

«Barn er ikke bare fremtiden. De er også nåtiden.»

- En rapport om hvordan barn og unge synes det er å vokse opp i Norge



Vedlegg til Norges rapportering til FNs barnekomité 2016
Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet

**Barne-, ungdoms-
og familiedirektoratet**

15/2016

Postadresse

Postboks 2233
3103 Tønsberg

Besøksadresse

Stensberggaten 27
0170 Oslo

Sentralbord: 466 15 000

ISBN (trykt utgave) 978-82-8286-295-0
ISBN (digital utgave) 978-82-8286-296-7

Bestilling/nedlastning: bufetat.no/bestilling
Forside: Morten, 8 år
Trykk: Flisa Trykkeri

Innhold

Forord	5
Hvis barn fikk bestemme: 22 forslag fra barna selv.....	6
Rapportens oppbygning	8
1 Innledning	9
Barnekonvensjonen og FNs barnekomité	9
Hva er myndighetenes ansvar?	9
2 Hvordan har rapporten blitt til?.....	10
Hvem har gitt innspill til rapporten?	10
Praktisk gjennomføring.....	12
3 Skole og fritid	13
Skoletrivsel	13
Utfordringer på skolen	16
Fritid.....	18
4 Informasjon og medvirkning	20
Medvirkning på skolen	20
Medvirkning i fritiden.....	22
Å få og gi informasjon	23

5	Diskriminering og mobbing.....	29
	Mobbing på skolen	29
	Å bli sett på som annerledes.....	32
	Annen marginalisert ungdom.....	35
6	Helse og trygghet.....	38
	Fysisk og psykisk helse.....	38
	Å leve i utrygghet.....	39
	Hvem skaper trygghet?.....	42
7	Oppsummering.....	45
	Referanser	46



Tom-Leon, 7 år

Forord

Høsten 2016 skal Norge rapportere til FNs barnekomité på arbeidet med å gjennomføre barnekonvensjonen. I 2015 fikk Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) i oppdrag fra Barne- og likestillingsdepartementet (BLD) å utarbeide en rapport med barn og unges egne synspunkter på hvordan det oppleves å vokse opp i Norge. Denne rapporten vil utgjøre et vedlegg til regjeringens egen rapport. Det er femte gang Norge rapporterer på arbeidet med å følge opp og styrke betydningen av barnekonvensjonen.

Barn og unges rettigheter står sterkt i Norge. Allerede før Norge forpliktet seg til å følge barnekonvensjonen hadde landet en rekke lover for å ivareta barns rettigheter. Med barnekonvensjonen har rettighetene til personer under 18 år blitt satt høyere på dagsordenen. I samarbeid med frivillige organisasjoner har norske myndigheter gradvis styrket barnets juridiske posisjon. Norge regnes i dag som et foregangsland når det gjelder å fremme barns rettigheter og etterleve barnekonvensjonen.

Rapportens tittel er et sitat fra en av ungdommene som deltok da Bufdir og Redd Barna arrangerte ungdomshøring i Oslo november 2015. I denne rapporten forteller barn og unge hvordan det oppleves å vokse opp i Norge i dag og hvilke endringer de ønsker seg for fremtiden. Takket være tallmateriale fra landsomfattende spørreundersøkelser som Elevundersøkelsen og Ungdata kan Bufdir gi et oversiktsbilde av ungdomsbefolkningen sett under ett. Norske ungdommer har det generelt sett bra. Men selv om andelen ungdom som forteller om plager og utfordringer i oppveksten er relativt liten, dreier det seg om mange enkeltmennesker. I denne rapporten har det derfor vært ønskelig å ha et særlig fokus på noen av disse ungdommenes erfaringer.

Tusen takk til alle barn og ungdommer som har delt sine opplevelser, drømmer og visjoner med oss i forbindelse med denne rapporten. Selv om noen av historiene må ha vært vanskelige å fortelle, var barna og ungdommene alltid engasjerte og imøtekommande. Takk til Redd Barna som hjalp til med å planlegge og gjennomføre både en stor ungdomshøring og en fokusgruppesamtale med elever fra Sinsen barneskole. Takk også til Barneombudet og Forum for barnekonvensjonen for kloke innspill i startfasen. En rekke organisasjoner har vært hjelpelige med å rekruttere deltagere til fokusgruppene og høringen. Takk til Ungdom og fritid, Organisasjon mot offentlig diskriminering, Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, UngOrg, Ungdommens fylkesutvalg Hordaland, Fylkesmannen i Østfold, Mental helse ungdom, Voksne for barn, Landsforeningen for barnevernsbarn, Unge funksjonshemmede, Norske samers riksforbund, Samiske veivisere og Oslo Røde Kors. Bufdir vil også takke fylkesmannen i Troms for å ha gjennomført tegnekonkurransen.

Oslo, september 2016

HVIS BARN FIKK BESTEMME

22 FORSLAG FRA BARNA SELV

SKOLE OG FRITID

1 MER INDIVIDUELL TILRETTELEGGING AV UNDERVISNINGEN PÅ ALLE KLASSETRINN

Skoleundervisningen må være variert og tilrettelagt slik at alle elever, uavhengig av funksjonsevne og faglig dyktighet, opplever mestring.



2 ØKT KUNNSKAP HOS LÆRERE OM FUNKSJONSNEDESETTELSE

Lærere må få mer kunnskap om det å leve med funksjonsnedsettelse for å forebygge at ungdommer blir hengende etter faglig og/eller blir sosialt ekskludert.



3 ØKT KUNNSKAP HOS LÆRERE OM MOBBING

Lærere må ha kompetanse til å avdekke og stoppe mobbing på et tidlig stadium.

4 TRYGGE LÆRINGSMILJØER

Skoler må ha egne miljøterapeuter og mobbeprogram for å forebygge sosial ekskludering blant elever.



5 MER SAMISK UNDERVISNING PÅ SKOLEN

Barn og unge som har samisk som førstespråk må få mer samisk undervisning på skolen, uten at det går på bekostning av annen opplæring.

6 FLERE UFORMELLE MØTEPlassER FOR UNGDOM

Det må skapes flere uformelle møteplasser som fritidsklubber, lekeplasser, ballbinger og barne- og ungdomskafeer der barn og ungdom kan møtes på tvers av kulturell og økonomisk bakgrunn.



INFORMASJON OG MEDVIRKNING



7 REELL MEDVIRKNING I ALLE SAKER

Barn og unges meninger må tillegges vekt når voksne tar avgjørelser som får konsekvenser for dem.

8 OBLIGATORISKE MEDVIRKNINGS-ORGANER PÅ SKOLEN

Elevråd, klassens time og andre elevdemokratiske fora må bli obligatoriske i grunnskolen og videregående opplæring.

9 MER INFORMASJON OM RETTIGHETER OG MEDVIRKNINGSMULIGHETER

Informasjon om FNs barnekonvensjon og andre rettigheter må formidles direkte til alle barn og unge.



