

'En ganske alminnelig hverdag'

**Med barneverninstitusjonen som kontekst for unge 'atferdjenters'
meningsskaping og selvforståelser**

Inger Lise Negård

**Masteroppgave i sosialt arbeid ved høgskolen i Oslo
Avdeling for samfunnsfag**

'En ganske alminnelig hverdag'

Med barneverninstitusjonen som kontekst for unge 'atferdjenters'
meningsskaping og selvforståelser

Inger Lise Negård

Masteroppgave i sosialt arbeid ved høghskolen i Oslo

Avdeling for samfunnsfag

November 2008

Forord

Det er flere som fortjener en takk i forbindelse med dette masterprosjektet. Barnevernsenteret og alle unge og voksne på institusjonene som stilte opp og gjorde studien mulig skal ha stor takk. De fem jentene som delte sine erfaringer vil jeg gi en ekstra takk. Jeg håper deres fortellinger kan hjelpe oss voksne på barneverninstitusjon til å bli bedre utviklingsstøtter.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder professor Liv Mette Gulbrandsen ved Høgskolen i Oslo. I forskningsprosessen har det vært godt å søke støtte hos en som mestrer håndverket. Det har vært utviklende å ta del i hennes skarpe analytiske blikk og drøfte barn, unge, voksne og samfunn. Utfordringen har vært å anvende de analytiske rådene i praksis. Med stor sjenerøsitet og tålmodighet har hun formidlet en tro på at jeg til tross for teoretiske omveier og etter hvert baby August på armen skulle få til disse rundene og komme i mål. Tusen takk!

Jeg vil takke oppgaveseminarer med Ingeborg Marie Helgeland som gruppeleder. Hennes budskap om at det vi gjør er viktig har vært en følgesvenn i prosessen. Alles bidrag til diskusjoner, undringer og kritiske refleksjoner gjorde seminarer til et inspirerende sted å være.

Resten av livet har ikke tatt pause i prosessen med å fullføre masteroppgaven. Noen av mine nærmeste kan nok allikevel ha opplevd det slik av og til. Mine fineste små gutter som har kommet til i denne studietiden skal få (en blidere) mamma "tilbake" nå. Xhevat som har brukt ferien og helger for å gi meg skrivero innimellom skal få sin ferie. Mamma, pappa og søstre som har hjulpet til med barnepass og klapp på skulderen, venner som har deltatt i diskusjoner og "heiet", har alle vært en god støtte. "Middagsklubben" med masterdamer har gjort studiet til en ekstra fin tid. Nå er vi alle i mål. En takk til Ingvild og John for hjelp med den engelske oversettelsen. Anne Falch og Anne-Lise Stubberud har brukt av sin tid og støttet meg med både korrekturlesning, språklige justeringer og kritiske innspill mot slutten. Det hadde ikke blitt det samme uten dere. Hjertelig takk!

Min eldste sønn Albert på 4 år som underveis har lurt på om mammas skolearbeider er litt kjedelige for "det er jo bare skriv", har tegnet sin egen oppgave han skal levere. Jeg håper du en dag vil se at det også er "bilder" jeg har forsøkt å skape, som en mulig synsvinkel for flere.

Oslo, 15. november 2008. Inger Lise Negård

SAMMENDRAG	6
SUMMARY	7
KAPITTEL 1	8
INNLEDNING.....	8
KONSTRUKSJONEN AV ET FORSKNINGSTEMA	8
<i>Valg av innfallsvinkel</i>	10
<i>Å innta et ungenteperspektiv</i>	12
PROBLEMSTILLING	13
<i>Studiens kunnskapsambisjon</i>	13
<i>Oppgavens oppbygning</i>	13
AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	13
KAPITTEL 2	14
TEORETISK UTKIKKSPUNKT.....	14
KULTURPSYKOLOGI SOM RAMMEVERK	14
MENING OG UTVIKLING.....	15
MEDIERTE AKTIVITETER	16
AKTIVITET OG RELASJON	18
MENINGSFORHANDLINGER.....	20
SELV OG ANDRE KONSTRUKSJONER	22
<i>Kjønn, etnisitet, alder og atferd</i>	23
AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	24
KAPITTEL 3	25
METODISKE VALG OG GJENNOMFØRINGEN AV UNDERSØKELSEN	25
KONSTRUKSJONEN AV FORSKNINGSDESIGNET	25
<i>Populasjon og utvalg</i>	26
<i>Planlegging og forberedelser til intervjuene</i>	27
<i>Livsformsintervjuet</i>	27
<i>Livshistorieintervjuet</i>	28
<i>Intervjurekkefølgen</i>	29
GJENNOMFØRINGEN AV UNDERSØKELSEN.....	29
<i>Tilrådningsprosessen</i>	29
<i>Forprosjekt</i>	30
<i>Feltforankringene og rekrutteringsprosessen</i>	30
<i>Det faktiske utvalget</i>	31
<i>Gjennomføringen av intervjuene</i>	32
<i>Gjennomføringen av rekrutteringsobservasjoner</i>	33
<i>Fra interaksjon til tekst</i>	34
TILRETTELEGGING AV MATERIALET FOR ANALYSE OG ANALYTISKE GREP	34
AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	37
KAPITTEL 4	38
INSTITUSJONENS TILRETTELEGGING AV HVERDAGSLIV	38
<i>Jentene</i>	38
<i>Institusjonene</i>	39
HVERDAGSLIV PÅ INSTITUSJONEN	39
<i>Usynlige hverdagsforhandlinger</i>	41
<i>Unntaksforhandlinger</i>	45
<i>Diskusjon</i>	46
ALLE SKAL HA ET DAGTILBUD.....	47
<i>Når dagene blir lange</i>	47
<i>Tenåringsjenter på jobb</i>	49
<i>Skolehverdag</i>	51
<i>Diskusjon</i>	54
HVA SKAL VI GJØRE I KVELD?	55
<i>Ikke bare en plikt</i>	55

<i>Hallo</i>	57
<i>Hva kan vi gjøre i kveld?</i>	60
<i>Fellesaktivitet</i>	63
<i>Fritidsaktivitet</i>	64
<i>Jevnaldersfellesskap "utenfor" institusjonen</i>	64
<i>Diskusjon</i>	67
AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	69
KAPITTEL 5	70
INSTITUSJONEN SOM FORHANDLINGSFELLESSKAP	70
HVORDAN SKAPE MENING I EN NY HVERDAG?.....	70
<i>"Grenseutprøving"</i>	71
<i>Hvem kan jeg være her?</i>	74
<i>Jeg har noe på deg</i>	76
<i>Diskusjon</i>	77
AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	78
KAPITTEL 6	79
VEIEN VIDERE	79
JENTENE OG INSTITUSJONENS MULIGHETER	79
STUDIENS PÅLITELIGHET, GYLDIGHET OG RELEVANS.....	82
<i>Kunnskapsforslag</i>	83
AVSLUTNING.....	83
LITTERATUR.....	84

VEDLEGG

1. Intervjuguide
2. Intervjuguide
3. Veiledende temaoversikt til intervjuene
4. Forespørsel om deltakelse i prosjektet; Jentene og deres foresatte
5. Samtykke til dokumentinnsyn
6. Forespørsel om deltakelse i prosjektet; Institusjonspersonalet og barneverntjenesten
7. Samtykke til observasjoner

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om jenter i alderen 13-17 år som bor på barneverninstitusjon i henhold til atferdsparagrafene i barnevernloven. Problemstillingen dreier seg om hvordan vi kan forstå unge jenters meningsskaping innenfor en barnevernkontekst i henhold til atferdsparagrafene i barnevernloven, og hvordan tilrettelegginger og forhandlinger om disse skaper betingelser for jentenes væremåter og selvforståelser.

Det er en generell oppfatning på barnevernfeltet at unge med alvorlige atferdsvansker er vanskelige gruppe å hjelpe. Vitenskapelige studier har vist at barneverninstitusjoner har liten effekt og kan ha negativ effekt for de tyngst belastede unge. Det har vært et mål for denne studien å bidra med nyanserende kunnskap om barnevernets praksiser og unge jenters deltakelse med utgangspunkt jentenes posisjon. Forskningsdesignet er basert på ti kvalitative intervjuer med fem jenter som bor på barneverninstitusjon. Fire av dem på bakgrunn av atferdsvedtak i henhold til barnevernloven. Alle jentene har deltatt i et livsformsintervju og et livshistorieintervju. Det er også foretatt et begrenset observasjonsarbeid i forbindelse med en relasjonell rekrutteringsprosess på institusjonene hvor jentene bor. Studiens teoretiske rammeverk hviler på et kulturpsykologisk tankegods i kombinasjon med deler Vygotskijs og Bronfenbrenners teorier. Begge er sentrale inspirasjonskilder innenfor kulturpsykologiske perspektiver.

Analysen av jentenes fortellinger viser at tilretteleggingene på institusjonen og forhandlingene om disse blant fellesskapets deltakere, er komplekst forbundet med hva jentene kan gjøre, hvem deltakerne kan være for hverandre og hvordan dette skaper betingelser for den enkelte jentas selv og andre forståelser. Det empiriske materialet og det teoretiske rammeverket har gitt anledning til å forstå jentenes erfaringshistorier i lys av hverdagslige aktiviteter i nåtid. Denne studiens funn peker på områder som voksne profesjonelle på barneverninstitusjon kan undersøke og lete videre for på den måten å skape bedre utviklingsbetingelser for de unge: *1. Organisering av hverdagsliv. 2. Organisering av aktiviteter. 3. Organisering av sosiale relasjoner.*

Denne studien gir også forslag til måter vi kan snakke med unge på, som kan hjelpe dem til å formidle sin opplevelse av situasjonen. Det kan være en hjelp for å gjøre de unges fortellinger relevante i fortolkninger og faglige drøftinger om hvordan deres væremåter kan forstås og tilrettelegginger utformes og tilpasses.

Summary

This master thesis studies girls between the age of 13 – 17, who live in child welfare institutions according to placement through Norwegian child welfare laws. Furthermore, this thesis studies how the girls create their own meaning or understanding within the context of behavioural articles in child welfare laws.

Common opinion in the field of child welfare seems to be that young people with conduct problems or issues are difficult to help or remedy. Scientific studies seem often to indicate that child welfare institutions have little effect, or may even have an adverse effect for children with a high degree or severe conduct problems. This study seeks to contribute and give nuance to knowledge on child welfare practice and young girls participation within their current situation. The research design is based on 10 qualitative interviews with five girls who live in child welfare institutions. Four of them have placement according to decisions based on behavioural articles in child welfare laws. The five girls have participated in interviews concerning both their current life situation and their life history. Also, a limited observation of the girls was undertaken in connection with the recruitment process at the girls institutions. The theoretical framework of this study rests on cultural psychological perspectives in combination with parts of Vygotskijs and Bronfenbrenners theories. Both are sources of inspiration within the perspectives of cultural psychology.

Analysis of the interviews with the girls, indicate that arrangements at the institution and negotiations amongst fellow participants are complex, and combined with what the girls can achieve, the role or relation of the participants to each other, and how this creates conditions for the girls involved and different views. The empirical material and theoretical framework lends opportunity to try to understand the subjects interviews within the context of their present activities of daily life. The findings in this study indicate areas that professionals at child welfare institutions may further investigate and contribute to the betterment of developmental conditions for young people in similar circumstances:

1. Organizing daily life. 2. Organizing activities. 3. Organizing social relations.

This study also suggests ways of speaking or interviewing young people in similar circumstances, ways that may help the young person convey or explain the experience of their situation. Suggestions in this study may also help professionals analyze, discuss and interpret the young persons conveyed experience, and thus help outline arrangements and measures for the young person.

Kapittel 1

Innledning

Denne oppgaven handler om unge jenter som bor på barneverninstitusjon i henhold til atferdsparagrafene i barnevernloven. Hovedmålet med oppgaven er å belyse hvordan jentene forstår seg selv og skaper mening i samspill med sine omgivelser. Temaet for oppgaven har sitt utgangspunkt i en kombinasjon av arbeidserfaring fra barnevernfeltet og tilegnet teoretisk kunnskap gjennom masterstudiet i sosialt arbeid. I dette kapitlet vil jeg presentere tema for studien, forskningsspørsmål, studiens relevans og kunnskapsambisjon.

Konstruksjonen av et forskningstema

I 2007 bodde 783 jenter og 795 gutter mellom 13 og 18 år på barneverninstitusjon i Norge. Det var 1130 unge mellom 13 og 18 år hadde barneverntiltak med bakgrunn i atferd. Tiltak som i tillegg til barneverninstitusjon kan være fosterhjem, kollektiv eller nærmiljøtiltak (<http://www.ssb.no/barnevern/> 31.12.2007). I mitt møte og arbeid med unge jenter og gutter som er blitt flyttet til barneverninstitusjon på tvang, har jeg de senere årene fått en økt interesse for hvordan praksiser jeg selv og andre profesjonelle er en del av får betydning i de unges liv. Som barnevernarbeidere fortolker og kategoriserer vi de unges sosiale handlinger som alvorlige atferdsvansker i henhold til atferdsparagrafene i barnevernlovens §§ 4-24, 4-25, 4-26. Lovens ramme skaper en innfallsvinkel til forståelse av alvorlige atferdsvansker. Både egne erfaringer og flere vitenskapelige studier har vist at det kan se ut til å skje et perspektivskifte i barnevernets fortolkning når den unge er blitt tenåring. Atferd som for eksempel rømming, stort skolefravær, stjeling og så videre, som gjerne blir forstått som uttrykk for mangler ved omsorgspersonene i barneårene, kan etter 13 års alder bli omdefinert til problemer knyttet til den unge selv (Hennum 1997; Benedictow 1998; Falck 2005). Den unges omgivelser får således mindre fokus. Vi vet imidlertid at prosessene forut for involvering av barnevernet, har det foregått forhandlinger i den unges omgivelser. Personer med ulik nærhet til den unge og representanter for ulike faglige forankringer som foreldre, familie, venner, lærere, politi, barne- og ungdomspsykiatrien og flere kan ha vært delaktige. Den unge inngår i forhandlingene mer eller mindre uttalt også etter at det har blitt en barnevernsak. Når atferdsparagrafene tas i bruk settes den unges handlinger inn i større og andre sammenhenger enn der hvor handlingene utspilte seg. Handlingene blir til atferd og forstått som atferdsvansker med komparativformen alvorlig som en gradering av vanskenes innhold og omfang. Det vises til inngrepskriteriene i § 4-24 1. ledd som handler om alvorlig

eller gjentatt kriminalitet, alvorlig eller vedvarende rusmisbruk, eller på annen måte, hvor loven henviser til at dette kan omhandle for eksempel gatebarn og prostitusjon (Barnevernloven av 17. juli 1992). Dette er kriterier som i tillegg til kravet om å vurdere ”barnets beste”, legitimerer flyttinger mot den unges egen vilje eller med samtykke til å kunne holde den unge tilbake mot dennes egen vilje. I forlengelsen av kategoriseringer og besluttede prosesser er det lagt til rette for ulike faglig begrunnede barnevernpraksiser som er ment å ivareta de unges ve og vel. Dette er praksiser som jeg selv er en del av. Jeg har gjennom mitt arbeid i økende grad undret meg over hvordan denne type kategoriseringer og barnevernpraksiser bidrar til de unges meningsskaping og selvopplevelse. En interesse som også kan ses i sammenheng med et av masterstudiets hovedbudskap slik jeg oppfatter det - å skape forståelse for ‘personen i situasjonen’ (Levin og Trost 1996). Det handler om at mennesket er sosialt og ikke kan forstås uavhengig av den sosiale sammenheng det er en del av og utgjør. Skal det legges til rette for hjelp må det tas utgangspunkt i hvordan ‘personen i situasjonen’ forstår og definerer virkeligheten og situasjonen. På den måten kan støtten og hjelpen ta utgangspunkt i hvor den andre er.

Interessen har også sammenheng med at det til tross for flere og ulike tiltak for denne gruppen av unge har vist seg å være få tiltak som bidrar til å hjelpe dem. Det vises her for eksempel til negativ effekt for de tyngst belastede (Levin 1998; Ogden 1999; NOU 2000:12; Andreassen 2003). Helgelands (2007) doktoravhandling *Unge med alvorlige atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor?*, har derimot bidratt til nyansering av denne kunnskapen. I en oppfølgingsstudie med unge som i tenårene bodde i ulike barneverntiltak begrunnet i deres alvorlige atferdsvansker, ble de unge intervjuet på nytt da de var blitt 20 og senere som 30 åringer. Studien viste også at forsterkede fosterhjem og kollektivbehandling fremmet en positiv utvikling i større grad enn andre tiltak.

Selv med nyanserende kunnskapsbidrag om hvilke tiltak som kan være en hjelp, synes det negative fokuset på barneverninstitusjoner å være relativt stabilt. Kritiske blikk på offentlig inngripen i unges liv er nødvendig for å ivareta den enkeltes rettsikkerhet. Gjennom historien har kritiske blikk på barnevernets praksiser blant annet avdekket uverdige forhold for barn og unge på barneverninstitusjoner (Stang Dal 1992; Ericsson 1997). Det har bidratt til diskusjoner om hvordan barnevernets praksiser kan bli bedre. Siden 1980 tallet har det vært rettet sterk fokus på behovet for økt kompetanse på barnevernfeltet (Martinsen 2003). Resultatet har kommet til uttrykk i en overordnet målsetting om at det skal satse på et

”kunnskapsbasert barnevern- og familievern” (Bufdir.no 2008). Fra politisk hold har det blitt et mål å redusere bruken av institusjoner med sterkere satsing på nærmiljøtiltak. På tross av dette er barneverninstitusjon et tiltak som anvendes for mange unge. Dersom ikke kritikken følges opp av alternative løsninger eller grundig utforsking, kan det stilles spørsmålsteget ved ansvarligheten, og derved også de etiske perspektiver i forhold til de tilbud som gis til vanskeligstilte unge i dag. Dette eller uvirksomme tiltak røkkes ikke bare ved barnevernets legitimitet, men formidler samtidig at oppvekstbetingelsene til mange unge er uegnet. Denne studien må også ses i en slik sammenheng. Det er mitt ønske og mål at jeg ved å systematisere erfaringer fra feltet, kan bidra med nyanserende kunnskapsforslag til et kunnskapsbasert barnevern. Forhåpentligvis kan min studie være et bidrag og supplement til statistiske undersøkelser (Gjerustad, Sasaoka, Gautun 2006) og evidencestudiene som Multisystemisk terapi (MST) og Multifunc institusjoner følges av.

Valg av innfallsvinkel

Jeg har valgt å gjøre en studie med unge jenter. Valget har sammenheng med at selv med økt fokus på barn og unges rett til å bli hørt, ser det likevel ut til at det er de voksne i ulike faggrupper som kommer til orde i utviklingen av barnevernarrangementer. I Barnevernlovens § 6-3 1. ledd står det at ”Et barn skal informeres og tas med på råd når barnets utvikling, modning og sakens art tilsier det. Er barnet fylt 12 år, skal det alltid få si sin mening før det blir truffet vedtak om plassering i fosterhjem, institusjon, eller om senere flytting. Det skal legges vekt på hva barnet sier” (Barnevernloven av 17. juli 1992). Barnet har partsrettigheter fra det fyller 15 år dersom det forstår hva saken gjelder. For barn med atferdsvansker skal barnet alltid regnes som part i saken. Institusjonene som er i foresattes sted vil også bli berørt av barneloven der det sies at ”etterkvart som barnet utviklast og modnast, skal foreldra høyre kva barnet har å seie før dei tek avgjerd om personlege tilhøve for barnet. Dei skal leggje vekt på det barnet meiner” (Barnelova av 8. april 1981, § 31 1. ledd). Videre så skal barnet fra det er 7 år få si sin mening før det tas avgjørelser om personlige forhold. Dette er en aldersgrenseoppgang som i juni 2003 ble justert fra 12 til 7 år. Norge har også ratifisert FN’s barnekonvensjon og dermed også barn og unges rett til å uttale seg og bli hørt i saker som angår dem. I dette ligger det et krav om å finne måter å snakke med og få innsikt i de unges forståelser og perspektiver. Dette er et krav som selvsagt også må stilles fagfolk og forskere, og som jeg følgelig finner betydningsfullt å belyse i mitt masterprosjekt.

Det har vist seg at vi på tross av et velutbygd lovverk i Norge for ivaretagelse av barn og unges rettigheter, og et statsbudsjett for 2008 der det satses på barn og unges medvirkning i barnevernet, har Norge blitt kritisert av FNs komité for barns rettigheter. Det pekes på at barn i kontakt med barnevernet ikke blir hørt. Strandbu (2007, 2008) mener det kan ha en sammenheng med uklarhet i hva det innebærer at barn skal høres. Hun poengterer at barnets rett til å bli hørt ikke betyr at barnet skal bestemme, men at det må legges til rette for kontekster som fremmer kommunikasjon med barn og unge slik at deres syn blir en del av fortolkningsgrunnlaget av saken. Forvirringen kan også ha en sammenheng med diskusjoner vedrørende barn og unges troverdighet, implisitt at det finnes en mer korrekt fremstilling av en hendelse eller situasjon, gjerne de voksnes. I denne sammenheng vil unge som er berørt av atferdsparagrafene være en ekstra sårbar gruppe. Tvangen impliserer at den unge ikke vet sitt eget beste og at det de sier eller gjør ikke er helt til å stole på. Det kan i så fall stilles spørsmål ved om det gjør den unges fortellinger mindre troverdige på alle områder i livet, og om rettighetene for disse unge ikke er likelydende som for andre barn og unge. Det har bidratt til at denne studien handler om unge som bor i barneverntiltak i henhold til atferdsparagrafene i barnevernloven.

I forbindelse med en landsomfattende brukerundersøkelse blant barn og unge som bor i barneverninstitusjoner, viste det seg at unge med alvorlige atferdsvansker var underrepresentert. En felles undersøkelse fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) og Forskningsstiftelsen Fafo poengterer viktigheten av å utforme forskningsprosjekter som kan få flere av disse ungdommene i tale fordi dette nettopp er en spesielt vanskelig gruppe å hjelpe (Gjerustad, Sasaoka, Gautun 2006). I denne anledning er det dette masterprosjektets intensjon å finne eksempler på hvordan man kan få unge jenter med alvorlige atferdsvansker i tale, og et ønske om å utforske deres forståelse av situasjonen. Først gjennom beskrivelser av hva mine informanter forteller og deretter gjennom analysen av disse.

For å begrense omfanget av studien innefor en masteroppgaves ramme, falt valget på å utføre en studie med unge jenter som målgruppe slik at jeg kunne fordype meg i noen sider ved fenomenet. Valget hadde også en sammenheng med at alvorlige atferdsvansker ofte kan fremstå som et kjønnsnøytralt felt. Både praksiserfaringer og vitenskapelige studier har derimot vist at kjønn har betydning for hvordan vi forstår og kategoriserer (Ericsson 1997; Storvoll 2004). Atferdsvansker kan også oppleves nokså forskjellig av de unge avhengig av

kjønn. For eksempel har Ericsson (1997) vist hvordan barnevernet på 1960 tallet kunne forstås som et kjønn og seksualisert vern, siden kontrollnettverkets forståelse av jentenes atferd handlet om deres brudd med datidens kvinnelighetsnormer knyttet til huslige dyder. I en gjennomgang av studier og modeller for kategoriseringer av antisosial atferd, fant Storvoll (2004) at dette generelt har blitt forstått og behandlet som et gutte- og tenåringsfenomen. I en undersøkelse av forklaringsmodellene fant hun at jentene til forskjell fra guttene viste større grad av tilleggsproblemer som bruk av rusmidler, depressivt stemningsleie, suicide tanker og atferd. Hun konkluderte med at forklaringsmodellene kunne benyttes for begge kjønn, men at det er gradforskjeller i relevansen til slike teorier og modeller avhengig av kjønn.

Å innta et ungenteperspektiv

Uansett om det er forskning eller også praktisk barnevernarbeid som er virksomheten, kan det se ut til at det er blitt en tidsriktig handling å innta et barne/unge – perspektiv. Innenfor forskningsfeltet har det også skjedd endringer i synet på barn og unge. I 1990 kom det en engelsk bok; *“Constructing and Reconstructing Childhood. Theorising childhood”* (James og Prout 1990), som mange mener utløste et paradigmeskifte på feltet. Fra å tidligere forske på barn, i form av eksperimenter og ikke-deltakende observasjon, eller å forske om barn hvor voksne er meningsbærerne til forståelser av barns livsverdener, utviklet det seg prosjekter hvor det ble forsket med barn. Barn og barndom ble ikke lenger forstått som en ufullstendig periode i livet, på vei mot en fullverdig voksentilstand. Barn ble derimot forstått som fullverdig små mennesker med grunnleggende medmenneskelige verdier. Mennesker som er delaktige i sin egen tilværelse og utforminger av barndom og subjekter i forskning. Endringene bidro også til utvikling av forskningsetiske retningslinjer hvor barnet ble gitt status som deltakere og med rettigheter (Woodhead og Faulkner 2000). Skjær Ulvik (2005) stiller seg kritisk til at et barneperspektiv kan fremstå som en honnørformulering i vår tid. Hun mener at et barneperspektiv og barns rett til å bli hørt ofte har et lavt presisjonsnivå, og at det i liten grad problematiseres og redegjøres for hva det innebærer og skal innebære. Denne type uklartheter har også vært en utfordring for meg i valget av å gjennomføre en studie med unge jenter. På mange måter er denne undersøkelsen ”i tiden”, og ledet av et ønske om å løfte unge jenters stemmer frem i kunnskapen om atferdsvansker. Ved å gjøre jentene til sosiale aktører med erfaring og perspektiver på sitt eget liv, kan det forstås som et ledd i å gi jentene en stemme. Men, selv med ”stemmer” og redegjørelser for hvordan de vil inngå i fortolkninger, vil uttalelsene bli mediert gjennom teorier og analyser. Deres fortellinger vil bli

analysert inn i sammenhenger utover den konteksten de inngikk i. På den måten vil en studie som denne aldri være en avbildning av jentenes stemmer, men være forskningsskapt fremstillinger. I den anledning må også et ungjenteperspektivet her forstås som en analytisk innfallsvinkel til jentenes stemmer, hvor deres subjektive forståelser utforskes som et refleksjonsgrunnlag og utgangspunkt for konstruksjon av ytterligere mening (Gulløv og Højlund 2003; Skjær Ulvik 2005).

Problemstilling

Denne oppgaven handler om unge jenter som bor på barneverninstitusjon i henhold til atferdsparagrafene (§§ 4-24, 4-26) i barnevernloven. Jeg vil undersøke:

1. Hvordan jentene beskriver og skaper mening i sin deltakelse i barneverninstitusjonens hverdagslivpraksiser.
2. Hvordan jentene utforsker og utvikler væremåter og selvforståelser i institusjonelt forankrede samspill.

Studiens kunnskapsambisjon

Med denne studien ønsker jeg å bringe frem nyanserende forståelser om hvordan alvorlige atferdsproblemer og barnevernpraksiser kan forstås, og på den måten bidra til å hjelpe fagfolk til å bli bedre utviklingsstøtter for unge jenter med alvorlige atferdsvansker.

Oppgavens oppbygning

Presentasjonen videre i kapittel 2 gir en redegjørelse for studiens teoretiske forankringer. I kapittel 3 presenteres forskningsdesignet og gjennomføringen av undersøkelsen. Analyse og presentasjon av funnene kommer i kapittel 4, 5 og 6. I kapittel 6 drøftes også studiens pålitelighet, gyldighet og overføringsverdi.

Avsluttende kommentarer

Jeg har i dette innledningskapitlet gitt en redegjørelse for valg av forskningstema. Bakgrunnen for valget om å gjøre en studie med unge jenter som bor i barneverntiltak i henhold til atferdsparagrafene i barnevernloven er blitt presentert.

Kapittel 2

Teoretisk utkikkspunkt

Når man velger teoretiske innfalsvinkler til forståelse av et fenomen gis noen muligheter, men også begrensninger. I dette kapitlet vil jeg utdype teoretiske perspektiver og begreper knyttet til forskningsspørsmålene og gi en presentasjon av mine teoretiske valg som har bidratt til denne studiens bestemte utkikkspunkt.

Teori forstås her som sammenhengende systemer av begreper og underbygde antakelser om et fenomen (Gulbrandsen 2006). Om de mer overordnede teorinivåene brukes gjerne begrepet *metateori* som handler om filosofiske valg, syn på menneskelighet og menneskelig utvikling (Gulbrandsen 1998). Det handler også om vitenskapsteoretiske betraktninger om hva vi forstår som kunnskap og hvordan vi kan komme til kunnskap om et fenomen (Gilje og Grimen 1993). Dette vil for øvrig bli nærmere utdypet i kapittel 3. Kofoed (2007) argumenterer for at det må være konsistens mellom de forskjellige teoretiske nivåene i en studie. Innenfor barnevernfeltet kan man si at metateoretiske betraktninger dreier seg om hvordan vi forstår barn, unge og utvikling og derav foreldreskap, tilrettelegginger og utviklingsstøtte. Jeg har i min studie valgt en kulturpsykologisk tilnærming som har forbindelseslinjer til både hermeneutikk, sosialkonstruksjonisme og fenomenologi. Alle deler i studiens vitenskapsteoretiske forankring. Begrepet *mesoteori* brukes om de mer empirinære nivåene (Kofoed 2007), og vil i denne studien omfatte begreper og perspektiver som har bidratt til utformingen og analysen.

Kulturpsykologi som rammeverk

Kvale (2001) sier at en studies gyldighet blant annet påvirkes av kopleingene mellom teori og forskningsspørsmål. Sentrale temaer for teoretisk redegjørelse i denne studien er derfor betydninger av fenomenene *mening*, *meningsskaping*, *kontekst* og *selvforståelser*. Jeg vil først redegjøre for hva et kulturpsykologisk utkikkspunkt innebærer og deretter utdype hvordan begreper og perspektiver er valgt ut med henblikk på denne studien.

Kulturpsykologi dreier seg om flere faglige perspektiver som har noen felles forgreininger i tidligere teoretiske modeller, men også samtidige perspektivutviklere på feltet (Gulbrandsen 2006). Felles for perspektivene er at de søker å bidra med tilnærminger som kan gjøre oss i stand til å utforske og forstå psykologiske fenomener på nye måter.

”Kulturpsykologi er studiet av hvordan kulturelle tradisjoner og sosial praksis regulerer, uttrykker og omformer den menneskelige psyke, noe som heller resulterer i etnisk variasjon i tro og tenkning, i selv og følelser, enn i noe universelt menneskelig. Kulturpsykologi er studiet av måter subjekt og objekt, selvet og andre, person og kontekst, figur og grunn, praktiker og praksis, lever sammen, er avhengige av hverandre – og dynamisk, dialektisk og fellesskap former og skaper hverandre (Shweder 1990 : 73: i Thorsen og Toverud (red.)2002: 17)

Kulturbegrepet handler i denne sammenheng om at mennesket blir fullstendig gjennom historisk genererte prosesser som både virker samlende og veiledende i forhold til menneskelig aktivitet. Gjennom slike samlende kulturelle mønstre får aktivitetene betydning og menneskelige følelser og væremåter form. Det går med andre ord ikke an å tenke om mennesket og samfunn atskilt, da de er gjensidig konstituerende (Geertz 1973 i Thorsen og Thoverud 2002). Analyser av kultur handler således om fortolkende (hermeneutiske) prosesser hvor en søker å begripe hvordan systemer av *sosialt delte meningssammenhenger* ordner og gir form til menneskelig erfaring og virkelighet og strukturerer nye situasjoner. *Kontekstbegrepet* handler videre om å forstå fenomen, menneskers liv og erfaring i den sammenheng hvor mening konstrueres. En del eller en side ved fenomenet kan ikke forstås uavhengig av den helhet som frembringer en bestemt meningskonstruksjon (Gulbrandsen 2006). Ved å ikke ta slike indre og ytre oppdelinger for selvfølgelig, men betrakte det som kulturskapt meningsredskaper som benyttes for å forstå mennesker, utfordres teorier og perspektiver som gjerne kan fremstå som både tidløse og universelle (Thorsen og Toverud 2002). I den hensikt å komme fram til kunnskap om hvordan den enkelte tar del i slike felles meningsskapende prosesser, har jeg tatt i bruk noen mer empirinære analytiske begreper.

