



Forskning om barn og barndom i Norden



Fagfellevurdert artikkel | Vol. 41, No. 2–3, 2023, s. 57–73

# «Tenk deg at du balanserer på en line»: Unges fortellinger om å få til skolen når de bor i barnevernsinstitusjon

**Helene Toverud Godø**

Høgskolen i Innlandet, Norge

E-post: [helene.godo@inn.no](mailto:helene.godo@inn.no)

**Astrid Halså**

Høgskolen i Innlandet, Norge

E-post: [astrid.halsa@inn.no](mailto:astrid.halsa@inn.no)

**Guro Brokke Omland**

Universitetet i Oslo og Oslo Nye Høyskole, Norge

E-post: [g.b.omland@psykologi.uio.no](mailto:g.b.omland@psykologi.uio.no)

**Mona-Iren Hauge**

VID vitenskapelige høyskole, Norge

E-post: [mona-iren.hauge@vid.no](mailto:mona-iren.hauge@vid.no)

## Sammendrag

Artikkelen tar utgangspunkt i intervjuer med ungdom på barnevernsinstitusjoner som tar eller har tatt videregående opplæring. Gjennom næranalyser av intervjuene med to av ungdommene som fullførte videregående skole, utforsker vi deres fortellinger om sin skoledeltakelse. Ungdommene fremhever egen innsats som avgjørende for at de klarte å fullføre skolegangen. De legger også vekt på at de voksne har tilrettelagt for lystbetonte aktiviteter med formål om å støtte opp under skolegangen. Med lupe på relasjonelle prosesser og aktiviteter mellom den unge og den voksne, belyser vi hvordan unges aktørskap og skoledeltakelse fasiliteres i relasjonen mellom den voksne og den unge. Vi viser også hvordan forskning på middelklassens sosialiseringsspraksiser hjelper oss å få øye på hvordan voksne i samspillet med de unge, bidrar til å kultivere de unges motivasjon,

driv og kompetanse for å få til skolen, og slik også bidrar til at de unge utvikler «tykkere» aktørskap.

**Nøkkelord:** *barnevernsinstitusjon, ungdom, skoledeltakelse, opplæringsomsorg, relasjonelt aktørskap*

### Abstract

#### “Imagine Yourself Balancing on a Tightrope”: Young People’s Narratives About Mastering Schooling While Living in Residential Care

The article is based on interviews with young people in residential care who attend or have attended upper secondary education. Through close analyses of the interviews with two young people who completed upper secondary education, we explore their narratives of schooling. The young people highlight their efforts to be crucial for completing school. They also emphasise adults’ efforts in arranging fun activities to support their schooling. With a magnifying glass on relational processes and activities between the young person and the adult, we shed light on how young people’s agency and school participation are facilitated in the relationship between the young and the adult. We also show how research into socialisation practices of the middle class helps us to see how adults, in their interaction with young people, contribute to cultivating the young people’s motivations, drive and competence to master school, and in this way, also contribute to the young people developing “thicker” agency.

**Keywords:** *residential care, youth, school participation, educational care, relational agency*

## Innledning

Nasjonal og internasjonal forskning viser at barn som er under omsorg av barnevernet klarer seg langt dårligere i skole- og utdanningssystemet enn andre ungdommer, og i mindre grad tar høyere utdanning (Dæhlen et al., 2017; Höjer & Johansson, 2013; McNamara et al., 2019; Valseth, 2014; Vinnerljung et al., 2005). Særlig gjelder dette for barn og unge som i oppveksten tilbringer kortere eller lengre perioder på barnevernsinstitusjoner. De senere årene har det vært en villet dreining mot mer bruk av fosterhjem, noe som har ført til en nedgang i antall barn og unge som har barnevernsinstitusjon som tiltak (Backe-Hansen et al., 2017; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], 2023). Unge som har barnevernsinstitusjon som tiltak har ofte mer komplekse og omfattende utfordringer med høyere forekomst av psykiske lidelser, svakere skolerresultater og lavere gjennomføringsgrad, og dermed også mer behov for spesialisert oppfølging enn barn og unge som har andre tiltak i barnevernet (Bufdir, 2023; Drange & Hernæs, 2020; Emond, 2014; Kayed et al., 2015).

Et viktig anliggende i forskningen om skolesituasjonen for barn i barnevernet har vært å identifisere beskyttelses- og risikofaktorer knyttet til muligheter for å lykkes med å fullføre videregående skole (se f.eks. Bengtsson et al., 2018; Brady & Gilligan, 2020; Noble-Carr et al., 2014; Skilbred et al., 2017). Manglende kontinuitet i omsorgssituasjonen, gjentatte flyttinger og skolebytter, høyt skolefravær, opplevd mobbing og belastninger som følge av å

ha blitt utsatt for omsorgssvikt og ustabilitet, trekkes frem som forklaringer på den vanskelige skole- og opplærings situasjonen (Brady & Gilligan, 2020; Ferguson & Wolkow, 2012; Paulsen & Thomas, 2018; Sebba et al., 2015; Ulset, 2020, 2021).

Flere har pekt på betydningen av langvarig sosial støtte fra omgivelsene i form av praktisk støtte, emosjonell støtte og veiledningsstøtte for at barn og unge med tiltak fra barnevernet kan fullføre utdanningsløp (Hiles et al., 2013; Noble-Carr et al., 2014; Paulsen & Berg, 2016). En stabil omsorgssituasjon, nær tilknytning til minst én annen voksenperson og oppmuntring fra voksne som ser og forstår, trekkes frem som særlig viktig for at ungdom skal trives og lykkes i utdanning (Seeberg et al., 2013; Ulset, 2020, 2021). En internasjonal forskningsgjennomgang om barns erfaringer med barnevernet viser til at unge også beskriver at barnevernsinstitusjoner ga mulighet til læring og å planlegge for fremtiden på måter de ikke kunne i egen familie (Wilson et al., 2020).

Kari Berg og Ragnhild Collin-Hansen (2012, s. 54) bruker begrepet «opplæringsomsorg» og viser at oppfølging av barns skolegang handler om både foreldrenes omsorgsplikt og skolens ansvar. Når barnevernet overtar omsorgsansvaret for et barn, blir barns opplæring et felles anliggende for skolen og barnevernet. Gode samarbeidsrelasjoner mellom involverte profesjonelle, samt holdninger blant voksne i både skole og barnevern, trekkes frem som sentralt for å lykkes (Berg & Collin-Hansen, 2012; Kavli et al., 2015; Ulset, 2021). Berg og Collin-Hansen lanserer begrepet «det kreative mellomrommet» for å peke på mulighetsrommet de profesjonelle har til å forene profesjonelt ansvar og menneskelig nærvær i samarbeidet om skolegangen til barn og unge med lav skoledeltakelse (2012, s. 48).

