du kjenner deg igjen i?

Jeg møtte en elev en gang som sier akkurat det samme som deg,- men kan du forklare meg hva det egentlig betyr?

*Bruk av fortolkende spørsmål:*

Har jeg forstått deg rett hvis jeg sier at...?

Ser du noen sammenheng mellom mobbingen og det at du er skoleflink?

## Eksempel på temaer:

### *Lærerens rolle for skolegangen:*

- Hva er viktig for deg for å kunne ha tillit til en lærer?
- Hvordan er den læreren som du ville si var en god lærer?
- Har du hatt en god lærer noen gang? Hva var typisk for han/henne?

### *Institusjonspersonalets rolle for skolegangen:*

- Får du god leksehjelp? Inspirerer de deg til innsats?
- Syns du hovedkontakten din er opptatt av at du gjør det bra på skolen?
- Gir institusjonen deg gode råd når du skal velge fag og linje i videregående?

### *Brutte relasjoner*

- Hvordan så foreldrene dine på skolegangen din?
- Hva betyr det for deg at du har skiftet hovedkontakt?
- Hvordan opplever du det å flytte så mange ganger som du har?
- Har du beholdt noen venner, selv når du har flyttet?
- Hva er en god hovedkontakt for deg?

### *Opplevde behov*

- Er undervisningen godt nok tilpasset behovene dine?
- Hva slags innflytelse har du hatt på opplæringstilbudet?
- Hvis du skulle si noe positivt om skolen din, hva er det?
- Hva er ugreit ?
- Hvilke mål har du satt deg for skolegangen?
- Hvordan ser en skole etter dine innerste ønsker ut? Hva er typisk for den skolen?
- Hva gjør du når du kjenner du kjeder deg?

### *Mestring og tap*

- Hva er viktig for deg å lykkes med?
- Hvis du skulle si hva som var typisk deg, er det å tro at du klarer, eller å tro at du ikke klarer, når du står overfor en oppgave på skolen?
- Får du vist hva du er god for på skolen, syns du?
- Hvordan er det å være deg når du får til ting? Fortell
- Hvordan er det å være deg når du mislykkes? Fortell
- Var det vanskelig å komme ny i klassen? Hva handlet det om?
- Er det noen i klassen du er særlig gode venner med? Hvordan er det?
- Er det noen i klassen du samarbeider godt med? Fortell

### *Aktivitet, relasjon, samspill*

- Hvis du skulle nevne en voksen som er viktig for deg, hvem vil du nevne? Hvorfor akkurat denne personen?
- Da mor/far... (Barnevernet), husker du hvordan du opplevde det? Tenkte om det?
- Hva tenkte du første gang du flyttet til fosterhjem/institusjon?
- Om du tar for deg alle skolene du har gått på, kan du plukke ut noen personer som var viktige da du var elev der?

## **Vedlegg nr 14: Inngang og avslutning på intervju**

### **Eksempel på inngang til 1.intervju**

Jeg ønsker å forstå skolelivet ditt ut fra ditt ståsted. Jeg vil vite hva du vet og har erfart og hva du tenker om skolen på din måte. Så kan jeg kanskje forstå hva det betyr for deg, det du har opplevd og erfart på skolen. Da kan jeg fortelle andre om det, men uten at de vet hvem du er. Kan du hjelpe meg med det?

### **Eksempel på innledning til 2.intervju**

Fint at du vil stille opp igjen og hjelpe meg til å forstå mer av hvordan dere som bor i barnevernsinstitusjoner opplever skolegangen. Det er viktig å øke kunnskapen om det, og dere som selv erfarer, er de beste til å informere om erfaringene. Jeg vil minne deg om at alt du sier, blir mellom oss i den forstand, at ingen skal kunne vite at det er du som har fortalt. Dersom du har kommentarer eller synspunkter til utskriften fra forrige intervju, er det fint om vi kan ta det opp nå, slik at det du vil rette på, stryke eller legge til, blir gjort mens vi snakker sammen nå. Og når dette intervjuet er skrevet ut, tar vi en ny diskusjon på den teksten.

### **Eksempel på innledning til avslutningsintervjuet med ungdommen**

Jeg skal snart avslutte den delen av prosjektet der dere ungdommer forteller meg. Dere har fortalt så masse interessant. Nå må jeg forsøke å forstå det dere har fortalt og skrive en rapport.

Så vi kan si at dette kanskje er den siste samtalen vi to har, dersom du ikke finner ut at det er noe du gjerne vil fortelle meg. Da kan du si fra til hovedkontakten din, så kontakter hun meg, eller du kan sende meg en SMS.