Mening og utvikling

Hvordan vi forstår barn og unges delaktighet i sosiale meningssammenhenger berører fenomenet utvikling. Det handler om hvordan vi skaper mening med forandringer gjennom oppveksten og livet. Unge som omfattes av atferdsparagrafene utfordrer eller også bryter med forestillinger om adekvate forandringsprosesser og væremåter. Til forståelse av forandringsprosessenes kan utviklingspsykologiske perspektiver være en hjelp. I den sammenheng er kulturpsykologer kritiske til utviklingsperspektiver som baseres på en ide om at det finnes et normalutviklingsforløp, såkalte *epigenetiske utviklingsforståelser*. Epigenese hviler på en forestilling om en normalutvikling som følger bestemte trinn i spesifikke aldersbestemt mønstre og universelle forutsetninger om hva som er normale omstendigheter i livet (Høstmark Nilsen og Binder 2006). Bakgrunnen for kritikken handler blant annet om at

denne form for utviklingsforståelse underbygger forestillingen om ”et normalt barn” abstrahert fra familiære og miljømessige omgivelser. Det fokuseres ofte ensidig på *den* nære (ofte mor) sin betydning som behovstilfredsstiller for sine barn (Burman 1994; Thorsen og Toverud 2002). På den måten kan barnets/den unges egen delaktighet i sin utvikling, relasjonene og den sosiokulturelle konteksten utviklingen foregår innenfor overses. Epigenetiske utviklingsmodeller vier også liten oppmerksomhet til utvikling forstått som et livslangt prosjekt (Thorsen 2002). Ved å rette fokus på hvordan systemer av meningssammenhenger har betydning for den enkelte og dennes utviklingsforløp med utgangspunkt i hvem som deltar i dem og på hvilke måter, kan det gi et bilde av variasjoner over for eksempel måter å være tenåring på. Dette som et alternativ til å undersøke unge jenter ut i fra en aldersbestemt forståelse av hva en ung jente skal eller bør være, gitt ideen om den normale universelle jenta (Gulbrandsen 2002). Kulturpsykologiske undersøkelser kan således bidra til å forstå variasjoner i utviklingsveier, heller enn en reproduksjon av ideen om den ideelle veien. Sentrale inspirasjonskilder til forståelse av utviklingsprosesser innenfor den kulturpsykologiske tradisjonen er teoriutviklere som Vygotskij og Bronfenbrenner (Gulbrandsen 2006). Jeg har valgt å bruke utvalgte begreper fra dem begge, for å gi en nærmere forståelse av hvordan mening, utvikling og selvforståelser kan forstås kontekstuellt og undersøkes.

Medierte aktiviteter

Både Vygotskij og Bronfenbrenner setter menneskets psykologiske utvikling i sammenheng med deltakelse i aktiviteter og på måter som overlapper og utfyller hverandre. Vygotskij forstår menneskets utvikling som historiske, materialistiske og dialektiske situerte prosesser. Det bygger på en forståelse om at menneskenes overlevelse gjennom tidene har fordret en menneskets vekselvirkning med materien og med hverandre. Det har gitt erfaringer som har bidratt til utvikling av høyere psykiske funksjoner og språklige kommunikasjonsformer for samhandling. Behovet for utforming av bedre praksiser har skapt et behov for nye og mer presise språklige konstruksjoner, og slik har meninger i språket blitt utviklet og tatt nye former i bestemte historiske og sosiokulturelle sammenhenger. Hver ny generasjon fødes således inn i en kulturell sammenheng med andre utgangspunkt enn tidligere generasjoner. Vygotskij var opptatt av at tenkning og språk ikke kan eksistere uavhengig av hverandre, fordi enhver sosial handling er knyttet til språk, og enhver språkhandling er knyttet til tenkning. Vi kan derfor ikke tenke uten språk, kommunisere uten å tenke, ei heller med oss

selv. Slik kan derfor ikke menneskelig utvikling forstås som enten *indre* eller *ytre* prosesser. Skodvin (2006) sier på denne måten: Ved å kun se på en del, for eksempel handlingen, uten å se på den sammenheng handlingen inngår i og det språket den tar form av, mister vi helheten.

For å konkretisere hvordan overlevering av kunnskap foregår, utviklet Vygotskij begrepet *medierte aktiviteter*. Det innebærer at den/de som mestrer det *kulturelle verktøyet* overbringer sin kunnskap til en annen ved å veilede den andre i hvordan verktøyene skal anvendes. Kulturelle verktøy kan for eksempel være både konkrete redskaper for arbeid og ordsammensetninger for kommunikasjon og tenkning. Barn og unges (så vel som eldres) utvikling er slik sett avhengig av at de lærer å bruke redskapene sammen med noen, internaliserer ferdigheter, bruksområder og betydninger. Den enkeltes handling får slik sin *mening* ved deltakelse i felles utviklende virksomheter (Skodvin 2006). På den måten forsøker Vygotskij å integrere den individuelle utviklingen med den sosiale, historiske og kulturelle konteksten (Rogoff 2003), i tråd med den senere kulturspsykologiske perspektiver. Vygotskij har blitt kritisert for sin bruk av begrepet internalisering siden det har forbindelse til dualistiske forklaringsmodeller (Skodvin 2006). Senere teoriutviklere har tatt i bruk begrepene *mestring* og *appropriering*, for å tydeliggjøre individets eget bidrag. Mestring i betydningen at noen vet hvordan et kulturelt verktøy skal benyttes, og *appropriering* som sier noe om en mer personlig bruk av det (Wertsch 1998 i Skodvin 2006).

På bakgrunn av disse antagelsene laget Vygotskij en metode for å undersøke barns utvikling gjennom det han kalte for barnets *faktiske og potensielle utviklingsnivå*. Med det faktiske utviklingsnivået menes det barnet kan mestre på egenhånd. Med det potensielle utviklingsnivå menes det barnet kan få til å lære med hjelp og veiledning av en som mestrer det kulturelle verktøyet. Både yngre, jevnaldrede og eldre kan innta medierende posisjoner og bidra til hverandres utvikling (Skodvin 2006). Ved at barnet/den unge får ta del i aktiviteter og bruke kulturelle verktøy som ville være en umulighet på egenhånd, kan hun ved dette settes i stand til å løse oppgaver som ligger utenfor hennes nåværende mestringsområde. Om forholdet mellom disse nivåene brukte han begrepet "*zone of proximal development*", sonen for den nærmeste utviklingen (Vygotskij 1978 i Skodvin 2006).

Begrepene og perspektivene som her er presentert gir et innhold til begrepet *mening* og *meningsskaping*. Det foregår gjennom deltakelse i virksomheter, sammen med andre, hvor den (her) unges utviklingssoner ivaretas med tilpassede aktiviteter og deltakelse sammen med

noen som mestrer de kulturelle verktøyene. Til ytterligere forståelse av hvordan deltakelse i felles aktiviteter bidrar til utvikling og meningsskapende prosesser bringer det oss over til begreper jeg har hentet fra Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell.

Aktivitet og relasjon

Bronfenbrenner utdyper hvordan individet deltar i sin egen utvikling, relasjoners betydning og hvordan utvikling må forstås i sammenhenger utover de umiddelbare miljøene individet deltar i. Han konstruerte en femsystems modell for å undersøke og beskrive hvordan bevegelser i deler av systemene bidrar til justeringer og endringer for individet i lavere systemnivåer (Bronfenbrenner 2005). Med sin modell konkretiserer han hvordan vi kan forstå betydningene av tid, sosiokulturelle og strukturelle forhold for den utviklende personen.

I denne studien har jeg valgt et hovedfokus på mikrosystemer og delvis mesosystemer til forståelse av de sammenhenger jentene deltar i og skaper mening ved. Med begrepet *mikrosystem* forsøker Bronfenbrenner (2005) å ramme inn den kontekstuelle sammenhengen hvor utvikling foregår. Han sier at et mikrosystem utgjøres av sosiale aktører med ulike psykologiske temperament, personligheter og overbevisninger. Sammen skaper aktørene mening innenfor mønstre av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner som erfares av det utviklende individet i ansikt- til-ansikt kontekster. Kontekster som har bestemte fysiske og materielle betingelser og muligheter. Ved å undersøke mikrosystemenes beskaffenhet og aktørenes opplevelser, kan dette gi kunnskap om den meningsskapning som finner sted (Gulbrandsen 2006).

Sentrale begreper til forståelse og undersøkelse av prosesser i mikrosystemene er blant annet begrepene *relasjon*, *rolle* og *aktivitet* som i sum handler om hvordan den utviklende personen deltar på ulike måter med ulike personer (Bronfenbrenner 2005). Videre er begrepet *proksimale prosesser*, som på norsk kan oversettes til *nærhetsprosesser*, begreper til forståelse av prosesser i mikrosystemene. Prosesser egnet til forståelse av hva som skal til for at utvikling skal finne sted (Bronfenbrenner og Morris 1998 i Gulbrandsen 2006).

Bronfenbrenner knytter relasjon og aktivitet sammen. Det er først når en person i et miljø retter oppmerksomheten mot eller deltar i en annens aktivitet at en relasjon oppstår. Når relasjonen er gjensidig og personene deltar i hverandres aktiviteter over tid oppstår en dyade. Når en deltaker i en dyade gjennomlever en endring, må en også regne med at den/de andre

sannsynligvis også gjennomlever en endring (Bronfenbrenner 1979). På den måten kan dyader forstås som gjensidig dannende (Gulbrandsen 2006). Gulbrandsen (2006) argumenterer for å benytte betegnelsen *fokuspasjonen* i stedet for *den utviklende personen* slik Bronfenbrenner gjør, siden det vil være flere utviklende personer i samtidige samspill og utviklingsprosesser. Dette er en begrepsdistinksjon til underbygging av gjensidigheten i utviklingsforståelsen, og som jeg av den grunn har valgt å benytte. Det skal også sies at Bronfenbrenner senere kritiserte sin modell av 1979 på dette punktet. Han mente at den ikke i tilstrekkelig grad tilkjennega betydninger av samspillspartnerens væremåter i slike dyader (Bronfenbrenner 2005). En styrke ved hans modell er at han ikke har begrenset forståelser av barn og unges utvikling til et ensidig fokus på mor-barn dyader. Det er innholdet i dyadene som vies oppmerksomhet, og hvordan dyadene inngår i triader og tetriader og involverer flere og utvidede dyader og relasjoner (Gulbrandsen 2006).

For at *proksimale prosesser* skal finne sted er det avhengig av delaktighet i hverandres aktivitet. Aktiviteter som deltakerne også kan gjøre hver for seg, men som til gjengjeld fordrer en gjensidighet i deres sosiale utvekslinger over tid, felles oppmerksomhet, og ønske om utforskning og utvikling (Gulbrandsen 2006). På den andre siden stilles det også noen krav til selve aktiviteten for at den skal få utviklingsmessig betydning. Aktiviteten må foregå regelmessig, over lengre tid, bli mer kompleks og inkludere flere samspillspartnere. Det kan være flere deltakere innenfor et mikrosystem eller utvidelse av flere mikrosystemer. Et begrep til forståelse av slike utvidede sosiale nettverk er begrepet *mesosystem*. Mesosystem omfatter forbindelser mellom mikrosystemer som fokuspasjonen deltar i. Det kan være skole – hjem, skole – fritidsaktiviteter, jevnalderaktiviteter – hjem og lignende. Det er med andre ord systemer av mikrosystem (Bronfenbrenner 1979). Når fokuspasjonen endrer posisjon innenfor et mikrosystem eller inntar nye posisjoner i overganger til nye miljøer foregår det Bronfenbrenner omtalte som økologiske overganger. Overganger til nye miljøer kan komme i stand ved at fokuspasjonen entrer det alene eller følges av en representant fra det ene mikrosystemet i overgangen til det nye. Det som kan forstås som henholdsvis *enkel direkteforbindelse* og *dobbel direkteforbindelse* mellom to mikrosystemer. Det kan dannes flerlenkede mesosystemer når flere deltakere fra mikrosystemene har forbindelseslinjer i de samme mesosystemene (Gulbrandsen 2006). Det er blant annet blitt påpekt mangler i forklaringene på forbindelsene mellom Bronfenbrenners systemer, og at en ved å tegne individet omgitt av systemsirkler kan bidra til å opprettholde en dualistisk forståelse av individ og samfunn (Rogoff 2003). Bronfenbrenner tok senere i bruk begrepet *interconnected*

systems som en mindre strikt systemforståelse, selv om det ikke forandrer de grunnleggende prinsippene som modellen bygger på (Bronfenbrenner 2005). Jeg har derfor valgt å benytte meg av de opprinnelige begrepene på tross av de kritiske innvendingene.

Utvikling kommer med andre ord ikke i stand ved å forbli på det samme kompleksitetsnivå med repetisjoner av en allerede lærte aktivitet. Det må legges til rette for justeringer i kompleksitetsnivå og flere samspillpartnere i takt med fokuspersonens utviklingssoner og mestringsområder. Skal det legges til rette for aktiviteter som ivaretar zone of proximal development, fordrer det kontinuitet i relasjonelle nære og utvekslende forhold. Noen må forplikte seg til fokuspersonens ve og vel, et engasjement som Bronfenbrenner formulerte; ”Somebody’s got to be crazy about that kid” (Bronfenbrenner 1976 i Gulbrandsen 2006).

Vygotskijs og Bronfenbrenners utviklingsforståelser har likhetstrekk med et begrep utviklet av Wood, Bruner og Ross (1976), nemlig *scaffolding*. Begrepet kan på norsk oversettes til stillasbygging. Med stillasbygging søkes forklart nødvendigheten av det gjensidige samspillet som foregår mellom barn, unge og voksne i tilrettelegginger og tilpasninger av støttende bevegelsesrom for utvikling og læring i takt med den unges mestringsområder. Ut i fra sine ferdigheter og muligheter kan den unge lære mer komplekse oppgaver og samhandlingsformer (Skodvin 2006). Til ytterligere utdyping av hvordan mening skapes og konstitueres i samspillet mellom fokuspersonen og andre aktører i mikrosystemene, har jeg valgt å bruke begrepet forhandling hentet fra kulturpsykologi.

Meningsforhandlinger

Til forståelse og undersøkelse av mening i betydningen hvordan vi forstår og skaper sammenheng i våre liv i den dynamiske relasjonen som livet og verden utgjør (Wenger 2004), kan kulturpsykologers bruk av begrepet *forhandling* være en hjelp. Gulbrandsen (1998) sier at forhandling handler om handling, samhandling og kommunikasjon som inngår i bestrebelsene på å skape felles forståelse av et fenomen eller en situasjon. Wenger (2004) viser til at begrepet ofte blir brukt i sammenhenger hvor enighet søkes oppnådd. Felles forståelse innebærer ikke nødvendigvis enighet, men at det i forhandlinger og reforhandlinger søkes oppnådd forståelse for hverandres opplevelse eller tolkning av en situasjon eller et fenomen. Wenger (2004) benytter også forhandlingsbegrepet om prestasjoner som krever langvarig

oppmerksomhet og tilpasning, og sier med det at forhandlinger om mening kan være et tidkrevende arbeid og en prosess.

I meningsforhandlende prosesser vil det kunne oppstå forventninger til så vel egen som den andres aktivitet og relasjon, ved at forhandlinger og handlinger etter hvert fører til en opplevelse av forutsigbarhet og kontinuitet. Forventningene til den andres måter å delta på i bestemte posisjoner vil være forskjellig avhengig av hvem fokuspersoen samhandler med. Dette fenomenet kaller Bronfenbrenner (1979) for *rolle*. Begrepet *rolle* har blitt kritisert fordi det tradisjonelt kunne fremstå som ferdigskrevne manus for funksjoner som noen kan fylle. Det kan gi inntrykk av et manglende blikk for deltakernes egne bidrag og kompetanse til å endre sine omgivelser (Toverud 2002). Selv om Bronfenbrenner søker å romme kompleksiteten og dynamikken i forhandlingsprosessene, har jeg valgt å ta i bruk senere begreper som *posisjon* og *posisjonering*. Dette begrepet søker å ivareta individets aktørstatus og med det individets mulighet til å forhandle, reforhandle og påvirke de betingelsene det er en del av. Ved at individet tar i bruk tilgjengelige fortolkningsrammer i sin ”gjøren” av en posisjon og til forståelse av et fenomen, gir det en mer bevegelig forståelse av hvordan forventninger skapes og posisjoner utformes (Davies og Harrè 1990). Ved å benytte begrepet *posisjon* søker jeg en analytisk avstand til rollebegrepets statiske konnotasjoner.

Når vi erfarer gjentakende mønstre av måter vi og andre engasjerer oss og tar del i hverandres daglige aktiviteter og meningsforhandlinger, kan det skape opplevelse av mer varige meningssammenhenger. Det oppstår stilltiende ”avtaler” om hva som skal og bør foregå. Om dette fenomenet brukte Bronfenbrenner (2005) begrepet *molare aktiviteter*. Det innebærer at pågående aktiviteter over tid kan få en drivkraft i seg selv ved at deltakerne oppfatter aktivitetene som meningsfylte i miljøet. Aktivitetene som består av en rekke enkelthandlinger gir mening ved at de symbolske aspektene deles av deltakerne. Dette kan være aktiviteter som mer eller mindre ligger implisitt i kulturen og som deltakerne derfor tar for gitt.

Hverdagsaktiviteter kan være av en slik karakter. Det går tilsynelatende av seg selv og det er først når det ikke går av seg selv at dets betydning kommer til syne. Bruddene synliggjør meningers og praksisers bevegelse men også betydning, siden nye situasjoner vil kunne frembringe nye inntrykk og opplevelser. Forhandlinger (selv om de er stilltiende) vil således alltid og samtidig skape nye vilkår for videre forhandlinger og ytterligere mening (Wenger 2004). Slik også jentene i denne studien hver dag tar del i meningsskapende forhandlinger

innenfor en institusjonskontekst hvis mål er å skape nye inntrykk og opplevelser – ytterligere mening som kan bidra i utviklingsstøttende prosesser.

Meningskonstruksjoner oppstår således verken tilfeldig eller kun som en reproduksjon av allerede eksisterende rutiner, prosedyrer eller ”sannheter”. I mange sammenhenger vil vi allikevel kunne oppleve mer eller mindre reflektert, en tilbøyelighet til å forstå et fenomen innenfor bestemte og gjerne de samme kategorier og fortolkningsrammer. Det skaper en oversiktighet i hverdagen. Det bidrar til en treghet eller motstand mot å se et fenomen, en praksis, en situasjon på andre og nye måter. Dette på tross av at enhver situasjon er annerledes og således unik (Wenger 2004). I den sammenheng vil det også være mer overordnede betydningssystemer som spiller inn på forhandlingene på mikronivå. Systemer Bronfenbrenner kalte for *ekso-* og *makrosystem*. Det handler om forbindelser til miljøer som indirekte påvirker prosesser i mikrosystemene. Det kan være overensstemmelser i en bredere sosial kontekst, som for eksempel ideologiske oppfatninger, dominerende kulturelle betydningssystemer og samfunnsmessige innretninger som har stabiliserende funksjoner på lavere ordens systemer (Bronfenbrenner 2005; Gulbrandsen 2006). Fortolkningsrammer eller diskurser av en mer overordnet karakter, kan derfor forstås som sosialt organiserte rammeverk av mening som bidrar til å definere kategorier og spesifiserer områder for hva som kan sies og gjøres, og hvordan et fenomen kan forstås (Burman 1994). Det er en horisont av tilgjengelige fortolkningsrammer for hvordan meningsforhandlende prosesser kan ta form på mikronivå.

Selv og andre konstruksjoner

For å komme til forståelse av hvordan fokuspersonen opplever seg selv og andre, har jeg tatt i bruk begrepene *selv-* og *andre konstruksjoner* fra kulturpsykologi. I stedet for å lete etter et egentlig ”jeg”, vil en med et slikt tankegods søke å forstå individers mangfoldige og motsetningsfylte opplevelse av et sosialt indre. Med andre ord hvordan ulike situasjoner til ulike tider med ulike og samme mennesker kan fremkalle forskjellige måter å være ”meg” på (Gulbrandsen 2006). ”Jeg” eller den andre blir ikke nødvendigvis mindre ”meg” eller ”seg” av den grunn. Denne forståelsen er også forsøkt ivaretatt med begreper som *multiple selv* og/eller *plurale selv*, for slik å tydeliggjøre selvets sosialitet og mangfoldighet, uten at fokuspersonen nødvendigvis trenger oppleve pluraliteten som konfliktfylt (Jacobsen 2002; Toverud 2002). Konstruksjonsbegrepet viser til denne bevegeligheten i posisjoneringer og væremåter og at det i møter mellom mennesker innenfor ulike aktiviteter og kontekster

foregår selv og andre konstituerende samspill. Dette ved at aktivitetene og menneskene innenfor aktivitetene skaper mening i den enkeltes liv og bidrar til erfaringer og mening i andres liv (Thorsen og Toverud 2002). Opplevelsen og forståelsen av et selv vil således alltid være forbundet med forståelser vi gjør av andre, samt de aktiviteter og betingelser samspillet foregår innenfor. Undersøkelser av mikrosystemers beskaffenhet vil derfor være sentrale til forståelse av selv- og andrekonstruksjoner fordi mikrosystemenes betingelser og fortolkningsfellesskap er redskaper som menneskene tar i bruk i forståelser av seg selv og andre, sin gjøren av egen utvikling (Skjær Ulvik 2005; Gulbrandsen 2006).

Dette perspektivet står i kontrast til deler av tradisjonell psykologi, hvor menneskers atferd søkes forklart ut i fra iboende trekk og en tro på et indre substansielt selv som er relativt konstant gjennom livsløpet (Toverud 2002). Kulturpsykologer ser ikke bort i fra kontinuitet i opplevelsen av et selv og andre. I menneskenes bevegelser gjennom et livsløp vil det være mulighet for så vel endringer som opplevelse av kontinuitet ved at vi og andre tar del i hverandres aktivitet på bestemte måter over tid. På den måten kan vi forstå oss selv og andre i lys av felles aktiviteter i fortid, nåtid og forestillinger om en fremtid. Bronfenbrenner beskriver psykologiske utvikling prosessuelt og ved hjelp av tre tidslinjer. Fokuspersonens egen tidslinje fra fødselen av, dennes plass i generasjoners rekker og i bestemte historiske epoker (Gulbrandsen 2006). Dette skaper rom for forståelser av varighet og endring, helhet og mangfold i takt med livssituasjon og kontekst (Toverud 2002).

Kjønn, etnisitet, alder og atferd

Når vi fødes inn i en verden av tradisjoner, meningssystemer, språk og praksiser, er dette også et kjønnnet sted. Kategoriene kvinne og mann, feminin og maskulin er vevet inn i historiske og samtidige betydningssystemer (Bourdieu 2000). Det skaper sosialt delte meningssammenhengene og betingelser for hva som forstås som adekvate væremåter og handlinger og hvordan jenter og gutter kan utvikle seg (Gulbrandsen 2002). I likhet med meningsforhandlende prosesser forøvrig er det ikke gitt hvordan betydningssystemene gis mening, former praksiser og deltakelse i den enkeltes hverdag. I sosiale fellesskap forhandles, reforhandles og konstitueres det kontinuerlig betydninger av sosiale kategorier, blant annet kjønn, sosial klasse, alder og etnisitet. Når unge bryter med kulturelle koder for hva om forstås som adekvate tenåringsværemåter for en av "sitt slag", blir også de kulturelle kodene synlige (Hennum 2002). Når de komplekse utviklingsprosessene ikke går jevnt og sikkert

videre, og jentenes arbeid med å gjøre seg større skurrer eller tar andre veier enn hos de fleste av deres jevnaldrede, blir også de kulturelt foretrukne utviklingsveiene tydeliggjort. Når et samfunn skal definere hva som er avvikende tenåringsværemåter og som kan utløse offentlig innngripen, vil kulturelle betydningssystemer manifesteres. Ved å undersøke normalitet og atferdsvansker som relasjonelle fenomen hvor meningsinnholdet blir til i forhandlingsprosesser (jfr. kap.1), vil forestillinger om hva vi forstår som kulturelt adekvat kunne tre tydeligere frem (Widerberg 1992).

På samme måte som det finnes nyanser av kulturelle anvisninger vedrørende adekvate utviklingsveier og væremåter, vil det være tilsvarende kulturelle koder for hvordan man kan hankses med komplekse livserfaringer avhengig av blant annet tilhørighet i sosiale kategorier basert på alder, kjønn, klasse og etnisitet o.a. Jacobsen (2002) sier for eksempel at det ofte fokuseres på en problemorientert kulturdiskurs når ”annengenerasjonsinnvandrere” er med i forskning. Begreper som identitetskriser, mangelfull integrasjon og rotløshet til forståelse av unge jenter med atferdsvansker kan etter min mening usynliggjør andre forhold i jentenes liv. Det kan for eksempel forhindre forståelser av jentene som kompetente kulturnavigatører med evne til å skifte mellom kulturelle koder. Skiftene trenger ikke bety at jentene opplever personlige verdikonflikter eller er rotløse (Jacobsen 2002).

I denne studien er ikke kjønn, etnisitet eller de øvrige kategoriene gjort til analytisk hovedfokus. I denne studien forutsetter jeg at disse kategoriene har sosial og personlig relevans i jentenes liv, men gjør dem ikke til analytiske hovedfoki. Kategoriene fungerer derimot som et bakteppe i analysene. Det er som jenter, i denne alderen, og nå til dags at bestrebelsene gjøres på akkurat disse måtene. Kategoriene kan således forstås som innebygd i den kulturelle analysen.

Avsluttende kommentarer

Ambisjonen med dette kapitlet har vært å begrunne de teoretiske begrepene og perspektivene for å gjøre denne undersøkelsen og analysen. I den anledning har jeg redegjort for hvordan meningsskaping og selvforståelser kan forstås og undersøkes relasjonelt og kontekstuel.

Kapittel 3

Metodiske valg og gjennomføringen av undersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode og framgangsmåte i denne studien. Jeg vil si noe om hvordan veien har tatt form gjennom metodologiske refleksjoner, utformingen av en forskningsdesign og gjennomføringen av undersøkelsen.

Konstruksjonen av forskningsdesignet

Begrepet metode stammer fra det greske ordet "methodos," som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen og Tufte 2002). Kvalitativ metodologi søker generelt å komme til forståelse av meningsbærende fenomen og utfordre kategorier som forhandles frem relasjonelt (Haavind 2000; Kvale 2001; Widerberg 2001). Når et fenomen betraktes som meningsbærende handler det om at det ikke er gitt hva det betyr og derfor må fortolkes for å forstås (Gilje og Grimen 1993). Min forskningsinteresse handler om meningsbærende fenomen; jenters meningsskaping, opplevelser og forståelser. Jeg har valgt en kvalitativ design som innebærer en empirisk tilnærming hvor kunnskapen søkes produsert i menneskelige interaksjoner, erfaringsnære fortolkende prosesser. Empirien vil således ikke være en gjenspeiling av virkeligheten, men en fortolkning av den, et perspektiv og selektivt utvalg (Johannessen og Tufte 2002; Gulløv og Høylund 2003). Vitenskapssynet som ligger til grunn for en slik forståelse har røtter i sosialkonstruksjonistisk teori, og innebærer at kunnskap må forstås som menneskeskapt konstruksjoner (Thorsen og Toverud 2002; Skjær Ulvik 2005). Det er meningsorganiserende beskrivelser av verden slik vi ser og forstår den i og gjennom språket (Rorty 1989). Det handler om hvordan og i hvilket omfang språket hjelper oss til å skape sammenheng og beskrive kompleksiteten i våre livsverdener. Kunnskap og forståelser som fremstår som vår tids "sannheter" og som vi handler i forhold til.

Jeg har rettet blikket mot systematiserte meningssammenhenger for forståelse av et fenomen i den hensikt å frembringe noen former for kunnskap (Thorsen og Toverud (red.) 2002; Skjær Ulvik 2005). Studien vil slik jeg ser det kunne bidra til flere og nyanserende forståelser av et fenomen. Forskeren er det viktigste verktøyet i kvalitativ forskning (Bourdieu og Waqquant 1993; Kvale 2001). Jeg har lagt vekt på å gjøre denne posisjonen tilgjengelig gjennom hele presentasjonen, slik at leseren ved å ta del i mine valg og mer eller mindre reflekterte forforståelser, også kan vurdere hvordan dette har påvirket studiens kunnskapsforslag (Bourdieu og Waqquant 1993).

Det finnes ikke en enhetlig oppskrift på hvordan kvalitative studier skal utføres. Jeg har forholdt meg til forfattere som med forskjellige nyanser har beskrevet ulike faser i kvalitativt forankrede studier. Forskningsforløpet fremstilles som en dynamisk prosess i syv faser, fra temaet blir til og presentasjonen foreligger (Haavind 2000; Kvale 2001; Widerberg 2001). I planleggingsfasen og arbeidet med å finne hvilke metodiske tilnærminger som kunne hjelpe meg å komme til kunnskap om forskningsspørsmålene, falt valget på kvalitative intervjuer som hovedtilnærming. Valget hadde en sammenheng med at det var få gode og mulige alternativ (pga. blant annet taushetshensyn) som kunne bringe kunnskap om jentenes forståelser. Jeg valgte å gjøre et relasjonelt rekrutteringsarbeid ved å tilbringe tid sammen med jentene i deres kontekst. På den måten kunne jentene få anledning til å finne ut av om de ville la seg intervju, og også stille spørsmål til prosjektet når det passet dem. Denne rekrutteringsmåten ville gi mulighet for observasjoner av deres fysiske omgivelser, hverdagslige situasjoner, samhandling og utviklingsbetingelser. Dette innebar en anledning til å bringe inn situasjoner og inntrykk for nærmere utdyping i intervjusituasjonen (Widerberg 2001). Selv om studien tar utgangspunkt i jentenes perspektiv, vurderte jeg i planleggsfasen å be om samtykker til innsyn i vedtak og eventuelt utredningsrapporter i forbindelse med flyttingen. Det ville kunne gi et innblikk i systemenes fortolkning av alvorlig atferdsvansker sett i forhold til jentenes opplevelse av det. Dokumentinnsyn ble ikke et absolutt inklusjonskriterium, siden min erfaring tilsa at det kunne oppleves både invaderende og lite ønskelig fordi det kunne forhindre deltakelse i undersøkelsen.

Populasjon og utvalg

I kvalitative studier opereres det med mindre utvalg basert på teoretisk eller strategisk utvelging. Utvalget skulle være jenter med spesifikke erfaringer fra barnevernet, jenter som bodde i barnevernarrangementer hjemlet i Lov om Barneverntjenester §§ 4-24 eller 4-26. Et slikt utvalg kan forstås som det Ringdal (2001) omtaler som "utvalg fra sjeldne populasjoner" eller subgrupper i den generelle ungdomsbefolkningen. Denne begrepsbruken kan oppfattes annerledesgjørende ved at de ikke er en del av den øvrige ungjentebefolkningen. Jeg ønsket gjennom studien å synliggjøre at utvalget i tillegg til å være jenter som alle andre jenter, også har erfaringer i livet som ikke er gjengs for flertallet av jenter i Norge på samme alder. Jeg vurderte det slik at et utvalg på inntil 6 jenter fordelt innenfor aldersgruppen 12 til 18 år ville kunne gi bredde i fortellingene i den hensikt å oppnå at forskningsspørsmålene ble belyst på en nyansert måte. For å ivareta en bredde i analysene ønsket jeg et utvalg med henholdsvis tre

jenter med minoritetsbakgrunn og norsk majoritetsbakgrunn. Gjennom arbeidserfaring har jeg lært at det innenfor barnevernfeltet kan skje raske forandringer med hensyn til botid, avvikling av samtykker og andre forhold som kunne gjøre rekrutteringsarbeidet vanskelig. Jeg vurderte det derfor som hensiktsmessig å ikke ha for rigide rammer om verken antall deltakere eller inklusjonskriteriene.

Planlegging og forberedelser til intervjuene

Kvale (2001) hevder at forskningssamtalen skiller seg fra andre samtaler ved at den er mer intens og strukturert uten å være standardisert. Jeg la derfor vekt på å få til en strukturerte intervjuform hvor jeg kunne stille spørsmål som ikke vanligvis stilles i hverdagslivet, og som skulle åpne opp for at jentene kunne snakke og dele erfaringer, tanker, holdninger, refleksjoner og følelser med meg uten at jeg definerte kategorier på forhånd. Valget falt derfor på å intervju jentene to ganger gjennom å foreta et livsformsintervju og et livshistorieintervju.