Ikke sjelden fremstilles de voksnes tilrettelegging rundt barn og unges skoledeltakelse, og tverrprofesjonelles samarbeid, som noe de voksne tar ansvar for og etablerer rundt ungdommen. Slik overskygges også de unges egen innsats i disse prosessene (Thrana & Kojan, 2020). Dette har bidratt til at ungdom med barnevernserfarings eget aktørskap i å mestre skolegang har gått under radaren og har blitt lite utforsket.

Formålet med denne artikkelen er å vise hvordan dette aktørskapet kan utspilles og veves sammen med sosial støtte fra nære voksne. Vi undersøker altså hvordan de unge selv beskriver at støtte rundt skole kommer i stand: Hvordan opplever de støtte fra de voksne, og hvordan opplever de at dette utvikles i samspill med egen innsats for å mestre skoledeltakelse? Vi har trukket veksler på barndomsstudiers diskusjoner av relasjonelt aktørskap (jf. Abebe, 2021, s. 283; Raithelhuber, 2016; Spyrou, 2018) for å forstå hvordan ungdommers eget aktørskap inngår i tilretteleggingen for skole.

Det kan argumenteres for at middelklassens verdier og idealer generelt har en dominerende status i vårt samfunn (Stefansen, 2011, s. 19). Å forske på barnevernets praksiser kan på sin side gi innblikk i sentrale politiske, kulturelle og profesjonelle diskurser om barndom og oppvekstvilkår (Ursin & Ellingsen, 2021, s. 163). Vi finner at sosiologiske studier av sosial mobilitet og middelklassens foreldrepraksiser (jf. Lareau, 2015; Vincent & Ball, 2007; Aarseth, 2008) kan ha relevans for å forstå hva som skjer når profesjonelle omsorgsutøvere i barnevernsinstitusjoner skal følge opp ungdoms skolegang. Samlet har disse teoretiske perspektivene til felles at de løfter frem relasjoners betydning for å fremme barn og unges utvikling og mestring.

## Relasjonelt aktørskap og betydninger av de voksnes omsorgspraksiser for skole

Barndomsstudier har som en ambisjon å synliggjøre og studere sosiale og kulturelle forståelser av barndom, herunder hva som betraktes som gode betingelser for barn og unges oppvekst, men også hvordan barns aktørskap skal forstås (Abebe, 2019, 2021, s. 283; Raithelhuber, 2016; Spyrou, 2018). Flere forskere har advart mot forenklete forståelser av barns aktørskap innenfor særlig den tidlige barndomsforskningen, men også innenfor politikkutforming knyttet til barns rettigheter. Tatek Abebe foreslår et teoretisk rammeverk der barns aktørskap forstås som både dynamisk, situert og kontekstuellet betinget, for å fange opp at barns handlingsrom er påvirket av komplekse kontekster, strukturer og relasjoner (Abebe, 2019, s. 12, 2021, s. 282). Aktørskap formes, omformes og skapes i relasjoner og mellom generasjoner. Et slikt perspektiv på aktørskap, som noe som oppstår mellom personer og kontekstuelle betingelser, synliggjør aktørskapet som prosessuellet, og at barn også kan erfare vekslende grad av aktørskap i ulike situasjoner, kontekster eller over tid (Abebe, 2019, s. 6; Hammersley, 2017; Spyrou, 2018). Aktørskap er altså ikke en fast størrelse, men noe som må forstås langs et kontinuum. Med henvisning til Natasha Klocker (2007 i Abebe, 2019, 2021) viser Abebe (2021) til at det kan være hensiktsmessig å skille mellom det han betegner som *tykt og tynt aktørskap*. Tykt aktørskap innebærer det å ha mange valgmuligheter, for eksempel som følge av materiell velstand og tilgang til sosiale nettverk og støttesystemer, mens tynt aktørskap viser til det motsatte (Abebe, 2021, s. 288–289). Kontekstuelle, sosiale og strukturelle betingelser fungerer altså som noe som kan «fortynne» eller potensielt styrke barns aktørskap (Abebe, 2019, s. 6). Graden av aktørskap kan også variere ut fra ulike arenaer barn ferdes på og hvem de er sammen med, og det kan være gjenstand for forhandling i og mellom generasjoner (Abebe, 2019, s. 16). Begrepet *taktisk aktørskap* viser til hvordan barn kan utvikle kreative strategier for å hjelpe seg selv i vanskelige situasjoner og relasjoner, og dermed skape nye muligheter for seg selv (Abebe, 2019, s. 8). Forståelsene av barns aktørskap, slik de her skisseres, synliggjør betydningen av å se etter hva det er i relasjonene, så vel som andre kontekstuelle betingelser, som muliggjør barnets aktørskap.

De senere årene har det vært en fornyet interesse for å forstå foreldres oppdragspraksisers betydning for barns muligheter i skole- og utdanningssammenheng (f.eks. Lareau, 2003, 2015; Aarseth, 2008). Flere har pekt på endringer i måten foreldre involverer seg i barns oppvekst på, og viser til det som betegnes som en *intensivering av foreldreskapet* der hjemmet blir en viktig pedagogisk arena for barns vekst, utvikling og læring (Aarseth, 2014, s. 171–172). Særlig i forskningen om middelklassens foreldrepraksiser synliggjøres en sterk orientering mot å støtte opp om barns utvikling som gjerne tar utgangspunkt i barns egne interesser og talenter (Lareau, 2015; Vincent & Ball, 2007; Aarseth, 2008, s. 13). Begrepet *concerted cultivation*, som Aarseth oversetter til *samstemt selvskapning*, betegner hvordan middelklassens sosialiseringprosjekt omfatter kultivering og handler om å gi barna kulturelle ferdigheter som gjør at de lærer å forstå hvordan de kan påvirke institusjoner til egen fordel (Lareau, 2003, 2015, s. 14). Når barn gjør

lystbetonte aktiviteter kan de både oppleve glede «her og nå», samtidig som aktivitetene bidrar til læring som er viktig for barnets fremtidsmuligheter (Lareau, 2003; Vincent & Ball, 2007; Aarseth, 2008). Carol Vincent og Stephen J. Ball (2007, s. 1062) bruker betegnelsen «berikende aktiviteter», med henvisning til at aktivitetene foreldrene tilrettelegger for at barna skal delta i, inngår i det de kaller middelklasseforeldres «reproduserende strategier». En slik forståelse åpner for å se utvikling som noe som overskrider selve aktiviteten barnet er involvert i; når foreldre i middelklassen investerer i berikende aktiviteter for barnet, genereres evnen til å like det som er bra for dem, det blir «moro med en hensikt» («fun with a purpose») (Vincent & Ball, 2007, s. 1072). Tilsvarende finner Helene Aarseth (2008, 2014) i sin forskning blant norske middelklasseforeldre en orientering mot å stimulere barnet gjennom det hun betegner som *akkumulasjon av lyst*. Foreldrene tar utgangspunkt i barnets lyst og interesser, og understøtter barnets engasjement for aktivitetene. Dette bidrar til at barnet opplever aktivitetene som lystbetonte, samtidig som aktivitetene utvikler og styrker barnets kompetanser og fremtidige muligheter (Aarseth, 2008, s. 12).