10 STØRRE INNFLYTELSE OG BEDRE TILGANG PÅ RELEVANT INFORMASJON FOR BARN MED TILTAK I BARNEVERNET

Barnevernet må inkludere barn og unge i alle prosesser, og sørge for at de får all viktig informasjon i god tid og på en lettforståelig måte.



11 RASKERE SVAR PÅ ASYLSØKNADEN FOR ENSLIGE MINDREÅRIGE ASYLSØKERE

Enslige mindreårige asylsøkere må få raskt svar på asylsøknaden for å sikre en forutsigbar hverdag.

12 FLERE REPRESENTANTER OG VERGER MED INNVANDRERBAGGRUNN

Det må rekrutteres flere verger og representanter med innvandrerbakgrunn fordi de har bedre forutsetninger for å forstå hverdagen til enslige mindreårige asylsøkere.

13 ØKT KUNNSKAP I HELSEVESENET OM FUNKSJONSNEDESETTELSE HOS BARN OG UNGE

Ansatte i helsevesenet må få økt kompetanse om funksjonsnedsettelse hos barn og unge for å sikre en effektiv og målrettet behandling.



DISKRIMINERING

14 LIK BEHANDLING AV ALLE ELEVER

Alle skoleelever, uansett kjønn, religion, kultur, funksjonsevne, sosial bakgrunn, etnisitet, seksuell orientering, kjønnsidentitet og -uttrykk, må behandles likt av lærere og medelever.



15 MER INFORMASJON OM MOBBING TIL BARN I BARNEHAGEN

Barnehageansatte må lære barn hva mobbing er og hvorfor det er uakseptabelt, slik at barn kan sette ord på det de opplever og si ifra når de føler seg urettferdig behandlet.

16 BEDRE OPPFØLGINGSRUTINER I SKOLEN SOM GJØR DET TRYGT Å VARSLE OM MOBBING

Lærerne må i større grad følge opp mobbing uten at det slår tilbake på den som varslar, for eksempel ved å veilede foreldrene til de som mobber i hvordan de bør følge opp sitt eget barn.

17 MER TILSTEDEVÆRENDE LÆRERE

Lærerne må jobbe mer aktivt med forebygging av mobbing, og være en synlig og trygg leder både i klasserommet og i skolegården.



18 ØKT BEVISSTGJØRING OM HVORDAN DET OPPLEVES Å BLI MOBBET

Skoler må invitere inn barn og unge som kan fortelle om hvordan det er å leve med mobbing, slik at mobberne skjønner hva de utsetter andre for.



TRYGGHET OG HELSE

19 ØREMERKEDE MIDLER TIL SKOLEHELSETJENESTEN

Det må bevilges øremerkede midler til skolehelsetjenesten (helsesøstre og skolepsykologer), slik at alle barn og unge har noen å snakke med.



20 BEDRE SEKSUALUNDERVISNING PÅ SKOLEN

Seksualundervisningen må bidra til å normalisere mangfoldet av seksuelle orienteringer, kjønnsuttrykk og kjønnsidentiteter.

21 BEDRE OPPLÆRING I NETTBRUK PÅ SKOLEN

Opplæring i fornuftig og trygg nettbruk må inn i pensum for å bevisstgjøre barn og unge om utfordringer knyttet til mobbing, trakassering og annen grenseoverskridende adferd på internett.



22 FLERE OG BEDRE MULIGHETER TIL FYSISK AKTIVITET OG GODT KOSTHOLD

Alle ungdommer må ha like muligheter til å delta i fysiske aktiviteter og spise sunt, uavhengig av kulturell og økonomisk bakgrunn.



Rapportens oppbygning

Denne rapporten består av syv kapitler. Det første kapitlet beskriver FNs barnekonvensjon, FNs barnekomité og myndighetenes ansvarsområder tilknyttet arbeidet med å sette konvensjonen ut i livet. Det andre kapitlet forklarer hvordan rapporten har blitt til, hvilke stemmer som har blitt inkludert, og hvordan datainnsamlingen har foregått i praksis.

Det tredje kapitlet tar for seg hva som skal til for at norske ungdommer trives på skolen. Dette kapitlet går særlig inn på utfordringer forbundet med skolegang for personer med funksjonsnedsettelse. Avslutningsvis blir ungdoms fritidsvaner beskrevet.

Kapittel fire kaster lys over noen av de ordningene ungdom benytter seg av for å påvirke egen hverdag, både på skolen og i fritiden. Kapitlet vier plass til flere beskrivelser, blant annet fra skoleelever og ungdom med tiltak i barnevernet, som berører dette. Kapittel fem belyser ulike former for diskriminering hos en rekke utsatte ungdomsgrupper. Mobbing på skolen blir trukket frem som en særskilt utfordring.

I kapittel seks blir ulike aspekter ved ungdoms helse gjennomgått, særlig psykisk helse. Her presenteres historier fra ulike ungdommer, blant annet enslige mindreårige asylsøkere, som beskriver noen av de psykiske belastningene de sliter med. Kapitlets siste del beskriver hvilke personer ungdommer helst knytter til seg for å skape en trygg tilværelse. I rapportens syvende og siste kapittel oppsummeres hovedfunnene i rapporten.



Jenni, 7 år

1 Innledning

20. november 1989 ble konvensjonen om barns rettigheter vedtatt av FNs generalforsamling. 8. januar 1991 tiltrådte Norge konvensjonen, og lovet med det å overholde forpliktelsene som følger av avtalen. I 2003 ble barnekonvensjonen del av norsk lov om menneskerettigheter. Dette innebar at barnekonvensjonen ble gitt forrang dersom det skulle oppstå strid mellom konvensjonen og annen norsk lovgivning. Barnekonvensjonen er den internasjonale avtalen med størst oppslutning i verden. Det er per i dag kun USA som har avstått fra å slutte seg til barnekonvensjonen.

Barnekonvensjonen og FNs barnekomité

FNs barnekonvensjon er rettigheter som skal sikre at barn får et fullverdig liv fritt for unødvendige lidelser, sørge for at de får utvikle seg i tråd med eget potensial og utfolde seg etter eget hjerte. Barnekonvensjonen er forankret i den menneskerettslige grunntanken om at alle verdens barn har like rettigheter uavhengig av kjønn, rase, etnisitet, sosial klasse og seksuell orientering. Konvensjonen består av 42 rettighetsartikler. Av disse fremheves fire artikler som generelle prinsipper for hele konvensjonen: Ikke-diskriminering, barnets beste, retten til liv og utvikling samt retten til å bli hørt.