I over to år har jeg kjent deg. Det har vært forskjellige sider ved livet og skolegangen som har planer. Utdanning og skole har ikke vært den slake landevei for deg. Det har vært steinete og kronglete mange ganger. Og ting har kanskje ikke alltid blitt slik du tenkte og håpet. Men nå, T, hvordan opplever du situasjonen i dag?

### **Eksempel på avslutning av 3. intervju**

Det aner meg at livet ditt for tiden består av mange ubesvarte spørsmål. Slik vil det naturligvis alltid være for ungdom. Dere utvikler dere, og fremtiden kan ta så mange veier. Men din situasjon er spesiell, fordi du ikke har en mor og en far, og snart er du 18 år og ute av barnevernet.

Det hadde vært spennende om jeg hadde kunne fulgt deg også fremover i tid, Tom, men det er ikke mulig. Jeg må fortsette å arbeide med alt det dere har fortalt om, og jeg skal forsøke å la din stemme komme frem i rapporten. Men som jeg har sagt mange ganger før, ingen får vite at det er akkurat deg. Jeg synes det er viktig at stemmen din blir hørt. Jeg tenker at du har gitt meg så mye å tenke på, og så mye jeg må forsøke å forstå. Nå tror jeg at erfaringene dine kan bli viktige for flere enn deg. Alle de som har ansvar for at skolegang både blir mulig, og noe som ungdommer kan oppleve meningsfullt, trenger å høre nettopp din fortelling. Den fortellingen skal jeg bringe ut til dem gjennom rapporten jeg skal skrive, og artikler som jeg håper mange folk vil lese.

Kunne resultatet av arbeidet mitt, føre til at ungdommer som deg får en bedre tilrettelagt skolegang enn det du har fått, så synes jeg det gir god mening. Den jobben har du hjulpet meg med, Tom, og det setter jeg stor pris på.

## Vedlegg nr. 15: Temaer til intervju

### Intervju med de fire ungdommene: temaer

Innholdet i intervjuene varierte en god del. Dette er en oversikt over tema som ble berørt en eller flere ganger i de 2-3 intervjuene jeg hadde med hver enkelt av dem:

#### 1.intervju

- Minner fra første skoledag: personer, situasjoner, relasjoner: *Hva ser jeg dersom du tenker deg at jeg sitter i skolesekken din første skoledag?*
- Minner fra barneskolen, småskolen, storskolen: lærere, fag, mestring, klassekamerater, aktiviteter, ”hjemme-hjelp”
- Beskrivelse av en god skoledag
- Oversikt over skolegangen så langt. jfr. Ark (vedlegg nr)
- Minner fra ungdomsskolen: overgang til karakterer og andre faglige forventninger. Nye klassekamerater og mange og nye lærere.
- Vendepunkt og brudd knyttet til flyttinger. Relasjonsbrudd. Å bli tatt imot. *Hvordan var det å være deg da?*
- Gode/dårlige minner/erfaringer: jfr. Arket (vedlegg nr)
- Skolemestring og grad av tilfredshet: kan *de andre få se at du mestrer?*
- Hvordan vil du beskrive deg selv i dag? Hvem og hva er du? Hvordan vil du presentere deg? Jfr. Arket: selvangivelse ( vedlegg nr)

#### 2. og 3. intervju

- Selvbilde og endring av selvbildet ved suksess eller tap
- Det å ha en fortrolig og nær voksen som stiller opp og hjelper
- Å bli 18 og være på vei ut til selvstendigheten
- Ambisjoner og fremtidsplaner i lys av dagferske erfaringer med å mestre/tape
- Tanker om fremtiden .Oppveksterfaringer og fremtidsforventninger: nettverk
- *Tenk deg 15 år frem i tid, og du har et barn som skal begynne på skolen: hva blir viktig for deg som foreldre, tror du? Hva vil du være spesielt opptatt av og legge vekt på?*
- Forestillinger om den gode læresituasjonen
- Forestillinger om det normale, det vanlige
- Om venner, slektskap og tilhørighet

### Intervju med hjelperne: temaer

**Lærer/rådgiver/hovedkontakt** ble intervjuet 1-2 ganger. I tillegg hadde jeg mer uformelle samtaler med rådgiver og hovedkontakt. Spørsmål ble reist på bakgrunn av konkrete observasjoner og ut fra hjelpernes erfaringer med de fire ungdommene. Følgende temaer var fremme:

- Hjelperens oppfatning av eleven som person og elev.
- Hjelperens tanker om selvbildevikling og mestring for plasserte ungdommer
- Erfaring med elevens medvirkning i egen opplæring
- Vurdering av opplæringstilbudet ut fra krav til tilpasning, progresjon og stabilitet
- Erfaring med plasserte barn og målet om inkludering
- Synspunkter på skolerett og skoleplikt