Informert av Blumers beskrivelse av «sensitiverende begrep» (1954), ønsket vi å utforske hvordan tilnærmingene og begrepene som er beskrevet over, kunne hjelpe oss til å sensitivere vårt analytiske blikk i lesningen av det empiriske materialet.

## Metodisk fremgangsmåte og analytiske strategier

Intervjuene artikkelen bygger på, ble gjennomført innen forsknings- og fagutviklingsprosjektet «Oppfølging av skole for barn på barnevernsinstitusjoner», som ble igangsatt som et samarbeid mellom Barne- og familieetaten i Oslo kommune og Høgskolen i Innlandet. Prosjektets formål var å utvikle kunnskap om hvordan skoler og barnevernsinstitusjoner kan samarbeide for å hjelpe unge som bor på barnevernsinstitusjon til å oppleve tilhørighet og trivsel på skolen. Vi gjennomførte intervjuer med fem ungdommer som alle hadde erfaring fra å bo i barnevernsinstitusjoner. Tre av ungdommene var i alderen 15–18 år og bodde i barnevernsinstitusjoner på intervjutidspunktet, mens to var noen år eldre og hadde flyttet for seg selv. I tillegg gjennomførte vi tolv semistrukturerte intervjuer med miljøterapeuter og ledere ved barnevernsinstitusjoner.

For å rekruttere informanter tok vi kontakt med ledere på barnevernsinstitusjoner godkjent for omsorgsplasseringer og hadde innledningsvis møter for å få innspill til prosjektet. De ansatte hjalp oss å forespørre ungdom som bodde eller tidligere hadde bodd i barnevernsinstitusjoner. De ungdommene som bodde i barnevernsinstitusjon, ble intervjuet på institusjonen, og de eldste ungdommene ble intervjuet på telefon.

Prosjektet ble meldt og fikk tilrådning fra NSD, og forskningsetiske retningslinjer for anonymisering og oppbevaring av forskningsdata ble fulgt og ivaretatt. Samtykke fra ungdom og ansatte ble innhentet i forkant av intervjuene. Fra ungdom som var 15 år ble det innhentet samtykke fra de som hadde foreldreansvaret. Fordi forskningen involverte unge mennesker i barnevernets omsorg, ble det gjort grundige vurderinger av fremgangsmåten i prosjektets ulike faser. Vi tilstrebet å skape trygge samtalerom og at de unge skulle styre

hvor detaljert informasjon de ville dele, så vel som tempo og lengde for intervjuet. Vi trakk her veksler på våre tidligere erfaringer fra samtaler med barn og unge som har utfordringer i hverdagslivet (Godø, 2013, 2014; Halså, 2020; Hauge, 2012, 2013, 2016, 2019; Omland, 2020; Omland & Andenæs, 2018, 2020; Omland et al., 2021).

I intervjuene utforsket vi ulike sider ved ungdommenes hverdagsliv, skolehistorier og erfaring med oppfølging fra lærere og voksne i barnevernsinstitusjoner. I samtalen med ungdommene som ikke lenger bodde på institusjoner, ba vi dem om å huske tilbake på institusjonshverdagen og oppmuntret til å beskrive konkrete hendelser, men også deres nåværende situasjon. Intervjuene ble transkribert og avidentifisert.

Første skritt i analysen var å lese hvert intervju grundig, og særlig se etter beskrivelser av skoleerfaringer og hvordan voksne og jevnaldrende inngikk i disse. Deretter skrev vi fortattede referater og analysenotater fra hvert av intervjuene. I neste analysefase systematiserte, identifiserte og sammenlignet vi de fem ungdomsintervjuene med utgangspunkt i analytiske spørsmål (Andenæs & Sundnes, 2019) utviklet fra den første gjennomlesningen. Disse analyse spørsmålene omhandlet for eksempel hvilken plass og betydning de ansatte og jevnaldrende hadde for hvordan ungdommen utformer og gjør skole i løpet av døgnet, og hva det virket som ungdommene ønsket å få til i livene sine. Slik fikk vi øye på likheter, ulikheter og nyanser på tvers av intervjuene (Haavind, 2000, s. 35–36). Det var mange fellestrekk i ungdommenes historier: krevende hjemmesituasjon, høyt skolefravær, skolebytter, faglige hull og utenforskapsopplevelser. De tre yngste ungdommene var særlig opptatt av det som foregikk «her og nå» i sine fortellinger fra skolen, mens de to eldste så tilbake på sine erfaringer i lys av at de hadde lykket med å fullføre skolegangen. I slike retrospektive intervjuer konstrueres narrativer der fortiden forstås og fortolkes i lys av nyere erfaringer (Jansen, 2013, s. 142; Phoenix, 2019, s. 82).

I analysearbeidet ble vi oppmerksom på de to eldstes beskrivelser av finmaskede relasjonelle prosesser med profesjonelle voksne, men også deres egne bidrag for å få til skolegangen. I den tredje analysefasen løftet vi derfor frem deres fortellinger spesielt. I den forstand er vi inspirert av en tilnærming der vi tar utgangspunkt i det som kan forstås som «positive avvik»: Vi har lett særlig etter fortellinger om det som skjer når noe fungerer godt (Singhal & Svenkerud, 2019). I denne siste analysefasen utforsket vi hvordan perspektiver på barns aktørskap, med spesiell vekt på begrepene *tykt og tynt aktørskap* og *strategisk aktørskap* (Abebe, 2019), men også perspektiver på middelklassens sosialisering prosesser og begrepene *samstemt selvskaping* og *berikende aktiviteter* (Lareau, 2003; Vincent & Ball, 2007; Aarseth, 2008), til sammen kunne hjelpe å sensitivisere vårt analytiske blikk. I det følgende vil vi presentere resultatene av denne analysen.

## Etablering av nye hverdagsliv med skole og voksenstøtte som omdreiningspunkt

Det er altså historiene til de to eldste ungdommene, som fullførte videregående skole, som representeres her. Vi har kalt dem Kim og Dina. Kim har fullført videregående, og er i gang

med høyere utdanning. Dina er akkurat ferdig med videregående skole og planlegger å begynne på høyere utdanning på intervjutidspunktet. Begge trengte mye hjelp fra voksne for å etablere et hverdagsliv med skolen som sentralt omdreiningspunkt da de flyttet til barnevernsinstitusjonene. Å avslutte skolegangen med et vitnemål i hånda var ikke en selvfølge for noen av dem. Deres fortellinger kan kaste lys over hva som var til hjelp og hva som gjorde det vanskelig å gjennomføre skoleløpet.