FNs barnekomité består av 18 uavhengige eksperter på barnerettigheter. Deres hovedoppgave er å vurdere og gi tilbakemeldinger på de enkelte landenes tiltak for å realisere barnekonvensjonen. Som et viktig ledd i arbeidet med å styrke barnekonvensjonen i Norge, rapporterer norske myndigheter til FNs barnekomité hvert femte år. Myndighetenes rapporteringer til FN består i å redegjøre for myndighetenes arbeid for å oppfylle konvensjonens forpliktelser. Myndighetene har også levert egne barnerapporter for bedre å synliggjøre barn og unges meninger. Rapportene fra sivilsamfunnet, ofte kalt skyggerapporter, har i større grad fremhevet barns synspunkter – ofte i tilknytning til organisasjonenes ulike fagfelt og interesser. Alle rapportene Norge leverer behandles og resulterer til slutt i en egen rapport med positive og negative merknader fra FNs barnekomité tilbake til norske myndigheter.

Hva er myndighetenes ansvar?

Ifølge barnekonvensjonens artikkel 4 må staten iverksette alle lovgivningsmessige, administrative og andre tiltak som er nødvendig for å gjennomføre rettighetene i konvensjonen. Det er norske myndigheters ansvar å sørge for at barnekonvensjonen etterleves slik at norske barn faktisk har de rettighetene de ifølge konvensjonen har krav på. I praksis betyr det at myndighetene, for eksempel etter råd fra barnekomitéen, endrer lover og regler for å ivareta barns rettigheter, samt støtter tiltak som er med på å fremme barnekonvensjonen med menneskelige og økonomiske ressurser. Ved at barnekonvensjonen er en del av norsk nasjonal rett gjennom menneskerettsloven, er alle myndigheter, enkeltpersoner og organisasjoner direkte forpliktet av konvensjonens bestemmelser.

Også utenfor det offentlige systemet finnes det aktører som følger arbeidet med gjennomføringen av barnekonvensjonen tett. Forum for barnekonvensjonen (FFB) ble etablert i 1994 og består av Barneombudet og en rekke institusjoner, organisasjoner og enkeltpersoner som jobber med å styrke konvensjonens posisjon og praksis i Norge og resten av verden.

2 Hvordan har rapporten blitt til?

Siden målet har vært å komme så nær barn og unges hverdagsopplevelser som mulig, har det vært ønskelig å prate direkte med barn og unge. Ingen kjenner barn og unges livssituasjon bedre enn barn og unge selv. Deres stemmer kan bidra med troverdig og unik kunnskap – kunnskap de voksne sjeldent besitter. De erfaringene og ønskene som fremkommer i denne rapporten vil kunne være med å påvirke morgendagens barne- og ungdomspolitik, som igjen får betydning for barn og unge i hele landet. Både temaene i rapporten, og utfallet av rapporteringsprosessen den er en del av, angår barn og unge. Nettopp derfor har det vært viktig å prate med barn og unge, lytte til dem og ta dem på alvor, slik at de har fått muligheten til å si sin mening om og påvirke sin egen hverdag og livssituasjon.

Hvem har gitt innspill til rapporten?

Rapporten er ikke uttømmende, hverken i utvalget eller beskrivelsene av utfordringer. Målet har vært å gi et innblikk i synspunkter på egen oppvekst blant barn og unge generelt, og marginaliserte barn og unge spesielt. Bufdir har hatt som hovedoppgave å samle inn, sammenfatte og videreformidle barn og unges synspunkter på det å vokse opp i Norge i dag. De kildene som vies størst plass i rapporten består av beskrivelser fra deltakere Bufdir har vært i direkte kontakt med.

I november 2015 arrangerte Bufdir i samarbeid med Redd Barna en ungdomshøring i Oslo. En kjønnsbalansert gruppe på 42 ungdommer mellom 14 og 17 år fra hele landet deltok. Omtrent halvparten var der i kraft av verv i ulike medvirkningsorganer for ungdom, mens den andre halvparten tilhørte ulike fritidsklubber. Følgende fem temaer ble diskutert: Læring og utvikling, innflytelse, diskriminering, trygghet, helse. Ungdommene fikk selv løfte frem de problemstillingene de mente var mest relevante for hvert tema, samt komme med forslag til forbedringer.

Videre har Bufdir hatt et særlig ønske om å komme i kontakt med ungdommer som på en eller annen måte opplever marginalisering eller befinner seg i sårbare livssituasjoner. Det har vært et mål å sikre en viss bredde i stemmene som har fått komme til orde og fange opp de som av ulike grunner sjeldent blir hørt når barn og unge skal tale sin sak. Våren 2016 gjennomførte Bufdir derfor syv fokusgruppeintervjuer:

- Ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn (fire personer)
- Barn (syv personer mellom 9 og 10 år)
- Mobbeofre (tre personer)
- Ungdom med tiltak i barnevernet (tre personer)
- Ungdom med nedsatt funksjonsevne (syv personer)
- Enslige mindreårige asylsøkere over 15 år (elleve personer)
- Ungdom med samisk bakgrunn (to personer)

Temaene som ble diskutert var de samme som på ungdomshøringen.

I tillegg til ungdomshøringen og fokusgruppene har Bufdir samarbeidet med fylkesmannen i Troms om å arrangere en tegnekonkurranse med barnekonvensjonen som tema. Til sammen ni klasser fra 1. til 3. trinn på tre barneskoler i Storfjord og Lenvik kommune har deltatt: Skibotn, Hatteng og Rossfjord barneskole. Barna ble bedt om å tegne situasjoner fra egen hverdag som på en eller annen måte hadde tilknytning til barnekonvensjonen. Formålet var å sikre at også de yngste stemmene ble inkludert i rapporten. Flere av tegningene er publisert i rapporten. Til sammen 156 barn og unge fra hele landet har delt sine erfaringer med Bufdir. 79 har deltatt i samtaler og 77 har bidratt med tegninger.

Innlegg fra ungdommer på Ung.no, det offentlige hjemmeside for ungdom, brukes til å innlede hvert kapittel. For å gi et oversiktsbilde av hvordan enkelte synspunkter og tendenser fordeler seg i ungdomsbefolkningen sett under ett, blir det også vist til kvantitative kilder som NOVAs Ungdata og Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse. Elevundersøkelsen er en av Utdanningsdirektoratets nettbaserte brukerundersøkelser, og gir elevene mulighet til å si hva de mener om ulike sider ved egen skolesituasjon. Undersøkelsen er obligatorisk for elever på grunnskolens 7. og 10. trinn, samt på 1. trinn i videregående opplæring. Omtrent 416.000 elever fra 5. klasse på barneskolen og ut videregående skole har deltatt i undersøkelsen fra 2015. Ungdata er lokale ungdomsundersøkelser, der elever fra hele landet svarer på spørsmål om egen hverdag og livssituasjon. Tallene i *Ungdata – Nasjonale resultater* fra 2014, er basert på besvarelser fra 110.000 ungdomsskoleelever og 46.000 ungdommer i videregående opplæring. Bufdir har også ønsket å kaste et visst lys over sosioøkonomiske betingelser for barns oppvekst. Flere av funnene i NOVAs rapport *Sosiale forskjeller i unges liv* fra 2015, skrevet på oppdrag fra Bufdir og Helsedirektoratet, gjengis derfor i rapporten.