- Vurdering av rammebetingelser, dokumentasjon og beslutningsgrunnlag
- Vurdering av tverrfaglig samarbeid, PPT's rolle og egen kompetanse
- Erfaring med samarbeid mellom skole og institusjon, konkret og spesielt
- Erfaringer med informasjonsflyt, taushetsplikt og informasjonsoverføring
- Hjelperens tanker om og vurdering av egen /institusjonens oppdragelse
- Vurdering av valg og handlinger når det oppstår kriser, og når tiltak mislykkes

I samtale og intervjuer med **leder i institusjon og leder/rådgiver i skole** varierte temaene relativt mye. Noen var mer eller mindre fremme:

- Oppfatning av institusjonens/skolens rolle og oppgaver med hensyn til skolerett og skoleplikt
- Vurdering av samarbeidet mellom skolen og institusjonen om tilrettelegging av opplæringstilbud, herunder spørsmålet om og utforming av IOP, generelt og spesielt knyttet til den konkrete ungdommen.
- Vurdering av institusjonens hjemkvaliteter og mål for offentlig oppdragelse i skolen og i institusjon
- Synspunkter på institusjon og skole som læringsarenaer for disse ungdommene
- Vurdering av skolens spesielle kompetanse og lærernes egnethet til å bistå plasserte barn
- Refleksjoner vedrørende skolens struktur, rammer og fleksibilitet
- Vurdering av skolens beredskap når elever kommer midt i året.
- Hvordan blir bruken av assistent vurdert og praktisert?
- Vurdering av institusjonens og skolens praksis ut fra den unges behov for bedre utviklingsutsikter
- Erfaring med holdningsarbeid når elevgruppen er mangfoldig sammensatt
- Vurdering av taushetsplikt og informasjonsflyt mellom institusjonen og skolen
- Vurdering av PPT's rolle og oppgaver når det gjelder plasserte barn
- Erfaring med ungdom når de blir 18 år.

## Vedlegg nr 16: Kronologisk fremstilte skolekarrierer

### Skolekarrierene, kronologisk fremstilt

Skolekarrieren fremstilles på bakgrunn av dokumenter som er samlet i skolemappa. Antall dokumenter varierer mye fra den ene ungdommen til den andre. Årsakene ligger dels i varierende kompleksitet i skolebildet, dels i store varierende praksis med å skriftliggjøre og dokumentere hva som blir besluttet, og hva som blir tilrettelagt av opplæringstilbud for eleven. I mappen foreligger dokumenter fra PPT, skole og barnevern. Det er ”hjelpenes skriftlige fotefar” i form av epikrise, PPT’s sakkyndighetsuttalelser og pedagogiske anbefalinger, IOP’er, opplæringsplaner og tiltak, halvårslige evalueringer, undervisvurderinger, testresultater, referater fra ansvarsgruppemøter og samarbeidsmøter mellom institusjon og skole, samt korrespondanse mellom skole, hjelpeapparat og institusjon.

#### Toms skolekarriere

Tom sin mappe er den tykkeste. Den fikk jeg se ved to anledninger på Lia institusjon, slik at jeg kunne oppdatere meg underveis i overgangen fra grunnskole til videregående skole., første gang 30.04.03 og andre gang 07.06.04.

#### *Slik ser Toms skolekarriere ut:*

- 1993: barnehage 6 år: logopedisk undersøkelse: begrepsproblemer
- 1994: barnehage: logoped: konsentrasjonsproblemer
- 1994: skole, 1.klasse: konsentrasjonsproblemer, sosiale problemer
- 1995: skole, 2.klasse: konsentrasjonsproblemer, sosiale problemer, innsatsproblemer.
- 1996: Far dreper mor. Til BUP, akuttinstitusjon, 2 fosterhjem, diverse rømninger. Umoden, motoriske problemer
- 1997 nytt fosterhjem, ny skole, testet til å være ett til to år under normen. Sakkyndig: under normal leseferdighet
- 1998: testet til en IQ på 81, konsentrasjonsproblemer. Spesialundervisning: norsk, engelsk, matte
- 1999: Sakkyndig: god utvikling
- 99-00: IOP i hovedfagene. Sakker akterut
- 00-01: starter på ungdomsskolen
- 2002: vår, 9.skoleår: flytter fra fosterhjem til beredskapshjem, ny skole Institusjonsplassering: Lia. Spesielt opplegg på alternativ læringsarena med vekt på trearbeid, hovedfagene og data
- 02-03: 10.skoleår: skole kombinert med alternative læringsarenaer, eneundervisning i hovedfagene med 3 forskjellige lærere, ble etter kort tid avsluttet. Det blir besluttet å legge teoriundervisning til praktiske læringsarenaer (gårdsarbeid, skogsarbeid), ansvarlig: Toms assistent. Delta-kelse på klassetur på høsten, felles undervisning med klassen i gym. Testing i norsk, matte, engelsk, betydelig mestringsavvik. Faglige og sosiale vansker
- April 2003: IOP ferdig utformet: *Litt elementær engelsk, de fire regneartene*
- Sluttevaluering grunnskolen: *Ingen mål oppnådd*
- Grunnskolen vitnemål: Fritatt fra karakterer i alle fag med unntak av: kunst og håndverk, heimkunnskap, kroppsøving, tilvalgsfag (sløyd)
- Far dør på sommeren
- 2003: Evneprøve (Wisc-R) viser at han ligger i "nedre del av normalt variasjonsområde ut fra alder".
- 2003: Sakkyndig vurdering ved søknad til videregående opplæring: *Tom har svært lav selvfølelse i forhold til sin identitet som elev, med stor grad av utilstrekkelighetsfølelse*  
*store faglige vansker i forhold til matte*  
*lese-skrivevansker og store oppmerksomhetsforstyrrelser*