Livsformsintervjuet

Jeg valgte livsformsintervjuet fordi denne formen egner seg godt til å snakke med barn og unge. Barn og unge opplever det ofte lettere å snakke og reflektere over hva som skjedde i de nære tidssoner enn det som skjedde for lenge siden (Andenæs 1991). Fokuspersonen blir spurt om å fortelle om en helt vanlig dag fra hun står opp og til hun legger seg. På den måten knyttes oppmerksomheten an til hvordan den unge har det og lever her og nå, og som ikke utfordrer hukommelsen (Andenæs 1991; Myall 2001). Det er med andre ord dagliglivets sykliske bevegelse som er utgangspunkt for intervjuet, basert på en forståelse om at dagliglivene utgjør kontekster hvor konstituering av kultur, det sosiale og personlige utviklingsforløp gjøres. For når vi, små, større og store mennesker interagerer i dagliglivet, utvikler vi nødvendige ferdigheter, skaper mening ved det som skjer og blir selv en aktiv deltaker (Gulbrandsen 2000). Denne intervjuformen kan således ses i sammenheng med forskningsinteressen og det teoretiske perspektivet i denne studien.

Ved å følge opp og spørre mer detaljert omkring de ulike daglige aktivitetene, interaksjonene, forhandlingene osv, kan det gi et materiale som egner seg for analyser av hvordan fokuspersonen forstår seg selv og andre, forståelser av samhandlingsregler og hvordan hun skaper mening ved det som skjer (Andenæs 1991; Myall 2001). For å utdype fokuspersonens forståelse av den mer omfattende sammenhengen hun inngår i, og de ulike systemenes

betydning og forbindelser, kan dette gjøres ved for eksempel å spørre; Hvordan ble det sånn, hva synes du om det, hvem bestemte det, hvordan synes du det skulle være, hva vil du helst gjøre. På denne måten kan diskrepans mellom fokuspersonens forståelser av virkeligheten og hvordan hun skulle ønske det var komme til syne, og slik gi et bilde av hvilken betydning hun tillegger systemene og de meningsforhandlende prosessene. Man kan med en eller flere dager i ett eller mange menneskers liv få innblikk i meningsdannende utviklingsprosesser (Andenæs 1991).

Livshistorieintervjuet

Jeg valgte et livshistorieintervju i forhold til Bronfenbrenners tidssystem, for å utvide erfaringsperspektivet til forståelse av jentenes meningsskaping, utviklingsbetingelser og selv/andre konstruksjoner. Ved å gå utover den umiddelbart nære tidssonen ønsket jeg å få et innblikk i det Danielsen (1993) omtaler som erindrings konstituerende kraft. Det vil si at tidligere hendelser gis mening og får betydning for hvordan noe blir forstått i dag. Innenfor hvilke fortolkningsrammer gjøres erfaringene gjeldende, og hvilken vekt tillegges tidligere hendelser i daglige gjørende og meningsforhandlende prosesser. På mange måter er livshistorier komplekse data fordi informasjonen omhandler historiske og sosiale fakta, men også om subjektive representasjoner av disse.

Opplevelser refortolkes i lys av nye erfaringer på senere tidspunkt i livet. Historien vil derfor ikke være en ferdig historie som kan fortelles, men derimot mange historier vi kan fortelle avhengig av interaksjonspartnere, formålet fortelleren har med historien, formålet med forskningen og intervjuet. Dette innebærer at det ikke finnes *en* sann livsberetning fordi historien som fortelles er en av flere mulige. Erindringer skjer i glimt, og slik vil erindringer komme til uttrykk i mange fortellinger om forskjellige erfaringer (Danielsen 1993). I introduksjonen av livshistorieintervjuet valgte jeg å invitere jentene til å snakke bakover i tid; ”du har ikke alltid bodd her på .., hvordan var det før du flyttet hit?”, i den hensikt å ikke gjøre intervjuet til en hukommelsesøvelse. På samme måte som i livsformsintervjuet valgte jeg å stille oppfølgende og utforskende spørsmål til det jenta fortalte. Som en hjelp til å snakke om livshistorienes hverdagslige hendelser, og ikke kun vendepunkter og eventuelt høytider, laget jeg noen kontekstualiserende spørsmål over flere og ulike erfaringer i livet. For eksempel ba jeg henne beskrive hvordan rommet så ut da hun bodde der, hvor hun satt i klasserommet den gangen, hvem var læreren, hvem var hun sammen med på skolen, etter skolen osv. På denne måten ble også fortellingene søkt kontekstualisert.

Intervjurrekkefølgen

Jeg valgte å ta livsformsintervjuet først da jeg håpet dette ville bidra til budskapet om at det er jentas situasjon som er av interesse. Det er hennes fortelling som er relevant. På denne måten ville også eventuelle forventninger fra jentenes side om å skulle prestere kanskje bli tonet ned. Jeg vurderte det også slik at jentene kanskje kunne oppleve det lettere å dele livshistoriefortellinger etter at vi hadde blitt litt kjent med hverandre i det første intervjuet. En fordel også for meg, da det kunne gi rom for å utforske jentas forståelse av sammenhenger over tid, og bevege intervjuet til mindre belastende temaer hvis det ble nødvendig. Temaoversikten jeg laget før intervjuene, var overlappende. Den tok utgangspunkt i hverdag, relasjoner, skole, jobb, familieforhold, jevnalderrelasjoner, seksualitet, nettverk, flyttinger osv (vedlegg nr. 1, 2, 3). I likhet med intervjuguidene var ikke temaoversikten et strikt skjema for gjennomgang i hvert intervju, men mer en veiledende oversikt for meg i forhold til områder jeg ville forfølge dersom jentene selv gjorde det relevant, eller som introdusering av temaer jeg var opptatt av å vite mer om.

Gjennomføringen av undersøkelsen

Forskningsforløpet forstås som en dynamisk prosess (Haavind 2000), og erfaringer underveis i intervjuene har bidratt til justeringer i flere ledd. Dette har jeg opplevd som en styrke ved tilnærmingen da det vanskelig lar seg gjøre å planlegge alle sider ved møte med mennesker (Widerberg 2001).

Tilrådningsprosessen

Prosjektet ble meldt til Regional komité for forskningsetikk (REK) og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD). Jeg utarbeidet en prosjektbeskrivelse, et informasjonsskriv for deltakelse i intervjuene med en samtykkedel for jentene og deres foresatte, et samtykke for foresatte og jenta knyttet til innsyn i dokumenter, og et samtykke for observasjonsdelen til alle unge og voksne på institusjonene (vedlegg nr. 4, 5, 6, 7). Jeg laget også et informasjonsskriv til jentenes respektive barneverntjenester med vedlagt prosjektbeskrivelse. Foreldre må samtykke til deltakelse i forskningsprosjekter for unge under 16 år. Etter konferering med REK ble det lagt til grunn at alle foresatte måtte samtykke, siden jentene befant seg i en situasjon som krever ekstra varsomhet med hensyn til konfidensialitet, livssituasjon og forståelsen av rekkevidden av deltakelse. Alle informasjonsskriv og

samtykker ble tilpasset anbefalingene fra REK, og prosjektet fikk sin tilråding av henholdsvis REK og NSD.

Forprosjekt

Jeg utførte et prøveintervju med to for meg ukjente 15 år gamle jenter i 9. klasse, rekruttert gjennom en medstudent. Disse intervjuene ga nærmest et komparativt materiale, siden de verken bodde på institusjon eller hadde erfaring med barnevernet. Intervjuet ble transkribert og gjennomgått sammen med min veileder som grunnlag for justering og forberedelse til de forestående intervjuene. Vi diskuterte gjennomføring, form og innhold.

Feltforankringene og rekrutteringsprosessen

Jeg tok kontakt med et barnevernsenter på Østlandsområdet som blant annet organiserte og drev institusjoner og forsterkede fosterhjem for unge med alvorlige atferdsvansker. Tiltaket hadde i tillegg en geografisk beliggenhet som ville gjøre det mulig å gjennomføre undersøkelsen. Prosjektet ble tatt godt imot og i løpet av få uker besøkte jeg institusjonen for å informere ansatte om prosjektet. På dette møtet ble det vurdert å være fire aktuelle deltakere. I påvente av tilråding fra REK og NSD forandret dette seg. Da jeg tok kontakt igjen to måneder senere, var flere flyttet og det var kun en aktuell deltaker igjen. Under besøket fikk jeg kontakt med lederen av en annen institusjon som trodde noen av jentene på denne institusjonen kunne være interessert. Det er således to barneverninstitusjoner med i studien.

Både lederne og personalet var involvert i informasjons- og rekrutteringsarbeidet. De fylte portvaktfunksjoner (Widerberg 2002) ved å sørge for engasjement for prosjektet blant ansatte, unge og foresatte. Det ble lagt vekt på at målet med undersøkelsen var å finne ut hvordan jentene opplevde å bo på institusjon, og at deres deltakelse forhåpentligvis kunne bidra til å hjelpe andre jenter i tilsvarende situasjon. Institusjonsledelsen formidlet kontakten mellom jentene og meg og innhentet samtykker fra foresatte. Dette var en hjelp jeg ikke kunne vært foruten. Både rekrutteringsprosessen og samtykkeinnhenting aktualiserer ulike dilemmaer knyttet til innhenting av informert samtykke fra mennesker i sårbare livssituasjoner. I tillegg til at ledere og institusjonspersonell gjerne er i en posisjon hvor de kan legge press på så vel unge som foresatte til å delta, opplevde også jeg at dette arbeidet bød på utfordringer og usikkerhet knyttet til hvor mye press jeg kunne legge på jentene, personalet og foresatte. Dilemmaer og opplevelse av motstand hos den andre, som Helgeland (2004) drøfter, kan ha

vel så mye med intervjuers definisjon av situasjonen å gjøre, som den intervjuedes faktiske motstand. I de situasjonene jeg vurderte at jentene fant det vanskelig å avvise min forespørsel, ved for eksempel å glemme å snakke med foreldrene mange ganger, spurte jeg ikke mer.

Dersom noen under tvil hadde sagt ja til deltakelse på et slikt grunnlag, kunne det også ha vanskeliggjort opplevelsen av en reell mulighet til å trekke seg underveis. Det oppsto også et dilemma da noen jenter som ikke innfridde inklusjonskriteriene ønsket å delta.

Paragrafkriteriet som jeg oppfattet som både konkret og lite ekskluderende ga ikke den samme mening for alle jentene. I likhet med Levin (1994) i studien av stefamilier, valgte jeg å åpne for intervjuer av flere jenter fordi jeg ikke ønsket å bidra til ekskluderende prosesser. Det viste seg også at flere av jentene ønsket å delta idet jeg var tilstede, gjerne den samme dagen. Denne spontanitet og umiddelbarhet lot til å være en god form for jentene, men kunne ikke benyttes på grunn av samtykkeprosessen. Det tok tid å innhente foreldrenes godkjenning. Det skulle vise seg at jeg i all hovedsak fikk samtykke til intervjuene, og at samtykket til dokumentinnsyn ble glemt. Jeg valgte derfor å ikke legge ytterligere press på verken foresatte eller personalet. En forskningspraksis som legger opp til strenge formelle krav kan i lys av disse erfaringene se ut til å vanskeliggjøre studier med denne gruppen av unge.

Erfaringene viste med andre ord at både rekrutteringen og samtykkeinnhenting ble en møysommelig prosess. Slik jeg ser det bidro den relasjonelle tilnærmingen til å skape engasjement og deltakere til undersøkelsen. På vårparten 2007 hadde jeg intervjuet fem jenter henholdsvis to ganger hver. Nye forsøk på å rekruttere deltakere gjennom ledere av andre tiltak høsten 2007 førte ikke frem. Dette er en erfaring som styrker min vurdering av behovet for et relasjonelt rekrutteringsarbeid med denne gruppen unge.

Det faktiske utvalget

Av blant annet tidsmessige hensyn, ble det vanskelig å bruke ytterligere tid på rekrutteringsarbeid. Etter nøye overveielser knyttet til det foreliggende empiriske materialet, ble jeg i samarbeid med veileder enig om at dette var tilstrekkelig for å belyse forskningsspørsmålene og innenfor rammene av et masterprosjekt. Det ble derfor fem jenter med i undersøkelsen som på undersøkelsestidspunktet var henholdsvis 14, 15, 15, 16 og 17 år. Tre av dem hadde minst en foresatt med annen etnisk landsbakgrunn enn Norge. Ei bodde på institusjonen med hjemmel i Lov om barneverntjenester § 4-4 5. ledd (frivillig hjelpetiltak), tre i henhold til § 4-26, mens det nylig hadde foregått et paragrafskifte fra § 4-24 til § 4-12 (omsorgsovertakelse) for den femte jenta.

Gjennomføringen av intervjuene

Alle intervjuene foregikk på de respektive institusjonene innenfor en to måneders periode. Ved de fleste intervjuene fikk vi tildelt et rom hvor vi kunne sitte delvis uforstyrret, i betydningen at personalet og/eller andre unge kunne banke på døren og i noen tilfeller høres gjennom dører og etasjer. I ett av intervjuene satt vi på kjøkkenet hvilket ga mindre ro og fokus enn i de øvrige intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført som avtalt og innledet med frivillighetsaspektene og taushetsplikten. Tidsperspektivet ble satt fra en halv time og så lenge vi hadde noe å snakke om, eller jenta hadde andre planer. Intervjuene varte fra 40 minutter til 2 timer. Jeg hadde kun ett intervju om dagen, og i noen tilfeller la jeg inn tid til observasjoner og rekrutteringsarbeid i forkant og/eller etterkant av intervjuene.

I alle intervjuene fikk jentene først fortelle om sin hverdag eller sin oppvekst uavbrutt av meg. Jeg forfulgte deres fortelling, det de gjorde relevant av erfaringer, følelser og kategorier. For noen var det lett å snakke, mens andre trengte litt mer oppfølgende spørsmål og introduksjon av temaområder. Det bidro til forskjellig interaksjon under intervjuene, hvor min posisjon som intervjuer varierte med hensyn til hvor aktiv jeg var. I alle intervjuene ble det snakket om til tider sterkt følelseladete temaer. I slike situasjoner ble jeg utfordret på å tilpasse min involvering med tanke på posisjonen som forsker og ikke barnevernarbeider. Det var selvsagt mitt ansvar å sørge for jentenes ve og vel under intervjuet, samt å kartlegge eventuelle behov for støtte etterpå. Jeg ga i alle intervjuene jentene mulighet til å snakke om intervjusituasjonen etter at lydopptakeren var slått av. Ingen ga uttrykk for å trenge støtte etterpå, ei heller når jeg i intervju to spurte om hvordan hun hadde hatt det etter første intervjuet.

Noen av jentene snakket både lenge og utfyllende i begge intervjuene, mens andre intervjuer ikke hadde den samme lengde. Det førte til en kritisk selvevaluering i etterkant hvor jeg i noen av intervjuene følte at jeg hadde mislykkes med å bevare jentenes fokus. Senere klarte jeg å se dette i et bredere perspektiv og i sammenheng med at det også var forhold på institusjonen som spilte inn. Ved et intervju ventet ei jente på at noen av de andre unge skulle komme hjem, hvilket hun måtte sjekke flere ganger. Det satte også min tilstedeværelses betydning i perspektiv. Et intervju ble avsluttet tidligere enn forventet, da det den samme kveld ble planlagt en aktivitet som jenta ville delta i. Det kan også være andre forhold som gjør at både lengde og detaljrikdom vil variere. Danielsen (1993) drøfter for eksempel at forhold ved metoden livshistorieintervju kan utelukke bestemte typer kunnskap og erfaring. Dette kaller hun hvite flekker. Det kan for eksempel handle om at jenta har så mange

utfordringer i hverdagen at det er vanskelig å dvele ved fortiden. Det kan være flere konfliktområder i jentas oppvekst som hun ikke ønsker å dele. Det kan også dreie seg om gode opplevelser i fortiden som setter nåtiden i et vanskelig lys og gjør historiene såre. Danielsen (1993) hevder at vanskeligheter i fortid like gjerne kan ha sitt tyngdepunkt i dagen i dag fordi jenta vil finne praktiske løsninger på vanskelighetene i sitt hverdagsliv. Når det ene intervjuet ble mer innholdsrikt enn det andre, kan dette også ses i et slikt lys. Ved å kombinere de to intervjuformene erfarte jeg at det fungerte som hjelp til å unngå å trekke forhastede konklusjoner.

Dagens hendelser var rammen om livsformsintervjuet, men intervjuet favnet likevel et bredt spekter av hendelser i livet som overlappet livshistorieintervjuet og vise versa. Det førte til at temaer som ble mindre belyst i det ene intervjuet kunne følges opp i det neste. Jeg hørte også gjennom intervjuene flere ganger i intervjuprosessen. Alltid det første før det andre med samme jenta, men også det siste i forkant av det neste intervjuet. Således har intervjuene påvirket hverandre ved at temaer og situasjoner ei jente fortalte om skapte grunnlag for ytterligere fokus og utforskning av de samme situasjonene og nærliggende temaområder i de andre intervjuene. I noen tilfeller introduserte jeg temaområder som jentene gjorde relevante i sine fortellinger. Det skal i denne sammenheng sies at jentene var reflekterte i sine fremstillinger, bidro til nyanserende betraktninger vedrørende sin tilværelse, personalets håndtering av ulike situasjoner og de hadde også forslag til hvordan institusjonen kunne forbedres. Hvordan deres fortellinger fremstår i lys av hverandre har ikke jentene oversikt over. Intervjuformene gir rom for mange forskjellige hverdags- og livshistoriefortellinger. Studerer man hverdagsliv så vel som livshistorier over tid vil det kunne se annerledes ut for en og samme person etter noen tid. Denne studien begrenser seg til å gi et bilde av fortid og nåtid og betraktninger over muligheter i fremtid basert på deres fortellinger på et tidspunkt i livet.

Gjennomføringen av rekrutteringsobservasjoner

Observasjonene ble utført over to dager i hver av institusjonene for å bli kjent og gjøre prosjektet kjent. Observasjon som vitenskaplig metode var en ny erfaring for meg og jeg opplevde derfor en del usikkerhet knyttet til hva jeg skulle gjøre, hvor jeg skulle oppholde meg og på hvilke måter. Balansegangen mellom å være gjest, voksen, barnevernarbeider og studentforsker opplevdes tidvis forvirrende. Når jeg fortalte at jeg arbeidet i barnevernet kom

det umiddelbare reaksjoner blant de unge som ” vi hater barnevernet vi.” Synet på meg som barnevernarbeider lot til å modereres når de fikk vite at jeg ikke arbeidet på et barnevernkontor, men på en institusjon med jenter og gutter i samme aldersgruppe som dem selv. Min erfaring lot heller til å vekke nysgjerrighet og etter hvert tillit til at jeg hadde kunnskap om hva institusjonslivet dreier seg om. Det kan ha gitt rom for å snakke om mange sider ved institusjonslivet, samtidig som informasjon kan ha gått tapt siden felles kunnskap kan ha ligget som en implisitt forståelse mellom oss. På en av observasjonsdagene ble jeg tildelt nøkler som en av personalet, og ble spurt om å ta telefonen hvis den ringte. En posisjonering av meg som kollega, hvilket jeg også er. På den annen side ønsket jeg i denne sammenheng å formidle til de unge at jeg hadde en annen posisjon enn personalet, ved ikke å ta del i de samme symbolene som tydeliggjorde forskjellene mellom personell og unge på institusjonen. På mange måter var dette kanskje et større dilemma for meg enn de unge. For dem var jeg en voksen; ”hu derre” som intervjuet og ville vite hvordan de opplevde det å bo på institusjon, hun med taushetsplikt overfor personalet.

Fra interaksjon til tekst

Alle intervjuene ble tatt opp på digital diktafon og deretter transkribert av meg. Det har innenfor rammene av et masterprosjekt og av anonymitetshensyn ikke vært anledning til å sikre transkriberingens reliabilitet ved å involvere andre i dette arbeidet (Kvale 2001). Vel vitende om at interaksjon ikke kan erstattes av skrift, og også at det muntlige og skriftlige språket har sine forskjellige ”regler,” har jeg forsøkt å ivareta dialogen og de følelsesmessige stemningene i transkripsjonene (Kvale 2001). Jeg har vært lydhør overfor jentenes egne språklige uttrykk og skrevet ned de visuelle inntrykkene i etterkant av intervjuene. Observasjoner av forskjellige situasjoner, tilrettelegginger og aktiviteter ble nedtegnet fortløpende.

Tilrettelegging av materialet for analyse og analytiske grep

I de innledende analytiske tilnærmingene var det vanskelig å få et godt grep om intervjuenes meningsinnhold. Jeg hadde en forestilling om at atferdsparagrafene og inngrepskriteriene i barnevernloven ville være fremtredende i jentenes fortellinger. Fortellinger om hvordan hun forsto seg selv som ei ”atferdsjente.” Jeg begynte derfor å lete etter jentenes beskrivelser og forståelse av atferdsproblemer, og stilte følgende analytiske spørsmål: Hvordan italesetter hun sitt eget avvik/annerledeshet?

I arbeidet med å systematisere intervjuene med dette som utgangspunkt, ble jeg overrasket over møter mellom forforståelser og jentenes fremstillinger. Livsfortellingene handlet om foreldre, søsken, situasjoner på skolen, hvordan de forsøkt å skape mening i til tider strevsomme relasjoner og hvordan de på ulikt vis forsøkte å løse vanskelige livshendelser på sin egen måte. De fortalte om hvordan de for eksempel hadde forsøkt å skåne seg selv og andre mot volden som foregikk i hjemmet, tilpasse seg flyttinger, unngå seksuelle overgrepere, håndtere konflikter med jevnaldrede. Jeg var uforberedt på at deres historier ikke forholdt seg til atferdsparagrafene og atferdsproblemene. Deres 'innenfrafortellinger' stemte ikke med det 'utenfraperspektivet' jeg møtte dem med. Merkelappene atferd og atferdsvansker kan se ut til å være merkelapper som skaper mening for fagfolk i barnevernssystemene. Det var jentene som minnet meg på at de verken har et forhold til merkelappene eller forstår sin situasjon og sine handlinger på den måten. Dette kan selvsagt også ses i sammenheng med måten jeg intervjuet på der jeg nettopp søkte etter andre fortellinger og hverdagslige situasjoner. Men, selv med hverdagen som ramme trodde jeg at jentene ville forholde seg til de samme kategoriene i barnevernloven – som jeg gjorde.

Mitt neste møte med egen forforståelse, hadde sammenheng med at jeg tolket jentenes livsbetingelser i oppveksten som såpass belastende at disse var en forklaring på deres handlinger i dag, enten det dreide seg om rusing eller brudd i arbeidsprosjekter. Denne tolkningen kan ses i forhold til en annen dominerende forståelse i barnevernet; "barndommen er avgjørende for resten av livet" (Martinsen 2003, Andenæs 2004). Arbeidet med å få grep om hvordan jeg skulle forstå intervjuene og atferdsvanskene i dag førte til at jeg også måtte gå tilbake til livsformsintervjuet. Hverdagsfortellinger fra institusjonslivet som innledningsvis fremsto så kjent fra egen erfaring fra institusjonslivet at jeg tok innholdet for gitt. I det videre arbeidet med disse intervjuene begynte jeg å undre meg over hva jentene egentlig fortalte om. De snakket om at de ikke rakk frokost, tok bussen til jobb, forsov seg osv. Utsagn som bidro til å skape nysgjerrighet over hva de gjorde hele dagen, og som igjen ledet til nye analytiske spørsmål: Hva gjør jentene i løpet av en dag? Hvordan forstår hun hva hun og andre gjør i løpet av en dag? Hva slags mening tillegger hun daglige gjøremål? Hva gjør de voksne i løpet av dagen, og hvordan forstår jentene det? Hva gjør de unge sammen og alene på og utenfor institusjonen? Gjennomgangene som fulgte med disse analytiske spørsmålene, utfordret etter hvert den dominerende, dekontekstualiserte og individualiserende forforståelsen som hadde skygget for andre sider ved fortellingene. Dette til tross for mitt teoretiske utgangspunkt hvor jeg nettopp ville utfordre slike fortolkningsrammer. Først etter denne erfaringen og

erkjennelsen, kunne jeg jobbe videre med materialet utifra i en ny posisjon til det tilsynelatende kjente – institusjonshverdagen.

Hva kan man så lære av dette? Det jeg anså som relevante temaer og kanskje spørsmål om jentenes liv med atferdsvansker, fremstår i ettertid som lite relevante spørsmål. Det er derimot en fremtredende fortolkningsramme i min forståelsesverden, som en barnevernarbeider og studentforsker. En tilnærming som i større grad ser på hva jentene strever med i hverdagen, kan være en nøkkel for å snakke med og legge til rette for bedre utviklingsbetingelser. Det gir med andre ord noen andre premisser for å handle. Utfordringene jeg støtte på kan også ses i sammenheng med dilemmaer knyttet til å skulle forske på eget felt. Når man selv er en del av feltets dominerende fortolkningsrammer, kan forforståelsene bli mindre tilgjengelige og vanskeliggjøre en tilstrekkelig analytisk avstand. Konsekvensen kan bli en reproduksjon av kjente forståelser og hindre mulighetene for ny innsikt (Bourdieu og Wacquant 1993).

Den analytisk snuoperasjon som tvang seg frem, ga også anledning til å se jentenes livshistorieberetninger som nærværende erfaringshorisonter som i mange sammenhenger kompliserte nåtidige hverdagsgjørender og forhandlinger om disse. Den store forskjellen var at atferdsparagrafene og forestillingen om at ”barndommen er avgjørende for resten av livet” ikke lenger fulgte analysen som en ”kausal” skygge. Med dette utgangspunktet støtte jeg på andre utfordringer. Det ble vanskelig å dele opp og systematisere intervjuenes meningsinnhold uten å miste den større meningssammenhengen av syne. For å skape en oversikt konstruerte jeg ulike temaområder med bakgrunn i hendelser, aktiviteter og emner jentene snakket om. Denne tilnærmingen kan forstås som empirinær, siden temaene ble hentet ut fra det empiriske materialet (Widerberg 2001). Temaområder som hadde underledd og forbindelsesledd til andre temaområder og som jeg søkte å forstå i lys av hverandre, slik at deler og helheter favnet mening, kontekst og kompleksitet. Etter hvert som jeg skrev analysen frem, søkte jeg etter nyanser og kontraster i intervjuene hver i sær, men også i lys av hverandre. De teoretiske innfallvinklene hjalp meg til å stille spørsmål og konstruere meningssammenhenger utover jentenes fortellinger. Slik utviklet analysen seg i en skrivende fortolkende prosess. Presentasjonen av analysen vil komme kapitlene: Institusjonens tilrettelegging av hverdagsliv. Institusjonen som forhandlingsfelleskap og i Veien videre.

Avsluttende kommentarer

Jeg har i dette kapitlet redegjort for planleggingen av undersøkelsen og begrunnelsene for de metodiske valgene. Bearbeidingen av det empiriske materialet viste seg å overskride mine forforståelser. Det fordret en forskyvning i forskningsinteressens fokus. Fra å handle om selv- og andrekonstruksjoner i forhold til atferdsparagrafer, ble institusjonens tilrettelegginger og forhandlingene om disse viet større plass for forståelse av jentenes delaktighet, væremåter og selvforståelser.

Kapittel 4

Institusjonens tilrettelegging av hverdagsliv

Strukturen i dette kapitlet følger døgnet og dagliglivet på institusjonen der jentenes fortellinger om hendelser og forhandlinger skaper utgangspunkt for analyse av meningsskapende prosesser og utviklingsbetingelser. Siden det i forskningsprosessens ulike faser foretas analytiske og teoretiske vurderinger og valg, må den deskriptive presentasjonen av undersøkelsen leses som en mesoteoretisk fortolkende redegjørelse. Det etterstrebes å gjøre analysene transparente slik at leseren kan vurdere om det er en indre sammenheng mellom analysene og de teoretiske forutsetningene, og derav vurdere analysens kvalitet og troverdighet. Det skal i den anledning også sies at det har vært en utfordring å finne en egnet presentasjonsmåte fordi materialet er sårbart for gjenkjennelse. For å kunne vise de analytiske bevegelsene, gi eksempler på jentenes vurderinger og skildre mer levende bilder, er noen sitater valgt ut og dekontekstualisert ved at enkeltpersoner ikke knyttes til mange sammenhengende hendelser. Ved å gjøre det på denne måten har noen relevante sammenhenger i de langsgående analysene veket plass for etiske fordringer. Jentenes delfortellinger har fått fiktive navn, og det skapes et inntrykk av at det er flere enn fem jenter som har blitt intervjuet. Slik søkes både meningsinnhold og leservennlighet ivaretatt. Sitatene er skrevet i kursiv og intervjuers utsagn er satt i parentes. Gjenfortalte kondenserte historier ligger tett opp til jentenes egen språkform. Observasjonene fremstilles mer generelt og det vil ikke fremkomme hvilken institusjon eller hvem av de unge og personalet det refereres til. Innledningsvis gis det en kort presentasjon av jentene og institusjonene.

Jentene

Da jentene ble intervjuet hadde de bodd på institusjonen fra halvannen måned til nærmere ett og et halvt år. To av jentene var i ferd med å avslutte institusjonsoppholdet og skulle flytte på hybel med oppfølging innenfor det samme senteret. Felles for jentene var at de hadde erfaring med ett eller flere typer barneverntiltak før de flyttet til institusjonen, eksempelvis weekendhjem, akuttinstitusjoner, beredskapshjem, fosterhjem og familierapeutiske tiltak i hjemmet. Flere hadde erfaring med å flytte mellom byer og tettsteder. Ei av jentene hadde flyttet mellom forskjellige land. Jentenes foresatte bodde ikke sammen, med ett unntak. Flere av de foresatte hadde etablert seg med nye partnere og fått barn. Det var jevnlig kontakt mellom jentene og minst en av deres foresatte, samt søsken og øvrig familie. Felles for jentene var at de fortalte om hendelser og opplevelser det er grunn til å anta utgjør en

betydelig emosjonell belastning. Det dreide seg om endringer i dagliglivet, relasjoner og nettverk, skolebytte, høyt konfliktnivå i familien over tid, vold i nære relasjoner, alvorlig sykdom hos nære familiemedlemmer, seksuelle overgrep fra voksne, skolevansker og mobbing. Noen av jentene hadde også psykiatriske diagnoser, som for eksempel ADHD, ADD og bipolare lidelser. Dette er opplevelser og erfaringer som på mange måter utgjør et brudd med alminnelige jenteerfaringer i vårt sosiokulturelle landskap (Skjær Ulvik 2005), og som jentene hadde søkt ulike løsninger på. Noen hadde et stort skolefravær, brukte illegale rusmidler, rømte, påførte seg selv skader på kroppen, mens andre hadde forsøkt eller hatt planer om å ta sitt liv.