Leah, 8 år

Praktisk gjennomføring

Barn har en egen konvensjon fordi de i kraft av sin unge alder utgjør en gruppe med særskilt behov for beskyttelse. I tillegg til å være under 18 år hadde alle fokusgruppedeltagerne, bortsett fra de yngste barna, det til felles at de også møtte utfordringer grunnet andre forhold enn alder. Dette fikk konsekvenser for hvordan Bufdir planla og gjennomførte samtalene. For at alle deltagerne skulle være klar over hva de sa ja til, ble det sendt ut informasjon om hvilke temaer Bufdir ønsket å prate om og hva funnene skulle brukes til, god tid i forveien. Der deltagerne var under 16 år ble foresatte bedt om å samtykke på barnets vegne.

Ungdomshøringen ble arrangert etter cafédialog-metoden. Her ble deltagerne delt inn i fem grupper og tildelt egne bord med egne temaer: Læring og utvikling, innflytelse, diskriminering, trygghet, helse. Deretter ble de bedt om å diskutere temaene fritt og notere ned flest mulig ideer og tanker på papiret. Hvert bord hadde både en ordstyrer og en tilrettelegger. Ordstyrerens oppgave var å følge opp samtalen dersom den sto stille, mens tilretteleggeren tok notater. Etter en viss tid fikk gruppene beskjed om å skifte bord og tema. Tilretteleggeren ble sittende igjen for så å presentere hva som hadde blitt sagt og notert hittil, til den nye gruppen. Slik kunne de nye gruppene bygge videre på de(n) forrige, helt til alle de fem gruppene hadde vært innom alle de fem temaene. Mot slutten av dagen ble alle gruppene bedt om å formulere tre råd hver innen hvert sitt tema. Disse rådene ble overrakt barne- og likestillingsminister Solveig Horne, som avsluttet høringen.

Det er sannheten slik den fremstår for ungdommene, ikke nødvendigvis hvordan den er i objektiv forstand, som er rapportens hovedfokus. I studier der menneskers holdninger, erfaringer og kunnskapsproduksjon står i sentrum, vil det være formålstjenlig å benytte fokusgrupper.¹ Fokusgruppesamtalene ble gjennomført som semistrukturerte gruppediskusjoner. Introduksjonsspørsmålene, for eksempel «trives dere på skolen?», var like for alle fokusgruppene. Av hensyn til de ulike utfordringene ungdommene sto overfor ble deler av intervjuguiden allikevel tilpasset hver fokusgruppe. I motsetning til høringen, der det som ble sagt enten ble notert av tilrettelegger eller ungdommene selv, ble samtalene i fokusgruppene tatt opp med digital opptaker og senere transkribert. Deltagerne hadde fått informasjon om dette på forhånd, og ingen oppfattet det som problematisk.

Våren 2016 ble det nedsatt en referansegruppe på 12 ungdommer som enten deltok på ungdomshøringen eller i fokusgruppene. Før rapporten ble ferdigstilt fikk disse ungdommene anledning til å lese igjennom og komme med tilbakemeldinger på den.

¹ Madriz (2000).

3 Skole og fritid

«Jeg har nå gått to år på vgs, men trives ikke på skolen sosialt. Jeg har noen venner jeg er med i timene og friminuttene og sånt, men jeg har hele tiden et inntrykk av at jeg ikke er så veldig velkommen hos dem, så jeg føler meg mye utenfor. Har heller ikke noen andre å gå til, som jeg føler meg trygge på eller kan gå til, fordi jeg føler det er få som liker meg eller ønsker å være med meg.»

Ungdom, ung.no

Barna og ungdommene fortalte at de stort sett trives på skolen.

Ungdommene med funksjonsnedsettelse fortalte at de ofte opplever undervisningen som dårlig tilrettelagt.

Barna og ungdommene fortalte at de er svært aktive i fritiden. Mange opplever allikevel fritidstilbudet som mangelfullt.

Skoletrivsel

Funnene fra barnehøringen og fokusgruppene stemmer langt på vei med funnene i Elevundersøkelsen. Hovedinntrykket var at de fleste trives på skolen. To faktorer var særlig viktige: undervisningens form og innhold, samt gode venner.

«Det jeg liker med skolen er at vi leker og lærer nye ting og kan være med venner. Det jeg liker dårligst med skolen er at noen sier banneord og mobber. De sier nei til å leke med andre.»

Jente, 9 år

«Det beste med skolen er at jeg kan leke med venner. Det dårligste med skolen er at jeg får høre ting jeg vet fra før av og at jeg ikke får lære nye ting. (...) Jeg har fått litt hjelp, men jeg får ikke sånne ekstraoppgaver, selv om jeg kan det vi lærer om. Da kjeder jeg meg.»

Gutt, 9 år

En av fokusgruppedeltagerne begrunnet egen skoletrivsel på denne måten:

«Det er godt miljø. Venner, jeg føler meg trygg rundt dem. At jeg har noen å være med. Jeg føler meg trygg og jeg kan snakke i timene. Det er jo på grunn av vennene mine at jeg tør å snakke. Det er godt skolemiljø og klassemiljø. Jeg trives med lærerne, men opplegget kan av og til være litt kjedelig. At de bare har sånne powerpointpresentasjoner. Da sitter folk og sover liksom.»

Jente, 15 år

Artikkel 29, Målet med utdanning

1. Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på:

a) å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig.

Artikkel 31, Lek og fritid

1. Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet.

Kvantitative funn

- 9 av 10 elever fra 5. trinn til VG3 trives på skolen.*
- 2,5 % trives ikke noe særlig eller ikke i det hele tatt. Ytterligere 8 % «trives litt». * Til sammen utgjør dette omtrent 82. 000 skoleelever.
- 94 % har «alltid» eller «ofte» noen å være sammen med i friminuttene*.
- Omtrent 9 av 10 har vært med i en organisasjon, klubb eller lag etter at de fylte 10 år.**
- Sannsynligheten for at ungdom deltar i organiserte fritidsaktiviteter varierer etter hvor i landet de bor. Andelen er lavest i Nordland fylke, der 56 % deltar, og høyest i Sogn og Fjordane, der 71 % deltar.**
- Jo høyere sosioøkonomisk status foreldrene har, desto høyere er skoletrivselen blant ungdom.***
- Jo høyere sosioøkonomisk status foreldrene har, desto større er sannsynligheten for at ungdommene deltar i organiserte fritidsaktiviteter.***
- Ungdom med lav sosioøkonomisk status er klart overrepresentert blant dem som bruker mye tid foran en skjerm.***

Kilder: *Elevundersøkelsen (Udir 2015), **Ungdata (NOVA 2015), ***Sosiale forskjeller i unges liv (NOVA 2016)