- hovedvanske: generelle lærevansker  
har behov for spesialundervisning etter Opl § 5-1*
- 2003: besluttet plan for 1.vg.: 2 dager praksis, 2 dager teori, 1 dag valgfag, oppfølging med assistent. Ikke gjennomført  
IOP: timeplan i ordinær klasse og i gruppe ikke gjennomført. Kun spesifisering av innhold i matte  
Flytter ut av beboeravdelingen og over på hybelen.
- H03: "han har vært kun to dager i klasseundervisning. Den ene dagen ble han sendt på gangen på grunn av uro"
- H03: 1.utplassering på arbeidsplass: varighet 2 uker. Tom "nektet å møte"  
2.utplassering: varighet 2,5 måned. "Tom ble behandlet på like fot med andre ansatte på godt og vondt". Tom "tar permisjon" fra praksisplassen og skoledelen
- V04: ingen tilbud om jobb eller skole.
- H04: 2.videregående: 2 dager, 8 timers tilpasset opplegg. Dag 1: 4 timer teori og kjøreopplæring med mål om sertifikat. Dag 2: snekring og montering av møbler. Eneundervisning og 3 lærere
- Nov: fortsatt stabilt oppmøte, særlig dag 1.

### **Tuvas skolekarriere**

Jeg leste Tuvas skolemappe 14.06.04 på Lia institusjon. Det foreligger ikke noen skolemappe med dokumentasjon fra Tuvas skolegang så lenge hun bodde hjemme.

#### ***Slik ser Tuvas karriere ut***

- V03: 10.klasse: utredet på BUP for diagnosen Asperger syndrom. Utredet av PPT mht. tilpasset opplæring: trenger tett oppfølging av egen lærerressurs i forhold til faglige og sosiale ferdigheter og aktiviteter, trenger hjelp til struktur og til å løse konflikter raskt. Hun blir relativt fort sliten og strever med situasjonsforandringer. Utredningsinstitusjon i Barnevernet. Institusjonsplassering på Lia, ankomst sist i april.
- V03: spesielt opplegg på alternativ læringsarena. Mål: gjennomføre grunnskoleeksamen. Undervisning 1:1  
Grunnskoleeksamen og karakterer i alle fag.  
Evaluering og forberedende overføringsmøte til videregående: Trenger tett oppfølging og hjelp til strukturering  
Barneverntjenesten i hjemkommunen ber om at det søkes om ressurser for å ivareta Tuvas spesifikke behov og for å gjennomføre et skoleopplegg skissert av PPT  
Det søkes ikke om ekstra midler for Tuva
- H03: Tuva starter som A-elev, men med ordinær timeplan/ordning på Tegning, form og farge. Klassen har 2-lærersystem. Opplæringa blir ikke individuelt tilrettelagt
- H03: Stadige konflikter mellom lærer og Tuva, stort fravær fra timer og dager. "Kunnskapsmessig er hun flink, men er lite i timene". Tuva blir mobbet. Usikkerhet blant lærerne om grensesetting. Tuva er stadig oftere urolig og sint. Skolemøtereferat: *Tuva er et negativt objekt i klassen. Hun er ukritisk i hvordan hun utleverer seg selv. Hun gjør seg selv annerledes.*
- H03: Tuva faller av lasset på ekskursjon. Sitter mye på datarommet alene. *Tuva skal behandles først og fremst som en 16åring, fokuset på Asperger skal komme i andre rekke. Når hun bestemmer seg for å droppe ut av timene, skal lærerne la henne gå, med påminnelse om at dette gjør hun under eget ansvar.*
- H03: Halvårsevaluering: Det er ikke opparbeidet en individuell plan for Tuva. Tuva får ikke karakter i teorifagene på grunn av for stort fravær Hun har behov for faste voksne hun kan stole på. Hun trenger små grupper. Hun har "hull" i teorifagene. Hun kan bedre enn hun har vist til nå.
- V04: Teorifagene settes på vent. Linjefagene beholdes. Fortsatt stort fravær  
Praksis på en frisørsalong 1 dag pr. uke, opphører ved salongens flytting 3 måneder senere.
- V04: Eks- kjæresten overgriper seg på henne