### **Kim: En fortelling om berikende aktiviteter og relasjoners betydning for skoledeltakelsen**

Kim hadde høyt skolefravær i lange perioder på barneskolen og ungdomsskolen. Tiden ble brukt til spilling og soving, og han kjente motvilje mot å komme seg på skolen. På spørsmål om hvordan han minnes en typisk dag, svarer han:

Det starta vel med at jeg sto opp og var gretten som alltid, lille institusjons-meg. Og da var det bare å kjøre til skolen med ... institusjonen kjører til skolen, og da kommer du på skolen, og så har du undervisninga di.

At de voksne på barnevernsinstitusjonen vekket ham og fikk han inn i bilen var avgjørende for om Kim kom seg til skolen. Etter hvert fikk han plass på en spesialskole der han hadde kortere dager med undervisning i færre fag. Deler av skoledagen fikk han være på et verksted og holde på med ting han var interessert i:

Da fikk jeg et sted hvor jeg faktisk kunne utforske litt, ut fra det jeg hadde lyst til fra jeg var liten, og derfra så bare utviklet det seg til noe og så begynte jeg å få mål for hva jeg hadde lyst til.

Kim forteller at det at han fikk lov til å «surre» rundt på verkstedet, var helt avgjørende: «Hvis jeg hadde jobba med noe jeg ikke synes hadde vært spennende, på den måten jeg synes det er spennende på, så tror jeg ikke jeg hadde vært her i dag.» Skolen ble et sted der han kunne utvikle og dyrke interessene sine, og han fikk mer eierskap til morgenrutiner og det å komme seg til skolen.

Interessen for elektronikk og «mekking» utviklet seg i tett samspill og samarbeid med særlig én av lærerne hans:

Jeg hadde jo aldri noen far i livet mitt, så den biten fikk jeg aldri, så den læreren hadde ... han hadde en moped, og jeg husker jeg fikk lov til å kjøre det kjøretøyet. Og så klarte jeg å falle over og ødelegge den. Ikke ødelegge den, men knekke en av delene. Og så sa jeg til han at «ja, det vi gjør er at i løpet ...», for det her var i slutten av niende klasse, og så sa jeg at «det vi gjør er at i tiende, i løpet av tiende klasse skal vi reparere den». Og det fikk jeg han med på, og så sa jeg at «etter at vi har reparert den så skal vi ta trafikkalt grunnkurs, og så skal jeg kjøre den». Og det var han enig i ...

Kim og læreren ble til et «vi», og sammen la de planer og mål Kim kunne strekke seg mot og som innebar langvarig kontakt og forpliktelse. Når Kim forteller at han aldri har hatt en far, får vi en forståelse av at relasjonen mellom han og læreren er gjensidig berikende, nær og kjærlighetsfull. Kim beskriver en opplevelse av å sitte i førersetet, også i overført betydning. Han beskriver seg som initiativtaker og pådriver, men med voksne som har deltatt i både planleggingen og i gjennomføringen av planene. Sitatet til Kim illustrerer hvordan relasjonelt aktørskap utformes og blir «tykkere» i samhandlingen mellom han og læreren. Det bidrar til at Kim får lyst til å lære og være mer på skolen.

### **Dina: En fortelling om egen drivkraft og stahet – og voksne som heier og leier**

Også Dina har i perioder hatt høyt skolefravær. På ungdomsskolen ble en av lærerne særlig viktig for henne og kom i en periode hjem til barnevernsinstitusjonen for å hjelpe henne:

For jeg husker jo at hun hadde kommet hjem på institusjonen og vekket meg. For jeg hadde jo så mange fraværsdager. For jeg sleit veldig mye med mamma. Jeg klarte ikke å fokusere, og jeg var nesten deprimert. Jeg var jo liten, så jeg visste jo ikke hva ordet deprimert eller angst eller de orda, hva de betydde. Jeg trodde at jeg bare var sliten. Men jeg kom meg ikke opp om morgenen, så læreren min måtte jo komme opp og vekke meg og sånne ting. Så jeg hadde et par ganger hjemmeundervisning og sånn.

Selv om Dina ikke beskriver samarbeidet mellom institusjon og skole som lå til grunn for den tette oppfølgingen fra læreren, illustrerer utdraget betydningen av at det fysiske skillet mellom institusjon og skole ble tonet ned. Også Dina forteller om voksne som har tatt utgangspunkt i hennes interesser og hva hun syntes var motiverende:

Jeg husker iallfall veldig godt på akuttinstitusjonen, den første institusjonen jeg flyttet til, så hadde jeg engelskgloser hver fredag, husker jeg. Og da husker jeg at jeg skulle gjøre alt i siste liten. Og jeg husker vi alltid hadde fast dag da vi badet og dusjet, og jeg hadde på torsdager, og det var natta før vi skulle ha gloseprøve, og da husker jeg at jeg alltid hadde med en av de voksne som satt og testet meg på gloser mens jeg badet, og for hver gang jeg klarte et ord, så fikk jeg en badeand, eller så fikk jeg en ekstra leke å leke med i badekaret, da. Så det var jo liksom motivasjonen, og jeg husker at det var jo så gøy, og badekaret var jo helt fylt med masse til slutt, vet du. Det var jo så gøy.

Fortellingen om aktiviteten med badeender mens Dina øver på gloser gir innblikk i hvordan de voksne har tilrettelagt for læring på en leken måte. Dina forteller at for henne har det også vært viktig at de voksne har sett innsatsen hennes og oppmuntret henne:



Så det var liksom motivasjonen min. Det var staheten min, jeg kunne gjøre så mye, men jeg måtte ha noe til slutt, jeg måtte ha et klapp på skulderen, jeg måtte ha ros, jeg var veldig opptatt av at de skulle se meg, oppmerksomhet, så det var liksom min måte å lære da, ved å få noe tilbake.

Her ser vi konturene av en litt annen form for involvering og oppfølging enn den Kim beskriver; de voksne deltar ikke i selve aktiviteten, men de har tilrettelagt for at hun skal kunne kombinere det som kan forstås som berikende aktiviteter, med nok tid til skolearbeid.

Og de har jo hatt stort fokus på at jeg skulle fullføre ungdomsskolen, så de har hjulpet meg veldig mye, ved på en måte eh, for eksempel, pakka håndballbaggen min før jeg har dratt på trening, slik at jeg kan skrive siste siden i naturfag, for eksempel. Eller, smørt matpakke, smørt ditten og datten.