For denne jenta var ikke venner bare en forutsetning for å trives på skolen, de var også direkte årsak til at hun turte å ta aktiv del i klasseromsundervisningen. Hovedinntrykket blant både barna og ungdommene var at sosial trivsel, det å ha gode venner og klassekamerater, var viktigere enn faglig trivsel for å like seg på skolen. Undervisningens form og innhold, samt lærerens sosiale egenskaper, var allikevel noe alle barna og ungdommene var opptatt av. Gleden over å tilegne seg ny kunnskap var for eksempel viktig for den generelle skoletrivselen blant de yngste barna. Til tross for at mange hadde egne favorittfag, og at faglig innhold dermed ble oppfattet som viktig, syntes entusiasmen for læring først og fremst å springe ut av opplevelsen av å få vite noe nytt. Barna fremsto som svært kunnskapstørste, åpne, og glade for alt nytt skolen kunne lære dem. For den ni år gamle gutten i sitatet over førte det å bli presentert for fagstoff han kjente fra før, til en følelse av å henge etter – ikke de andre, men sitt eget potensial. Både han og enkelte på ungdomshøringen uttrykte derfor et tydelig ønske om et økt fokus på individuelt tilrettelagt undervisning også for de mest skoleflinke elevene.

Når det gjaldt måten fagene ble formidlet på, syntes det å være stor enighet om at undervisningen generelt sett var for dårlig tilrettelagt. Etter at en av fokusgruppedeltagerne hadde fortalt at hun opplevde skoleundervisningen som kjedelig, fikk hun spørsmål om hva som kjennetegnet en god undervisningsform:

«At de har variasjon på oppgavene. At en dag kan vi gjøre noe praksis. Trenger ikke å bare ha innleveringer og prøver. Vi kan ha rollespill for eksempel. Ikke bare lese i boka.»

Jente, 16 år

Variasjon og praktisk skolearbeid ble trukket frem som viktig for faglig trivsel. Dette synet var vanlig og ble også delt av flere på ungdomshøringen:

«Det er for mye undervisning fra lærernes side, og for lite tid til å gjøre oppgaver og virkelig lære det vi skal lære.»

Jente, 17 år

«Vi trenger mer variasjon, mer praktisk, mindre lekser, mindre innleveringer.»

Jente, 16 år

Også blant de samiske ungdommene var det enighet om at undervisningsopplegget var for dårlig tilrettelagt. De ønsket seg flere samiske skolebøker og at større deler av undervisningen foregikk på samisk. Den ene jenta uttrykte også en tydelig misnøye over at den samiske undervisningen ble gjennomført adskilt fra resten av klassen:

Jeg skjønner at det er viktig med samisk samfunnsfag, at du må lære om samiske stedsnavn og sånne ting. Det er veldig viktig. Men samtidig må man lære akkurat det samme som i norsk-klassen. Du kan ikke begynne å lære folk forskjellige ting. For når man kommer på videregående må man kunne det samme uansett. Og det man må kunne er norsk pensum. Jeg måtte jo lese norsk samfunnsfag på egenhånd fordi jeg var redd for å bli hengende etter på videregående. Man føler at «ok, her har man tatt et valg om å beholde et språk» og så blir man tvunget til å måtte jobbe enda mer enn de andre. Det kan virke litt demotiverende. (...) Hvorfor kan ikke de norske også lære litt mer om samene og kulturen, noen gloser bare for å avkrefte et par myter, liksom? Så slipper man den «wow, hun er samisk!»

Jente, 17 år



Nicklas, 7 år

Jenta opplevde nærmest at hun ble straffet for å ha valgt samisk som førstespråk. Hun følte seg tvunget til å lese norsk samfunnsfag for ikke å havne etter på den videregående skolen. Hun stilte seg også undrende til at kunnskap om samisk språk og kultur ikke ble formidlet til de norske elevene i større grad – et tiltak som i hennes øyne ville virket brobyggende. Da hun hadde spurt samfunnsfaglæreren om det var mulig å gjennomføre undervisningen på en måte som gjorde at de norske elevene lærte mer om det samiske samfunnet, og hun mer om det norske, ble hun fortalt at det ikke var mulig. Også flere av elevene på barneskolen, samt to på ungdomshøringen, fortalte hvordan de hadde forsøkt å foreslå endringer i undervisningsformen uten hell. Svarene de fikk var at slike forhold var regulert av ulike planer og forskrifter og derfor umulig å endre. Da en av fokusgruppedeltagerne fikk spørsmål om klassen hennes noen gang fikk anledning til å påvirke undervisningen, svarte hun slik:

«For eksempel, hvis jeg spør lærerne «kan vi gjøre noe annet, dette er kjedelig opplegg?» Da svarer de bare «Nei dette står på planleggingsgreia vår». Vi må følge den, det er de som bestemmer. Men det er ikke det beste for oss. Det er vi som skal lære her, ikke dere. Men da bør de gjøre det på en annen måte. Men de hører ikke på oss.»

Jente, 15 år

Blant de som hadde foreslått endringer i undervisningsopplegget og fått nei til svar, var det tydelig at de i større grad oppfattet det som et resultat av lærernes manglende vilje heller enn faktiske forskrifter. Henvisningen til læreplaner og andre regler ble ifølge disse barna og ungdommene gjort for å unngå det lærerne betraktet som unødvendige diskusjoner. At de i så liten grad fikk påvirke undervisningsformen, ble oppfattet som urettferdig. Selv om

undervisningen i enkelte tilfeller fremsto som mer tilpasset de voksnes ønsker enn ungdommenes behov, følte de at de hadde få muligheter til å endre dette.

Utfordringer på skolen

Utdanningens betydning for fremtidige jobbmuligheter er enda større for mennesker med nedsatt funksjonsevne enn for befolkningen for øvrig. Frafallsprosenten er høyere og mange opplever diskriminering på arbeidsmarkedet.² I tillegg til de sosiale utfordringene ungdom med nedsatt funksjonsevne møter i skolesammenheng, følger det ofte store utfordringer knyttet til læring, undervisning og faglig tilrettelegging. Ungdom med funksjonsnedsettelse har etter barnekonvensjonens artikkel 23, rett til ekstra vern. Dette kommer i tillegg til prinsippet om ingen diskriminering. Ungdommene som deltok i fokusgruppen gikk i ordinære skoleklasser og fulgte hovedsakelig ordinær undervisning. De ga alle uttrykk for at skolen og skoleundervisningen i mange tilfeller var dårlig tilrettelagt. En informant med slitasjegikt opplevde lange skoledager med stillesittende klasseromsundervisning som svært belastende. En elev med dysleksi fortalte at hun ikke ble tildelt den ekstratiden hun hadde krav på på skoleprøvene. For en av deltagerne som satt i rullestol hadde tiden på ungdomsskolen vært særlig vanskelig:

«Hver eneste time så sendte jeg melding til mamma «hent meg, jeg kjeder ræva av meg». Tre år uten å få noen utfordringer. Når vi hadde engelsk var det sånn «hva er hei på engelsk?». Hvem kan ikke det? Til og med lillesøstra mi på seks år kan det. Jeg hadde nesten ikke lekser på tre år. Når jeg ba om det så ja, det skulle de fikse. Men det var bare sånne lekser fra tredje til femte klasse, kanskje ikke det en gang.»