Institusjonene

Begge institusjonene lå i eneboligområder på Østlandet i tilknytning tettsteder hvor det var noen butikker, offentlige servicekontorer og skoler. Det tok ca 20 minutter med bil å komme til de nærmeste byene. Institusjonenes rammetall var på inntil 5 plasser for unge mellom 13 og 18 år, og var godkjent for flyttinger i henhold til Barnevernlovens § 4-4 5. ledd og §§ 4-12, 4-24, 4-26. Det var mulighet for videre oppfølging i senteret inntil fylte 23 år. Rammene om dagene var som følger:

- Vekking/stå opp
- Frokost ca 07.30 -09.30
- Skole/jobb
- Lunsj (eventuelt på eller utenfor institusjonen) ca. 11.30-12.30
- Skole/jobb
- Middag ved 16.00 / 17.00 tiden
- Plikter: vasking av fellesarealer og eget rom henholdsvis en gang i uke
- Husmøte to ganger i uka, med unge og voksne samlet
- Fellesaktiviteter en fast kveld i uka
- Fritidsaktiviteter/fritid var all tid utenfor de faste rammene
- Kveldsmat ca. 21.00
- Natt, stille kl 23 på hverdager, kl 23.30 i helgene

Hverdagsliv på institusjonen

Innledningsvis presenterer jeg et utdrag fra intervjuet med Celine 16 år, en fortelling som jeg kommer tilbake til utover i presentasjonen. På spørsmål om hva hun gjorde fra hun våknet og til hun la seg fortalte hun; *Ja jeg står opp sånn cirka kvart på åtte åtte, og så går jeg og så kler jeg på meg, går på badet og så går jeg og spiser frokost. Så tar jeg bussen til jobben, da er jeg på jobben sånn cirka kvart på og så begynner jeg på jobben sånn ca ni. Så begynner jeg å leke med barna og hjelpe dem med å kle på seg å gå på do og sånn. Og så har vi*

måltider og samlingsstund og sånn ut over dagen så gjør vi litt forskjellig fram til klokka fire, da er jeg ferdig på jobb og så er jeg hjemme sånn halv fem, det kommer litt an på når bussen kommer. Den kommer litt sånn som den vil, og så er det middag når jeg kommer hjem, men jeg pleier å dusje før jeg spiser, og så på onsdager er det sånn fellesaktivitet og da er det sånn at du kan ta fellesvasken før fellesaktiviteten og da får du 50 kroner i tillegg, men det rakk ikke jeg å gjøre. Og så på onsdag så var vi på kino, det var bare jeg og ei av de andre jentene som dro. (Ja.) For hun ene ville heller feire bursdagen sin med ei av de andre jentene her, så da dro de ut og spiste og da dro vi på kino, og så var vi hjemme rundt kvart på ni eller no og da rydda jeg litt på rommet og slappet av, også så jeg litt på tv og så spiste jeg kveldsmat og så la jeg meg tidlig. (Du jobber fra 9 til 16 hver dag og så slappet du av litt av og så på tv og sånn?) Ja. (Og det jeg lurte på er om kveldene stort sett pleier å være sånn?) Neimen kveldene på huset pleier å være ganske rolige, det er liksom foran tv-en. På tirsdager er det jo 'Frustrerte fruer' eller 'CSI', det er sånne faste ting vi ser, på onsdager er det 'Ugly Betty' og 'LOST', og på torsdager pleide det å være 'Prison break' men de har jo ferie, så på torsdager er det ikke noe spesielt som skjer. Men på onsdager så er det også onsdagsaktivitet, sånn fellesaktivitet. (Ja.) Også på fredager så pleier jeg å være hjemme, så det er liksom tirsdager og torsdager jeg slapper av da ordentlig. (Ja.) Men i det siste er det sånn at jeg rydder eller sitter på dataen og snakker med andre.

Når jentene innledningsvis fortalte om sine hverdager, kunne det se ut til at de nærmest gikk av seg selv uten involvering fra andre. Ved å se nærmere på hva Celine forteller harmonerer derimot aktivitetene med rammene institusjonen la rundt dagen. Hun står opp, ordner seg, spiser, tar buss til jobb og komme tilbake når dagens aktiviteter utenfor huset er over. Etter gjennomgang av alle intervjuene viste det seg at også de andre jentene på forskjellig vis fortalte om sine daglige aktiviteter innenfor de samme rammene. Aktiviteter som i en større sosial meningssammenheng harmonerer med hva de fleste mennesker gjør i løpet av en dag. Vi står opp, jobber og/eller går på skole, kommer hjem og gjør noen aktiviteter hjemme eller også utenfor hjemmet. Ser man institusjonens tilrettelegginger i et slikt lys, kan de forstås som en viderefremidling og konstituering av en kulturelt veiledende praksis – en form for norsk standardhverdag. Ved å legge til rette for at Celine og andre jenter skal ta del i denne felleskulturelle praksisen kan det i et utviklingsstøttende øyemed forstås som et ledd i normaliserende prosesser. Det er slike hverdager adekvate tenåringsjenter forventes å ha. Når dagene går og enkelte av jentene ikke utfordrer hverdagsforventningene, later dagligdagse

aktiviteter til å fremstå som områder i livet som ikke fordrer nevneverdige utdypinger. Implisitt at det er bare slik det er - og skal være.

Jentenes fortellinger kan også leses som selvstendige selvfølghetsfortellinger, ”så gjorde jeg.., og så gjorde jeg..”, hvor de posisjonerer seg som sosiale aktører og som (med)forfattere av sin egen hverdag. Selv om en slik fortellingsform tilsynelatende ikke involverer andre, er det nærliggende å anta at flere av de voksne er delaktige og ivaretar rammene de har skapt rundt dagen. Det forventes at jentene skal utføre nevnte handlinger. Det er derfor sannsynlig at det vil være i de voksnes interesse å rette oppmerksomheten mot jentenes aktivitet, for eksempel ved å ta del i vekkingen, tilberede frokost og arbeide for å finne egnede dagaktiviteter. Når Celine og de voksne daglig deltar i hverandres aktiviteter på denne måten, bekrefter de også hverandres posisjoner og aktivitetenes betydning. Hverdagsaktivitetene gjør det mulig å skape relasjoner blant jentene og de voksne, og dele de symbolske aspektene ved det de gjør. Aktiviteter som i Celines fortelling kan se ut til å ha fått en drivkraft i seg selv, og gjør det mulig for henne å ta del i ytterligere utviklingsfremmende aktiviteter også utenfor institusjonen. Dette er et fenomen som kan forstås som *molare aktiviteter*, ved at aktivitetene nettopp får denne drivkraften i seg selv når deltakerne opplever aktivitetene meningsfylte. Innenfor denne felles aktivitetsstrukturen og meningssammenhengen kan Celine således utvikle seg og finne ut hva hun kan gjøre og hvem hun kan være som en kulturelt adekvat tenåringsjente på en institusjon, og i et større felleskulturelt landskap. Når hverdagen går sin gang uten alt for stort besvær, vil jentenes adekvate deltakelse i aktiviteter kunne bekrefte de voksne som egnede tilretteleggere av utviklingsstøtte. Underforstått, når jenta har erfaringer som gjør livet mer komplekst enn mange andre på egen alder innfrir forventningene, må også hjelpen være vellykket. Slik Hennem viser til at en måte foreldres gjøren av foreldreskapet normeres på i vår kultur, er gjennom deres tenåringers gjøren av tenåringstiden (Hennem 2002).

Usynlige hverdagsforhandlinger

Når hverdagsaktivitetene er en del av en felleskulturell praksis og de tilsynelatende går av seg selv, kan det være vanskelig å få øye på anstrengelsene det er grunn til å tro har funnet sted for å avstedkomme en slik smidighet. Jentene må stå opp. Hvis de ikke står opp vil det sannsynligvis ikke gå lang tid før dette påkaller oppmerksomhet. På en institusjon må jentene også vekkes av mange forskjellige voksne som ikke nødvendigvis kjenner dem så godt. Det er

derfor nærliggende å anta at det foregår forhandlinger så vel som reforhandlinger om hvordan denne og andre dagligdagse aktiviteter skal utføres. Mens det for eksempel er mindre vanlig å spørre noen; hvordan våknet du i går? Ved å spørre nettopp om det, kom også tilrettelegginger, forhandlinger, posisjoneringer og flere betydningssammenhenger ved aktivitetene til syne. Celine fortalte at de voksne i begynnelsen hadde vekt henne på måter som gjorde henne både sur og irritert. De kom inn på rommet hennes og tok på henne og det likte hun ikke. Etter den hendelsen begynte de voksne å banke på døra og bare vise hodet i dørsprekken, og da ble hun ikke sur og irritert lenger fortalte hun. Det kan se ut til at det i kjølvannet av de første erfaringene ble etablert et felles fokus på hvordan vekkingen kunne gjøres på andre måter. Forhandlinger som ikke handlet om *hvorvidt* hun skulle vekkes eller ei, men *hvordan* hun skulle vekkes. Slik kunne Celine delta og medvirke til at de voksnes vekkepraksis ble tilpasset det hun trengte av støtte for å komme opp i rett tid og få en bedre start på dagen.

Vigdis hadde også forhandlet med de voksne om betydninger av å stå opp til rett tid. Hun fortalte; *Før da var det veldig sånn at jeg var treg med å komme meg opp og da ble jeg trua med at hvis du ikke kommer deg opp nå med en gang, så tar vi telefonen, ellers så ble jeg trua med at jeg måtte legge meg en time tidligere, og da skjerpa jeg meg med en gang.* Denne fortellingen viser hvordan Vigdis forsto og opplevde de voksnes virkemidler for at hun skulle stå opp. Igjen var det ikke et spørsmål *om* hun skulle stå opp, men *hvordan* hun skulle få det til. For Vigdis derimot, kan det se ut til å ha vært et spørsmål *om* hun skulle stå opp på det tidspunktet, og at hun og de voksne ikke hadde en felles forståelse av betydninger av å stå opp. I det som kan forstås som en markering av forhandlingsrammene, tok de voksne i bruk virkemidler som Vigdis beskrev som trusler. En begrepsbruk som gjerne forbindes med ubehag, redsel eller også illegitim maktutøvelse – ”hvis ikke så...”. Vigdis sto opp i rett tid fortalte hun. Det kan si noe om betydningen mobiltelefonen og det å måtte legge seg tidligere enn de andre hadde for henne da. Et ubehag som var større enn å måtte stå opp til rett tid.

Ved å ta i bruk større grad av voksenstyring enn hva som var tilfelle i Celines fortelling, kan det se ut til at de voksne her posisjonerte seg som de som visste best, bestemte og hadde makt til å gjennomføre sine bestemmelser. En slik posisjonering som utgangspunkt for forhandlinger vil kanskje kunne føre til en felles forståelse om betydningen av å stå opp til rett tid på sikt, og for Vigdis gjorde det nok det. Under intervjuet evaluerte hun de voksnes

virkemidler som både rette og rimelige, da det hadde hjulpet henne til å stå opp og ta del i skole slik andre jenter på hennes alder gjorde.

Når jentene og de voksne, med ulik grad av involvering og styring, etter hvert innfrir forventningene til hverandre over tid, kan aktiviteten og 'avtalene' oppleves som rutiner som ikke fordrer nevneverdig dveling eller kunnskap – det går av seg selv. På den måten kan også de utviklingsmessige betydningene som forhandlingene og reforhandlingene av tilretteleggingene skaper gå tapt. Analysene viste derimot at vekking og andre hverdagslige aktiviteter kan forstås som forhandlingsområder som daglig setter en relasjonell og kulturell kompetanse i spill. Eksempelvis ved å kunne:

- øve seg i å bringe frem et budskap på en adekvat måte
- påvirke, tilpasse og justere egne handlinger og tilnæringsmåter i tråd med situasjonen og ulike deltakere
- finne felles løsninger
- holde sin del av 'avtalen' og over tid
- forstå betydninger av å være en del av en lokal men også større kulturell meningssammenheng

Med andre ord lærings situasjoner for økt relasjonell kompetanse og forståelse av adekvat deltakelse. Denne kunnskapen har overføringsverdi til flere og andre forhandlingsområder både på og utenfor institusjonen.

Ved å dvele ved hverdagspraksisene, viste det seg også at for eksempel vekking kunne ha andre utviklingsmessige og symbolske betydninger. Tine fortalte; (*Ja, så når var det dere forandra det eller når var det du begynte å skulle vekke deg selv?*) *Det var jo sånn, det var jo en dag bare så tenkte jeg herregud jeg må jo, jeg skal jo prøve å komme meg i leilighet, dem kommer jo til å tenke at det blir veldig positivt hvis jeg kommer opp selv.* I denne fortellingen handler ikke vekking lenger kun om å komme seg opp i rett tid. Tine har tatt i bruk aktiviteten "vekking" som en konkretisering av hvordan hun kan posisjonere seg som ei jente som gjør seg større og utvikler seg. Ved å vise de voksne at hun mestrer denne aktiviteten uten deres støtte, vil hun gjøre seg verdig til å flytte i egen leilighet. Hun forteller ikke om en eksplisitt inngått avtale om at det er dette hun skal gjøre nå. Det skal de voksne forstå når de oppdager at hun klarer det alene. På den måten søker Tine gjennom sine handlinger å formidle at hun har forstått at dette er et relevant mestringsområde for store jenter som skal bo i egen leilighet. Sett i et slikt lys fremstår ikke "vekking" og det "å stå opp til rett tid" lenger som en daglig

rutine kun, men en symbolsk og meningstett aktivitet hvor hun skaper mening utover den konkrete handlingen. Hun har gjort aktiviteten til sin og tillagt den en fremtidsrettet betydning, hvilket kan forstås som hennes *appropriering* av aktiviteten.

Det er ikke bare jentenes kompetanse som kan bli et underkommunisert område når dagligdagse aktiviteter ikke snakkes om eller også ”går av seg selv.” Skal de klare å opprettholde sin del av ’avtalene’, må vekking og andre dagligdagse aktiviteter være et felles anliggende og inngå som en del av det de forstår som sine oppgaver som utviklingsstøtter. Analysene viste da også at de voksne ved å holde fast ved aktivitetene og tilpasse sin delaktighet, var med og satte rammene for hva som var greit og ikke greit. Hva som ble forventet og innenfor hvilke rammer forhandlingene skal og kan foregå. En delaktighet som gjorde det mulig for jentene å ta del i andre former for aktiviteter av utviklingsmessig betydning, som for eksempel skole og jobb. Når forhandlingene førte til fleksible individuelle tilpasninger, slik for eksempel vekkingen kan forstås i Vigdis’, Tines og Celines fortellinger, kan dette forstås som *scaffolding*. Det gjensidige samspillet mellom jentene og de voksne bidrar til en tilpasset støtte som i forlengelsen av den vil kunne gi jentene en opplevelse av å bli både sett, hørt, og ivaretatt.

Denne forståelsen ga også anledning til å tolke jentenes væremåter i noen situasjoner som et uttrykk for betydninger av tilretteleggingene forstått som *scaffolding*. På samme måte som det å stå opp ble fortalt på selvfølgelig vis av flere, ble også frokosten formidlet slik, inntil de ble spurt om å fortelle mer konkret og detaljert. Tine fortalte; *Men det hender noen ganger at jeg har opplevd at personalet har glemt å legge frokosten på bordet. Da har jeg blitt forbanna altså. (Da har du blitt forbanna?) Ja for da rekker jeg ikke å spise før jeg går på jobben.* Når en vikar kanskje ikke har oppfattet eller blitt fortalt betydningene av frokosten som en del av tilretteleggingene, bidrar det til forargelse hos Tine. Ikke nødvendigvis fordi hun er så sulten på den tiden av døgnet eller er sint på den voksne, men fordi frokosten forventes laget i stand på bestemte måter innenfor den tilmålte tiden hun har om morgenen. Hun setter også frokosten i sammenheng med at hun skal utføre en jobb senere samme dag. Underforstått at frokosten er en vesentlig forutsetning for å kunne utføre en jobb. På den måten får brudd i tilretteleggingene ikke bare konsekvenser her og nå, men også for hennes delaktighet i aktiviteter utenfor institusjonen senere. Forstått på denne måten fremstår ikke Tines forargelse som et sinneproblem, men en reaksjon på en meningssammenheng hun har skapt sammen

med de voksne på institusjonen og gjort til sin. Dette leder over til å se på hvordan hverdagslige aktiviteter også tok andre former.

Unntaksforhandlinger

Det viste seg at tilretteleggingen slik det ble analysert frem som scaffolding, hadde en sammenheng med at jentene tok del i et dagtilbud utenfor institusjonen. Jentene som ikke hadde et dagtilbud fortalte om andre hverdagserfaringer som nyanserer og skaper et mer komplekst bilde av meningssammenhenger. Katja fortalte; *Ja, jeg våkner om morgenen uten å selvfølgelig ha lyst til å stå opp for jeg ikke har noe å gå til. (Mmm.) Så det er ikke så veldig fristende å stå opp, så jeg bare drøyer og drøyer så lenge som mulig.* I likhet med de andre jentene, kan det se ut til at Katja her forteller om hverdagsaktivitetene innenfor rammene institusjonen har skapt om dagen, men hun introduserer en sammenheng mellom betydninger av å ”stå opp til rett tid” og muligheten til å ta del i andre meningsfylte aktiviteter. Implisitt; hadde hun hatt noe å gjøre på dagen, hadde hun ikke drøyd med å stå opp. Hun skaper med andre ord mening med aktiviteten ”å stå opp til rett tid” ved å posisjonere seg på siden av dens praktiske og symbolske betydninger. Implisitt; når hun ikke kan ta del i alle sider av aktivitetene forringes også betydningene av delaktiviteten – ”å stå opp til rett tid”.

Katjas fortelling gir også anledning til å forstå de voksnes deltakelse som uttrykk for en tilsvarende meningskonstruksjon. For Katja står opp og steller seg, men handlingsrekkefølgen forskyves i tid, slik at hun ikke rekker å spise frokost. Hun fortalte;.. *og så rekker jeg ikke frokosten for når jeg kommer ut av rommet er den tatt vekk.* Ved å gjøre dette til en aktivitet hun selv ikke rekker, kan det forstås som et uttrykk for en opplevelse av eget ansvar for å komme opp i rett tid. En meningskonstruksjon som kan muliggjøres ved at støtten hun får til å stå opp, ikke blir tilstrekkelig tilpasset. Dersom det eventuelt gis rom for et slingringsmonn eller også brudd med aktiviteten ”å stå opp til rett tid”, skaper det andre rammer for meningskonstruksjoner for Katja enn Celine. En aksept til å avvike fra hverdagsaktiviteter som jentene med et dagtilbud ikke får. Det fremkom ikke av fortellingen at et eventuelt slingringsmonn i den ene delaktiviteten førte til tilsvarende slingringsmonn i andre delaktiviteter. På den måten ble også kosthold og ernæring, et område av det som ble analysert frem som ledd i scaffolding, forringet i Katjas tilfelle. I dette lyset kan altså målsettingen om at alle skal ha et dagtilbud se ut til å forringe tilretteleggingene på flere områder når måloppnåelsen uteblir. På den måten kan forhandlinger og tilrettelegginger som

skapte utviklingsmuligheter på og utenfor institusjonen for Celine og de andre med dagtilbud, se ut til å skape færre utviklingsmuligheter for Katja og jentene uten dagtilbud. Dersom slike unntak vedvarer over tid, vil det også kunne bidra til en praksis som forfordeler utviklingsfremmende betingelser for noen av jentene.

Diskusjon

I denne delen har jeg vist hvordan det er mulig å forstå institusjonens rammer om dagen som en videreformidling av en felleskulturell praksis. Tilsynelatende usynlige dagligdagse aktiviteter kan være områder for utvikling, læring og ledd i scaffolding. En scaffolding som så ut til å skape forskjellige utviklingsmessige betingelser avhengig av om jentene hadde et dagtilbud eller ei. Felles for jentene var at de forhandlet mening innenfor institusjonens tilrettelegginger, men forhandlingene og tilpasningene som bidro til utviklingsfremmende prosesser for Celine og andre med et dagtilbud, lot til å skape stilltiende forhandlinger om unntak for Katja og andre uten et dagtilbud. Disse forhandlingene forringet den praktiske, symbolske og relasjonelle betydningen av hverdagsaktivitetene. Det kan ha skapt ytterligere avstand til det som var ment som ledd i normaliserende prosesser – tilretteleggingene. Sett i et slikt lys kan det se ut til at både jentene og personalet ble rammet av målsettingen ”alle skal ha et dagtilbud - utenfor institusjonen”.

Dersom unntaksforhandlinger varer over tid, vil også unntaket kunne skygge for jentenes kapasitet til å ta del i hverdagspraksisen på utviklingsfremmende måter. Noen av jentene fortalte derimot at de hadde kapasitet til å stå opp under andre betingelser. Roja fortalte; *Jeg klarer å stå opp hvis jeg har noe å gjøre, men jeg gidder liksom ikke nå, for det er ingen vits i å være våken.* Denne fortellingen kan forstås som et uttrykk for at Roja og flere med henne holder sin del av ’avtalen’ dersom de voksne holder sin del av avtalen ved å legge til rette for aktiviteter som gjør det meningsfylt å stå opp. Disse fortolkningene kan på den annen side oppfattes rigide, siden det i noen tilfeller må være mulighet for slingringsmonn for hvorledes daglige aktiviteter skal og kan tolkes og praktiseres. Unntak kan nok være en hensiktsmessig praksis av og til, men det fordrer til gjengjeld en eksplisitt felles forståelse og tidsrammer som oppleves overkommelige. Dette lot ikke til å være tilfelle for verken Katja, Roja eller andre i tilsvarende situasjon, da mangel på utviklingsfremmende delaktighet og meningsskapning så ut til å skape en opplevelse av både meningsløshet og resignasjon. Det leder over til det neste temaet som handler om hva jentene gjorde på dagtid.

Alle skal ha et dagtilbud

I denne delen følges jentene videre i dagen, ut av institusjonen på deres respektive skoler og arbeidsplasser. Men først blir vi værende en stund til på institusjonen sammen med jentene som ikke hadde et fast dagtilbud.

Når dagene blir lange

De voksne fortalte at de samarbeidet med NAV og lokale arbeidsgivere for å finne arbeidsplasser til jentene som ikke gikk på skole, eller hadde redusert undervisning. De samarbeidet også med lokale skoler for å tilpasse undervisning. Deres erfaring tilsa at det kunne ta tid å legge til rette for egnede dagtilbud. I påvente av en dagaktivitet var det derfor flere unge som hadde institusjonen som ramme om dagen. Jeg vil her se nærmere på hva jentene gjorde i denne ”ventetiden” og hvilke utviklingsmuligheter det ble lagt til rette for da.

Under intervjuene fortalte jentene hva både de selv og voksne gjorde i løpet av dagen.

Madelen fortalte; *(Fra klokka halv elleve, hva pleier du å gjøre da?) Nei, ingenting! Sitter også tar meg en røyk, sitter i sofaen eller på rommet mitt eller snakker med noen av de andre. (Gjør dere noen gang andre ting?) Nei, enten så kan det være jeg eller noen voksne finner på noe, med noen andre ungdommer her. Hvis det er noen ærender dem skal gjøre eller ett eller annet, eller vi drar på kafé eller noe sånt.* Stine fortalte at de heller ikke fikk lov til å se på tv eller være på pc'n, så da satt hun en del ute og røykte, lå i sengen og så film på pc'n. Noen ganger gikk hun i butikken eller så sov hun, og så skjedde det ikke så mye mer enn det før klokken fem. På spørsmål om hva de voksne gjorde på denne tiden svarte hun at; *..de skrev rapporter og litt sånt forskjellig, ansvarsgruppemøter, budsjetter og papirarbeid, og alt som er.* En av de voksne fortalte at institusjonen til tider kunne minne om en taxisentral, hvilket kan tyde på at de voksne også var opptatt med å kjøre og hente de unge til ulike aktiviteter og avtaler. Jentenes fortellinger ga et bilde av at de voksne hadde andre oppgaver å ivareta på dagen enn å være sammen med dem. Sett i lys av institusjonens organisering ville dette vært en tid på døgnet som egnet seg for kontorarbeid, gitt at de unge var på sine respektive dagtilbud. I praksis viste det seg annerledes. Dagene til Stine og Madelen fortonet seg mindre hektiske. To av de tilgjengelige aktivitetene på institusjonen lot til å være forbeholdt ettermiddagene. Siden Stine hadde bærbar pc, kan det se ut til at den tilsynelatende uadekvate dagaktiviteten ble akseptert dersom den foregikk andre steder enn i fellesrom. Det førte til at

Stine i likhet med andre trakk seg tilbake fra fellesrommene. På den måten krevde de heller ikke de voksnes oppmerksomhet. Noen ganger var jentene stille fordi de sov.

En hverdag uten nevneverdig forpliktelser eller krav kan være en god overgangsordning for jenter som trenger en pause fra faste dagaktiviteter. Da Barbros pappa ble syk og måtte på sykehus, ble det lagt til rette for at Barbro kunne ta en pause fra skolen i tråd med hennes ønske. Hun fortalte at hun hadde trengt mer hvile og tid med pappaen sin, hvilket hun også fikk anledning til. To av de voksne hadde vært med henne på sykehuset for å besøke pappaen, og gitt han blomster og spurt hvordan han hadde det, fortalte Barbro. Det syntes hun var veldig snilt, og hun syntes disse voksne var annerledes enn andre voksne. De gikk ikke for å gjøre andre ting når de snakket med henne, og var det noen som spurte eller maste om de kunne hjelpe dem med noe, måtte de vente. Denne fortellingen skiller seg ut på flere områder. Skoleavbrekket kan i Barbros tilfelle se ut til å være et ledd i en individuelt tilpasset tilrettelegging hvor aktivitetene og forventningene ble justert i takt med hennes situasjon. Det var også voksne som tok del i den vanskelige tiden sammen med henne og justerte sine samhandlingsformer. Det kan således se ut til å ha skapt en relasjonell nærhet og gjensidig delaktighet, som kan forstås som en *dyade*. I motsetning til de andre jentene fortalte ikke Barbro om tiden uten et dagtilbud som meningsløs. Verken Stine eller Madelen fortalte at de ønsket eller trengte slike ”pauser”. Det lot til å være ufrivillige pauser, selv om skoleavbrekket også for Stine ble vurdert som et ledd i en individuell tilpasning av de voksne.

Pauser kan se ut til å bli meningsløst for jentene som ikke ønsket det. Pausene skapte en fortvilt situasjon for flere. Jentene ønsket å ha noe meningsfylt å drive med. Fraværet av noe meningsfullt førte også til en opplevelse av bevegelsesavgrensning. Ei av jentene fortalte; *Jeg skulle ønske de hadde mer tid til å gjøre ting, for det er ganske viktig, det er bra å komme seg litt ut, man blir gæærn av å være her hele tiden*. Jentene formidlet også en avhengighet av de voksne for å kunne bringe opplevelsen til opphør. Når de voksne prioriterte kontorarbeid fremfor aktiviteter med jentene kan det forstås som en underkjenning av denne avhengigheten. En situasjon som fikk ei av jentene til å betvile om de voksne ville henne vel. De voksnes ord og forklaringer fremsto for henne som tomme ord, og hun trodde ikke lenger på deres forklaringer. Dersom en slik opplevelse av meningssammenheng vedvarer over tid, vil det kunne stå i veien for både relasjonell nærhet og utvikling.

Madelen nyanserte dette bildet noe. Hun fortalte at noen av de voksne spurte om de ville være med. Noen var "litt flinke" til det, men det var også mange av de voksne som ikke spurte i det hele tatt og bare satt der og ventet på at ungdommene skulle komme med forslag. Det kan se ut til at noen av de voksne forsøkte å gjøre noe med situasjonen, men at det kan ha skapt en forvirring om hvem sitt ansvar det var å finne ut av hva som er adekvate aktiviteter i fravær av skole. Et strev jentene lot til å dele. Kafé var et av deres forslag, for hva gjør jenter i grunnskolepliktig alder i fravær av skole? Noen av de voksne tok med jentene på båtturer, hvilket jentene fant meningsfylt. Siden denne og andre aktiviteter lot til å være enkeltinitiativ, kan det se ut til at de voksne manglet både rammene og virkemidlene som skulle til for å skape en plan og kontinuitet for aktivitetene.

Ei av jentene hadde erfaring fra en annen institusjon hvor de hadde et dagsenter med alt slags mulig verktøy, hvor man kunne lage alt mulig, for eksempel musikk. Etter at hun hadde flyttet hadde hun snakket med andre ungdommer som savnet det veldig når de kom på en institusjon hvor de ikke hadde en "dritt" å gjøre om dagen. På spørsmål om hun hadde snakket med de voksne om det, fortalte hun at man skal ha ganske bra økonomi for å få det til, for det må jo jobbe ekstra folk der også. Dersom mulighetene til en utviklingsfremmende hverdag blir et spørsmål om økonomi, skapes det en meningssammenheng som implisitt fritar de voksne fra deres ansvar som tilretteleggere. Ingen kan direkte lastes for at det ikke er tilstrekkelig med penger. En fattig trøst for jenter som ikke vil sove vekk dagene, og for voksne som strever med en ventetid de vet kommer.

Tenåringsjenter på jobb

Meningen var at alle jentene skulle ha et dagtilbud utenfor institusjonen. I denne delen av oppgaven blir jeg med jentene som jobbet og ser nærmere på de utviklingsmessige aspektene, organiseringen og varigheten av aktivitetene. I likhet med Celine var det også andre jenter som jobbet. Flere hadde interesse for dyr, og Yvonne var en av dem. Hun arbeidet ved et hestesenter som institusjonen hadde en forbindelse til. På spørsmål om hvordan hun fikk jobben, sa hun at det bare ble sånn. En etablering som oppleves så selvfølgelig, kan bety at Yvonne og de voksne hadde en felles forståelse av at det var jobbe hun skulle gjøre nå. Det kan også tyde på at de voksne hadde god kunnskap om hva slags arbeid som kunne passe, siden jobben var sammenfallende med hennes hesteinteresse. Sett i dette lyset kan Yvannes opplevelse av at det bare ble sånn forstås som et uttrykk en tilrettelegging som traff både

hennes interesser og forventninger. Denne tilretteleggingsprosessen kan forstås som *scaffolding*.

Det viste seg også at Yvones erfaring og kompetanse med hester ble satt inn i en større sammenheng. Hun fikk oppgaver som handlet om å formidle sin kunnskap om hestesport til barn og unge som trengte oppfølging. Hun fortalte; *Også det var en gutt jeg sto med i går, han brukte jo ti minutter bare for å komme seg på hesten, og da var det å gå opp en rampe og så ta beinet over hesten og så sette seg på, mens han sto og så på hesten og tok hånda si. (Så da står du ved siden av?)Ja og hjelper og sørger for at alt går som det skal.* Ved å utvide oppgavene kunne Yvonne øve seg i mer komplekse sider ved hestesport. Aktiviteten involverte også flere deltakere, barn og unge som hun hjalp og tilpasset sin støtte til. Hennes arbeid kan derfor også forstås som scaffolding, en arbeidssituasjon hvor hun kunne oppleve seg selv som kompetent. Møtet med deltakerne lot også til å bidra til at hun reflekterte over egne muligheter og ressurser. På spørsmål om hvordan hun syntes jobben var for henne fortalte hun; *..jeg er veldig takknemmelig for at jeg er så hel som jeg er, at jeg ikke trenger hjelp for å ta på meg en sko.* Da arbeidsperioden var over, bakte sjefen hennes kake og laget i stand en avslutning for henne. Det kan tyde på at sjefen verdsatte både Yvones arbeidsinnsats og henne som person. En relasjonell nærhet som kan ha vært en støtte og hjulpet Yvonne den tiden hun arbeidet. Med andre ord, kan det se ut til at denne tilretteleggingen og arbeidssituasjonen har flere elementer ved seg som kan ha muliggjort *proksimale prosesser* og bidratt til utviklingsmessige bevegelser for Yvonne.

I et annet tilfelle ble et lignende arbeid avsluttet før tiden. Det kan ha en sammenheng med at flere av de betingelsene som kan ha bidratt til at Yvones arbeid ble varig, ikke var tilstede i Tanjas tilfelle. Tanja hadde også kunnskap om hest og arbeidet ved et hestesenter, men hun fortalte at det var de voksne som fant på at hun skulle jobbe. Når det først ble sånn at hun skulle jobbe, syntes hun hestesenter var greit. Hennes arbeidsoppgaver besto blant annet i å måke møkk og gjøre rent i stallen fortalte hun. Hun fikk vondt i ryggen av arbeidet på grunn av en skade. Etter at hun hadde jobbet noen uker og tenkt over hvordan hun trivdes med jobben, sa hun til de voksne at hun ikke gadd mer og ville slutte. Av Tanjas fortelling kan det se ut til at de voksne ikke utforsket hva det innebar at hun ikke gadd mer. Det ble av den grunn ikke lagt til rette for forhandlinger og bedre tilpasninger. Siden institusjonen og hestesenteret også lot til å mangle den forbindelsen som kunne ha lettet kommunikasjon og tilpasninger underveis, ble arbeidet avsluttet. Det viste seg også at Tanja sjelden eller aldri

spiste før middag. Hun fortalte at hun ikke rakk frokost og glemte å smøre matpakke. Det viser betydningen av de daglige tilretteleggingene for deltakelse i aktiviteter utenfor institusjonen. Det var også en annen viktig forskjell mellom jentene. Yvonne var videregåendeeskoleelev, og visste at hun skulle begynne på skole igjen til høsten. Tanja var grunnskoleelev og visste ikke hva som ville skje i livet de nærmeste månedene.