- V04: Skole og institusjon mobiliserer: Tuva får oppfølging og gjennomfører linjefagseksamen med godt resultat
- S04: Tuvas tilstand forverres. Det besluttes å sette skolegangen hennes på vent iallfall ett år. Hensikt: Tuva trenger behandling.
- H04: Tuva flytter hjem igjen til far. Ingen behandling er satt i gang. Institusjonen avtaler avlastningsordning med far, der Tuva kommer på institusjonens anneks hver fjerde uke, alene med en ansatt. Opplegg: formingsaktiviteter
- H04: Sjøly videregående sender over papirer til hjemkommunen, blant annet planene for hvordan videre skolegang kunne organiseres for Tuva.

### **Trines skolekarriere**

Jeg leste Trines skolemappe 08.05.03. Den er særdeles tynn. Skolegangen hennes har tydeligvis vært helt kurant gjennom barneskolen, selv om hun flyttet til/fra fosterhjem i perioden. I ungdomsskolen ble hun imidlertid skolelei, var mye på drift i byen, og uteble helt fra skolen i 9.de.

#### ***Slik ser Trines skolekarriere ut***

- 91-96: 1.-5.klasse: i fosterhjem
- 96-97: 6.klasse: flytter hjem til mor
- 98-99: økende fravær i 8.klasse
- 99-00: skulket det meste av 9.klasse  
Mor ber barnevernet om hjelp: Trine sier hun er skoletrett
- 2000: Skolearbeidet er ikke tilfredsstillende. Trine har store faglige hull. Karakterene ligger lavt og middels.  
Barnevernet "hanker" henne inn. Opphold på akutt-institusjon ved et par anledninger
- H00: Barnevernet plasserer Trine på Skråningen institusjon.  
Trine er ikke motivert for skolegang
- H00: Halvårsrapport 10.klasse Borgen skole: Det foreligger ikke enkeltvedtak i forhold til ekstraundervisning. Skolen har søkt om midler. Trine er "helt på høyden med jevnaldrende intellektuelt"  
Opplegg tilrettelagt i tett samarbeid med Skråningen og skolens egen beredskap. Prøving og feiling. Fortsatt stort fravær. Ikke grunnlag for karakter i flere fag, grunnet for høyt fravær.
- V01: Eget tilpasset opplegg på biblioteket, med fadderordning og oppfølging fra særkontakt. Eget opplegg for gym-faget. Målrettet arbeid mot grunnskoleeksamen
- V01: Grunnskoleeksamen og karakterer i alle fag. Søker seg til videregående.
- 01/02: Elev ved Stranda videregående skole. Fullfører. Litt fravær
- 02/03: Videregående kurs (VK1) : servitør. *En ordinær elev*. Tar servitør-opdrag på fritida.
- 03/04: Lærlingeplass i nærheten av hjemplassen og flytter ut av Skråningen institusjon. Praksisen avbrutt etter kort tid på grunn av uforklarlige svimmelanfall. Strever med stressituasjoner. Trine beslutter å ta tenkepause, jobber deltid i klesforretning.

### **Torills skolekarriere**

Jeg leser Torills mappe på Skogen videregående skole, i administrasjonen, 24.05.04. Det er en temmelig strippet skolemappe. Torill oppfattes som "en kurant elev", og mappen jeg får lese inneholder kun brev og uttalelser av formell karakter. Det foreligger ingen dokumentasjon for samarbeidet mellom skole og institusjon.

***Slik ser Torills skolekarriere ut***

- 1985: Født sterkt hørselshemmet  
1.-10. klasse: elev døveskole  
Har vært innom ungdomspsykiatrisk, og har hatt 1 år med psykologisk behandling
- 1999: underlagt barnevernets omsorg
- H00: halvårsrapport fra døveskolen: Torill er systematisk og effektiv, men kan "lett dominere i gruppearbeid". Hun "kan være noe belærende"  
I løpet av et års tid har Torill hatt tilhold på fem forskjellige steder, utredningsinstitusjoner og fosterhjem, men beholder skoleplassen ved samme døveskole.
- V01: 10.klasse: flytter til Skråningen institusjon og begynner på ny døveskole. Tar grunnskoleeksamen med flotte resultater. Døveskolen rapporterer om en *sosialt veltilpasset og faglig godt fungerende* elev
- 01-02: Elev på Skogen videregående på særskilt grunnlag. Tilretteleggingen begrenses til døvetolk i alle timer. Oppfattes som skoleflink og "kurant elev" uten særlige problemer.
- 02-03: Fullfører året med gode resultater. Har valgt realfaglig fordypning
- 03-04: Fullfører videregående med gode resultater.  
Flytter ut av institusjonen og på hybel. Starter universitetsstudier.