Gutt, 16 år

Også de to andre som satt i rullestol fortalte om lignende opplevelser. En av jentene beskrev grunnskolens måte å håndtere utfordringene hennes på, slik:

«Når det kommer til barneskolen og ungdomsskolen har det vært dårlig tilrettelegging. Folk har ikke hørt på oss når vi har sagt i fra om ting. Lærerne på ungdomsskolen mente at de ikke kunne gi karakterer til meg for det var skadelig for meg. Hvorfor det vet ikke jeg, men det var det de mente og sånn har det blitt.»

Jente, 17 år

Hun stilte seg uforstående til hvordan lærerne hadde ekskludert henne fra undervisningsopplegget. Rullestolbrukerne beskrev episoder fra grunnskolen der de opplevde å bli fratatt muligheten til å ta del i en undervisning de mente de behersket. De var både undrende, irriterte og såret over hvordan deres ønsker om å lære og utvikle seg hadde blitt møtt av lærere som heller enn å tilpasse undervisningen, nektet å gi dem karakterer og/eller lekser. Rullestolbrukerne beskrev en ond spiral der de hadde blitt hengende etter faglig, som i sin tur gjorde dem enda mer annerledes og utilstrekkelig i andres, men også egne, øyne. Dette medførte ytterligere sosial isolasjon og svekket skoletrivsel. Alle i fokusgruppen uttrykte stor frustrasjon over lærere på barne- og ungdomsskolen som ikke hadde evnet å skape et læringsmiljø som stimulerte til mestring. De beskrev et skolesystem der lærerne oppfattet mulighetene for faglig deltagelse som begrenset fordi elevene ikke passet inn i undervisningsopplegget. Slik de opplevde det, hadde lærerne kun unntaksvis møtt dem med en oppfattelse av at det ordinære skolemiljøet ikke var godt nok tilpasset ungdommene.

² Grue og Finnvold (2014).

Ungdommene etterlyste mer kunnskap om funksjonsnedsettelse blant lærere, rådgivere, helsesøstre, samt medelever i skolen generelt, for på den måten å unngå det de beskrev som et problemorientert fokus på begrensninger. Å tilrettelegge undervisningen handlet både om gjøre formen mer tilgjengelig, men også om at innholdet delvis måtte omhandle problemstillinger knyttet til det å ha nedsatt funksjonsevne:

«Jeg har vært veldig lite sosial med venner for de bare trekker seg unna rett og slett. For de tenker «oi, rullestol, hva da?!» De blir veldig usikre. Vi har jo aldri lært noe om hvordan det er å sitte i rullestol. Men jeg er jo «normal» [her illustrerte ungdommen anførselstegn med fingrene].»

Jente, 17 år

«Det er veldig viktig at et klassemiljø blir oppmerksomt på at «oi, vi har en eller flere med utfordringer i klassen. Hva kan vi bidra med for å hjelpe til?» Det gjør lærerne alt for lite av sånn det er nå.»

Gutt, 17 år

Dette var en problemstilling som ikke virket like aktuell for de som hadde ikke-synlige funksjonsnedsettelse. En av deltagerne hadde blitt rammet av fatigue – trøtthet, energiløshet og mangel på motivasjon, etter endt sykdom. En annen hadde dysleksi. De kunne i mange tilfeller skjule sine utfordringer og med større enkelhet innta rollen som «normal ungdom». For ungdommene som satt i rullestol fortonet det seg annerledes. De beskrev en oppvekst preget av ensomhet, og ga uttrykk for at de ofte savnet mer sosial omgang med jevnaldrende. Når lærerne fokuserte på det som skilte dem ut, eller lot være å fokusere på det de hadde til felles med de andre ungdommene, ble det til at medelevene ofte gjorde det samme. I en skolehverdag der andres fordommer og manglende kunnskap gjorde sosialisering vanskelig, ble opplevelsen av den manglende tilretteleggingen ekstra sår. Ifølge ungdommene hadde relativt små grep, som for eksempel at rullestolbrukere fikk delta mer i gymtimene og at det ble snakket mer om funksjonsnedsettelse i klassen, kunnet gi store positive konsekvenser. Et undervisningsopplegg som ikke hadde evnet å tilpasse seg ungdommene så i noen tilfeller ut til å ha forsterket de samme trekkene som forhindret deltagelse i utgangspunktet. En av jentene som satt i rullestol beskrev hvordan det å bli oppfattet som faglig inkompetent frarøvet henne muligheten til å utvikle akkurat den kompetanse lærerne etterlyste, på denne måten:

«Grunnen til at jeg er så glad i lekser er fordi da jeg gikk på ungdomsskole fikk jeg ingen utfordringer, ingen lekser. Ikke noe norsk, ikke noe engelsk, ikke noe. De på ungdomsskolen sa at jeg var dårligere enn fjerdeklassinger, men jeg er egentlig ganske smart. (...) Hvordan skal jeg bli flink på skolen hvis jeg ikke får lekser?»

Like etterpå beskrev jenta gymtimene på denne måten:

«Jeg får ikke ha gym. Noen ganger tenker jeg at jeg gjerne vil ha gym, for jeg er veldig glad i å holde på med aktiviteter. Det gjør jeg til daglig også, nesten ikke noe pause. Men jeg har ikke noe gym. Problemet er at jeg ikke kan bruke beina like raskt. Jeg kan gå, men jeg kan ikke bruke dem like raskt. Så jeg tenker, kan man ikke lære seg å bruke armene bedre og fortære og bli sterkere i armene da?»