Skolehverdag

Noen av jentene gikk på skole. På undersøkelsestidspunktet var tre av jentene grunnskoleelever og to var videregående skole elever. Maiken hadde to timers hjemmeundervisning om dagen, Una gikk på ungdomskole og Helle gikk på videregående. I denne delen følger jeg Helle og Una på deres skoler og ser nærmere på hvilke faglige og relasjonelle utviklingsmuligheter og utfordringer de sto overfor og tok del i. Helle gikk på en linje hvor hun lærte mer om de fagene hun var interessert i og likte. Hun *”hadde gym og matte og sånt, men at det ellers bare var vanlige fag, ikke samfunnsfag i hvert fall, men matte, natur og miljø, norsk og engelsk som sånne sidefag fra allmenn da”*. En stor del av undervisningen for øvrig var knyttet til linjefaget som blant annet besto i å lage gjenstander. Hun hadde nylig lagd krukker av leire og dreid og *”alt det skulle nå bare gjøre sånn som sto i oppgaven, dokumentasjon og alt det, som de leverte til læreren og fikk vurdering på”*. Av Helles fortelling kan det se ut til at hun tok del i skolefaglige aktiviteter som bød på variasjon og utviklingsmuligheter på flere områder. Læringsituasjoner hvor lærernes delaktighet kan forstås som *mediering* av forskjellige *kulturelle verktøy*. Slik Helle fortalte hvordan hun tok i bruk ulike redskaper for å lage krukken, og hvordan hun også skulle dokumentere sine praktiske øvelser og ferdigheter. Det ble også gitt evalueringer av arbeidet av lærerne – de som mestret verktøyene. Det kan ha gitt anledning til å endre og forbedre, og få tilbakemeldinger om styrker ved arbeidet. Oppgavene lot til å være meningsfulle for Helle og oppgavene skapte heller ikke stort besvær. Forstått på denne måten, kan det se ut til at Helles interesser og *utviklingssoner* ble ivaretatt, og gjorde det mulig for henne å gjøre faglige utviklingsmessige bevegelser.

Helle brukte betegnelsen ”vi” om oppgavene hun og de andre i klassen gjorde. Det kan bety at det foregikk en utveksling av erfaringer, læring og evaluering også mellom de unge, og at de selv deltok og bidro til utvikling. Det kan også se ut til at de felles faglige aktivitetene bidro til å konstituere klassen og skolen som et meningsfylt fellesskap for Helle. Et slikt fellesskap

hadde ikke alltid vært tilstede i hennes liv. Hun fortalte at det var først etter et skolebytte i forbindelse med flyttingen til institusjon at hun ble tatt imot som ”ei normal jente”. Tidligere skoleår hadde vært strevsomme av flere grunner som mobbing fra medelever og mye uro hjemme. Omtrent samtidig med skolebyttet fikk Helle en psykiatrisk diagnose. Hun fortalte at det tok litt tid å venne seg til den, for hun og kjæresten trodde ikke hun kunne ha den lidelsen. Før hadde hun hatt problemer med å tolke folk, og skjønte ikke når en spøk ikke var morsom lenger. Det hadde irritert de andre i klassen, fortalte hun. Hun hadde også hatt problemer med tall og matte før, og syntes fremdeles det var litt vanskelig. Etter at hun fikk diagnosen og medisiner syntes hun at hun klarte å tolke folk bedre og konsentrere seg på skolen. Av Helles fortelling kan det se ut til at flere endringer og tilpasninger innenfor omtrent den samme perioden bidro til å hjelpe henne til en bedre skolehverdag både sosialt og faglig. Hjelpen gjorde det mulig for henne å posisjonere seg på et likeverdig faglig nivå som sine jevnaldrede i overgangen til videregående skole.

På tross av forbedringene, fortalte Helle om tilbakevendende uoverensstemmelser med jevnaldrede i klassen. Hun trengte å ha det ryddig på arbeidspulten fordi hun lett kunne forstyrres og avspores, så derfor delte hun ikke pult slik de andre gjorde, fortalte hun. Denne ordningen lot til å skape forargelse blant noen av jentene i klassen, som til stadighet la sine ting på Helles plass. De kalte henne også for ”gjerrig på plassen sin” og ”ego”. Helle fortalte at hun hadde forsøkt å forklare dem hvorfor hun måtte ha det ryddig, men hun syntes ikke det var noen som forsto henne. Det lot til at hun i stedet tilpasset sine væremåter. Hun fortalte; *Noen ganger så sier jeg det ikke i det hele tatt og bare venter til de går og skyver tingene litt unna, men hvis det er noe som plager meg veldig så sier jeg, kan du bare ta den eller fjerne den litt da liksom? Jeg sier ikke sånn, fjern den a! Jeg gjør ikke noe sånt. Jeg er veldig redd for at andre skal bli sure på meg eller ikke like meg og sånt da.* På mange måter gir denne fortellingen inntrykk av at Helle er alene om å legge til rette for en arbeidssituasjon i samsvar med diagnosen og de fortolkningsredskapene hun hadde fått til forståelse av meningssammenhenger. En situasjon som ikke bare utfordrer hennes muligheter til å posisjonere seg i fellesskapet. Situasjonen bringer også med seg noen utfordringer for klassefellesskapet. De må skape mening ved ulikhet. Denne situasjon setter Helle i en mer sårbar posisjon enn de andre, fordi hun er alene om å få de andre til å forstå at dette ikke handler om henne som person, men om arbeidsbetingelser som skal gjøre det mulig for henne å ta del på lik linje med dem. De andre jentene later til å forhandle om Helle som person, der de også kommuniserer på mer subtile måter. Redselen for å ikke bli likt, slik også andre små,

større og store mennesker gjerne har, kan også ses i sammenheng med hennes tidligere erfaringer med ekskluderende jevnalderfellesskap. Dette medfører at hun heller bærer over med de subtile kommunikasjonsformene og tilbakevendende uoverensstemmelsene for å være en del av det sosiale skolefellesskapet.

Vanskelige jevnalderrelasjoner var også et tema i Una sin fortelling fra skolehverdagen. Til forskjell fra Helles strev, var det et kjent fenomen at Una ble mobbet på skolen. Det var en del av forklaringen som begrunnet flyttingen, slik hun forsto det. Una skulle få hjelp til å komme bort fra mobberne, selv om hun selv egentlig syntes mobberne burde bli flyttet. Mobbingen var en fremtredende del av hennes fortelling, og det gjorde det også vanskelig å få innblikk i andre sider ved hennes skolehverdag. Ved å spørre om flere konkrete aktiviteter og situasjoner, ga det etter hvert et mer nyansert bilde av hva hun gjorde og hvordan hun hadde det. (*.. hva pleier du å gjøre i friminutter?*) *Da sitter jeg sammen med veldig mange av de andre jentene, hører på musikk og snakker bare helt vanlig sånn som jenter pleier å snakke.* Det viste seg at Una tok del i et støttende jentefellesskap både på og etter skoletid. Jentenes fortellinger viser at deres opplevelse av delaktighet kan være atskillig mer kompleks enn det innledningsvis kan skapes et inntrykk av. Det gir et innblikk i hvordan jevnalderfellesskap kan være støttende selv om noen mobber, og ekskluderende selv om mobbingen ha tatt slutt.

Både Helle og Una fortalte om hvordan deres delaktighet i jevnalderfellesskap på skolen hadde en sammenheng med hva som skjedde etter skoletid. Una syntes at forholdet til venninnene på skolen hadde blitt ”rart” etter at hun flyttet. Venninnene gjorde ting sammen på kveldene som før. Aktiviteter hun selv pleide å ta del i, men ikke etter flyttingen. Når venninnene snakket om hva de hadde gjort etter skolen, visste ikke Una helt hva hun skulle si lenger. Helle fortalte også at hun snakket med noen av jentene i klassen, men at hun ikke var ”helt supervenner” med noen. Denne posisjoneringen satte hun i likhet med Una i sammenheng med at de andre jentene snakket om hva de hadde gjort sammen etter skolen og i helgene. Aktiviteter hun selv ikke deltok i og derfor ikke ble ”helt tette supervenner”. Mangelen på felles opplevelser etter skolen lot med andre ord til å skape en avstand til de samme jentene i klasserommet for både Helle og Una. Dersom jentefellesskapet ble sett og forstått som en mulighet for Una til å oppleve seg selv som noe mer enn et mobbeoffer, ville en hjelp til å ivareta jentefellesskapet også utenom skoletiden, vært et ledd i utviklingsstøtten. I den anledning kan det være nærliggende å spørre om de voksne visste om jentefellesskapene, eller også om mobbingen overskygget jentefellesskapet i hennes tilfelle.

Det viste seg også at konfliktene i klasserommet forfulgte Helle den gangen hun hadde forsøkt å ta del i aktiviteter med jentene utenom skoletiden. Hun hadde laget en fest hvor hun ikke inviterte jentene som la tingene på pulten hennes. Ved å gjøre det på den måten brøyt hun samtidig med klassens koder for fest, for det var vanlig å invitere alle. Denne situasjonen skapte så ytterligere uoverensstemmelser i klasserommet, hvor det som skulle være en hyggelig sammenkomst ble forstyrret av forargede jenter som ikke var blitt invitert. Sett i et slikt lys ville trolig et utvidet samarbeid mellom institusjonen og skolen kunne ivareta jentenes sosiale utvikling på og utenfor skolen. Det som kan forstås som *doble direkteforbindelser*, mellom *mikrosystemene*. En støtte som ville gjort det lettere å få innblikk i jentenes strev og ressurser og således skapt gode ringvirkninger for deres faglige utvikling og konsentrasjon i timene. Det kunne også bedret institusjonens posisjon som et støttende fortolkningsfellesskap i jentenes hverdag. Hjelpen Helle fikk, lot til å omgjøre det hun forsto som et fortolkningsproblem til et forståelsesproblem - hos de andre. En slik meningssammenheng bidrar ikke nødvendigvis bedre betingelser for deltakelse i jevnalderfellesskap.

Diskusjon

Ved å følge jentene med og uten et dagtilbud videre i dagen med teoretiske begreper som scaffolding, har det bidratt til analyser av hvordan meningsskaping og utvikling kan forstås kontekstuell. Det er i de daglige mulighetene til deltakelse i tilpassede meningsfylte aktiviteter, sammen med andre, og med et støttende institusjonsfellesskap i ryggen at de utviklingsmessige bevegelsene foregår. Det har også vist seg at verken gode intensjoner eller strukturer er tilstrekkelig i seg selv for å legge til rette for utvikling. Det fordrer utforskning av hvordan jentenes hverdag fortoner seg, og tilretteleggingene og praktiseringene skaper mening i deres hverdag. Slik ei av jentene sa det;.. *det går ikke an å hjelpe noen når man ikke veit åssen dem har det*. Det kan se ut til at et bredere fokus på betydninger av doble direkteforbindelser kunne vært et hensiktsmessig ledd i tilretteleggingene for flere områder. Det kunne gitt de voksne en anledning til å se hvilket strev som forfulgte Helle i hennes jevnalderforhandlinger, og hvilke ressurser Una hadde flyttet fra.

Analysene viser også at et dagtilbud utenfor institusjonen ikke alltid er et tilbud som egner seg best for alle. Det kan være hensiktsmessig å legge til rette for andre alternativer, slik vi så det for Barbro. I en ventetid hvor ”pausene” ikke er en del av en tilpasset tilrettelegging kunne et

aktivitetstilbud innenfor institusjonens rammer gitt mulighet for større fleksibilitet og tilpasset støtte for flere. På den måten kunne for eksempel hesteinteressen fortsatt å være en fritidsinteresse- og aktivitet for Tanja, i stedet for et arbeidsprosjekt som ikke lyktes.

Når unge jenter skal innta arbeidslivet må det også tas hensyn til at de sannsynligvis ikke har arbeidserfaring fra tidligere. Forhold som engasjerer og gjør at voksne går til sitt arbeid dag etter dag og uke etter uke innebærer komplekse prosesser. I denne sammenheng vil jeg trekke frem tilgangen til penger og arbeidets symbolske verdi. For arbeid kan gjøre det mulig å bli selvforsørget eller også forsørge flere, samtidig som arbeidet skaper mening ved at den enkelte kan ta del i forventede aktiviteter knyttet til voksentilværelsen. For unge hvor skolegang er en dominerende norm i samfunnet, er gjerne arbeid noe hun eller han gjør i tillegg til skole, eller kanskje i påvente av et skoletilbud for å tjene litt ekstra penger og skaffe referanser til senere. Når jenter i grunn- og videregående skolealder skal innta arbeidslivet på hel- eller deltid, avviker det således med en kulturell forventning i samfunnet om hva som er meningsfull virksomhet for aldersgruppen. Derimot kan arbeid være en egnet virksomhet for noen en stund, slik det var for Yvonne. Å legge til rette for jobb uten en mer langsiktig plan derimot, kan i dette lyset forstås som en lite kulturelt og aldersadekvat tilrettelegging. Det kan også gi mening til at Tanja og andre med henne sa opp jobbene sine. Det kan ha gjort en mulig opplevelse av annerledeshet, i tillegg til å bo på institusjon, mindre sammenlignet med jevnaldrede. Jentene ga heller ikke uttrykk for at det da dem økonomisk ubehag å slutte. Institusjonen sørget for det de trengte. Det største ubehaget var å gå tilbake til en meningsløs hverdag. Det leder over til neste tema som handler om hva jentene kunne gjøre på kveldene.

Hva skal vi gjøre i kveld?

I Celines fortelling fikk vi innblikk i noen av de aktivitetene som foregikk gjennom dagen der ettermiddagene lot til å by på så vel plikter som muligheter for fritidsaktiviteter. I denne delen vil jeg se nærmere på praktiseringer av plikter, tilrettelegginger og aktiviteter samt ulike betydninger av dette.

Ikke bare en plikt

Alle de unge tok del i middagstilberedelser og vasking. De hadde rullerende ukesansvar som innebar oppgaver som for eksempel å handle dagligvarer og lede husmøter. Vaskingen av eget rom og fellesareal ga en anledning til å få 50/100 kroner ved utført plikt to ganger i uka. Dette

forutsatte at vaskingen ble godkjent av de voksne. De fleste jentene fortalte at det var ”greit” å ta del i slike aktiviteter. De forklarte hvordan de stekte fisken i folie, kokte risen med tilmålt mengde vann, støvsugde tregulv i stedet for å bruke klut, kost og såpevann osv. Jentenes deltakelse i aktivitetene kan forstås som *medierte aktiviteter* hvor de fikk øve seg i bestemte ferdigheter med bruk av noen bestemte *kulturelle verktøy*. For eksempel at noen såper og kluter er redskaper for vasking av bad. Noen kjeler er redskaper for koking av ris, mens stekepanner er redskaper for steking av kjøtt. I likhet med Tines fortelling om hvordan hun sto opp alene, skapte jentene mening ved pliktene i et fremtidsperspektiv. De fortalte at dette var noe de måtte lære seg for å klare seg alene en gang i framtiden. Selv de som ikke syntes det var så spennende å lage mat, så betydningen av å lære seg det på sikt. På den måten kan det se ut til at jentene skapte mening med mestringen av de kulturelle verktøyene som en måte å gjøre seg større, implisitt at det ville gjøre dem mindre avhengig av andres tilrettelegginger. Kine berørte en annen side ved middagslagingen, eller situasjonen. Hun fortalte at hun ikke skjønnte hvorfor alle måtte møte, siden de bare satt der og ingen sa noe allikevel. Ser man møteplikten i en større sammenheng, kan den forstås som en videreformidling av en felleskulturell forestilling eller også praksis. Middagen er en anledning for fellesskapets deltakere til å møtes for å spise, men også ta del i hverandres aktiviteter og opplevelser gjennom dagen. Forstått på denne måten, vil denne aktiviteten kunne være et ledd i å skape relasjonell nærhet, selv om alle ikke deltar i de samme aktivitetene om dagen. Interessen og engasjementet i den andre og hennes aktivitet, er det som skaper mulighet for relasjon og dyader innenfor institusjonen forstått som mikrosystem. Dersom Kines fortelling ses i lys av en slik forståelse, kan det se ut til at også hun skapte mening ved møteplikten og måltidet på denne måten. Når middagens sosiale og relasjonelle betydning uteble, lot også tilretteleggingen å miste sin betydning for henne. Dersom Kine hadde opplevd dette som en anledning til å bli sett og ta del i andres aktiviteter, kunne det ha vært en tilrettelegging av utviklingsmessig betydning for henne. Celine fortalte at hun var sulten etter jobb og gledet seg til å spise. Hun fortalte ikke om middagen ut i fra en opplevelse av møteplikt. Celine lot også til å være ei av jentene som fortalte de voksne hva hun hadde gjort i løpet av dagen, og at de voksne hørte på og tok del i samtalen med henne.

Ser man disse fortellingene i lys av hverandre, kan tilretteleggingen se ut til å treffe i forhold til hva Celine trengte. Maten var viktig for henne og hun tok også del i de relasjonelle mulighetene tilretteleggingen skapte. Kines opplevelse av tilretteleggingen kan også ses i forhold til at hun til forskjell fra Celine, ønsket å være sammen med venner eller kjæresten i

stedet for å sitte på institusjonen og vente på middagen. Møteplikten sto også i veien for andre og kanskje mer betydningsfulle aktiviteter for Kine. Celine derimot ønsket å hvile etter jobben og ta noen telefoner. Kine fortalte at hun ikke snakket med de voksne om hva hun syntes om møteplikten. Hun trodde de ville ta det som grenseutprøving og da fikk hun kanskje ikke møte venninnene den dagen. Kines opplevelse av en manglende fleksibilitet i forhold til både møteplikten og hva som var relevante forhandlingstemaer med voksne, gjorde at hun forholdt seg til institusjonens rammer. På den måten kan hun i en institusjonskontekst ha blitt oppfattet som en adekvat jente. I et jevnalderperspektiv derimot, ville en opplevelse av fleksibilitet kunne bidra til deltakelse i de unges måter å gjøre jevnalderfellesskap. Jentene Kine sammenlignet seg med kan se ut til å ha likhetstrekk med hva jentene i forprosjektet fortalte. Tidspunktet for når de spiste middag varierte i forhold til foresattes arbeidstider og deres egen deltakelse i fritidsaktiviteter og jevnalderfellesskap. Noen ganger spiste jentene og deres foresatte også til ulike tider eller hos venner. På en institusjon hvor det er mange forskjellige personer der fleksibilitet kan skape forvirring for enkelte unge, kan det være vanskelig å legge til rette for fleksibilitet. Dersom dette ses i et utviklingsperspektiv, vil deltakelse i jevnalderfellesskap være en hensiktsmessig støtte, slik utvikling fordrer utvidelse av deltakere innenfor et mikrosystem eller også en utvidelse av mikrosystemer – slik jevnaldrede kan være et slikt mikrosystem. Det kunne også bidratt til at måltidet hadde fått en større relasjonell og derav utviklingsmessig betydning for Kine enn den lot til å ha, ved at hun ble sett og møtt på det som var av utviklingsmessig betydning for henne. Det hadde kanskje kunnet bringe stemmer til et taust fellesskap – slik Kine opplevde det.

Hallo

De voksnes delaktighet i vaskepliktene besto blant annet i å godkjenne eller underkjenne jentenes gjennomføring av den. De voksnes godkjenningsmåter var et tema i flere av fortellingene. Ei av jentene fortalte at en av de voksne hadde sjekket på de mest rare steder, oppå bilder og lister, og da måtte hun vaske enda mer, da hadde hun sagt til den voksne; *..det er ikke militæret heller!* Ved å posisjonere den voksnes godkjenning innenfor en militær betydningssammenheng, kan det forstås som et uttrykk for at hun opplevde å ha liten innflytelse i forhandlingene om hva som er god nok vasking. Dersom vaskingen forstås som en anledning for de voksne til å *mediere* kunnskap om bruk av *kulturelle verktøy* og rimelige standarder for renhold, kan en maktulikhet som militæret representerer med befall og menig, se ut til å være en lite egnet hjelp til forståelse av betydninger av å skulle vaske på ”rare” steder. Det lot heller ikke til å bidra til en større forståelse for hverandre. Dette kom også til

uttrykk på litt andre måter. Mona fortalte; *Jeg liker ikke at folk forandrer ting når det er blitt en rutine for meg ikke sant. (Nei, for hvordan ble det bestemt at det skulle forandres da?) Det var bare de dumme voksne, - ja du får ikke godkjent hvis du ikke vasker det og det, og jeg bare; hallo, det har jeg aldri gjort før, plutselig dukker du opp med de tinga der. Så nei, jeg gidder ikke å gjøre det.* I denne fortellingen kan det se ut til at forhandlingene om godkjenningen har foregått på omtrent samme vis over tid, og skapt en opplevelse av en 'avtale' om hva som er bra nok vasking. Når en annen voksen stiller andre krav til renhold uten å inkludere eller være tilstrekkelig lydhør overfor Monas opplevelse av situasjonen, nekter hun også å innordne seg den voksnes standarder. Mona posisjonerte seg ikke som en unnasluntrer. Det kan derimot se ut til at hun opplevde seg berettiget som deltaker i evalueringen, implisitt at hun også mestret vaskingen. Dette ble så viktig for henne, at hun ventet til dagen etter med å få sin vasking godkjent av en voksen som representerte den samme forståelsen av situasjonen. Forhandlingene mellom Mona og den voksne kan ha skapt et bilde av Mona som sint, tverr eller sta. Med en kontekstuell forståelse kan det derimot se ut til at Mona hadde appropriert aktiviteten, hvilket den voksne ikke forsto.

En tilrettelegging som kan se ut til å gi de voksne kontrollfunksjoner og uten felles retningslinjer for vaskingen og standarder for når noe er rent nok, kan være en mulig læringssituasjon. Jentene kan øve seg på å hevde egne meninger, erfare at voksne noen ganger bestemmer, gjør ting på ulike måter og endrer standpunkt. På den annen side kan denne type tilrettelegging skape unødige konflikter hvor forhandlingene dreier seg om forskjellen mellom unge og voksne i form av maktulikhet. Forhandlinger som bygger opp under opplevelser av "vi" og "de" i stedet for betydninger av renhold for alles ve og vel. Dersom de voksnes deltakelse hadde fått mindre preg av kontroll og større preg av veiledning og deltakelse i aktivitetene, kunne det gitt en anledning for felles vurderinger av egen og hverandres innsats og vaskings sosiale betydning. Det kunne også bidratt til større forståelse for at det også vaskes på de "rareste" steder av og til, uten at det er "militæret" av den grunn. Det kunne også gitt de voksne bedre kunnskap om jentenes mestringsnivåer.

En annen side ved vaskepliktene som flyttet fokuset vekk fra renholdets sosiale betydning... var pengene som ble gitt som motytelse. Vi husker at Celine fortalte hun at hun ikke rakk vaskeplikten dagen før, uten at det lot til by på nevneverdig besvær. Det kan bety at hun opplevde en fleksibilitet i forhold til når hun kunne vaske eller også at hun kunne velge vaskingen vekk. Under observasjonene var det noen av de unge som ga anledning til å forstå

det på denne måten. De sa at de hadde nok penger, så derfor gadd de ikke vaske i dag. Når jeg spurte nærmere om hva som skjedde med vaskingen da, visste de ikke helt. Alle visste derimot at de ville bli trukket i ”lønn”, implisitt at vaskingen var et arbeid. *Du får bare hundre kroner for det da, syns ikke det akkurat er noe å skryte av, minste timelønn jeg tar, så jeg nekter å vaske over en time*, fortalte ei av jentene. Ved å legge til rette for muligheten til å forstå vaskingen som arbeid, kan det på den annen side forstås som en måte å heve statusen til denne type oppgaver og gjøre den til noe annet enn mas – og gjerne mammamas (Hennum 2002). I mange år har vasking vært forbundet med lav status og ”huslige sysler” som i all hovedsak har blitt, og kanskje blir ivaretatt av kvinner (Lilleaas 1994). Når de unge skaper mening ved plikten som arbeid, kan det således forstås som et uttrykk for en mindre kjønns spesifikk opplevelse av aktivitetene og en mer rettferdig fordeling. Til gjengjeld kan det ha skapt diskusjoner om hva som er rimelig lønn for jobben, men også fjernet fokuset vekk fra renholdets betydning for alles ve og vel.

Under intervjuene om dagen og vaskepliktene dukket badet opp som et rom på institusjonene hvor det foregikk flere former for aktiviteter og forhandlinger i tillegg til at dette var en vaskeplikt forbundet med mer ubehag enn andre. Hanne fortalte; *Å vaske gulv og dusjen og vasken og do, det er det verste. (Det er det verste?) I hvert fall når det er såpass mange forskjellige som bruker den. (Mmm, så når onsdagsvasken kommer og du skal vaske badet, pleier du å gjøre det da eller?) Ja, jeg gruer meg til onsdag allerede jeg.* Det jeg antok kunne føre til konflikter når alle skulle dele ett bad kombinert med toalett, handlet i tillegg til renslighet også om turtakingen. Men dette lot til å foregå uten store uoverensstemmelser. Hanne fortalte derimot at hun ikke brukte hyllen på badet til toalettsakene sine; *..du vet aldri, hvis du krangler med noen så kan de gjøre noe med tingene dine. (Å, så her skjer det ting som de andre ikke vet om?) Mmm.*

Det var flere av jentene som fortalte at de tok med toalettartiklene sine på rommet, eller også låste de i et eget skap på badet. Glemte de igjen noe på badet, ville gjenstandene bli borte eller også tuklet med. Helene fortalte at det var de merkeligste ting som forsvant. Hun brydde seg ikke så mye når det ble stjålet billige artikler som hygienepengene dekket, men når kremer fra legen eller parfymen og sånn forsvant, syntes hun ikke det var så greit. Terskelen for å si i fra til de voksne lot til å være høy. Jentene fortalte at stjelingen skjedde når *de* glemte igjen noe der. Implisitt at det var deres eget ansvar å sørge for å låse inn eiendelene sine. Ser man låsingen i lys av en slik meningssammenheng, blir den et *symbol på ansvarsfordeling*. Det

gjøres til de unges eget ansvar å finne ut av hvordan de skal ha det sammen, og det er lite annet voksne kan gjøre med sosialt uaksepterte handlinger. Denne tilretteleggingen og slik jentene kan se ut til å ha skapt mening med den, lot verken til å fremme mer adekvate samværsformer blant de unge eller større tillit til at de voksne kan ordne opp. Det kan også gi mening til at noen av jentene ønsket seg eget bad.

Hva kan vi gjøre i kveld?

Når middag og plikter var unnagjort, var det anledning til å gjøre fritidsaktiviteter.

Institusjonen organiserte en felles fritidsaktivitet i uka. Det var åpent for alle å komme med forslag til aktivitet. Den som hadde ukesansvar fikk avgjøre hvilken aktivitet de skulle gjøre. De øvrige kveldene hadde en friere struktur. Anja fortalte;.. *så pleier vi å ha noen aktiviteter om kveldene, hvis ikke, så blir det å sitte og se på tv og være på internett. (Hvordan finner dere ut hva dere skal gjøre på kveldene eller hvem bestemmer det?) Voksne kommer med forslag, eller så kommer vi med forslag, men noen ganger kan vi få det til men andre ganger får vi det ikke til.* Går vi tilbake til Celines fortelling, fortalte hun at tv-seing er noe ”vi” gjør, implisitt at dette var en aktivitet som ble delt og ga mening til flere. Under min tilstedeværelse på institusjonene tok jeg selv del i tv-seing. Det var flere av jentene og voksne (kvinner) som samlet seg rundt tv-en og hadde felles oversikt over hva de skulle se når og hvor. Både jentene og de voksne kommenterte programmene og hverandres uttalelser. Mannlige miljøarbeidere kunne komme forbi og si noe om at dette er jenteprogrammer, for så å by på noen humoristiske betraktninger om jente- og kvinneidealer nå til dags. Menneskets deltakelse kan forstås som en *konstituering* av aktiviteten og fellesskapet som normalt i betydningen, dette er noe jenter og kvinner driver med uavhengig av forskjellig alder, titler og bosted. I dette lyset kan tilretteleggingen av tv-seing som en relevant hjemmeaktivitet og gjort på denne måten, også forstås som et ledd i *normaliserende prosesser*.

På den annen side er tv-seing en aktivitet som ikke stiller store krav til verken ferdigheter eller prestasjoner, og flere av jentene fant da heller ikke den samme meningen ved aktiviteten slik Celine gjorde. Hun ønsket å slappe av når hun hadde anledning til det, men de andre jentene ønsket ikke å hvile på samme måte. Ser vi nærmere på Anjas fortelling, kan det se ut til at det var muligheter for å gjøre andre aktiviteter enn tv-seing og internett. Alle kunne komme med forslag fortalte hun, hvilket kan forstås som en tilrettelegging av et *åpent forhandlingsrom*. I Anjas fortelling kan det se ut til at forhandlingene ikke skapte uoverensstemmelser i

fellesskapet. Det viste seg allikevel at forfordeling av aktiviteter og tid med voksne var et gjennomgående tema i jentenes fortellinger. Med noen nyanser, lot alle til å se sine muligheter til å ta del i aktiviteter i sammenheng med hvordan de voksne prioriterte sin tid i forhold til noen væremåter. Jentene ga uttrykk for at det var så mange som trengte de voksne, men at de som lagde mest ”bråk” var de som fikk oppmerksomhet. Dette skapte både forargelse og resignasjon blant jentene. Det betydde at de som ikke bråkte på samme måte ikke fikk aktiviteter eller tid sammen med voksne. Noen av jentene sa at de ble med på det som dukket opp av aktiviteter for alt var bedre enn å være på institusjonen å kjede seg. Noen ble med på aktiviteter de syntes var barnslige, mens andre ble med for å se guttene spille fotball eller bade. Ei av jentene fortalte at hun heller ville være sammen med kjæresten enn å se på tv i kveld også. Mangelen på tilstrekkelig forberedelser og anskaffelse av utstyr som for eksempel badetøy, kunne ved noen anledninger se ut til å gjøre jentene til tilskuere fremfor aktive deltakere.

Jentene formidlet også en mer kompleks kunnskap om sammenhenger. De var opptatt av at mindre ”bråkete” væremåter verken var ensbetydende med at de ikke trengte aktiviteter eller tid med voksne. Det behøvde heller ikke bety at det gikk bra med dem, slik ei av jentene sa det. Bildet ble også ytterligere nyansert av Stephanies fortelling: *Liksom når en stikker av så går det så veldig ut over oss for da må to stykker dra ut og lete ikke sant, og det er så dumt for når en stikker av så skjønner man liksom ikke at det går utover alle andre. De andre som faktisk har oppført seg bra og prøver liksom.* Denne fortellingen handler ikke lenger kun om forargelse over de voksnes prioriteringer. Det kan derimot se ut til at de voksnes prioriteringer og jentenes opplevelse av forfordeling har skapt en anledning til å ansvarliggjøre de som ”bråker” for fraværet av aktiviteter og voksennærhet. En meningssammenheng som ikke umiddelbart bidrar til støttende betingelser for jevnalderforhandlinger. Stephanie fortalte at noens rømming hadde ført til at ei av jentene ikke fikk feiret bursdagen sin, og ei annen ikke fikk reist hjem på perm – for de voksne måtte lete etter hun som hadde rømt. En tilrettelegging som tapper institusjonen for voksenpersoner når noen rømmer, hvilket er rimelig å forvente på en institusjon fra tid til annen, kan i dette lyset se ut til å være en tilrettelegging som i liten grad ivaretar verken den enkelte unge eller fellesskapet på institusjonen.

På mange måter kan det se ut til at tilretteleggingen hvor det fra ettermiddag til ettermiddag skal finnes og organiseres adekvate aktivitetstilbud, er en vanskelig oppgave for både voksne

og unge. En større grad av kontinuitet i aktiviteter enkeltvis eller sammen kunne gjort fellesskapet mindre sårbart for forfordelinger. Det kunne også gitt de voksne anledning til å få bedre kunnskap om hvordan den enkelte jente hadde det, og også i forhold til fellesskapet. Mange av jentene så kveldstiden som en mulighet til å kunne snakke med en voksen – alene på en aktivitet. En mulighet til å få fred fra institusjonsfellesskapet som ikke alltid ble opplevd som et støttende fellesskap. En forfordelende praktisering av aktiviteter innebærer også en forfordeling av relasjonell nærhet. Det kan også forstås som lite utviklingsfremmende for de som ”prøver”, men også de som ”bråker”. Det kan skape uoverensstemmelser mellom de unge om hvem som får mest og minst. På den måten kan også fokuset på hvorfor noen lager mer ”bråk” ved for eksempel å ruse seg, rømme, kutte og rispe egen kropp, forskyves og bli et anliggende mellom den enkelte unge og voksne i stedet for hvordan de unge kan være en støtte for hverandre.