For Dina har det vært viktig at de voksne har hatt ambisjoner på hennes vegne. Hun legger også vekt på at det å bo i barnevernsinstitusjon i en del sammenhenger ga henne fordeler:

Og det her er faktisk ... Jeg tror faktisk at jeg har hatt litt sånn flaks. Fordi på institusjon så er det jo veldig mange forskjellige mennesker med veldig forskjellige utdanninger, og jeg merket det veldig på videregående at jeg fikk hjelp fra veldig mange forskjellige personer, da. Eh, og ... hvis jeg trengte hjelp med matematikk, så visste jeg akkurat hvem jeg skulle kontakte. Og hvis jeg trengte hjelp med historie, så visste jeg akkurat hvem jeg skulle gå til. Det var jo skole hele tiden, ikke sant. Det var jo faglærte folk rundt meg hele tiden, da. Jeg fikk jo veldig mye skolehjelp slik at jeg gikk opp karakterer også, og det var gøy å gå på skolen når man virkelig kjente en sånn mestringsfølelse.

Sett i sammenheng viser sitatene hvordan Dinas aktørskap endres fra tynt til tykt aktørskap etter hvert som hun får mestringsfølelser knyttet til skoledeltakelse. Beskrivelsene av hvordan hun aktivt og strategisk søker hjelp til skolearbeidet kan også forstås som utvikling av taktisk aktørskap, der hun snur det som kan forstås som krevende omsorgsbetingelser til en mulighet (jf. Abebe, 2019, s. 8). Det å bo i en barnevernsinstitusjon trekkes altså frem som noe som har gitt muligheter hun ikke ville fått ellers. Som vi skal se nedenfor har nettopp drømmen om å få et annet liv vært en sterk drivkraft for henne.

## Å balansere på en line: betydningen av relasjonelt aktørskap

Dina har hatt et sterkt ønske om å vise omverden, og kanskje særlig foreldrene, at hun vil skape et annet liv enn de har hatt:

Jeg tenkte faktisk på det, på vei hjem fra skolen, sånn «shit, hvordan har jeg klart å få karakter i alle de fagene» liksom. Når alt det drittet har pågått. Men jeg tror

det er den staheten altså. Det er den som har vært nøkkelen for at jeg har klart meg. For jeg har vært så sta på at jeg SKAL klare det. Og så har jeg hatt mamma og pappa som ikke har fullført videregående, og da er det liksom litt sånn, «in your face», da. Så jeg har liksom hatt som mål at jeg skal komme så langt at jeg skal fullføre videregående. Og derfor må jeg ha karakterer i alle fag.

Hun trekker frem sine personlige egenskaper som å være sta og målrettet, som viktig. For Dina har foreldrenes vanskelige liv og manglende skolegang motivert henne til å gjennomføre skolen. At hun klarte det til tross for alle vanskelighetene gjør henne stolt:

Og kjente på at ... jess, dette klarer jeg, selv om jeg har en tung ryggsekk å bære på, da. Alle har jo det for så vidt. Men min var jo ekstra tung. Men jeg kjente sånn, jess, jeg klarer det her, jeg må bare fullføre.

For å klare dette selv var de voksnes tilstedeværelse for henne avgjørende:

Du kan tenke deg at du går på en line, så har du folk som hjelper deg på hver side av linen. Og så er det noen som velger å ta en meter avstand fra linen. Da faller man, ikke sant. Og det er det jeg føler noen voksne gjør, da. At de tar avstand, og gir opp egentlig, litt for tidlig. [...] [De må] ikke tenke at «jammen hun er vanskelig fra før av, så hun vil ikke klare det».

Beskrivelsene av å bære på en tyngre ryggsekk enn andre og å balansere på line kan leses som sterke metaforer på opplevelser av å være alene om vanskelige livserfaringer, og samtidig være avhengig av voksne som man er usikker på om vil være til stede for en. Det kan samtidig leses som et budskap om hvor mye ungdom kan få til, tross vanskelige forutsetninger, med støtte fra voksne. Slik poengteres argumentasjonen for et relasjonelt og intergenerasjonelt perspektiv på aktørskap i sitatet; relasjoner forstås som avgjørende for både det som skaper muligheter og det som skaper vanskeligheter. Også Kim beskriver at han har måttet kompensere for mye av det han har mistet i oppveksten. Det har vært, og er fortsatt, krevende. Som voksen har han blitt mer bevisst på konsekvensene av store kunnskapshull og manglende arbeidsrutiner. På et tidspunkt innså han at han måtte etablere bedre studievaner:

Men når du kommer på videregående så får du jo den overgangen som blir et litt sånn sjokk, ikke sant. Hvor lenge du er på skolen og sånne ting. Men det var jo aldri noe tid hvor man satt ned og gjorde lekser eller sånne ting og fikk den vanen der, da, det var litt din egen sak, da. Første gangen jeg studerte etter jeg begynte å bygge opp den vanen, det var vel til eksamen for komme inn på andre videregående. Det var første eksamen som jeg leste til.

Erkjennelsen av at han måtte begynne å lese beskrives som et vendepunkt, og han måtte selv ta grep for å få til en snuoperasjon. På hver sine måter beskriver altså både Kim og

Dina hvordan de gradvis har forstått at de har et annet utgangspunkt enn andre, og hvor store utfordringer oppveksten har gitt dem.

Begge peker dessuten på at det å måtte flytte fra barnevernsinstitusjonen før de var ferdig med videregående skole var utfordrende. For Kim etterlot det en følelse av at «barnevernet sparka meg ut»:

Og jeg hadde bare lyst til å slutte, jeg hadde ikke lyst til å gjøre noen ting, mista all motivasjon, jeg løy til jobben og lata som jeg var sjuk. Og det jeg tenkte at kan være litt ødeleggende, hva hadde skjedd om jeg hadde stoppa der, liksom?

For første gang måtte Kim bo alene, og han opplevde å få lite oppfølging. Det kan virke som at noen av de relasjonene som har blitt etablert blir skjørere når de profesjonelle rammebetingelsene endres. Etablerte rutiner ble rykket opp, noe som påvirket motivasjonen for skoledeltakelsen og for en periode satte den i fare. De voksne har, som en følge av endrede rammebetingelser, dermed tatt et steg til siden, og de unge har i større grad blitt tvunget til å finne balansen på egen hånd.

## Diskusjon: Hva fremmer og hemmer skoledeltakelse?

I denne artikkelen har vi presentert analyser av intervjuer fra to ungdommer som har fullført videregående skole og deres beskrivelser av skolegangen mens de bodde i barnevernsinstitusjoner. Formålet har vært å få mer kunnskap om hva unge med erfaringer fra denne type barnevernstiltak opplever som støtte og hjelp til skoledeltakelse fra voksne, og hvordan de vurderer egen innsats for å få dette til. I det følgende vil vi drøfte ulike former for sosial støtte og betydningen av barns aktørskap i et relasjonelt og intergenerasjonelt perspektiv. Til sist vil vi understreke skjørheten som ligger i de profesjonelle rammebetingelsene for omsorg, og peke på noen konsekvenser av dette.