Jente, 17 år

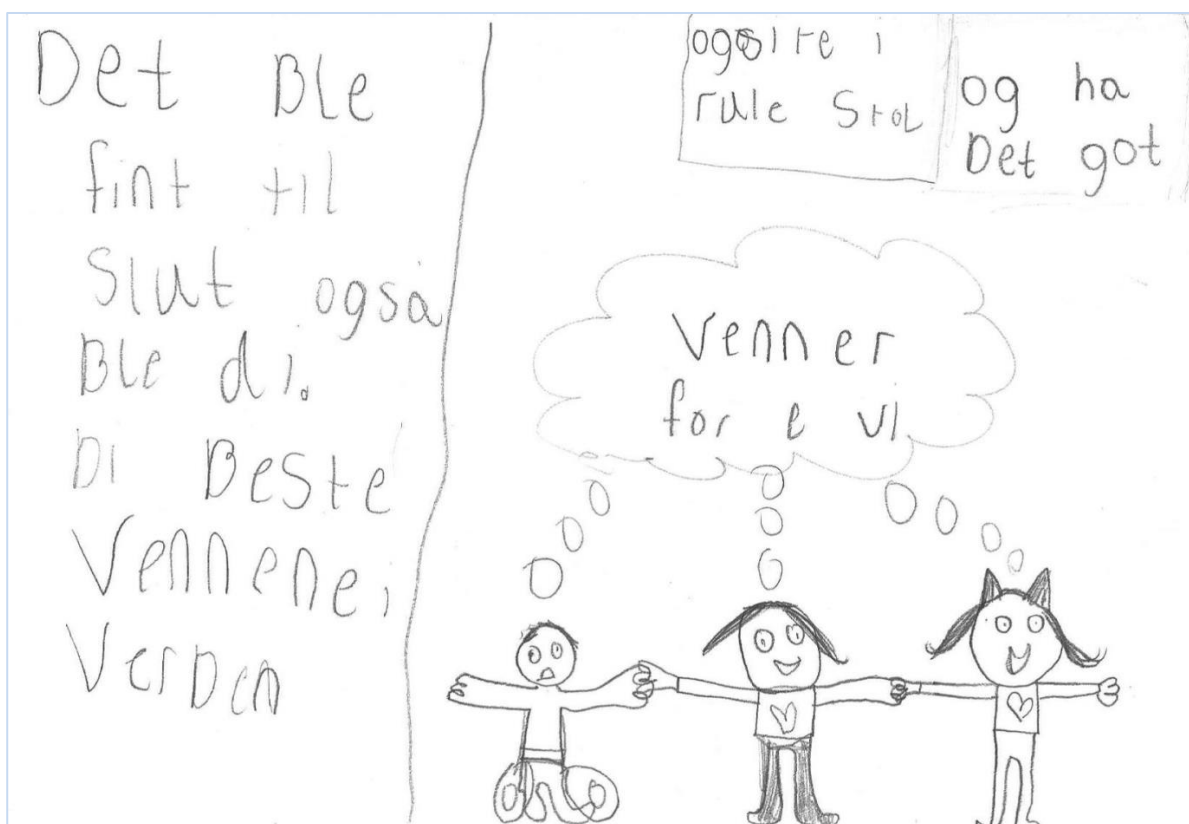
Denne jenta fikk ikke mulighet til å gjøre lekser og delta i gymtimene fordi lærerne ikke anså henne som tilstrekkelig kompetent. Når jenta oppfattet seg selv som smart nok og tilstrekkelig sterk i armene til å delta i timene, var det vanskelig for henne å forstå hvorfor hun ikke fikk

muligheten til å utvikle seg videre. Alle ungdommene opplevde det som urettferdig og krenkende at de stadig ble utdefinert som en avvikende gruppe. En av ungdommene beskrev drømmeskolen slik:

«Den perfekte skolen er uten forskjellsbehandling, mobbing og diskriminering. (...) At lærerne ser personen, ser enkeltmennesket, ikke sykdommen, ikke rullestolen.»

Jente, 17 år

Alt for sjeldent, understreket de, opplevde de å bli møtt som hele mennesker på lik linje med alle andre. Uavhengig av hensynet til økonomi og universelt utformede bygninger (at mennesker med alle slags behov skal kunne ferdes der) var hovedinntrykket at det først og fremst var skolenes grunnleggende holdning til visse funksjonsnedsettelse som gjorde sosial og faglig tilrettelegging vanskelig.



Erica, 8 år

Fritid

Når vi snakker om ungdommers fritid snakker vi i denne rapporten om tiden fra skoledagen er over til en legger seg om kvelden. Dette gjør at også tiden en bruker på lekser hjemme regnes som fritid. Videre er det vanlig å dele fritiden inn i organisert fritid og uorganisert fritid. Organisert fritid foregår i lag, klubber og foreninger, mens uorganisert fritid er all fritiden utenom organisasjonene. Flere deltagere på ungdomshøringen var misfornøyde med fritidstilbudet i sine kommuner til tross for at de beskrev en aktiv fritid. Hovedinntrykket som ble gitt var at ungdommene ønsket en sterkere kommunal prioritering av fritidstilbud, uavhengig av hvor du bodde eller hvor mye foreldrene dine tjente.

De fleste i fokusgruppene og på høringen deltok i organiserte fritidsaktiviteter, og særlig idrett. Fotball, håndball, kunstløp og svømming var noen av idrettene som ble nevnt. Mens de fleste hadde én organisert aktivitet de pleide å delta i, drev noen med flere. Høy grad av deltagelse i fritidsaktiviteter, og høye krav forbundet med lekser og skolearbeid, gjorde at det tidvis var vanskelig å få tiden til å strekke til. To av barna på barneskolen uttrykte det slik:

«Jeg føler at når man er på skolen da skal man gjøre skoleting. Men når man er hjemme, da skal man være på fritidsaktiviteter. Det blir så stress når man ikke får tid til å gjøre det. Så da er det nesten litt dumt at vi har lekser. Kanskje vi heller kunne hatt noen prøver på den siste dagen i uka.»

Jente, 9 år

«Noen ganger er lekser litt stress. Fordi med alle fritidsaktivitetene man gjør så kan det jo hende at man blir sånn «å nei, nå må jeg droppe det fordi jeg ikke har gjort det og det av lekser». Jeg syns vi kunne hatt mindre lekser.»

Jente, 9 år

Alle elevene på barneskolen brukte mye tid på lekser. I tillegg hadde alle flere fritidsaktiviteter de tok del i. Jentene i sitatene over uttrykte en viss frustrasjon over hvordan lekser litt for ofte gikk på bekostning av fritidsaktiviteter. Mens læring på skolen fortonet seg som noe positivt og lystbetont, ble kravet om lekser ofte oppfattet som en urettferdig inngripen i en tid på dagen de burde fått disponere etter eget hjerte. At det å gjøre lekser i så stor grad ble oppfattet som en plikt, resulterte i tapt frihetsfølelse. Tre av de yngste jentene og to av de yngste guttene ønsket seg derfor mindre lekser.

I tillegg til lekser og organiserte fritidsaktiviteter ble også det å «henge med venner» trukket frem som en vanlig fritidssyssel. Fritidsklubben var også viktig for mange. En uformell møteplass, der du sjelden avkreves annet enn god oppførsel, vil for noen representere et etterlengtet fristed:

«Det er kult å ha et sted hvor du bare kan henge med vennene dine. Spille litt biljard kanskje. Aldri noen krav eller strenge regler fra de voksne liksom.»

Gutt, 15 år

I motsetning til idretten og dens fokus på konkurranse, og skolen og ideen om læring, ble fritidsklubben beskrevet som en arena der en i større grad kunne være seg selv på egne premisser. Blant de som benyttet seg mest av fritidsklubben, ble skole og organisert idrett beskrevet som arenaer der de voksne bestemte. Inntrykket som ble gitt var at fritidsklubbens uformelle form lot ungdommene bestemme mye av innholdet selv, enten det var biljard, tv-spill, internettsurfing eller samtaler med de voksne om ting de selv ønsket å prate om. Sammenliknet med skole og idrett opplevde ungdommene en større grad av medbestemmelse på fritidsklubben.