Jentene fortalte derimot at de visste hvordan de andre hadde det. Lise fortalte at Pia hadde blitt voldtatt en gang og at hun var veldig trist. Voldtekten ble aldri anmeldt, noe Lise syntes var utrolig dumt, for hun syntes de voksne burde lagt mye mer press på det, for at Pia skulle skjønne at det ikke var vanlig å bli voldtatt. På spørsmål om de snakket om det på huset, svarte hun; *Nei, det var noe som ble lagt veldig dødt med en gang omtrent. Hvis Pia ville snakke om det så kunne hun begynne å snakke om det, men hun skulle ikke snakke høyt om det. (Mmm.) De voksne tenker kanskje ikke på at Pia snakker bedre med ungdommene enn de voksne for vi merker det jo veldig bra hvis man har problemer eller er lei seg for det er ikke veldig mange som går til de voksne, man går til hverandre. (Er det noen av dere som går mer til de voksne enn andre?) Neeei, det er ikke så utrolig mange som går til de voksne.* Lise fortalte at hun var veldig sånn som likte å bruke henda sine hvis hun var lei seg eller hadde mye tanker. Da kunne hun male eller tegne eller et eller annet, bare for å få gjort noen ting. Hun fortalte også at noen holdt seg mest for seg selv og ikke ville snakke med noen, mens Sylvia kuttet seg opp og alt det der i stedet for å snakke. For hun hadde selv sagt at hun la lokk på ting og gjemte det. Det var også noen som snakket med mammaen sin da, eller søsteren sin. Ser man fordelingene av aktiviteter i kombinasjon med manglende møtepunkt for de unge til å være hverandres støtte og ta del i vanskelige livshendelser med veiledende voksne, kan det også ha bidratt til å skape en situasjon der de ikke ble sett. Det kan også gi mening til uttalelsen; *Det er veldig slitsomt når alle har sine problemer, også går alle og klager og klager og drar hverandre på en måte ned.*

Fellesaktivitet

I Celines innledende fortelling får vi et lite innblikk i hvordan fellesaktiviteten kunne gjøres. Ei av jentene ville feire bursdagen sin uten hele fellesskapet på fellesaktivitetsdagen. Det lot ikke til å forhindre henne fra å ta del i fellesaktiviteten sammen med andre. Det kan forstås som et uttrykk for at hun både hadde kompetanse og toleranse i forhold til fellesskapets mangesidighet og ulike individuelle tilpasninger. Av de andre fortellingene, kan det derimot se ut til at verken endringer eller tilretteleggingen for alles medbestemmelse, ivaretok alles interesser. Den siste fellesaktivitetsdagen i måneden gikk alle sammen og spiste på restaurant. Da fikk de unge velge spisested etter tur. Tonje fortalte om den gangen hun skulle velge og så fikk hun plutselig vite at en annen skulle velge som egentlig var sist i køen. Da ble hun kjempe lei seg og sur, fordi hun hadde gleda seg til å velge, fortalte hun. Det viste seg at hun god tid i forveien hadde tenkt ut et spisested som hun trodde alle ville like. Forrige gang hun valgte aktivitet som ikke alle likte, ble det ikke noe hyggelig for de hadde blitt sure på henne, fortalte hun. Av Tonjes fortelling kan det se ut til at hun brukte tilretteleggingen som en anledning for henne til å rette opp en vanskelig posisjon i jevnalderfellesskapet. I denne betydningen handlet dette om mer enn at Tonje ble sur fordi det var hennes tur til å velge. Hun var sliten av strevsomme jevnalderforhandlinger på institusjonen over tid, og da hun skulle fortelle de voksne hva unntaket gjorde med henne fortalte hun; *..da jeg skulle fortelle det til den voksne at det var skikkelig kipt begynte jeg bare å grine for jeg var så utslitt.* Beslutningen om unntaket ble ikke endret. Dersom det hadde blitt endret kunne det ha forringet hennes posisjon i fellesskapet ytterligere, med mindre de andre ble involvert i hvordan Tonje skapte mening med tilretteleggingen.

Tonjes fortelling gir i likhet med Elis fortelling et innblikk i hvordan alles handlinger er komplekst forbundet med hverandre, og hvordan jentene tar i bruk tilrettelegginger som betydningsfulle på forskjellige vis i sin opplevelse av sammenhenger. Eli fortalte at hun hadde villet spille biljard mens de andre ville spille bowling, men at hun valgt biljard siden det var hennes tur til å velge fellesaktivitet. Under spillet hadde flere av de andre gått ut av hallen og ikke kommet tilbake igjen. Eli fortalte at hun ble lei seg og at de voksne også mente det var galt av de andre å gå på den måten. En av de voksne hadde grepet inn og det syntes Eli var fint, for da viste den voksne at det ikke var noe greit og at det var slemme av de andre. Eli lot til å forstå den voksnes involvering som uttrykk for at de andre var slemme, implisitt at hun var den snille og uskyldige. En støtte hvor som bidrar til en opplevelse av at noen er snille og andre er slemme bidrar nødvendigvis ikke til et bedre forhold mellom de unge som allerede er

uenige om aktivitet. På den annen side er det ikke gitt at den voksne oppfattet noen som snille og andre som slemme, men derimot ønsket å markere at denne måten å samhandle på ikke er akseptert uansett hvem det er som gjør det. Det viser også hvordan det som kunne se ut til å være tilrettelegginger som skulle ivareta alles deltakelse og interesser ikke nødvendigvis fungerer demokratisk eller solidarisk i praksis.

Fritidsaktivitet

Noen av jentene fortalte at de hadde gått på fritidsaktiviteter tidligere. Tuva hadde begynt med dans igjen etter at hun flyttet til institusjonen, men hun slutta. Hun fortalte at hun hadde glemt å reise dit og da gadd hun ikke mer. De voksne hadde heller ikke sagt noe så da glemte hun det, fortalte hun. Kari gikk på ridning, men visste ikke helt hvilken dag det var lenger. Ei annen jente trodde kanskje hun skulle begynne på fotball etter sommerferien, for hun hadde gått på fotball før, men det var ikke blitt bestemt ennå. Av jentenes fortellinger om fritidsaktiviteter kan det se ut til at de voksne engasjerte seg og tok del i etableringen, men at det i stor grad ble jentenes eget ansvar å sørge for å følge den opp. I likhet med tilretteleggingen av dagtilbud, kan det se ut til at gode intensjoner heller ikke i denne sammenhengen var tilstrekkelig for å hjelpe jentene til å ta del i aktiviteter og over tid. På den måten mistet også jentene en anledning til å ta del i både aktiviteter og fellesskap av utviklingsmessig betydning. En større grad av tilpasning i støtten underveis og reforhandlinger om hvordan støtten kunne forbedres slik at nye forglemmelse ikke skulle skje igjen, kunne kanskje vært en hjelp for Tuva til å fortsette med dansen.

Jevnaldersfellesskap "utenfor" institusjonen

Flere av jentene fortalte at de ønsket å opprettholde kontakt med venner fra hjemstedet, bli kjent med jevnaldrede i nærområdet i tilknytning til skolen og aktiviteter utenfor institusjonen. Flere av de voksne fortalte også at de ønsket dette på jentenes vegne. Allikevel kan det se ut til at det bøy på utfordringer av flere grunner. Det ene tettstedet hadde en fritidskubb for ungdommer, men det kolliderte med fellesaktivetsdagen fortalte jentene. De fortalte også at besøk av venner måtte planlegges på husmøtene to ganger i uka eller minst kvelden i forveien. På den andre institusjonen måtte alle de unge komme til enighet før noen kunne få besøk av venner. Kristin fortalte om den ordningen; *Jeg syns det kanskje kan være litt dumt for det kan være noen som ikke liker deg og da vil dem kanskje gjøre at liksom det er surt for deg å bo her da uten at du veit det, nekte deg sånne ting for eksempel. (Ja, kunne du tenke deg at det var annerledes?) Ja egentlig, at det var liksom lederne som bestemte eller at det gikk på rundgang da. (Mmm. Er det noe du tenker kunne vært mulig å snakke med de*

voksne om her?) Jeg veit ikke egentlig. Kristins refleksjoner over tilretteleggingen og muligheten for de unge til å bruke den for å ramme hverandre, kan se ut til å være lite utviklingsfremmende, dersom betydninger av jevnalderfellesskap på og utenfor forstås som viktige for de unges utvikling. Kristins alternative forslag kan forstås konkret, men de kan også forstås som et ønske om større grad av vokseninvolvering og hjelp i forhold til jevnalderfellesskapet. Underforstått en hjelp til at de som enten ikke liker deg eller også vennene dine skal få bestemme om du skal ha besøk av venner. Det er også nærliggende å anta at det alltid vil være noen som ikke liker hverandre på en institusjon med mange mennesker. I det lyset ville kanskje Kristins forslag om økt voksenstøtte og styring være både mer rettferdig og en hjelp til bedre betingelser for jevnalderfellesskapet på flere områder.

Vi husker Helle som skulle lage fest i forbindelse med skolen. Hun fortalte at hun skulle leie kule jentefilmer og ha noe godt å spise og kjøpe brus. På spørsmål om det skulle være på institusjonen svarte hun; *Nei nei nei, herregud". (Ikke her?) Nei, jeg liker jo ikke å ha med folk hit, fordi det er jo ikke et hjem liksom, hvis du kommer inn hit med ei venninne så kjenner du den stemningen - her bor egentlig ikke Helle liksom, her er masse sånne folk som jobber og sånn og da får du en sånn slags, eller jeg føler i hvert fall sånn at jeg ikke har noe lyst til å ha venner her for det er ikke noe sted å ha vennene sine.* Ved å legge feiringen utenfor institusjonen slik Helle gjorde, mistet også de voksne en anledning til å få innblikk i fellesskapene Helle tok del i og hvordan uoverensstemmelsene i klasserommet forfulgte henne også etter skoletid. På spørsmål om noe kunne vært gjort annerledes, fortalte Helle at; *Institusjonen kunne hatt et sånt spesielt rom med privatliv, tv en sånn hylle med dvd'er som vi kan se på, fått lov til å få med potetgull og sånt og sitte der med et glass cola og sett på film og sånt, sjatra vennsaker liksom.* Slik jentene i forprosjektet til sammenligning fortalte at de gjorde med sine venner hjemme hos hverandre.

Begge disse fortellingene viser hvordan det kan bli litt utydelig hvordan institusjonen legger til rette for jevnalderfellesskap. Dersom institusjonen ikke legger til rette for gode nok betingelser for jevnalderkontakt, kan det se ut til å gi jentene et dårligere utgangspunkt for å posisjonere seg i jevnalderforhandlinger, i tillegg til den sårbarheten de står overfor som nye på et sted og med livserfaringer som kan gjøre jevnalderskap mer komplekst. Jentenes fortellinger viste også hvordan de kunne trenge et fortolkningsfellesskap på institusjonen om situasjoner og møter utenfor institusjonen, slik vi også husker Helle og Una fra skolen. Ine fortalte at hun hadde forsøkt å bli med venninner hjem, slik venninner pleier å gjøre. Når

pappaen til venninnen sa ”du er så vakker, du kan bli modell”, gjorde det at hun fikk sånne ekle følelser, fortalte hun, så da ble hun ikke med venninnen hjem flere ganger. Ines opplevelse av tidligere overgrepserfaringer ble så fremtredende i møtet med venninnens pappaer, at hun valgte å ikke bli med venninnene hjem mer. Når Ine så avslo nye invitasjoner, kan det ha blitt oppfattet som et uttrykk for at hun ikke var interessert i å gjøre venninneskap. Ine derimot strevde med andre vansker som hun ikke kunne snakke om, for det ville være å bryte med koder for venninneskap. *Jeg kan ikke beskyldde pappaene til venninnene for å være pedo heller..* Når hun heller ikke fant noen å snakke med på institusjonen om dette, forble hun i likhet med Helle og Una i posisjoner hvor de ikke var venninner på ordentlig.

Flere av jentene ønsket også å opprettholde kontakten med vennene fra hjemstedet, eller også gjenoppta kontakten med venner fra tidligere. Mia fortalte at hun hadde planlagt å møte noen venner hun pleide å være sammen med før hun begynte å ruse seg. De hadde planlagt å treffes i Oslo klokka ni. *Så er jeg kjempe klar og veldig glad og sånn og så står jeg og venter, det kommer ingen, og så venter litt til, kommer ingen, så venter jeg et kvarter til, så begynner klokken å nærme seg kvart over ti, og da er jeg så skuffet og forbannet, alle går rundt med kjæresten eller venner eller familie og alle har det kjempe gøy, så da ble det en jævlige stor skuffelse, så jeg kom lenger og lenger ned i Karl Johan, så til slutt så var jeg i bunnen og i Skippergata.* Mia fortalte at hun egentlig ikke husket så veldig mye mer fra dagen etter det. Hun ruset seg så mye at hun måtte på sykehus. Det førte til at mange voksne ble veldig redde og ville beskytte henne mot alle mulige anledninger hvor hun kunne ruse seg igjen. Kanskje hun til og med måtte flytte til en strengere institusjon og det var det siste Mia ville i denne verden, fortalte hun. Dersom rusingen forstås kontekstuellet og med utgangspunkt i Mias fortelling, kan dette handle vel så mye om utilstrekkelig tilrettelegging som Mias rusproblem. Det kan forstås i lys av den sårbarheten det skaper å skulle gjenoppta kontakten med tidligere venner. En sårbarhet som Mia lot til å være alene om å håndtere og skape mening med. Et møte med tidligere venninner, for første gang på veldig lenge, i Oslo sentrum, uten en plan B, gir også anledning til å forstå dette som et sjansespill. Det kunne blitt en lykkehistorie, men det ble ikke det. Det gikk galt og mange var redd for at det kunne gått riktig så galt.

Diskusjon

Ved å bli med jentene gjennom dagen, har også ettermiddagen vist seg å ha noen av de samme utfordringene som jentene fortalte om i ulike sammenhenger på dagen. Når jentenes fortellinger ses i lys av hverandre og i sammenheng, kan det se ut til å etterlyses;

1. større grad av voksenærhet og støtte til etablering av kontakt med jevnaldrede utenfor institusjonen,
2. bedre tilrettelegging for besøk av venner på institusjonen,
3. slingringsmonn i rutinene for å kunne ta del i de samhandlingsformer som foregår mellom unge i dag.

Artefaktene mobiltelefon og internett har skapt andre måter å avtale møtepunkter på, og en deltakelse på skole gjør også at planer om å være sammen kommer i stand samme dag som det skal skje. Dette harmonerer lite med kravet til planlegging som institusjonen praktiserer. Det kan være hensiktsmessig i en bli-kjent tid, men på sikt vil en større grad av tilpasning til å orientere seg ut av institusjonen med et støttende institusjonsfellesskap i ryggen bidra til bedre utviklingsbetingelser for flere.

Jentene fortalte at de hadde noe besøk av venner da de flyttet til institusjonen. De voksne ønsket å bli kjent med vennene. Ved et slikt besøk ble det avdekket overlevering av rusmidler, hvilket ga de voksne innblikk i hvordan vennskap fra hjemstedet foregikk. Av jentenes fortellinger kan det se ut til at besøk fra hjemstedet avtok etter hvert og at flere av jentene organiserte deltakelse i jevnalderfellesskap selv, når de var hjemme hos sine foresatte på perm. På den måten mistet også institusjonen verdifull kunnskap om jenta og hvem som var betydningsfulle for henne og hvem som ikke bidro til støtte. Analysene viste at når det ikke gjøres tilstrekkelig forarbeid og tilpasning i gjenopptagende møter med jevnaldrede, kan veien til blant annet rusen være kort. Dersom bruk av rusmidler ikke forstås kontekstuellt, hvor for eksempel sårbarheten og mangel på tilpasset støtte kommer til syne, kan forståelsen domineres av en individualiserende fortolkning. Det blir et rusproblem knyttet til den unge, og som må føre til økt kontroll og kanskje ytterligere flyttinger. Rom ransakes, de unge ransakes, legevakten må tilkalles og kontrollen skjerpes i etterkant i form av for eksempel ”fotfølging”. Jentene fortalte at en voksen fulgte etter dem hele dagen. Da kommer den voksenærheten flere eksplisitt og implisitt etterspør i det daglige. Men denne voksenkontakten lot til å bli klam heller enn støttende, siden den fikk kontroll som sin betingelse. Mias rusing burde kanskje i større grad påkalle en relasjonell nærhet og trygging på at rusingen kunne ha en sammenheng med den voksnes støtte og at gjenopptagende vennskap kan være vanskelig og

ta tid, siden de har gått videre siden hun tok del, og at det kanskje kan være en del skepsis i dette fellesskapet da mye har skjedd som de ikke relaterer seg til. Slik utstrakt bruk av rusmidler er en avvikende handling i vår kulturelle kontekst.

Dersom jentene ikke får hjelp til å gjenoppta kontakt med venner som kan være en støtte eller etablere nye alternative jevnalderrelasjoner i nærmiljøet, vil også sannsynligheten for å vende tilbake til jevnalderfellesskap som ikke bidrar til adekvate samhandlingsformer være stor. Da har jo heller ikke de unge lært noe nytt. Dette er også et av de områdene institusjonene kritiseres for. De unge vender tilbake til et miljø de skulle få hjelp til å etablere avstand og et alternativ til (Levin 1998; Larsen 2004; Falck 2005). Flere av jentene fortalte også hvordan de hadde knyttet bånd seg imellom. Ei av jentene fortalte at hun og Kari hadde vært hjemme sammen hele dagene før og da snakka de om veldig mye da og knytta det båndet liksom. *Det var ofte sånn at hvis Kari var hjemme på perm så ringte hu meg og lurte på om vi kunne ta følge og eventuelt spise sammen i byen først, for vi hadde mye til felles og sånt da.* Relasjoner som institusjonen i større grad kunne hjulpet jentene med å utvikle, og gitt dem alternative anledninger til å snakke om sine vanskelige livstema. Dersom slike relasjoner ikke får hjelp av de voksne, kan også det bidra til at det knyttes bånd som ikke nødvendigvis bringer jentene fremover. Slik vi husker det ble sagt at ”alle har så mye og vi drar hverandre ned”. Ser man kritikken av institusjonene i lys av dette, bidrar det til at de unge knytter ytterligere bånd til jevnaldrede med atferdsvansker som ikke bidrar til en positiv utvikling (Levin 1998; Larsen 2004; Falck 2005).

Dersom tilretteleggingene ses i lys av mesosystemers betydning, kunne institusjonen med større bruk av *doble direkte forbindelser* i flere sammenhenger ha vært en mulighet for bedre tilpasset støtte. Mangel på deltakelse i utviklingsfremmende aktiviteter slik andre jevnaldrede gjør, vil også begrense jentenes mulighet til å knytte seg til institusjonen og stedet. Slik bygges det også opp under en fortolkningsramme som handler om å forstå institusjonstilværelsen som en unntakstilstand (Hennum 2002; Skjær Ulvik 2005). Flere ønsket annerledes. Noen syntes det var kjedelig på institusjonen og ønsket seg en venn. Ei av jentene fortalte; *Du blir så usosial av å bo her egentlig, deprimert spesielt hvis du ikke har noe ved siden av å gjøre, det er bare det samme om og om igjen, man blir jo gal av det.* Jentenes opplevelse av så vel dagene som ettermiddagene på institusjonen, har også gitt grunnlag for å gjøre mer kontekstualiserte undersøkelser av de unges bruk av rusmidler under oppholdet, kutting og risping av egen kropp, rømminger osv. Slik det fremkom i intervjuene

satte noen unge egen eller andres rusing så vel som kutting i sammenheng med kjedsommelighet, opplevelse av meningsløse hverdager og ettermiddager og ikke nødvendigvis avhengighet, indre genetiske disposisjoner eller vanskelige livserfaringer (kun). De fleste jentene fortalte også at de strevde med å få sove, og hvordan de gjorde ulike aktiviteter for å få dette til ved for eksempel å løse kryssord, legge frem tøyet til dagen etter for de som skulle på en dagaktivitet, ta sovepiller, ringe kjæresten, mamma eller gå frem og tilbake på rommet sitt. Med et større kontekstuellet fokus på søvnevansker, kunne også dette bli et felt som ikke tilsier at det er den triste historien som jager de unge på natten. Det kan like gjerne være dagen i dag eller dagen i morgen som oppleves som det største ubehaget når lyset skal slukkes.

Avsluttende kommentarer

I denne delen har fokuset vært hva som skjer her og nå. De teoretiske begrepene har muliggjort analyserer av hendelser i dagen, og vist hvordan det hverdagslige er arena for utvikling. På den måten har tilsynelatende trivielle aktiviteter blitt både synlige og relevante for utvikling. Det er med andre ord det teoretiske ståstedet som gjør det mulig å fremstille jentenes fortellinger på denne måten. Fremstillinger som bidrar til forståelse av hvordan livet leves og erfares og hvordan jentene utvikler seg og skaper mening. Det har også vist hvordan hendelser og situasjoner i dagen vanskelig lar seg forstå uten den helhet det inngår i. Dette er også grunnen til at kapitlet har fått så stor plass.

Kapittel 5

Institusjonen som forhandlingsfellesskap

Sett fra et profesjonelt perspektiv er en barneverninstitusjon en faglig begrunnet praksis. I de unges perspektiv utgjør institusjonstilværelsen en livssammenheng hvor de sammen med mange forskjellige voksne og unge skal skape en meningsfull tilværelse (Schwartz 2007). De voksne følger sin arbeidstid. De kommer og går, mens de unges livsarena er institusjonen. Slik utgjør de unge den mest stabile gruppen på institusjonen. Analysene og systematiseringen av intervjuene gjorde meg oppmerksom på hvordan tilrettelegginger, praktiseringer av tilretteleggelser og forhandlingene om dem er komplekst forbundet med hvordan jevnalderforhandlingene foregikk og fellesskapet ble opplevd. Et forsøk på en todeling skulle vise seg å ikke ivareta kompleksiteten og begrepet forhandlingsfellesskap vokste frem som en mer relevant tilnærming. Denne tilnærmingen var mer egnet til forståelse av hvordan bevegelser blant noen førte til bevegelser hos andre. De fulgte jentene i deres bevegelser, forbindelser og delaktighet i det som kan forstås som kjeder av mikrosystemer. I dette kapitlet presenteres betydninger av slike samtidige bevegelser og implikasjoner det har for jentenes måter å være sammen på.

Hvordan skape mening i en ny hverdag?

Innenfor barnevernets terminologi er det alminnelig å kalle flyttinger i barnevernets regi for en ”plassering”. For jentene i undersøkelsen handlet slike prosesser om å flytte eller å bli flyttet på. En begrepsdistinksjon som gir en mer erfaringsnær forståelse av endringene i livsbetingelsene. Generelt sett vil det for de fleste av oss være knyttet mange forskjellige følelser til det å skulle flytte. Ei av jentene i forprosjektet hadde opplevd det både trist og leit å skulle flytte med sine kjente og kjære noen kvartaler innenfor samme bydel. Å flytte fra sine foresatte til et nytt sted der man skal bo sammen med mange fremmede mennesker med ukjente vaner og omgangsformer vil gjøre de fleste mennesker sårbare uansett om man er liten, større eller stor. Og det selv om en flytting kan være på både godt og ondt (Skjær Ulvik 2005). Noen av jentene fortalte at de ville flytte hjemmefra, at de absolutt ikke ville flytte hjemmefra og helst ønsket å reise hjem med en gang, selv om de også hadde samtykket til flyttingen. Flere av jentene fortalte at de forut for flyttingen hadde en opplevelse av at de ville bli flyttet hvis de ikke skrev under, så da skrev de under. Ei av jentene fortalte at hun syntes egentlig barnevernet burde høre på barna og ungdommene: *..for det er jo mange barn som blir slått av moren sin og barnet har ikke noe bevis på det heller, og samme om hu prøver å si det*

til barnevernet så hører dem ikke på det fordi dem ikke ser noe synlig. De måtte jo få meg til å slå eller kaste ut alle, hele familien min ut på dør for og, for at dem skal få sendt barn på institusjon, hadde dem gjort det tidligere så hadde ikke noe av det skjedd. (Så hvis du hadde fått det som du ønska deg den gangen så hadde du flytta på institusjon før du låste familien din ute?) Mmm, barnevernet hørte ikke noe i det hele tatt på meg. Denne fortellingen sier noe om både dramatikken, opplevelsen av å ikke bli hørt, og den følelsesmessige kompleksiteten jentene skal skape sammenhenger og forståelser av. Samtidig skal de forstå sin nye hverdag. De som utgjør et fellesskap på institusjonen må reforhandle posisjoner og skape mening med endringene som skjer når en ny flytter inn. Det kan således være flere som er i en sårbar posisjon. I denne delen tar jeg utgangspunkt i flytte- til og flytte- fra prosesser. Prosesser som berører også andre temaer som har betydning for fellesskapet.

”Grenseutprøving”

Jentene fortalte at de gikk på restaurant eller gjorde en aktivitet sammen med kontaktpersonen sin da de flyttet inn. Alle fikk en eller to voksne som skulle være med på møter, som de lagde handlingsplan med, som bestemte mer enn de andre voksne. De ble kalt A og B kontakter, eller særkontakter. Ei av jentene sa forøvrig at disse personene nesten ble som en forelder. Jentene fortalte at de voksne informerte på husmøtet eller under middagen om noen nye skulle flytte inn. Mange lurte ofte på hvem den nye var, men det fikk de ikke vite før hun eller han kom. Noen ønsket at det skulle komme en kjekk gutt, eller at det skulle komme gutter fordi de var lei av at det var mange jenter. Det ble så mye baksnakking med så mange jenter, mens gutter ordner opp med en gang og blir ferdig med ting syntes flere. Ei av jentene brydde seg ikke så mye, for hun syntes det kom og gikk nye hele tiden. Slik det fremkom av jentenes fortellinger, kan det se ut til at institusjonen forholdt seg til flyttinger som individuelle prosesser der den enkelte og dennes familie ble tatt imot når noen flyttet inn. Kontaktpersonen ivaretok den enkelte jenta ved innflytting. Parallelt med den tilrettelagte bli kjent prosessen, foregikk det også andre prosesser og bli kjent måter blant de unge.

Silje fortalte om det hun kalte ”grenseutprøving” som noe hun og de fleste andre unge gjorde når de flyttet til institusjon. De prøvde ut hvor langt de kunne gå. Silje selv hadde prøvd å grine seg til ting, slå i dører, sparke og knuse gjenstander, men ingenting funka, så etter hvert .. *herregud det funker ikke! Bare kutt ut! Så jeg fant jo ut av det etter hvert da, det er ikke noe vits å prøve seg en gang, sånn er det bare! Hvis jeg spør, kan jeg gjøre det og det og de sier*

nei, så må jeg bare godta det. Det samme prøver jeg å forklare dem andre ungdommene, men det funker ikke alltid. Forhandlingene kan se ut til å ha skapt en forståelse av at det er de voksne som bestemmer mest, og at det er lite fleksibilitet forbundet med deres bestemmelser. Silje fortalte at det var ei jente som sparket, slo og hylte, sånn som hun selv hadde gjort, ”var på stadiet liksom”. Silje trodde at hun kom til å skjønne at det ikke ”funka”. Hun hadde forsøkt å si det til noen av de som hadde flyttet inn, og si ”det der er ikke så lurt”, ”du bør gjøre sånn” osv. Hun tenkte at ungdommene kunne slippe å gå gjennom det hun hadde gjort da. Dette lot ikke til å bli like godt mottatt av de andre alltid. Silje skjønnte ikke det, for hun trodde det var sånn jenter og ungdommer pleide å gjøre.

Det kan se ut til at Silje posisjonerte seg i jevnalderfellesskapet ut i fra en forståelse av hvordan jevnalderfellesskap gjøres *utenfor* institusjonen. Man deler erfaringer med hverandre, implisitt at andres erfaringer og kunnskap kan være verdifull å ta del i for yngre, mindre erfarne eller også de med felles erfaringer. En form for kunnskapsutveksling som jenter og unge generelt gjerne ønsker å ta del i, slik også Una og Helle fortalte at de snakket med jentene i klassen om jenteting. Det kunne være snakking om lærerne, kjærester, seksualitet, kjendiser osv. I institusjonssammenhengen ble Siljes råd oppfattet som *mas* av andre. *For hu er ikke mammaen min heller liksom.* Implisitt at den type råd Silje ga, var noe mammaer drev med og ikke jevnaldrede, ikke på den måten i hvert fall. En erfaringsutveksling som skapte irritasjon og lot til å oppleves lite aldersadekvat av flere.

Ser man fortellingene i lys av hverandre kan irritasjonen ha en sammenheng med at jevnalderfellesskapet på institusjonen ikke er valgt. Det er ikke gitt at de unge liker hverandre og ønsker å gjøre jevnalderskap på den måten Silje forsøkte. Dersom de andre heller ikke kjente seg igjen i hennes råd som tok utgangspunkt ”grenseutprøvingsmåten”, kan det ha skapt eller også bidratt til ytterligere avstand.

Silje fortalte at hun syntes de andre var på ”drittunge stadiet liksom”, og at hun ikke var det lenger for hun var mer moden, for det hadde de voksne sagt når de andre ikke ville være sammen med henne. Begrepet ”moden” ble også benyttet i forbindelse med jentene som ble mobbet. På spørsmål om hva det betydde fortalte Silje; *Jeg mener at jeg er mer eldre i hue enn dem. (Hva gjør at man er mer eldre i hue?) Du tar ansvar for deg sjøl og godtar et nei for et nei og du trenger ikke å få hjelp til hvert eneste ting og sånt liksom. Jeg trur det er mest det egentlig. (Mmm.) Jeg veit hva som skal til og jeg tilrettelegger meg etter det, mens dem andre*

jo kan sparke og kutte seg opp og vise det frem liksom, det er bare sånn drittunge opplegg ikke sant. Ved å ta i bruk begrepet modenhet som ramme om å forstå og skape mening ved uoverensstemmelser mellom unge, kan det se ut til gi en begrenset hjelp, eller også liten støtte til bedre betingelser for jevnalderforhandlinger. Av Siljes fortelling kan det se ut til de voksne implisitt forhandler mening til utvikling som noe som foregår inne i Silje. Silje derimot kan se ut til å kontekstualisere sin forståelse av modenhet. For henne innebærer det å tilrettelegge seg. Hun forholder seg aktivt til det som forventes av henne slik hun oppfatter tilretteleggingene. Med andre ord er det ikke noe som bare skjer ”inne i hode”. Å kalle dette for modenhet kan kanskje være en hjelp for Silje til å speile sin utvikling og posisjonere seg som eldre enn de andre jentene. På samme tid stenger det også av for noen muligheter til å forstå hvordan egne væremåter berører andre. Det skaper en avstand mellom de modne og implisitt de umodne – drittungene slik Silje uttrykker det. På den måten får hun ikke hjelp til å skjønne hvorfor irritasjonen og konfliktene oppstår, og de andre kan fortsette å holde på som de gjør. Slik kan det også stenge av for en utvidet forståelse av hva de andre strever med. Fortolkningsrammen som tilbys handler om alder og barnslighet, og ikke om for eksempel vanskelige hverdagsopplevelser som gir få muligheter til utvikling eller relasjonell nærhet. Slik kan det se ut til at det å slå, kutte, sparke og ruse seg er aldersrelatert.