Kim og Dina hadde begge erfaringer med manglende kontinuitet i skoleløpet grunnet fravær, skolebytter og krevende livsbelastninger. Dette sammenfaller med andre undersøkelser av ungdom som har bodd i barneverninstitusjon (Brady & Gilligan, 2020; Ferguson & Wolkow, 2012; Paulsen & Thomas, 2018; Sebba et al., 2015; Ulset, 2020, 2021). Begge erfarte imidlertid også at hverdagslivet stabiliserte seg etter at de flyttet til barnevernsinstitusjonen, der de utviklet nære og forutsigbare relasjoner til voksne som støttet dem. Vi får gjennom deres fortellinger innblikk i hvordan *sosial støtte* i form av praktisk støtte, veiledningsstøtte og emosjonell støtte kan være og gjøres (jf. Hiles et al., 2013; Noble-Carr et al., 2014; Paulsen & Berg, 2016; Seeberg et al., 2013). *Praktisk støtte* kan være vekking, ferdigsmurte matpakker, ferdigpakket treningsbagg eller kjøring til skolen. *Veiledningsstøtte* kan være hjelp til å legge og gjennomføre langsiktige planer, som å ta førerkort. I de unges fortellinger om praktisk støtte og veiledningsstøtte, finner vi også beskrivelser av hva *emosjonell støtte* kan være: Noen dager kan ferdigsmurte matpakker eller en bil som står klar til å kjøre deg til skolen, tolkes som beskjeder fra de voksne om at de ser deg og bryr seg. Det å finne kreative løsninger for tilrettelagt undervisning i fastlåste skolesituasjoner, handler også om å gi emosjonell støtte.

Dinas lek med badeender gjorde at hun kunne leke og samtidig være forberedt til neste skoledag. Leken akkumulerte lyst til å lære, men bygget også relasjoner mellom henne og den voksne. Kim beskriver en lærer som hjalp ham å sette seg langsiktige mål og nå dem. Beskrivelsene av det gjensidige engasjementet og gjøremålene i verkstedet minner om Aarseths studier av middelklassefedres foreldrepraksiser (se f.eks. Aarseth, 2008, 2014). Ifølge Aarseth skjer dette gjerne i form av *samstemte selvskapingsprosesser* der fedrene tar utgangspunkt i barnets lyst og interesser, samtidig som aktivitetene oppleves som meningsfylte og lystbetonte, også for fedrene. For Kim satte aktivitetene på verkstedet i gang en kompetanseutviklingsprosess som etter hvert overskred den opprinnelige aktiviteten. Han ble gradvis mer interessert i skolen gjennom det felles «mekkeprosjektet», og det ble skapt nye pedagogiske arenaer i skjæringspunktet mellom hjem og skole. At Kim og Dina i perioder der de strevde fikk lov til å leke og holde på med interessene sine, samtidig som lengden og innholdet i skoledagen ble tilpasset, bidro til at de gradvis fikk motivasjon og lyst til å gå på skolen. På denne måten la den nåtidsfokuserende leken også grunnlag for fremtidsrettet læring (Franck, 2021, s. 132; Ursin et al, 2021, s. 307).

Dina og Kims beskrivelser kan leses som fortellinger om hvordan profesjonell omsorg kan *gjøres*, og hvordan voksne og barn sammen kan skape det Berg og Collin-Hansen (2012) betegner som «det kreative mellomrommet». De argumenterer for at god opplæringsomsorg krever at voksne utviser klokskap, faglig skjønn og god dømmekraft, og at det ikke finnes ferdigsydde prosedyrer eller oppskrifter (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 6–7, 48). Fortellingene til Dina og Kim illustrerer nettopp dette: De har hatt ulike behov, latt seg motivere av ulike innsatser fra voksne, og de har også fått ulik oppfølging og støtte. Begge fremhever at de selv har bidratt til å utvikle og tilpasse det som kan betegnes som opplæringsomsorgen, og at det å bo i en barnevernsinstitusjon ga muligheter som de kanskje ellers ikke ville fått (Wilson et al., 2020). Fortellingene kan slik leses som en utvikling der de unge har gått fra å ha tynt til tykkere aktørskap, noe metaforene «tung ryggsekk» og gretne «institusjons-meg», men også beskrivelsen av «å få egne mål» og «jeg SKAL klare det», understreker. I metaforene betones de unges eget strev med å bære byrder av sine vanskelige erfaringer, men også en utvikling fra være motløs til å bli en som setter seg klare mål til tross for det vanskelige. Dina beskriver at hun brukte det å ha tilgang til mange forskjellige omsorgspersoner i institusjonen til sin fordel (jf. Lareau, 2015). Dette kan også forstås som utforminger av taktisk aktørskap (Abebe, 2019, s. 8). Til sammen viser fortellingene til Kim og Dina oss hvordan aktørskapet har endret form og styrke i ulike faser av oppveksten, og synliggjør også nødvendigheten av å forstå barns aktørskap langs en akse, eller som et kontinuum, og som noe som utformes i nær interaksjon med andre generasjoner og er gjenstand for forhandling (Abebe, 2021, s. 298). Kim og Dinas fortellinger illustrerer dessuten hvordan aktørskap skapes i relasjoner som er situert i sosiale, kulturelle, materielle og politiske kontekster (Abebe, 2021, s. 293–299; Raithelhuber, 2016; Spyrø, 2018, s. 128).

En tilnærming som ensidig vektlegger ungdommens aktørskap som ressurser, forenkler imidlertid de mer motsetningsfulle aspektene ved deres aktørskap (Abebe, 2021,

s. 291). Begge har en klar forståelse av utfordringene oppveksten har gitt. Det gjør at de ser på det de har oppnådd som en enda større bragd, men det har også gitt dem redsel for hva fremtiden kan bringe. Da de to ungdommene måtte flytte fra barnevernsinstitusjonene, opplevde de å bli overlatt mye til seg selv, som igjen kan tenkes å gjøre aktørskapet svakere en periode. Fortellingene om dette synliggjør også den profesjonelle relasjonens skjørhet. Vi vet fra andre studier at kontinuitet i relasjoner og omsorgssituasjon er sentralt for unges skoledeltakelse (Ulset, 2020, 2021). Oppbrudd og omveltninger kan utfordre dette.