## Vedlegg nr 17: Transkribering

### Transkriberinger

Et eksempel på arbeidet med transkriberingen, her: *Uttrekk fra salongnarrativet.*

#### 1. Transkribering

Direkte transkribering med småord, nonverbale signaler og intervjuers observasjoner underveis i intervjuet.

- T: *Torsdagene er de dagene jeg gleder meg mest til. Det synes jeg er kjempeinteressant (med glød i stemmen)...*
- I: *hm....?*
- T: *Å ha fått sånn respons derifra at jeg passer bra innenfor sånt yrke (virker lettet og fornøyd). Jeg er hyggelig mot kundene! Det er ingen som har klaget eller noe sånt (virker som en understrekning).*
- I: *så hyggelig*
- T: *(hun ser meg i øynene) Ja, og så har jeg fått sånn respons derifra at jeg egner meg innenfor sørvisbransje og sånn...*
- I: *ja?*
- T: *Jeg ble ganske glad da jeg fikk vite det, da! (ser rett på meg, retter opp kroppen).*
- I: *klart det!*
- T: *Jeg trives i grunnen innenfor det yrket, og da er det bra å få sånne responser tilbake... (smiler)*
- I: *Ja?!*
- T: *Mmm, skal ta teorifagene neste år, da. Jeg tenker det..., og så skal jeg være i frisørsalongen neste år også. Og så tar... dem skal ordne sånn at jeg får en dag med allmennfag (snakker kort og raskt)... Jeg tror det kan bli ganske greit.*
- I: *så du ser lyst på det?*
- T: *Ja, for da slipper det å bli så stressende, får konsentrert meg om noen fag av gangen, da og... (virker lettet over tilpasningen). For når jeg blir stressa, klarer jeg på en måte ikke å gjøre noe. For da blir folk rundt meg stressa og ... (litt fjern i blikket, nøler litt)*
- I: *mmm*
- T: *Eh, lærerne sier jo at jeg jobber godt når jeg først kommer i gang med noe!... Og når jeg først synes at noe er skikkelig artig, så kan jeg sitte i timesvis uten å stoppe. Det synes de er veldig positivt med meg da. Hvis jeg først kommer inn i arbeidet og skjønner oppgaven og sånn, så jobber jeg som en helt! (hennes understrekning)*
- I: *så flott!*
- T: *Men jeg har også en tendens til å gå rundt i gangene når det blir litt for kjedelig(...)og da blir de andre...lærerne og sånn, ganske stressa.*

(I Tuva 20.03.04)

#### Sidefil 1 fra 1. transkribering

*Det første inntrykket av fortellingen med forsøksvise fortolkninger og spørsmål.*

- Hun forteller lett og åpent og med ivrig stemme om lærlingplassen sin, hvor hun er en gang i uka  
Hun er tydelig stolt over å få god tilbakemelding på at hun er hyggelig mot kundene. Ingen har heller klaget på henne.  
*Spm: Har hun opplevd mange klager ellers og på skolen? Hvor stort utslag gjør diagnosen på hennes sosiale omgang med voksne og jevnaldrende?*

2. Hun har fått en opplevelse av å bli positivt bekreftet, at hun mestrer noe som betyr noe for henne. Frisøren mener hun eger seg til frisøryrket. Positive tilbakemeldinger får henne i gang med fremtidsplaner for utdanning og yrke. Hun virker lettet over å kunne se framover.  
*Spm: Hva slags bilder har hun dannet seg om fremtiden sin etter diagnosen ble stilt? Har hun fått noen signaler om at yrkeslivet blir vanskelig for henne med diagnosen Asperger? Hvordan har hun opplevd møtet med voksne og medelever på skolen etter plasseringen?*
3. Tuva har åpenbart klare formeninger om hvordan hun fungerer i læresituasjoner. Hun blir lett stresset, og da blir omgivelsene hennes det også. Ved at teorifagene ble satt på vent til neste år, opplever hun mindre stress, og det gir henne større ro og oversikt, slik at hun kan konsentrere seg.  
 Hun henviser til at lærerne vet at hun kan konsentrere seg, når bare oppgaven er klar og hun kommer inn i arbeidet. Og hun viser stolthet over hvor godt hun kan konsentrere seg!  
*Har hun fått positiv bekreftelse i andre læresituasjoner også?*

### Første gjennomlesing av 1. transkripsjon

Lesing av første transkripsjon med markering av tema, ulike stemmer og linker til andre utsagn. Tett arbeid mellom tekst og deretter forsøksvis tolkning ved bruk av sidefil 2