Kine fortalte også om sitt møte med institusjonen. Hennes noe mer forsiktige væremåte som ikke samsvarer med ”grenseutprøvningsmåten”, lot heller ikke til å påkalle den samme oppmerksomheten. Hun syntes at det var noen av de unge som hadde tatt henne best imot; *..de voksne har vært der de og, men de har kanskje ikke vært der like mye tror jeg, fordi det virker som jeg må ta kontakt med dem på kontoret for å få kunnet snakke med dem.* I forlengelsen av dette fortalte hun at hun syntes det var viktig at de voksne ikke presset de unge til å snakke ut om ting, at de tok det rolig i begynnelsen, og liksom lot dem få venne seg til å bo der og bli kjent. På spørsmål om hun kunne tenke seg at noe var annerledes fortalte hun; *Ja det er vel det jeg ønsker mest tror jeg, at de tok mer kontakt med meg?* Kine lot til å ønske seg en større balanse mellom det å få tid til å bli kjent før hun snakket om sin situasjon, men samtidig tilstrekkelig engasjement fra de voksnes side slik at hun ikke må ta ansvaret og bryte barrierer som kontordøren inn til de voksnes felles rom skapte for henne. Implisitt et ønske om å bli sett uten å be om det.

”Grenseutprøvingen” som Silje vurderer som normal i en bli kjent tid på institusjon, står på mange måter i dyp kontrast til hva som forstås som kulturelt adekvate væremåter i andre

sammenhenger hvor mennesker blir kjent med hverandre. Hennes opplevelse av meningssammenhenger kan forstås som et uttrykk for den følelsesmessige intensiteten en flytting kan innebære. En kompleksitet i forhandlingene om ”hvem jeg kan være” og ”hva som gjelder” på institusjonen kan utløse konflikter og uoverensstemmelser som tar form av væremåter som i andre sammenhenger ville forstås som kulturelt uadekvate. Ved å se nærmere på jentenes fortellinger om de voksnes delaktighet i de to ulike måtene å bli kjent på, kan det se ut til at noen av de voksne også posisjonerte seg i forhold til en ”grenseutprøvings” forståelse, implisitt at det går bra med Kine som ikke ”bråker”. En fortolkningsramme vi har sett at jentene ikke opplevde som relevant i andre sammenhenger når det gjaldt fordeling av tid og aktiviteter med voksne. Kines mer stillfarne væremåte fikk da heller ikke så mye oppmerksomhet, selv om bli kjent tiden og opplevelsen av flyttingen ikke var mindre følelsesmessig intens av den grunn. Forskjellen var at hun måtte knakke på en dør. Et hinder som gjorde det lettere å ta imot jevnaldrede som sine støtter i arbeidet med å forstå sin nye hverdag.

Dersom Kines måte å bli kjent på hadde påkalt en større grad av voksen tilstedeværelse, kunne det skapt en anledning til å anerkjenne Kines fremgangsmåte som en kulturelt adekvat tilnærming til et nytt sted med nye mennesker. En tilnærming med overføringsverdi til andre sammenhenger hvor mennesker møtes og blir kjent. Når de som laget mer ”bråk” også i denne sammenheng lot til å få mest tid med voksne, kan det ha gjort noe med de unges og kanskje de voksnes forståelse av hvilke væremåter som er relevante på en institusjon for å oppnå kontakt med voksne.

Hvem kan jeg være her?

Ei av jentene fortalte om noen hendelser fra tiden hun flyttet inn; (*Har lillesøster også vært her?*) *Nei. (Hvordan er det for deg?) Det er kanskje greit og fordi det er noen her da, på institusjonen som ikke er noe glad i annen hudfarge og lillesøsteren min har jo annen hudfarge og da kan jeg skåne henne for det. (Hva tror du de ville sagt og gjort?) Jeg veit ikke. De ville sikkert begynt å baksnakke.* Det var også andre jenter som fortalte at noen av de andre unge hadde sagt ”negerunge”, ”du har ikke rett til å leve”, ”det er en skam”. Uttalelser som kan se ut til å ha foregått mellom de unge uten at det kom de voksne for øre. De berørte trodde også at de voksne bare kom til å si; ”sånn får du ikke si” eller også; *Også hvis det er to ungdommer som krangler da så gidder ikke de å bryte inn. De bare sender oss til hver vår del*

av huset og så skal det gå av seg selv liksom. Vokseninvolveringen jentene beskrev kan i mange sammenhenger se ut til å oppleves lite adekvat i forhold til omfanget av uroen mellom de unge. Denne situasjonen lot til å skape liten tillit til at de voksne kunne være en støtte i konflikter, og derfor fikk de heller ikke innblikk i hva som foregikk. Dersom uro i større grad hadde blitt benyttet som en anledning til å støtte jentene, kunne det også ha skapt en større tillit til de voksne som hjelpere. Det kan se ut til at det var nettopp dette jentene etterspurte. Det som kan forstås som voksne i *medierende posisjoner* for å finne mer adekvate samværsformer. Når de underliggende forhandlingene og manglende tillit til voksenstøtte opptrådte samtidig, kan det ha skapt noen betingelser for jentenes meningskaping. Opplevelsen av å ikke kunne presentere sin familie for institusjonsfellesskapet, sier noe om den utryggheten fellesskapet representerer og som det skal skape mening innenfor. Implisitt, at et besøk av lillesøster ville kunne ramme mulighetene for storesøsters posisjonering i dette fellesskapet på måter som ikke skapte for stort ubehag. Det kan se ut til at denne situasjonen også la noen premisser for hvem jentene kunne være, i et fellesskap som ikke bare var godt.

Forhandlingene som foregikk på badeværelset lot ikke til å være de eneste som bidro til at fellesskapet kunne oppleves utrygt. Tone fortalte at noen stjal jakka hennes fra gangen, og at alle de andre hele tiden hadde visst hvem som hadde tatt den. Hun fikk også vite det etter hvert, men hun sa det ikke til de voksne. Hun fortalte:.. *dem kan fortsatt ikke gjøre noen ting uten beviser. (Nei, så bevis..)* *Det er veldig viktig her. Og liksom at vi har jo flere ganger sagt at det er en eller annen som har rusproblemer på huset, men det har aldri blitt tatt opp eller gjort noe med.* Slik vi også husker Siljes fortelling om hvordan hun opplevde at barnevernet måtte ha synlige bevis for å tro på barn og ungdom, kan dette se ut til å være en opplevelse av de voksnes delaktighet innenfor institusjonen. Tone fortalte at de voksne var med å lete etter jakken, men at det stanset med det. En voksenposisjonering overfor fellesskapet som legger synlige beviser til grunn for å kunne tre støttende til overfor uadekvate handlinger mellom de unge, lot ikke til å bidra til større tro på at de voksne kunne være en hjelp. Det var også andre tilrettelegginger som bygget opp under en slik forståelse av sammenhenger. Ei jente fortalte at noen hadde sluppet en katt inn på rommet hennes. Hun var allergisk og måtte vaske rommet, klærne og rense noen av eiendelene sine. I forhandlingene med de voksne ble temaet; ”hvem glemte å låse døra?” Alle ble oppfordret til å holde dørene sine låst da det også hadde forsvunnet eiendeler fra rommene til de unge. I likhet med låsingen på badet, kunne det også i denne fortellingen se ut til å forskyve fokuset vekk fra forhandlingene om de inadekvate handlingene, i stedet for å gjøre det til et tema om hvordan forhandlingsfellesskapet kan

ivareta alles ve og vel. Tilrettelegginger som baseres på bevisføring og låsing av eiendeler kan således se ut til å sette noen rammer om forhandlingene hvor de unge ikke får hjelp til å finne andre alternative måter å være sammen på. Slik fortsetter forhandlingsreglene som utspiller seg i de miljøene jentene kanskje var tenkt hjulpet vekk fra. Forhandlingsregler som også læres av de som ikke kjente de så godt fra før. Når låsing blir møtet med ditt nye bosted, skaper det noen betingelser for hva du kan tenke om de andre. Det impliserer at du ikke kan stole på de andre, men også at de voksne verken har tilstrekkelig oversikt eller virkemidler til å stå imot en subkulturell justis. Rammer som førte til at noen ble deprimerte og andre følte seg tryggere når de var to, for da var det ikke så greit å *slenge dritt* - alltid.

Jeg har noe på deg

I likhet med andre unge forhandlet jentene på institusjonen om hva som er greit og ikke greit. Hva som skal føre til eksklusjon og inklusjon i konstellasjoner mellom unge. Forskjellen er at det på institusjonen også forhandles om andre verdier og symboler. På tross av situasjoner hvor enkelte ble krenket for sitt utseende, hudfarge, opptreden eller lignende, fortalte noen av jentene om en form for beskyttelse av hverandre som hvilte på noen fremforhandlede forventninger. *Neimen egentlig så er vi veldig sammenspleisa på den måten, vi verner veldig om hverandre. Og vi går veldig langt for å beskytte de andre hvis det er sånn en som blir bøsta også hvis de voksne kommer og spør oss vet dere noe om det så sier vi nei! Ikke sant, det er jo sånn. (Mmm.) Og det er liksom sånn at folk veit det og hvis jeg for eksempel sladrer på hu, så er det sånn derre at hvis begge de to blir bøsta og uten at jeg blir bøsta, så går det naturligvis tilbake på meg. Hvorfor har ikke hun blitt tatt og lalala.* Et fellesskap som holder sammen fordi alle kan ramme hverandre, kan bidra til noen samhandlingsregler hvor samtaler med de voksne om hva som foregår blir tysting. Samholdet baseres på frykt for å bli tatt, eller mulige represalier fra de andre – som i mer ”uskyldige” konflikter har vist seg å virke hemmende på enkeltes opplevelse av bevegelsesrom og handlingsmuligheter. Dette kan forstås som forhandlingsregler og samværsformer som ikke bidrar til å gjøre jentene mer attraktive blant jevnaldrede utenfor institusjonen. Også i andre jevnaldremiljøer foregår det grenseoverskridende aktiviteter, men fellesskapet trer trolig i større grad inn som uttrykk for en samfunnsnorm. På institusjoner ser det derimot ut til å dreie seg om subkulturelle koder, den sterkeste rett – hvor spillereglene har sammenligningsverdi med slik de fungerer ”på gata”. Ikke nødvendigvis fordi de unge selv ønsker det, men fordi det innenfor tilretteleggingene blir vanskelig å bryte en slik justis.

Diskusjon

I mange av livets sammenhenger lages arrangementer og tas i bruk symboler som markerer den enkeltes betydning i et fellesskap. Det kan se ut til at også jentene i denne undersøkelsen kunne fått en utvidet hjelp til å føle seg velkommen eller savnet. Slik vi husker avslutningen som ble arrangert for Yvonne da hun sluttet ved hestesenteret. Markeringer som ikke bare viser betydningen til den som er på vei, men også alle deltakerne som gjør dette til et betydningsfullt fellesskap. I stedet kunne det oppstå jubel når en som man ikke likte flyttet fra institusjonen. Det var stemninger og undertoner som de unge fanget opp. Noen ble mer opptatt av å komme seg raskest mulig vekk på stillest mulig vis, i stedet for å bli anerkjent for den innsatsen de hadde gjort for å kunne flytte. Flere grudde seg også til å flytte. Noen fryktet for ensomheten, mens andre fortalte at det var bedre å være ensom alene enn ensom på en institusjon med mange. Noen ville savne enkelte i fellesskapet som hadde blitt betydningsfulle. Ved å åpne opp for felles samtaler om vanskelige temaer, men også gode følelser knyttet til flyttinger, kunne fellesskapet også i denne sammenheng vært en hjelp for nye og gamle. Det kunne vært en hjelp til å se hvor hun selv er i prosessen, og en anledning til å gi støtte til andre. Det kunne hjulpet Silje til å bidra med sine erfaringer i et veiledet fellesskap slik at det kanskje ikke ble ”mammamas”.

Ser vi analysene i sammenheng med at de unge er den mest stabile gruppen på institusjonen, kan det se ut til at de også er den mest dominerende gruppen på institusjonen. Flere av jentene ønsket voksne som gjorde noe med den uroen dominansen skapte. De ønsket konsekvenser som kunne justere og kontrollere forhandlingene. Ei av jentene fortalte at det en gang ble avholdt et møte etter en konfliktsituasjon som involverte flere av de unge. Da kunne alle få si hva de syntes om det som hadde skjedd; *..da sa dem at det var på grunn av at voksne forsvarte meg så veldig mye og jeg kunne veldig ofte få voksne på min side og sånn*. Denne fortellingen viser hvordan de unges samhandling henger komplekst sammen med hvordan de voksne er sammen med hverandre og de unge. Når fellesskapet tas i bruk kommer også dette til syne der jenta her får en hjelp til å reflektere over sin deltakelse i fellesskapet.

Selv om fellesskapet tas i bruk betyr ikke det at det blir fritt for konflikter. Det er nettopp fordi det er grunn til å anta at det vil være uro og konflikter når mange mennesker skal bo sammen, at fellesskapet må ta et felles ansvar for hverandre. Slik ei av jentene formulerte det; *For selv om man bor på institusjon og ikke trenger å like hverandre, så skal man ikke være spydig*. Ved å tilpasse støtten med utgangspunkt i gruppen av unge (og voksne) som er

sammen på institusjonen, kunne det skapt andre anledninger for speiling av egne og andres handlinger, oppklare uakseptable handlinger og finne felles adekvate sanksjonsformer. De voksne kunne tre frem og markere sine posisjoner som ledere av institusjonen med ansvar for den enkelte og fellesskapets ve og vel. Samtidig kunne også de voksne få hjelp til å justere sine væremåter og ikke fremstå som de som alltid vet best og mest. Ei av jentene fortalte at de syntes at nettopp det var problemet, at de voksne alltid satt med svaret. Hvis de voksne ikke utforsker og viser tilstrekkelig nysgjerrighet i forhold til hvordan de unge resonerer, kopler sine kunnskaper, erfaringer og skaper mening, forringes mulighetene til å komme frem til felles forståelser. Det kan også gjøre det vanskelig å benytte øyeblikkssituasjoner i hverdagen som en mulighet for meningsutveklinger, fortolkningsfellesskap og læring. En hjelp som i et mesoperspektiv ville kunne ha ringvirkninger til jentenes deltakelse med mennesker i flere og andre sammenhenger.

Avsluttende kommentarer

Med en relasjonell tilnærming til jentenes fortellinger om institusjonsfellesskapet, kan deres fortellinger fremstilles på denne måten. De teoretiske begrepene åpner for muligheter til å forstå betydninger av *interrelasjonelle* sammenhenger. For eksempel hvordan noens uttalelser om utseende og hudfarge får betydning for andre som ikke er direkte involvert i situasjonen, og hvordan de voksnes deltakelse skaper ringvirkninger for måter jentene/de unge er sammen på. Analysene viste at institusjonen i mange sammenhenger forholdt seg til jentene en og en. Ved å gjøre det på den måten, favner ikke institusjonen de komplekse sammenhengene som jentene fortalte om, skapte mening innenfor, og forsto seg selv og andre i lys av. En individuell tilnærming som ramme om det meningsorganiserende fellesskapet institusjonen utgjør, kan se ut til å begrense mulighetene for utvikling. Jentene og de voksne får ikke tilstrekkelig hjelp til å posisjonere seg i fellesskapet på mer utviklingsfremmende måter.

Kapittel 6

Veien videre

I dette kapitlet vil de foregående analysene være utgangspunktet for en drøfting av hvilke selv- og andrekonstruksjoner institusjonen skaper muligheter for. Kapitlet avslutter med en diskusjon av kunnskapsforslagene, deres gyldighet og relevans.

Jentene og institusjonens muligheter

Det er nærliggende å anta at mange av de forhandlingene om tilretteleggingene som er blitt analysert i denne studien er områder for forhandlinger i andre omsorgsarrangementer hvor det bor barn og unge. Hverdaglige praksiser har vært forholdsvis lite tematisert i faglitteraturen, og har dermed kommet i skyggen av mer åpenbare tilnærminger i forståelsen av barn og unges utvikling. Et spørsmål i den anledning kan være hvordan de forståelsesmodellene som er i bruk styrer hva vi ser etter, og dermed også hva vi ikke får øye på (Andenæs 2000). Møtet med jentene og deres fortellinger har i denne undersøkelsen gitt anledning til å forstå deres væremåter, handlinger og muligheter til å forstå seg selv i et kontekstuet lys.

I analysene av fortellingen til Celine innledningsvis, kunne det se ut til at tilpasninger i tilrettelegginger og aktiviteter bidro til relasjonelle og utviklingsfremmede prosesser, både i og utenfor institusjonen. Selv med nyanserende fortellinger som kompliserte dette bildet, lot det til at institusjonen ivaretok og møtte henne der hun trengte støtte. Hun kom i gang med meningsfylte dagaktiviteter, konfliktene med foresatte avtok og hun ble ikke lenger borte uten å si i fra hvor hun skulle. Hun fikk ro i hverdagen som hun hadde gitt uttrykk for at hun trengte. Dette kan ha bidratt til at Celine i sin fortelling kunne forstås som ei aktiv og kompetent jente.

Når vi ser på de andre jentenes fortellinger, ser vi at her bidro tilretteleggingene og forhandlingene til mer varierte betingelser for deres deltakelse og opplevelse av seg selv. En hverdag uten meningsfylte aktiviteter skapte usikkerhet om de voksne ville dem vel. Noen ønsket å stikke av, mens andre ønsket å ruse seg og gjorde det. Dersom man forstår jentenes rusing løsrevet fra den sammenheng den inngikk i, kan handlingen bli en bekreftelse på at jentene har et rusproblem. Forstås rusingen kontekstuet, slik vi husker Mias fortelling, vil det gi et annet utgangspunkt for forståelsen av både rusens betydning og hennes strev. Med en kontekstuell tilnærming synliggjøres også tilretteleggingene og fellesskapets betydning for

jentenes handlinger og væremåter. Mange av hendelsene på dagtid kan umiddelbart gi et inntrykk av jenter som er både late, uengasjerte og opposisjonelle. Analysene av deres fortellinger har derimot vist at det går an å forstå dette på andre måter. Vi ser for eksempel at begrepet ”gidde” handlet om helt andre og mer komplekse sammenhenger, enn at jentene ikke orket fordi de var ”giddeløse”. Hvorfor Katja drøyde med å stå opp, Tanja sluttet på jobb, Tuva ikke fortsatte på dansen, og jentene ikke ville vaske på den måten og i hvert fall ikke på de rare stedene, kan like gjerne handle om manglende tilpasninger og voksendelaktighet som egenskaper ved jentene. Forstått på denne måten kan det se ut til at jentene i mange sammenhenger kunne fått atskillig mer støtte i å forstå både voksne og seg selv på bedre måter.

Dyveke fortalte; *Det som er dumt med de voksne, er at de kunne lyttet mye mer uten på en måte å kommentere. (Mmm, å få muligheten til å snakke mer sjøl?) Mmm, la oss få muligheten til å, jeg vet ikke jeg, gi oss erkjennelse og til å redefinere oss selv. (Mmm, har du tenkt en del på det her?) Jaaa, jeg tenker jeg vet du.. (Mmm.) Jeg er ikke så dum som jeg ser ut til.* Dyveke fortelling kan forstås som et uttrykk for et ønske om å ta større del i defineringen av seg selv, og på den måten skape ny mening til tidligere og samtidige erfaringer. Dersom de voksnes deltakelse som medfortolkere ikke skaper følelser av å bli forstått som grunnlag for å få erkjennelse, kan kommentarene oppleves lite relevante. Dersom de voksnes fortolkninger i tillegg kommer fra fagtradisjoner som fremstår som universelle og sanne, kan også lydhørheten for det spesielle ved denne jentas fortelling bli borte. Hennes opplevelse og forsøk på skape mening og sammenheng ved det som skjer forsvinner.

Noen av jentene fortalte at de fikk større meddelaktighet i sin egen utvikling og i sin evaluering av egne væremåter. De fikk være med å utforme handlingsplanen sin og påvirke områdene de skulle arbeide med til neste møte. Noen fortalte at de ”tilrettela seg selv til punkt og prikke” i forhold til hva som ble bestemt. Noen fortalte at de hadde sluttet å slå og sparke i vegg, mens andre også hadde sluttet å bruke rusmidler. Analysene skaper et bilde av begrensede utviklingsmuligheter for enkelte av jentene, men det foregikk likevel endringsprosesser på visse områder. Når kravet om endring ses i lys av tilrettelegginger som ikke tilpasses tilstrekkelig for å kunne gjøre ”redefineringer”, kan det medføre ytterligere nederlagstyngede fortellinger hvor det er jenta, eller hennes atferd som gjøres til et problem.

Jentene fortalte også at de fikk belønning og nye ansvarsområder når de handlet slik det var bestemt på ansvarsgruppemøtene. Noen fikk lov til å ta ansvar for sin egen medisiner; *for dem stoler på at jeg tar medisinen min og sånt og det gjør jeg jo*. Ei av jentene fortalte at hun fikk treffe kjæresten sin oftere på tross av at de voksne i begynnelsen ikke syntes han var bra for henne. Når hun handlet slik det ble bestemt på ansvarsgruppemøtet, fikk hun også sove over hos han. Det syntes hun var ”kjempe positivt,” og så på det som en belønning. Det kan i denne anledning diskuteres hva som er hensiktsmessige utviklingsmarkører. Kjærlighet og seksualitet er noe det forhandles om mellom unge. Noen av jentene fortalte at kjæresteforhold endret seg raskt. Ved å benytte tid med kjæresten som ”belønning,” skapes det også noen ideer om hva unge kan være for hverandre i midten av tenårene. Belønningen kan bidra til større selvforståelse i forhold som for eksempel det og lykkes som kjæreste. På den annen side kan kjærlighet som belønningen bidra til å gjøre jentene sårbare for endringer i slike forhold. Belønning impliserer en voksevurdering av at denne gutten eller jenta er bra for din utvikling, og kan på den måten også komplisere de unges egne forhandlinger på området.

Analysene viser at institusjonen kan forstås atskillig mer sammensatt og komplekst enn hva tilretteleggingene for den unge ivaretok. Det viste seg at vanskelige livstema ikke forsvant selv om de ble ”lagt lokk på”. Underliggende etnifiserende forhandlinger stanset ikke med ”hysjing.” Konflikter løste seg ikke ved at jentene ble ”plassert på hvert sitt rom”. Låsing av dører forhindret ikke stjeling, og gode intensjoner om valg av fellesaktiviteter på omgang fungerte ikke alltid demokratisk. Dersom fellesskapet i større grad hadde blitt ledet av de voksne, er det slik jeg ser det sannsynlig at dette hadde bidratt til å redusere de subkulturelle samhandlingsformene blant de unge. Det kunne også fungert som en mer adekvat støtte i deres strev med å posisjonere seg blant jevnaldrede både innenfor og utenfor institusjonen. De hadde dermed kunne oppleve seg selv som attraktive samhandlingspartnere blant jevnaldrede.

Jentenes fortellinger har gitt muligheten til å forstå hvordan institusjoner besitter ubrukte muligheter i det å fungere som utviklingsstøtter i deres liv. Jentene etterspurte på hver sin måte større grad av vokseennærhet i hverdagen. De ønsket hjelp til å finne ut av hvordan dagene kunne bli meningsfylte, og institusjonen et bedre sted å bo. Jeg har valgt å undersøke relasjonelle fenomen med utgangspunkt i den ene partens fortellinger. Det kan være andre fortellinger om de samme situasjonene som ikke kommer frem i denne studien. Det er rimelig å anta at det var enkelte voksne som forsøkte å ivareta og handskes med mange av situasjonene jeg har analysert i studien. Det kan likevel se ut til at de voksnes handlinger ikke

klaffet i tilstrekkelig grad for flere av jentene. Det må også nevnes at de bildene som er skapt om jentenes situasjon ikke betyr at det alltid vil være sånn. Bildene må forstås som oppfatninger av hva jentene strever med og savner. De kan bidra som hjelp for oss voksne i å bli bedre utviklingsstøtter ved at vi bedre forstår hvilke utfordringer jentene står overfor. Problematikken er vanskelig og byr på store utfordringer for de ansatte. Dersom vi skal utnytte de muligheter og potensialet det ligger i å samle mange unge på felles sted over tid, krever at det arbeides på flere områder.

Det kan se ut til at institusjonen må ta inn over seg kompleksiteten i det å bo på institusjon. En må søke å unngå at institusjonen blir en ”enslig øy” som forsterker posisjonen av å ikke høre helt til selv om den jo selvsagt en del av samfunnet. Dette vil blant annet kreve atskillig mer arbeid på *mesonivå*, slik at institusjonene blir til noe mer enn en unntakstilstand fra det ”vanlige” tenåringsliv.

Studiens pålitelighet, gyldighet og relevans.

Det kan stilles spørsmål ved om det lar seg gjøre å utforske relasjonelle forhold gjennom framgangsmåten jeg har valgt. Gir min studie et riktig bilde av virkeligheten? Dersom vi går tilbake til studiens teoretiske rammeverk handler studien ikke om å finne en sann virkelighet. Det kan være en fare ved det å innhente kun den ene partens fortellinger. Analysene kan trekkes for langt i forhold til hva de metodiske tilnærmingene og det empiriske materialet forutsetter. I anvendelsen av intervjuene har jeg forsøkt å gi et bilde av hva jentene fortalte, men like fullt har jeg gjennom analysene tilført ny mening. Det betyr ikke at resultatene uttrykker en mer grunnleggende realitet. Resultatene er forståelsesmodeller blitt til i brytningen mellom teori og empiri. Andre tolkere vil kunne finne andre meninger i teksten. Det som er viktig for en studiens gyldighet (validitet) er om andre, ved å innta det samme perspektivet og stille de samme spørsmålene som forskeren, ser det samme. (Kvale 2001). Det betyr ikke at andre må være enige i resultatene, men teorien må være relevant som en brytning mot empirien for å skape en forståelsesmodell (Andenæs 2000). For å kunne ta del i disse vurderingene har det vært et mål å gjøre forskningsprosessen transparent, og forskerposisjonen tilgjengelig for kritikk. På den måten har jeg ønsket å invitere leseren med i vurderingen av om forskningsarbeidet er reliabelt - til å stole på (Andenæs 2000). Generalisering eller relevans handler om hvorvidt fortolkningene og meningssammenhenger analysene gir kan anvendes av andre, og på den måten ha en overføringsverdi (Kvale 2001).

Kunnskapsforslag

1. Både jentene i undersøkelsen og i forprosjektet fant samtaleformen morsom som noen sa: ”Sånn har jeg ikke snakket før”. ”De tingene har jeg ikke tenkt så mye på”. Det har da også vist seg at det som kan oppfattes som trivielt og hverdagslig, ikke utelukker at vi samtidig kan tenke komplekst om de samme fenomenen (Gullestad 1989; Kofoed 2007). Oppgaven viser en måte å snakke med jentene på som bringer frem deres fortellinger.
2. Oppgaven søker å synliggjøre teoretisk relevans. Det er et bidrag til å utvide vårt blikk på hvordan atferd kan forstås i en barnevernsinstitusjonell kontekst.
3. Tilnærmingen kan bidra til å forstå hva som kan være imøtekommende for unge som forsøker å skape mening og sammenheng i sine liv. Det kan også synliggjøre hvordan tilretteleggingene bidrar til betingelser for deltakelse, og derav deres selv- og andrekonstruksjoner.
4. Oppgaven kan nyansere kritikken av institusjonene ved å vise institusjonenes muligheter. Det er altså ikke institusjonene som fenomen som er problemet, men at vi må utvide vår tenking om tilretteleggingenes betydning.

Avslutning

I denne studien gikk jeg ut med en forestilling om at jentene skapte mening og forsto seg selv i lys av atferdsparagrafene i barnevernloven. Det kom imidlertid fram i forskningsprosessen at deres perspektiver kan bringe ny innsikt til disse meningsorganiserende kategoriene. Mitt anliggende i analysearbeidet har vært å bringe inn teoretiske perspektiver og begreper som kunne bidra til å løfte jentenes forståelser fram og til å utforske hvordan disse forståelsene kan gjøres relevante i barnevernets samarbeid med jentene. Ved å legge mer kjente kategorier, utviklingsforståelser og fenomenbetegnelser til side, har det utfordret min opplevelse av faglighet. Når jentenes væremåter i denne sammenheng ikke forstås i lys av skjevutvikling, tilknytningsskader, regresjon eller andre former for forsvarsmekanismer kommer også utvikling som et kontekstuellt fenomen til syne. Det har gitt anledning til å stille spørsmål ved om autonomi- og selvstendighetsidealer som følger av den individualistiske utviklingspsykologiske tradisjonen og som gjenspeiles i atferdsparagrafene, bidrar til en underkommunikasjon av menneskets sosialitet og avhengighet av andre, selv som tenåringer. Studien har vist at ei ”15 årig” jente som skal gjøre seg større og finne ”sin vei” er avhengig av at veien blir til sammen med andre. I forskningsprosessen og arbeidet med presentasjonen har jeg vært opptatt av å forvalte den andres stemme med respekt. Om det ble slik er det kanskje jentene selv som er best egnet til å besvare.