## Avslutning

Unge erfaringer med å mestre og fullføre skolegang når de bor i barnevernsinstitusjoner, har i stor grad gått under radaren i forskning om barnevernsbarns skoledeltakelse. I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan unge som har fullført videregående opplæring beskriver sin skolegang og støtte rundt denne. Teoretiske perspektiver og begreper fra studier av foreldrepraksiser, samt barndomsforskningens diskusjoner om relasjonelt aktørskap, hjalp oss i analysene med å «blåse opp» relasjonelle prosesser og aktiviteter mellom den unge og profesjonelle, som fasiliterte de unges mestring av skolen. Et resultat av denne analysen var den sentrale posisjonen de unge ga egen innsats og driv for å få til skolen og hvordan dette ble utviklet gjennom støtte fra nære voksne. Begreper som *intensiv kultivering* og *berikende aktiviteter* hjalp oss å få øye på hvordan voksnes innsatser med å utvikle lystbetonte aktiviteter i samstemthet med den unges interesser og situasjon så ut til å kultivere de unges motivasjon, driv og kompetanse for å få til skolen. Påpekningen av slike prosesser mellom den unge og den voksne viser også hvordan unges aktørskap kan forstås som relasjonelle fenomen, og ikke som noe «iboende» i det enkelte barn. For Dina og Kim var nettopp det tette samspillet med voksne om å få til skolen noe som bidro til at de utviklet den nødvendige motivasjonen og kompetansen for å få det til, og med det, et tykkere aktørskap, i et krevende hverdagsliv på institusjon. Dette viser hvordan barnevernsinstitusjon også kan være en mulighetsarena for ungdommer som Kim og Dina.

## Takk

Takk til to anonyme fagfeller for nyttige tilbakemeldinger, til redaktørene for gode innspill, og til kollega professor Agnes Andenæs for hjelpsomme kommentarer på artikkelutkastet.

Denne artikkelen er en del av prosjektet *Child Protection Services*, som er finansiert av Norges forskningsråd.

## Referanser

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://www.mdpi.com/2076-0760/8/3/81>
- Abebe, T. (2021). Rekonseptualisering av aktørskap i barndomsstudier. I I. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 281–303). Gyldendal.

- Andenæs, A. & Sundnes, A. (2019). Døgnet rundt: Utforskning av foreldres omsorg for barn. I A. Jansen & A. Andenæs (Red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst: Teoretiske posisjoner og metodiske grep* (s. 226–250). Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E., Løvgren, M., Neumann, C. B. & Storø, J. (2017). *God omsorg i barnevernsinstitusjoner* (NOVA-rapport 12/17). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5109>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2023). *Statistikk og analyse/Barnevern/Barn i institusjon*. Buudir. Hentet 30. mai 2023 fra <https://www.buudir.no/statistikk-og-analyse/barnevern/Barn-i-institusjon>
- Bengtsson, M., Sjöblom, Y. & Öberg, P. (2018). «Well, it's up to me now» – young care leavers' strategies for handling adversities when leaving out-of-home care in Sweden. *Nordic Social Work Research*, 8(sup1), 8–18. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1428673>
- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: Utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal Akademisk.
- Brady, E. & Gilligan, R. (2020). Supporting care-experienced adults' educational journeys: «Linked lives» over the life course. *Child & Family Social Work*, 25(2), 221–229. <https://doi.org/10.1111/cfs.12677>
- Drange, N. & Hernæs, Ø. M. (2020). *Kvantitativ beskrivelse av institusjonspopulasjonen*. Frischsenteret. <https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/?pubid=1505>
- Dæhlen, M., Løvgren, M. & Madsen, C. (2017). *Med hjelp fra barnevernet. En registerstudie av skolegang, tiltak og meldinger* (NOVA-notat 3/17). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/3478>
- Emond, R. (2014). Longing to belong: Children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child & Family Social Work*, 19(2), 194–202. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x>
- Ferguson, H. B. & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143–1149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034>
- Franck, K. (2021). Hvem og hva er barnehagen for? Debatter i barnehagefeltet sett i lys av ulike forståelser av barn og barndom. I I. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 304–324). Gyldendal.
- Godø, H. T. (2013). *Ungdomskrav – skolekrav – livsrom. En analyse av ungdomsskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Godø, H. T. (2014). Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 118–135). Universitetsforlaget.
- Halsa, A. (2020). Familieverdier i spill: Ungdoms erfaringer med barneverntjenesten når mor eller far har rusproblemer eller alvorlig psykiske helseproblemer. I H. Nordby & A. Halså (Red.), *Verdier i barnevern* (s. 25–48). Cappelen Damm Akademisk.
- Hammersley, M. (2017). Childhood studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113–127. <https://doi.org/10.1177/0907568216631399>
- Hauge, M.-I. (2012). «Er det på grunn av omskjæringa du ikke skal gymme?» – Læreres tilnærminger og jenters håndtering av omskjæring som tema i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), 305–316. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-04-06>
- Hauge, M.-I. (2013). Research with young girls on female genital circumcision. I K. Riele & R. Brooks (Red.), *Negotiating ethical challenges in youth research* (kap. 12). Routledge.
- Hauge, M.-I. (2016). Barn og unges deltakelse i forskning om sensitive og erfaringsnære hendelser. I C. Øverli, M.-I. Hauge & J. H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 253–264). Universitetsforlaget.
- Hauge, M.-I. (2019). Når politiske tiltak banker på klasseromsdøren. Omskjæring som tema i skolehverdagen. I A. Jansen & A. Andenæs (Red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst: Teoretiske posisjoner og metodiske grep* (s. 171–187). Universitetsforlaget.

- Hiles, D., Moss, D., Wright, J. & Dallos, R. (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2059–2071. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2013.10.008>
- Höjer, I. & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 7–59). Gyldendal Norsk Forlag.
- Jansen, A. (2013). *Narrative kraftfelt: Utvikling hos barn og unge i et narrativt psykologisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Kavli, H., Sjøvold, J. & Ødegaard, K. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. Rambøll. <https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002938>
- Kayed, N. S., Jozefiak, T., Rimehaug, T., Tjelflaat, T., Brubakk, A.-M. & Wichstrøm, L. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge i barneverninstitusjoner. Resultater fra forskningsprosjektet*. NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge. NTNU. [https://www.ntnu.no/trykk/publikasjoner/Barnevernrapport\\_RKBUE/files/assets/basic-html/page-1.html](https://www.ntnu.no/trykk/publikasjoner/Barnevernrapport_RKBUE/files/assets/basic-html/page-1.html)
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- McNamara, P., Harvey, A. & Andrewartha, L. (2019). Passports out of poverty: Raising access to higher education for care leavers in Australia. *Children and Youth Services Review*, 97, 85–93. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.07.015>
- Noble-Carr, D., Barker, J., McArthur, M. & Woodman, E. (2014). Improving practice: The importance of connections in establishing positive identity and meaning in the lives of vulnerable young people. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 389–396. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2014.10.017>
- Omland, G. B. (2020). *Re-creating lives and futures in exile: A cultural psychological study of unaccompanied refugee minors and their professional caregivers in Norway* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://hdl.handle.net/10852/77175>
- Omland, G. B. & Andenas, A. (2018). Negotiating developmental projects: Unaccompanied Afghan refugee boys in Norway. *Childhood*, 25(1), 78–92. <https://doi.org/10.1177/0907568217718032>
- Omland, G. B. & Andenas, A. (2020). Peer relationships at residential care institutions for unaccompanied refugee minors: An under-utilised resource? *Qualitative Social Work*, 19(5–6), 917–933. <https://doi.org/10.1177/1473325019860183>
- Omland, G. B., Andenas, A. & Sveaass, N. (2021). «Discuss it with your legal guardian»: Challenges in practising care for young unaccompanied refugee minors. *Child & Family Social Work*, 26(3), 309–317. <https://doi.org/10.1111/cfs.12810>
- Paulsen, V. & Berg, B. (2016). Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services. *Children and Youth Services Review*, 68, 125–131. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2016.07.006>
- Paulsen, V. & Thomas, N. (2018). The transition to adulthood from care as a struggle for recognition. *Child & Family Social Work*, 23(2), 163–170. <https://doi.org/10.1111/cfs.12395>
- Phoenix, A. (2019). Narrativer om barndomsmigrasjon: Fra gygne dager til en kald og grå himmel. I A. Jansen & A. Andenas (Red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst: Teoretiske posisjoner og metodiske grep* (s. 79–100). Universitetsforlaget.
- Raithelhuber, E. (2016). Extending agency: The merit of relational approaches for childhood studies. I F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Red.), *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (kap. 6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722245>

- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S., Thomas, S., Sinclair, I. & O'Higgins, A. (2015). *The educational progress of looked after children in England: Linking care and educational data*. University of Oxford Department of Education/University of Bristol.
- Seeberg, M. L., Winsvold, A. & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet: En kunnskapsoversikt* (NOVA-notat nr. 4/2013). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Singhal, A. & Svenkerud, P. J. (2019). Flipping the diffusion of innovations paradigm: Embracing the positive deviance approach to social change. *Asia Pacific Media Educator*, 29(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/1326365X19857010>
- Skilbred, D. T., Iversen, A. C. & Moldestad, B. (2017). Successful academic achievement among foster children: What did the foster parents do? *Child Care in Practice*, 23(4), 356–371. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1188764>
- Spyrou, S. (2018). What kind of agency for children? I S. Spyrou (Red.), *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies* (s. 117–156). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-47904-4\\_5](https://doi.org/10.1057/978-1-137-47904-4_5)
- Stefansen, K. (2011). *Foreldreskap i småbarnsfamilien: Klassekultur og sosial reproduksjon* (24/11). Oslo Metropolitan University – OsloMet, NOVA.
- Thrana, H. M. & Kojan, B. (2020). Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø. *Barn*, 38(2), 29–42. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3704>
- Ulset, G. (2020). Skoleerfaringer blant ungdommer som bor i barneverninstitusjoner. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 97(3), 214–229. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-03-05>
- Ulset, G. (2021). Oppfølging av skole i barneverninstitusjoner. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 98(2), 104–120. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2021-02-03>
- Ursin, M., Sørensen, I. K. & Abebe, T. (2021). Tverrfaglige barndomsstudier: Hvor er vi, og hvor går vi? I I. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 304–324). Gyldendal.
- Valseth, K. (2014). Ungdom utsatt for omsorgssvikt – hvordan presterer de på skolen? I E. Backe-Hansen, C. Madsen, L. B. Kristoffersen & B. Hvinden (Red.), *Barnevern i Norge 1990–2010: En longitudinell studie* (NOVA-rapport 9/14). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Vincent, C. & Ball, S. J. (2007). «Making up» the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061–1077. <https://doi.org/10.1177/0038038507082315>
- Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14(4), 265–276. <https://doi.org/10.1111/j.1369-6866.2005.00369.x>
- Wilson, S., Hean, S., Abebe, T. & Heaslip, V. (2020). Children's experiences with Child Protection Services: A synthesis of qualitative evidence. *Children and Youth Services Review*, 113, 104974. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104974>
- Aarseth, H. (2008). Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2, 4–21.
- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliers læringskulturer. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 168–188). Universitetsforlaget.



## Forfatteromtaler

Helene Toverud Godø jobber som førsteamanuensis på barnevernspedagogutdanningen ved Institutt for sosialfag og veiledning ved Høgskolen i Lillehammer. Godø er utdannet sosiolog og lærer, og fullførte i 2013 ph.d.-graden ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo, med avhandlingen *Skolekrav – ungdomskrav – livsrom. En analyse av ungdomsskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn*. Hun har også jobbet som lærer, samt i Barne- og familieetaten og Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. Faglig interessefelt har de senere årene vært særlig det som skjer i skjæringsfeltet mellom barnevern og skole, marginaliserings- og ekskluderingsprosesser i skole og samfunn, samt unges egne opplevelser av utfordringer og muligheter.

Astrid Halså jobber som førsteamanuensis på Institutt for sosialfag og veiledning på Høgskolen i Innlandet. Hun har hovedfag i sosiologi fra Universitetet i Oslo og doktorgrad fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Avhandlingens tittel er «*Mamma med nerver*». *En studie av moderskap og barneomsorg i velferdsstaten, når mor har psykiske helseplager* (2008). Halså har jobbet med forskning og undervisning innenfor det sosialfaglige feltet i mange år. Forskningsinteressen er barn og unge og familier i utsatte livssituasjoner med særlig fokus på barn som pårørende og barnevernsfeltet.

Guro Brokke Omland jobber som førsteamanuensis i kvalitativ metode på Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo (UiO). Hun er utdannet klinisk psykolog og fullførte i 2020 ph.d.-graden ved Psykologisk institutt, UiO, med avhandlingen *Re-creating lives and futures in exile: A cultural psychological study of unaccompanied refugee minors and their professional caregivers in Norway*. Forskning og interessefelt omhandler barn og unge i utsatte livssituasjoner, spesielt unge med flyktningbakgrunn, og barnevernets omsorgsarrangementer og praksiser rettet mot de unge.

Mona-Iren Hauge er dekan ved Fakultet for sosialfag ved VID vitenskapelige høyskole. Hun fullførte ph.d.-graden ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo i 2009. Hun har vært forsker ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS), der hun var involvert i forskning om vold i nære relasjoner og barn og unge som har erfaring med vold og overgrep i oppveksten, og som førsteamanuensis i psykologi ved Universitetet i Oslo. I senere forskning har hun vært opptatt av hvordan mødre legger til rette hverdagslivet med omsorg for barn når de er utsatt for vold fra partner. Faglig interessefelt har de senere årene vært kvalitative metoder og forskningsetikk, og hverdagslivsperspektiver i forskning med barn og voksne som har erfart vold og overgrep.