- T: Torsdagene er de dagene jeg gleder meg mest til. Det syns jeg er kjempeinteressant (med glød i stemmen)...
- I: hm....?
- T: Å ha fått sånn respons derifra at jeg passer bra innenfor sånt yrke (virker lettet og fornøyd). Jeg er hyggelig mot kundene! Det er ingen som har klaget eller noe sånt (virker som en understreking).
- I: så hyggelig
- T: Ja, og så har jeg fått sånn respons derifra at jeg eger meg innenfor sørvisbransje og sånn...
- I: ja?
- T: Jeg ble ganske glad da jeg fikk vite det, da! (ser rett på meg, rank i kroppen).
- I: klart det!
- T: Jeg trives i grunnen innenfor det yrket, og da er det bra å få sånne responser tilbake... (smiler)
- I: Ja?!
- T: Mmm, skal ta teorifagene neste år, da. Jeg tenker det..., og så skal jeg være i frisørsalongen neste år også. Og så tar... dem skal ordne sånn at jeg får en dag med allmennfag kort og raskt).. Jeg tror det kan bli ganske greit.
- I: så du ser lyst på det?
- T: Ja, for da slipper det å bli så stressende, får konsentrert meg om noen fag av gangen, da og... (virker lettet over tilpasningen). For når jeg blir stressa, klarer jeg på en måte ikke å gjøre noe. For da blir folk rundt meg stressa og ... (litt fjern i blikket, nøler litt)
- I: mmm
- T: Eh, lærerne sier jo at jeg jobber godt når jeg først kommer i gang med noe!... Og når jeg først syns at noe er skikkelig artig, så kan jeg sitte i timesvis uten å stoppe. Det syns de er veldig positivt med meg da. Hvis jeg først kommer inn i arbeidet og skjønner oppgaven og sånn, så jobber jeg som en helt! (understreker)
- I: så flott!
- T: Men jeg har også en tendens til å gå rundt i gangene når det blir litt for kjedelig (...) og da blir de andre... lærerne og sånn ganske stressa.
- (ITuva 20.03.04)
- Merknad [K1]:** Positiv læringssituasjon
- Merknad [K2]:** Markering av normalitet og mestring
- Merknad [K3]:** Hun er stolt over anerkjennelsen
- Merknad [K4]:** Håp: Bilde av en lys fremtid
- Merknad [K5]:** Skolen tar grep når teorifagene glipper, og hun mangler oversikt over læringssituasjonen sin. Det vil bli løst ved at opplæringen skal bedre tilpasses hennes behov, og hun skal fortsette i salongen
- Merknad [K6]:** Stresset gir henne opplevelse av avmakt. De sosiale relasjonene til andre blir vanskelige
- Merknad [K7]:** Motivasjon skaper konsentrasjon
- Merknad [K8]:** Manglende motivasjon skaper uro inni henne og rundt henne

Sidefil 2 fra første gjennomlesning

*Tillegg til sidefil 1, med utfylling av punktene 1-3. Forsøksvise tolkninger, koblinger til hjelperytringer, feltnotater, observasjoner, og til begivenheter i form av brudd eller vendepunkt i elevens liv.*

Koder for henvisninger:

|              |  |
|--------------|--|
| IT:          | intervju med Tuva                          |
| IHK, IR, IL: | intervju med hovedkontakt, rådgiver, lærer |
| SR:          | samtale med rådgiver                       |
| FN:          | feltnotat                                  |
| MT:          | mappetekst                                 |
| OS:          | observasjon skole                          |

- I tidligere passasjer i intervjuet forteller hun at hun iblant kan være "slem", "voldsom" og "sta" i situasjoner med venner eller skolekamerater. Hjemme hjalp moren henne med handlingsalternativer, slik at hun kunne gjøre opp for seg. Hun forteller også om erfaringer i videregående med elevmobbing og lærere som blir stressa og som ikke skjønner henne (IT 20.03.04). Tuva strever åpenbart med å finne seg til rette både faglig og sosialt på skolen. Hun viser innsikt i hvordan hun virker, og synes å være frustrert over å bli så stressa. Den spesielle siden ved henne blir forsterket til fortregning for den normale (IT 20.03.04)

Hovedkontakten fokuserer på Tuva som barneverns klient, på det avvikende ved henne, en utsatt ungdom som hun kan hjelpe, bare Tuva gir henne tillit (IHK 14.06.04). Institusjonen bærer for tiden preg av turbulens i personalet og i beboergruppa (FN 19.01.04, MT 21.04.04), situasjonen virker iblant kaotisk og atmosfæren ladet (FN 19.01.04, IHK 14.06.04) . Samarbeidet mellom institusjon og skole er i følge rådgiver/lærer og hovedkontakt preget av gjensidig frustrasjon og mistillit (SR 09.03.04, IHK 14.06.04, IL 01.06.04).
- Hovedkontakten holder fokus på at Tuva mangler forståelse for hva læring er for noe, ja generelt mangler hun forståelse (IHK 06.01.04). Jeg oppfatter derimot Tuva som rimelig innsiktsfull når det gjelder både egen situasjon og hvordan hun virker på andre. Hun uttrykker seg ganske klart og presist.