Litteratur

- Andenæs, Agnes. 2004. *Hvorfor ser vi ikke fattigdommen?* Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet. I Nordisk Sosialt Arbeid.
- Andenæs, Agnes. 2000. Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. Haavind, Hanne. (red.) Andenæs, Agnes, Gulbrandsen Mette. 2000. *Kjønn og Fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning.* Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Andenæs, Agnes, 1991. *Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5 åringer.* Artikkel i Nordisk Psykologi, 43(4), 274-292.
- Andreassen, Tore. 2003. *Behandling av ungdom i institusjoner: hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget
- Benedictow, Merete. 1996. *Ungdom i særtiltak. En undersøkelse av Akershus ungdom som med hjemmel i barnevernloven og med eget samtykke er plassert i særtiltak for ungdom med alvorlige atferdsvansker.* Institutt for atferdsfag. Universitetet i Oslo
- Bourdieu, Pierre. 2000. [1998] Oversatt av Stene – Johansen. *Den maskuline dominans.* Oslo: Pax forlag A/S, Oslo
- Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loic J.D. 1993. [1991] oversatt av Kvalsvik, N. Bjørn. *Den kritiske ettertanke.* Gjøvik: Det Norske Samlaget
- Bronfenbrenner, Urie. 1976. Who cares for America's children? I *The Month of Child, Early Childhood Education*, Pace University, New York, June 1976:5-19 I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier.* Oslo: Universitetsforlaget
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development.* Harvard University Press

- Brofenbrenner, Urie og Morris, P A. 1998. The ecology of developmental process. I W. Damon (seriered) og RM Lerner (bindred). *Handbook of child psychology. Vol. 1. Theoretical models of human development*. NY: John Wiley & Sons. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bronfenbrenner, Urie. 2005. *Making Human Beings Human*. Cornell University. Sage Publication
- <http://www.bufetat.no/?module=Articles;action=ArticleFolder.publicOpenFolder;ID=1388>
- Burman, Erica. 1994. *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge
- Christensen, Pia og James, Allison. 2000. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge Falmer
- Dahl, Tove, Stang. 1992. *Barnevern og samfunnsvern*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Danielsen, Kirsten. 1993. Livshistoriens hvite flekker. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, årgang 34, 330-360
- Davies, Bronwyn & Harrè, Rom. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of the Social Behaviour*, 20, 43-63
- Ericsson, Kjersti. 1997. *Drift og dyd. Kontroll av jenter på 50 tallet*. Oslo: Pax forlag A/S
- Falck, Sturla. 2006. *Mellom straff og behandling. Tvangsplassering av ungdom med alvorlige atferdsvansker*. Oslo: Kommuneforlaget
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. 1991. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsforskning <http://www.etikkom.no/Etikktorget/omForskningsetikk/>

- Gilje, Nils og Grimen, Harald. 1993. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Gjøvik: Universitetsforlaget AS
- Gjerustad, Cay, Sasaoka, Karin, Gautun, Heidi. 2006. *Brukerundersøkelse i barneverninstitusjonene*. Nova rapport 9/06
- Gulbrandsen, Liv Mette. 1998. *I barns hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. Barn, oppvekst og utvikling. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2002. Storbyjenter. I K. Thorsen og R. Toverud: *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2000. Samspill mellom barn i kjønnskapede og kjønnskapede prosesser. Et analytisk perspektiv. I Haavind, Hanne. (red.) Andenæs, Agnes, Gulbrandsen Mette. 2000. *Kjønn og Fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gullestad, Marianne. 1989. *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget

- Gulløv, Eva og Højlund, Susanne. 2003. *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etikk i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S
- Haavind, Hanne. 2000. Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I Haavind, Hanne. (red.) Andenæs, Agnes, Gulbrandsen Mette. 2000. *Kjønn og Fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Helgeland, Ingeborg Marie. 2004. Ethical dilemmas in follow-up studies of marginal groups. *Catch 22 of research ethics*. Qualitative inquiry Sage London.
- Helgeland, Ingeborg Marie. 2006. *Unge med alvorlige atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i positive spor?* Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Hennum, Nicole. 2002. *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder*. NOVA, Rapport 19/02.
- Hennum, Nicole. 1997. *Den komplekse virkelighet. Krise- og utredningsinstitusjoners tvetydige verden*. NOVA, Rapport 11/97
- Høstmark, Geir N. og Binder Per-Einar. 2006. Den klassiske psykoanalysens grunnbegreper: Normalutvikling og psykopatologi hos barn og unge. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, Christine M. 2002. *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Unipax
- James, Allison og Prout, Alan. 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press
- Johannessen, Asbjørn og Tufte, Per Arne. 2002. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as

- Kofoed, Jette. 2003. *Elevpli. Inklusjon – eksklusjonsprosesser blant barn i skolen*. Ph.d avhandling. Institutt for pædagogisk psykologi. Danmarks pædagogiske Universitet
- Kvale, Steinar. 2001. *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag
- Larsen, Erik. 2004. *Miljøterapi med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Levin, Claes. 1998. *Uppfostringsanstalten. Om tvång i föräldrars ställe*. Lund: Arkiv forlag
- Levin, Irene. 1994. *Stefamilien – variasjoner og mangfold*. Aventura forlag A/S, Oslo
- Levin, Irene og Trost, Jan. 1996. *Å forstå hverdagen*. Otta: TANO. A.S.
- Lilleaas, Ulla-Britt. 1994. Kropp, kjønn og arbeidsdeling. *Materialisten nr. 1*. s. 31-51
- Martinsen, Edgar. 2003. *Sosialt arbeid og symbolsk kapital i et senmoderne barnevern*. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter Midt Norge
- Mayall, Berry. 2000. *Conversations with Children: Working with Generational Issues*. I Christensen, Pia & James, Allison. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge Falmer
- Norges Offentlige Utredninger. Rapport 2000:12, Barne- og familiedepartementet. Statens forvaltningstjeneste Informasjonsforvaltning ISSN: 0333-2306, ISBN 82-583-0523-9, Oslo 2000
- Ogden, Terje. 1999. *Barn og ungdoms levekår i Norden. Marginalisering av barn og unge – en kunnskapsoversikt*. Tema Nord Social. Oslo-København: Nordisk Ministerråd
- Ringdal, Kristen. 2001. Oslo: *Enhet og mangfold*. Poland: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Rogoff, Barbara. 2003. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University press

- Rorty, Richard. 1989. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge
- Schwartz, Ida. 2007. *Børneliv på døgninstitusjon*. Ph.d. avhandling. Institutt for filosofi. Syddansk Universitet.
- Shweder, Richard. A. 1990. Cultural psychology – what is it? I JW. Stiegler, Shweder, R. A G. Herdt red. *Cultural psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge university press I Thorsen, Kirsten og Toverud, Ruth (red). 2002. *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skodvin, Arne. 2006. Lev Semonjovitsj Vygotskij: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Storvoll, Elisabet. E. 2004. *Antisosial atferd i ungdomstiden. En studie av kjønnsforskjeller i faktorstruktur, risikofaktorer, tilleggsproblemer og utvikling med alder*. Universitetet i Oslo. NOVA Rapport 5/2004
- Strandbu, Astrid. 2007. *Barns deltakelse og barneperspektivet i familierådsmodellen*. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Univeristetet i Tromsø
- Strandbu, Astrid. 2008. "Hvorfor høres ikke barn?" *Aftenposten* 19.02.
- Syse, Aslak. 2001-2002. *Norges Lover. Lovsamling for helse- og sosialsektoren*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk
- Thorsen, Kirsten og Toverud, Ruth (red). 2002. *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thorsen, Kirsten. 2002. Aldring og alderdom i sin tid. I Thorsen, Kirsten. og Toverud, Ruth (red). 2002. *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget

- Toverud, Ruth. 2002. Våre helstøpte og mangfoldige selv. I Thorsen, Kirsten og Toverud, Ruth (red.). 2002. *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ulvik, Oddbjørg, Skjær. 2005. *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement: En kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*. Oslo: Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt. Dr. Psychol.-avhandling.
- Ulvik, Oddbjørg, Skjær. 2002. Barnevernbarns kontakt med sine foreldre: En diskusjon av kunnskapssituasjonen. *Nordisk sosialt arbeid*, 22.
- Vygotskij, Lev Semjonovitsj. 1978. [1933] *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wenger, Etienne. 2004 [1998]. *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Oversatt av Nakne, B. København: Hans Reitzels forlag
- Wertsch, James. 1996. *Mind as action*. New York/Oxford: Oxford University Press. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Widerberg, Karin. 1992. Teoretisk verktøykasse – angrepsmåter og metoder. I Widerberg, Karin (red.) og Taksdal, Arnhild (red.). *Forståelse av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Oslo: AdNotam
- Widerberg, Karin. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Otta: Universitetsforlaget
- Wood, D., Bruner, J.S. og Ross, G. 1976. The Role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 9, s 191-198. I Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske teorier*. Oslo: Universitetsforlaget

Woodhead Martin og Faulkner, Dorothy. 2000. Subjects, Objects og Participants?

Dilemmas of Psychological Research with Children. I Christensen, Pia & James, Allison, *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge Falmer.

Intervjuguide.

Livsformsintervju.

Livsformsintervjuet er strukturert innenfor dagliglivet, men spørsmålene som stilles vil være avhengig av hvilke fortellinger den unge og jeg i samskaping får til å romme i intervjusituasjonen. Tid og rom benyttes aktivt for å etablere en gjensidig forventning om at det er jentas forestillinger som er referansen. Jenta deler forestillingen med meg som trenger å forstå. Slik vil jeg sammen med jenta forsøke å rekonstruere hendelsesforløp fra en vanlig dag i hennes liv. Hun får anledning til å fortelle om sin dag uten å bli stanset av spørsmål. Når hun er ferdig, går jeg tilbake til begynnelsen og følger hennes fortelling og stiller utdypende spørsmål for å gjenskape enkeltsituasjoner og overganger fra en situasjon til den neste. Jeg holder orden på personene – utspill fra de forskjellige – hvor de er, hva de gjør, og hva de sier.

Her følger eksempler på oppfølgende spørsmål fra dagen:

Kan du fortelle meg hva du gjorde i går, fra du våknet og til du la deg?

Hvor våknet du?

Hvordan våknet du?

Hvem andre var der?

Hvem bor du sammen med?

Har du søsken eller foreldre som bor andre steder?

Er du noen ganger der?

Etter at du gikk ut av sengen, hva gjorde du da?

Hvilke klær satte du på deg?

Hvordan ble det sånn?

Hvem vasket klærne?

Hva synes du om det?

Hvem kjøpte såpe, tannpasta, tannbørste?

Hvordan ble det sånn?

Når du var ferdig med å kle på deg, hva gjorde du da?

Eventuelt hvis ungdommen spiste når hun sto opp:

Hva spiste du?

Hvem andre var der?

Hvem ordnet med maten?

Hvem handlet maten?

Er det alltid sånn?

Hva synes du om det?

Hva synes de andre om det?

Hva snakker dere om?

Skolemat?

Når du var ferdig med å spise, hva gjorde du da?

Hva gjorde de andre da?

Eventuelt hvis jenta går til skole, jobb eller lignende:

Hvor går veien?

Hvem andre var på skoleveien?

Er det alltid sånn?

Husker du en gang det var annerledes?

Hvis hun går på skole:

Hva gjorde du når du var fremme på skolen?

Hvem andre var der?

Hvem var du sammen med?
Hva gjorde dere da?
Er det alltid sånn?
Husker du en gang det var annerledes?
Hvordan ble det sånn?

Klasserommet eller hvis arbeid:

Hvem sitter hvor?
Navn på medelever, andre som jobber?
Hvem pleier å være sammen med hvem?
Hvordan ble det sånn?
Hva syns du om det?
Hvem pleier du å være sammen med?
Hele skoledagen?
Hvem er sammen i friminuttene? Storefri?
Hva gjør dere da?

Etter skoleslutt (eller jobbslutt):

Hva gjorde du da?
Hvem andre er der?
Hvem var du sammen med?
Pleier det alltid å være sånn?
Hva gjorde du når du kom hjem?
Hvem andre var der?
Hva gjorde de andre?

Hvis middag:

Hvem handler?
Hvem lager middag?
Er det alltid sånn?
En gang det var annerledes?
Hva syns du om det?
Hva syns hun/ han om det?
Hva snakker dere om?
Trenge du hjelp?
Hvem hjalp deg?

Etter middag, kveld.

Hva gjorde du når du hadde spist ferdig?
Hva gjorde de andre?
Hvem var du sammen med?
Familie?
Nabolaget?
TV?

Jevnaldersrelasjoner:

Hvem var du sammen med i går?
Hvordan kom dette i gang?
Hvem foreslo det?
Hvem bestemte det?
Hva syntes de andre om dette?
Hvordan var det for det?
Hvordan sluttet dere med dette?
Hvordan fant dere ut av det?
Hvem bestemte det?
Hvor var du?
Hvem andre var der?
Hva gjorde/sa du?
Hva gjorde/sa de andre?
Hva hendte/gjorde du/de andre så?

Hvordan var det for deg?
Er det sånn det pleier å være?
Hender det at det er annerledes?

Familierelasjoner:

Hvem er familien din?
Har det alltid vært sånn?
Hva syns du om det?
Hva syns de om det?

Kvelden og natta:

Hvor la du deg?
Husker du hvor mye klokka var?
Hvem bestemte at du skulle legge deg der?
Hvem bestemte hvor mye klokka skulle være når du la deg?
Hva syns du om det?
Skulle du ønske det var annerledes?

Vedlegg 2

Livshistorieintervju

Jeg vil søke å forme spørsmål som kan gi jentene anledning til å forme svarene som fortellinger om konkrete situasjoner og hendelser i deres liv. Ved å legge til rette for at svarene kan ta form av situasjonsfortellinger vil erfaringene som hentes til fortellingene kunne være både spesifikke og særegne i jentenes kunnskapsunivers. Det vil være et kontinuerlig tema for meg som intervjuer, at spørsmålene må tilpasses slik at jentene ikke opplever at det viktigste blir å fortelle solskinnshistorier. Samtidig må jeg være sensitiv overfor situasjoner og hendelser som kan oppleves som belastende for jentene, og regulere spørsmål i forhold til dette. Et annet aspekt ved denne intervjuutilnærmingen er at mange har områder i sine liv som det ikke snakkes om. I et livshistorieintervju vil ukjente områder kunne komme til syne i selve fremførelsen, i talen, fordi fenomenet kommer er blitt tatt for gitt. Dette kaller Danielsen for uartikulerte selv (Danielsen 1993).

Jeg vil begynne med jentenes situasjon her og nå. Det kan gjøre det lettere for henne å fortelle om tidligere hendelser, siden hendelsene for noen uker, måneder og år er nærmere i tid og lettere å huske. Å begynne fra fødsel og fremover kan gjøre det vanskelig å vite hvor hun skal begynne. Hvis hun ikke husker noe spesielt, kan interessen for en slik samtale eller intervjusituasjon fort svinne hen.

Nå er du her. Det har ikke alltid vært sånn. Kan du fortelle hvordan livet ditt så ut før du kom hit.

Hvem bodde du sammen med?

Hvor bodde dere?

Hvordan var en vanlig dag for deg når du bodde der?

Eventuelt hva gjorde de andre om dagene?

Søsken?

Foreldre?

Steforeldre?

Andre?

Var det alltid sånn?

Hvordan ble det til at du skulle flytte?

Hvem bestemte det?

Hva syntes du om det?

Hva syntes andre om det?

Hva syntes for eksempel andre jevnaldrede om det?

Var det andre som flyttet når du flyttet?

Bor de fremdeles der?

Er du noen ganger der nå?

Hvordan er det for deg?

Hvordan er det for de andre?

Treffer du noen av de jevnaldrede fortsatt?

Hvordan er det for deg?

Hvordan tro du at det er for dem?

Har du/dere flyttet andre ganger?

Her gå inn på hennes opplevelser rundt flyttinger og forståelse av hvordan flyttinger kom i stand. Hvordan leiligheter eller hus har sett ut, rommet hennes, jevnaldrede, andre i familiens tanker om flyttinger.

Her vil jeg måtte forfølge de historiene jentene trekker frem og slik de forklarer endringer?

Husker du når barnevernet kom til dere?

Hva syntes du om det?

Hva syntes de andre i husholdet om det?

Vet du hva som ble snakket om?

Husker du noen personer som snakket med deg eller andre i husholdet?

Var det andre som visste at barnevernet hadde kommet til dere?

Hva tenkte du om det?
Hva tror du andre tenkte om deg og ditt hushold da?
Hva gjorde du da?
Her vil jeg eventuelt forfølge jentas forståelse av prosesser forut for, under og etter barnevernets kontakt med jenta og husholdet.

Skole:
Husker du skoleveien din når du bodde der?
Hvem tok du følge med?
Husker du noen du satt ved siden av?
Husker du læreren din?
Husker du noen spesielle episoder eller hendelser på skolen?
eller skoleveien?
Hva gjorde jentene?
Hva gjorde guttene?
Hvordan var det å være jente på 8 år?
Hvordan var det å være jente på 12/13 år?

Bursdager?

Høytider? Feiringer?

Hvem var der
Hva gjorde dere sammen
Hva spiste dere
Hvem laget maten, handlet inn osv

Barneårene.
Husker du hvordan det så ut hjemme?
Husker du hvordan det så ut inne og utenfor huset/leiligheten din?
Husker du hvordan det så ut inne og utenfor barnehagen din?
Hvem lekte du med?
Bodde det andre barn i nærheten?
Her må jeg eventuelt se an hvor i detalj jeg skal gå....?
Hva er blitt deg fortalt om din første leveår?
Familie
Eventuelt hvor starter livet ditt?

Veiledende temaoversikt for livsformsintervjuet og livshistorieintervjuet

<p>Familie</p>	<p>Nå bor du her, det har ikke alltid vært sånn, hvordan var det før du flyttet hit?</p> <p>Hvem bodde du sammen med? Hvor bodde dere? Hvordan var en vanlig dag for deg når du bodde der? Eventuelt hva gjorde de andre om dagene? Søsken? Foreldre? Steforeldre? Andre?</p> <p>Hvordan ble det til at du skulle flytte? Hvem bestemte det? Hva syntes du om det? Hva syntes andre om det? Hva syntes for eksempel andre jevnaldrede om det?</p> <p>Hva tenker/mener de andre om at du bo her? Hvorfor tror du at de forskjellige tenker og mener som de gjør? Er det noen som er mer enige/uenige med hverandre, og hvorfor tror du det er sånn?</p> <p>Pleier du å være hos familien etter at du flyttet hit? Hvordan er det for deg å reise herfra? Hvordan er det for deg å komme hjem? Hvordan tror du det er for de andre i familien når du kommer hjem? Hva pleier du/dere å gjøre når du er (hjemme) hos foreldre/foresatte nå?</p> <p>Hvordan pleide en vanlig dag å være hjemme hos familien din når du var yngre? Hvordan var det når du var yngre og gikk på barneskolen? Har du eller nære venner/familie som har flyttet? Eller er det noen du har flyttet fra tidligere?</p> <p>Hvor bor de nå? Er du noen ganger der nå? Hvordan er det for deg? Hvordan er det for de andre? Treffer du noen av de jevnaldrede fortsatt? Hvordan er det for deg? Hvordan tro du at det er for dem? Her gå inn på hennes opplevelser rundt flyttinger og forståelse av hvordan flyttinger kom i stand. Hvordan leiligheter eller hus har sett ut, rommet hennes, jevnaldrede, andre i familiens tanker om flyttinger.</p>
<p>Søsken</p>	<p>Har du noen søsken? Kan du fortelle litt om den/de? Hvor gamle er de? Hvor bor de? Hva syns de om at dere ikke bor sammen, at du bor her? Hva gjør de, skole/jobb/fritid? Hvordan er du i forhold til dem og vise versa? Har det alltid vært sånn? Relasjoner, beskrivelser av hverandre, opplevelser de har delt og deler.</p>
<p>Nettverk</p>	<p>Er det andre du har kontakt med i familien/ venner av familien? Hvem er det? Hvordan møttes de/dere? Hvor bor de? Hvordan er treffes de / kontakten /innholdet i møtene? Er det andre i familien/nettverket du har hatt kontakt med tidligere i oppveksten? Hvordan var det? Hvor er de nå?</p>

	<p>Gjør barnevernet noe for at dere skal ha kontakt nå? Hva tenker du om det?</p>
Jevnalders relasjoner	<p>Pleier du å være sammen med noen andre jenter eller gutter? Hvordan ble dere kjent? Hvor mange år var dere da? Hva pleier og pleide dere å gjøre sammen? Hvor bor hun/han? Hva pleier dere å gjøre sammen? I hvilken klasse går de du pleier å være sammen med? Parallell klasse?</p>
Skole	<p>Hvordan har skolen vært for deg? Faglig? Sosialt? Når begynte det å bli sånn? Hva tror du de andre i klassen/på skolen syntes om det.... Hva gjorde lærerne? Hva skulle du ønske var annerledes den gang? Hva tenker du om det nå i ettertid? Var det noe noen kunne gjort for å hjelpe deg? Husker du skoleveien din når du bodde? Hvem tok du følge med? Kommer du på noen du satt ved siden av i klasserommet? Husker du læreren(e) dine? Var det noen du syntes bedre eller mindre om? Hvordan ble det sånn? Husker du noen spesielle episoder eller hendelser på skolen eller skoleveien? Hva gjorde/drev jentene med den gangen? Hva gjorde/drev guttene med den gangen? Hvordan var det å være jente på 8 år på skole?</p>
Flyttinger	<p>Har du flyttet andre ganger? Hvor flyttet dere fra? Hvor flyttet du/dere til? Sammen med hvem? Hvordan opplevde du det? Venner/kjente?</p>
Fritids aktiviteter	<p>Holder du på med noen fritidsaktiviteter nå? Hva gjør du på fritiden? Hvem er med på de aktivitetene? Hva gjør dere? Har du vært med på andre aktiviteter? Hvem var med på det og hva gikk de ut på? Hvordan ble det sånn at du gikk på den aktiviteten?</p>
Helse	<p>Har du noen fysiske plager? Har det alltid vært sånn? Sykdom? Har du noen erfaringer med rusmidler? Hvordan erfaringer? I hvilke sammenhenger? Opplevelse av rusen? Har du noen erfaringer med vold? Kjenner du andre som har lignende erfaringer?</p>
Kropp og klær	<p>Hva pleier du å spise i løpet av en vanlig dag nå? Hva pleide du å spise når du bodde hjemme? Hva spiser du på skolen nå? Hva pleide du å spise på skolen før?</p> <p>Snakker du om kropp og utseende med noen? Med hvem, og hvordan? Alle vet hvor vanskelig det er å komme i gang med trim, forandring av vaner osv. Har du noen erfaringer med å skulle forandre kosthold eller begynne å trimme ell.? Hva har du prøvd? Kjenner du andre som har prøvd noe?</p>

	<p>Er dette noe du snakker med noen om? Hvordan pleier du å finne ut hva du skal ha på deg? Hva pleier du å ha på deg av klær? Hva er viktig for deg når du finner ut hva du skal ha på deg? Hva pleide du å ha på deg før?</p>
Kjærester og seksualitet	<p>Erfaringer i forhold til kjærester Kjærester kan være både gutter og jenter, hvordan er det i ditt miljø/hvordan tror du det vil være i ditt miljø? Snakker du med noen om kjærester? Hvem snakker du med om kjærester? Hva er du opptatt av? Hva er de andre opptatt av? Hva synes du og de andre at det er rimelig å forvente av en kjæreste? Hva tenker foresatte om kjærester? Overgrep Utnytting</p>
Barnevernet	<p>Når skjønte du at barnevernet hadde kontakt med din familie? Hvordan skjønte du det? Hva gjorde barnevernet? Hvem snakket med deg om barnevernet?</p>
Musikk, film, radio, bøker	<p>Pleier du å høre på musikk? Hva slags musikk hører du på? Når begynte du å like denne musikken? Er det andre du kjenner som også hører på denne musikken? Hørte du på musikk før det?</p> <p>Pleier du å se på film? Hva slags filmer ser du på da? Hvem ser du filmer sammen med? Hva slags filmer likte du å se før dette? Har du og hadde du noen favoritt film? Hva liker og likte du spesielt med den</p>

Forespørsel om deltakelse i prosjektet;

”En studie sammen med unge jenter om hvordan hun forstår seg selv og skaper mening innenfor barneverntiltak i henhold til atferdsparagrafene i barnevernloven”

Til jentene og deres foresatte.

Dette prosjektet er en undersøkelse sammen med unge jenter som bor i institusjon og som selv har samtykket til tvang eller hvor fylkesnemnda har bestemt at det skal være tvang i ca. 1 år, i henhold til atferdsparagrafene i barnevernloven. Formål med studien er å få kunnskap om hvordan jenter forstår seg selv og skaper mening i sine liv innenfor slike barneverntiltak, deres oppvekst og fremtidsutsikter. Ofte er det foreldre, foresatte, barnevernarbeidere og offentlig ansatte som uttaler seg om hva som er viktig og riktig for unge som flyttes på tvang til offentlig godkjente tiltak. I denne undersøkelsen er det ønskelig at jenter skal få uttale seg om sitt hverdagsliv og sine livshistorier, om hvordan barnevernet og andre innvirker på deres liv, og hvordan dette har påvirket og påvirker deres opplevelse av seg selv og andre.

Det er planlagt å intervju inntil seks jenter og gjøre observasjoner der hvor jentene bor. Som deltakere ønskes jenter i alderen 12-18 år, henholdsvis tre jenter med etnisk minoritetsbakgrunn og tre jenter med norsk majoritetsbakgrunn. Observasjonene er fortrinnsvis et ledd i å bli kjent, samt at de skal bidra til å gi et innblikk i hva jentene og de voksne gjør i løpet av en dag og hvordan utviklingsstøtte tilrettelegges. Videre er det ønskelig å lese vedtaket og eventuelle utredningsrapporter som forklarer hvorfor denne jenta bor på akkurat dette tiltaket, da selvfølgelig hvis du/dere samtykker til dette.

Deltakelse i prosjektet vil for jentene innebære to intervjuer som varer fra en halv time og så lenge vi har noe å snakke om. Videre vil det for både personalet og alle unge/jentene innebære min tilstedeværelse i noen dager hvor observasjonsnotater vil bli tatt. Det er selvsagt frivillig å delta og hvis noen ønsker å reservere seg fra observasjoner kan jeg i samarbeid med leder/kontaktperson tilrettelegge for det. Det er til enhver tid mulig å trekke seg underveis, og be om å få opplysninger slettet. Lydbånd som benyttes i intervjuene og navnelister som brukes i forbindelse med intervju og observasjoner vil bli forskriftsmessig oppbevart og slettet når undersøkelsen er slutt, senest innen 31.12 2008. Resultatet av undersøkelsen vil bli publisert i en rapport, hvor de som er blitt omtalt eller har deltatt ikke kan kjennes igjen.

Prosjektansvarlige er professor Liv Mette Gulbrandsen og student Inger Lise Negård. Som student ved masterstudiet i sosialt arbeid på Høgskolen i Oslo, skal jeg gjøre denne studien og skrive en masteroppgave. Prosjektet foregår under veiledning av Liv Mette Gulbrandsen. Vi har taushetsplikt på lik linje med barnevernansatte. Prosjektet er videre tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og Regional komité for forskningsetikk.

Hvis du vil delta i prosjektet, skal du returnere svarslippen til lederen på institusjonen. Hvis du/dere som foresatte ønsker at deres datter deltar i undersøkelsen, ber jeg deg/dere returnere svarslipp 2 til meg. Det er fint om dere svarer så snart som mulig og innen en uke.

Jeg tar kontakt med institusjonen og gjør nærmere avtale om intervjutidspunkter og observasjon. Du/dere kan selvsagt ta kontakt med meg når som helst på adr. og tlf. nr under, og dere kan få tilsendt fullstendig prosjektplan dersom du/dere ønsker det.

Vennlig hilsen

Inger Lise Negård

.....

1 Svarslipp ungdom

(sendes til; Inger Lise Negård, Hovinveien 52 A, 0576 Oslo, tlf. 454 63 303, IngerL.Negard@stud.sam.hio.no)

Jeg ønsker å være med på undersøkelsen og bli intervjuet.

Ungdommens navn..... Alder.....

Navn på institusjon.....

2 Svarslipp foresatte

(sendes til; Inger Lise Negård, Hovinveien 52 A, 0576 Oslo, tlf. 454 63 303, IngerL.Negard@stud.sam.hio.no)

Jeg/vi samtykker i at min/vår datterdeltar i undersøkelsen og intervjues.

Foreldre/foresattes navn

.....

Professor Liv Mette Gulbrandsen
Student Inger Lise Negård

Samtykkeerklæring.

I dette prosjektet er vi opptatt av hvordan unge jenter som bor på langtidsinstitusjon forstår seg selv og sin situasjon. I den sammenheng vil vi i tillegg til utforske hvordan unge jenter har det i løpet av en vanlig dag og opplever sin oppvekst, undersøke hva barnevernet mener er viktig når jenter flyttes til institusjon med samtykke til tvang, eller ved at barnevernet har besluttet tvangen. Vi ønsker i den sammenheng å lese plasseringsvedtaket som begrunner at jentene bor på denne institusjonen. Med din/deres godkjennelse vil vi be om å få ta en kopi av vedtaket, men hvor navn, fødselsnummer, adresser og stedsnavn er slettet. Dersom det har vært en utredning i forkant eller under perioden jenta har bodd på denne institusjonen, ønsker vi også å lese denne dersom du/dere samtykker til det.

Vi har taushetsplikt, og den informasjonen som fremkommer i plasseringsvedtaket og eventuelt utredningsrapporten er det ingen andre som vil kunne få innblikk i. Informasjon som fremkommer i dokumentene vil ikke bli gjengitt eller fremstilt på en slik måte at enkeltpersoner eller familier blir gjenkjent. Dokumentene vil inngå i en analyse av hvordan atferd blir forstått som et problem hos barnevernet.

Skriv under på det som passer:

1. Vi samtykker til at Inger Lise Negård kan lese vedtaket som hjemler plassering på institusjonen:

Foresatte:

Ungdommen:

2. Vi samtykker til at Inger Lise Negård kan ta en anonymisert kopi av plasseringsvedtaket som makuleres når undersøkelsen er avsluttet:

Foresatte:

Ungdommen:

3. Vi samtykker til at Inger Lise Negård kan lese utredningsrapporten som er skrevet i forkant eller under plasseringen på denne institusjonen.

Foresatte:

Ungdommen:

..... den 2007

Forespørsel om deltakelse i prosjektet;

”En studie sammen med unge jenter om hvordan hun forstår seg selv og skaper mening innenfor barneverntiltak i henhold til atferdsparagrafene i barnevernloven”

Til personalet på institusjonen og jentenes respektive barneverntjenester.

Dette prosjektet er en kvalitativ studie sammen med unge jenter som bor i barnevernarrangementer hjemlet i atferdsparagrafene i barnevernloven. Formål med studien er å komme til kunnskap om hvordan jentene forstår seg selv og skaper mening i sine liv innenfor rammene av barnevernarrangementet, deres oppvekst og fremtidsutsikter. Ofte er det foreldre, foresatte, barnevernarbeidere og offentlig ansatte som uttaler seg om hva som er viktig og riktig for unge som flyttes til offentlig godkjente tiltak i henhold til Lov om barneverntjenester § 4-24 og § 4-26. I denne undersøkelsen er det ønskelig at jenters egenforståelser skal komme til uttrykk, i form av deres beskrivelser og opplevelser knyttet til hverdagsliv og livshistorier, barnevernets og andres delaktighet i livene deres, og hvordan dette medvirker til måter å forstå seg selv og andre på.

Det er planlagt å intervjuer inntil seks jenter og gjøre observasjoner der hvor jentene bor. Som deltakere ønskes jenter i alderen 12-18 år, henholdsvis tre jenter med etnisk minoritetsbakgrunn og tre jenter med norsk majoritetsbakgrunn. Observasjonene er fortrinnsvis et ledd i å bli kjent, samt at de skal bidra til å gi et innblikk i hva jentene og de voksne gjør i løpet av en dag og hvordan utviklingsstøtte tilrettelegges. Videre er det ønskelig å lese vedtaket og eventuelle utredningsrapporter som forklarer hvorfor jentene bor på akkurat dette tiltaket, da selvfølgelig med de implisertes samtykke.

Deltakelse i prosjektet vil for jentene innebære to intervjuer som varer fra en halv time og så lenge vi har noe å snakke om. Videre vil det for både personalet og alle unge/jentene innebære min tilstedeværelse i noen dager hvor observasjonsnotater vil bli tatt. Det er selvsagt frivillig å delta og hvis noen ønsker å reservere seg fra observasjoner kan jeg i samarbeid med leder/kontaktperson tilrettelegge for det. Det er også mulig å trekke seg underveis, og be om å få opplysninger slettet. Lydbånd som benyttes i intervjuene og navnelister som brukes i forbindelse med intervju og observasjoner vil bli forskriftsmessig oppbevart og slettet når undersøkelsen er slutt, senest innen 31.12 2008. Resultatet av undersøkelsen vil bli publisert i en rapport, hvor de som har deltatt ikke kan kjennes igjen.

Prosjektansvarlige er professor Liv Mette Gulbrandsen og student Inger Lise Negård. Som student ved masterstudiet i sosialt arbeid på Høgskolen i Oslo, skal jeg gjøre denne studien og skrive en masteroppgave. Prosjektet foregår under veiledning av Liv Mette Gulbrandsen. Vi har taushetsplikt på lik linje med barnevernansatte. Prosjektet er videre tilrådd av Personvernombudet for forskning - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og Regional komité for forskningsetikk.

Dersom noen av jentene vil delta, er det fint om institusjonsleder/kontaktperson overbringer informasjonsskrivet med svarslipp til jenta og hennes foresatte, slik at de kan returnere svarslippen til meg så snart som mulig. Frankerte konvolutter er vedlagt. Dersom det er behov for å oversette informasjonsskrivet til morsmål vil det bli gjort. Dere kan forøvrig ta kontakt med meg når som helst, på adr. og tlf. nr under.

Vennlig hilsen

Inger Lise Negård
Hovinveien 52A, 0576 Oslo. Tlf. 454 63 303, IngerL.Negard@stud.sam.hio.no

Samtykkeerklæring

Som student ved masterstudiet er jeg, Inger Lise Negård, opptatt av hvordan unge jenter som bor på langtidsinstitusjon forstår seg selv og sin situasjon, og hvordan utviklingsstøtte tilrettelegges i dette tiltaket/institusjonen. I den sammenheng vil jeg i tillegg til utforske hvordan unge jenter har det i løpet av en vanlig dag og opplever sin oppvekst, undersøke hva unge og voksne gjør i løpet av en dag. Det innebærer at jeg vil være tilstede på tiltaket/institusjonen i noen dager i forkant av intervjuene, og noe tid i forbindelse med intervjuene og avslutning av disse. Det er selvsagt frivillig å delta og ønsker du å reservere deg fra observasjoner vil jeg i samarbeid med leder/kontaktperson tilrettelegge for det. Det er også mulig å trekke seg underveis, og be om å få opplysninger slettet.

Jeg har taushetsplikt, og den informasjonen som fremkommer i observasjonene er det kun min veileder, Liv Mette Gulbrandsen som er professor på Høgskolen i Oslo, som vil få innsyn i, i form av muntlige og skriftelige gjengivelser fra meg. Hun har i likhet med meg taushetsplikt etter forvaltingsloven og barnevernloven. Informasjon som fremkommer under observasjonene vil ikke i rapporten bli gjengitt eller fremstilt på en slik måte at enkeltpersoner eller familier blir gjenkjent.

Skriv under på det som passer:

1. Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen og vil være tilstede under observasjonene.

Ansatt:

Ungdommen:

2. Jeg ønsker å reservere meg fra deltakelse i undersøkelsen og vil ikke delta under observasjoner.

Ansatt:

Ungdommen:

..... den 2007