Et skolemøtereferat datert 22.09.03 omtaler Tuva som "negativt objekt i klassen", og et referat fra 02.12.03 oppfatter Tuva som "lite interessert" i teorilærernes overveiende negative omtale av manglende mestring og "manglende vilje" til å møte opp og gjøre en innsats. Rådgiver forteller med stolthet om designprisen Tuva fikk i konkurranse med mange andre (SR 09.03.04). Tuvas situasjon var betydelig forverret da jeg snakket med henne om prisen. Hun klarte tydeligvis ikke da å glede seg over den, og hun var heller ikke tilstede for å motta prisen (IT 01.06.04)

Lærer viser Tuva faglig anerkjennelse i veiledningssituasjonen før linjeeksamen første året i videregående (OS 01.06.04). Tuva var helt på plass og fikk fremvist at hun var faglig oppegående og beredt til å ta eksamen, til tross for stor turbulens knyttet til seksuelt overgrep (OS 01.06.04).
- Før hun startet videregående, ble det notert i skolemappen (datert mai/juni 03): "Tuva må få tett oppfølging av egen lærerressurs i forhold til faglige og sosiale ferdigheter og aktiviteter. Hun har behov for en voksenkontakt for hjelp til strukturering av dagen." Dette ble åpenbart ikke tatt til følge, og mappen dokumenterer hvordan skolen glipper. Hun får for stort fravær fra undervisningen i teorifagene til å få karakterer første året.

Første semesteret i videregående får hun, i følge mappetekster, ingen individuell tilrettelegging i teorifagene (MT 02.12.03). I samme referat blir det notert at hun "stort sett ikke har problemer med å følge ordinær undervisning i linjefagene når opplæringen er tilrettelagt". I en sakkyndig uttalelse (MT 27.01.04) heter det at "Motivasjonen forstyrres av at hun mister oversikten" og hun "blir relativt fort sliten og strever med situasjonsforandringer."



## 2. transkripsjon

En konsentrert versjon av Tuvas narrativ, der jeg har sløffet både nonverbale signaler og intervjuers ytringer.

*Torsdagene er de dagene jeg gleder meg mest til. Det synes jeg er kjempeinteressant. Å ha fått sånn respons derifra at jeg passer bra innenfor sånt yrke. Jeg er hyggelig mot kundene. Det er ingen som har klaget eller noe sånt. Jeg eger meg innenfor sørvisbransje og sånn. Jeg ble ganske glad da jeg fikk vite det, da. Jeg trives i grunnen innenfor det yrket, og da er det bra å få sånne responser tilbake... Jeg skal ta teorifagene neste år. Jeg tenker det..., og så skal jeg være i frisørsalongen neste år også. Og så tar... dem skal ordne sånn at jeg får en dag med allmennfag. Jeg tror det kan bli ganske greit. Jeg får konsentrert meg om noen fag av gangen, da slipper det å bli så stressende. For når jeg blir stressa, klarer jeg på en måte ikke å gjøre noe. For da blir folk rundt meg stressa og (...)* (intervju Tuva 20.03.04)

**Vedlegg nr 18: Skoleminner**

*Når du tenker tilbake på skolegangen din, hva husker du da som en god eller dårlig hendelse, opplevelse, følelse eller situasjon?*

Skriv bare en kort setning på hver, så kan vi snakke mer om det senere.

**Småskolen (1.-3.klasse)**

Et godt minne:

Et dårlig minne:

**Storskolen (4.-7.klasse)**

Et godt minne:

Et dårlig minne:

**Ungdomsskolen (8.-10.klasse)**

Et godt minne:

Et dårlig minne:



*Kari Berg*

## **Oversikt over rettinger som er gjort i innlevert avhandling**

Det er ikke foretatt retting av formelle feil, men av skrivefeil, i form av utelatte bokstaver, ord, punktum ol. i levert tekst på sidene:

23,46,55,60,75,89,90,133,178,218,254,256,310,327,360,368,370,403,415

To referanser er rettet opp etter alfabetet: Hammershøy mfl (2001) og Hammersley (1998) er flyttet til etter Halvorsen (2001) og før Haug (1999).

Modellene på s 244 og 349 har blitt lagt inn på nytt.