4 Informasjon og medvirkning

«Kan jeg velge selv om jeg vil på avlastning eller ikke når jeg er over 15 år? Jeg bor i fosterhjem, og må på avlastning en helg hver måned og tre uker i løpet av året. Jeg mener jeg bør ha rett til å bestemme om jeg vil dette selv. Men folka jeg bor hos og barnevernet sier at jeg må på avlastning. Jeg har en søster som har flyttet for seg selv. (...) Jeg er lei av å ikke få bestemme over livet mitt, gleder meg bare til jeg er 18 år og kan bestemme alt selv! Så vær så snill og hjelp meg.»

Ungdom, ung.no

Mange av ungdommene fortalte at de opplever skolens ordninger for deltagelse og medbestemmelse som lite virkningsfulle.

Barna og ungdommene fortalte at de stort sett får bestemme innholdet i sin egen fritid.

Ungdommene med tiltak i barnevernet, nedsatt funksjonsevne og de enslige mindreårige asylsøkerne, fortalte at de opplever tilgangen til informasjon som svært begrenset.

Medvirkning på skolen

Ungdomshøringen avdekket store kommunale variasjoner i skolenes demokratiopplæring. De fleste beskrev en skolehverdag der de stort sett ble hørt av lærerne, og alle var enige om at tiltak som elevråd, klassens time og skoleråd i utgangspunktet var viktige fora for å fortelle om egne ønsker og behov. Elevene hadde imidlertid svært forskjellige opplevelser av de ulike tiltakenes reelle effekt. Hovedinntrykket var at de fleste var misfornøyde med ordningene i praksis. En av ungdommene hadde dette å si om klassens time og elevrådsordningen:

«Vi har klassens time. Men vi bruker den ikke på klassen. Læreren bruker den på sin tid, når vi har prøver og sånt. Hun bare «jeg bruker ikke tiden min på prøver og sånt, det bruker vi klassens time til». Og når elevrådet har noe å si får vi de siste fem minuttene. Så det er liksom ikke helt klassens time for å være ærlig.»

Jente, 15 år

Elevene uttrykte stor skuffelse over det de mente var et overfladisk arbeid med medvirkningsprosesser fra skolens side. Mengden tid som ble brukt på slikt arbeid varierte internt på skolene og ofte var det opp til den ansvarlige læreren på det aktuelle tidspunktet å avgjøre viktigheten av elevdemokratiske prosesser. Én omtalte hele elevrådsordningen som et «spill for galleriet», fordi de uansett aldri fikk diskutere «de viktige sakene». Hva de

Artikkel 12, Å si sin mening og bli hørt

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

Artikkel 13, Få og gi informasjon

1. Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.

Kvantitative funn

- 68 % av skoleelever fra 5. trinn til VG3 mener at lærerne legger godt eller svært godt til rette for at elevene kan delta i elevrådsarbeid, og ytterligere 23 % mener at dette skjer i noen grad.*
- 51 % mener at skolen hører på elevenes forslag ofte, svært ofte eller alltid. 49 % mener at dette forekommer av og til, sjeldent eller aldri.*
- 39 % er med på å foreslå hvordan undervisningen legges opp i mange, de fleste eller alle fag. 35 % mener at de får medvirke i noen fag. 26 % opplever at de ikke får delta i å bestemme hvordan undervisningen legges opp i noen eller svært få av fagene.*
- 62 % opplever at de ofte eller alltid er med på å lage regler for hvordan de skal ha det i klassen. 23 % er med noen ganger, mens 16 % sjelden eller aldri deltar i å lage regler for klassemiljøet.*

Kilde: *Elevundersøkelsen (Udir 2015)

viktige sakene innebar, ble aldri utdypet, men forskning på elevdemokratiske prosesser i Norge har vist at skolen ofte setter en grense for hva som kan diskuteres ved den faglige og pedagogiske virksomheten.³ Det elevene var mest frustrerte over var allikevel ikke *hva* de kunne ta opp, men *hvordan* avgjørelsene ble tatt i de sakene som faktisk ble diskutert. Blant de negative beskrivelsene av skolens medvirkningsprosesser var opplevelsen av at disse kun ble gjennomført for syns skyld, den mest vanlige:

«Elevrådet står jo bare og stanger mot lærerne, uten å bli hørt. Eller vi blir hørt, men vi blir bare hørt på liksom, ikke på ekte. Hva er vitsen? Til syvende og sist gjør de jo som de vil uansett.»

Jente, 16 år

Mange ungdommer på høringen fortalte at de fikk muligheten til å si det de mente om ulike saker, men at de i realiteten ikke ble tatt på alvor. Slik de forstod det, var pliktskyldige invitasjoner til elevrådsmøter der de alt for sjeldent fikk gjennomslag for egne synspunkter, nærmest poengløst. Én annen på høringen påpekte hvordan ungdommenes ønsker ble vurdert som kloke og veloverveide i de sakene der skoleledelsen var enige med dem og ønsket det samme, mens de ble oppfattet som ukloke og lite gjennomtenkte når skolen var uenig. Som denne gutten også påpekte, innebar det at ungdommenes meninger, selv når de tilsynelatende hadde reell påvirkningskraft, i realiteten ble tillagt liten betydning. Dette ble oppfattet som dobbeltspill fra lærernes side. Flere av ungdommene som satt eller hadde sittet i elevråd, hadde også erfaring med myndighetenes egne ordninger for medvirkning som ungdomsråd og ungdommenes bystyre. Én fortalte hvordan ungdomsrådet han satt i hadde fremmet et ønske om å øke antallet bussavganger på en hyppig brukt rute og til slutt fått gjennomslag for forslaget. De negative opplevelsene var allikevel i flertall. Den generelle oppfattelsen var, akkurat som hos mange av elevrådsrepresentantene, at det eksisterte et misforhold mellom deltagelse og reell påvirkning:

«Vi får et klapp på skuldra fra politikerne. «Så flinke dere er», liksom. Jeg mener ikke at vi skal få bestemme alt mulig. Men det er jo en forskjell på å bli hørt og at det virkelig skjer noe.»

Jente, 16 år

Da ingen av artiklene i barnekonvensjonen gir ungdom anledning til selv å treffe beslutninger, vil voksenpersoners holdninger i mange tilfeller avgjøre barn og unges påvirkningsmuligheter. Disse holdningene ble som oftest beskrevet som ovenfra og ned, uten tilstrekkelig anerkjennelse av ungdommenes ønsker og behov:

«Ungdomsråd må ha reell medvirkning. De er ikke en lilleputtliga!»

Jente, 16 år

Noen ungdommer opplevde det å bli invitert til medvirkningsfora der de følte de hadde få muligheter til å medvirke, som provoserende. Den vanligste oppfattelsen, både om medvirkning på skolen og i myndighetenes egne ordninger, var at ungdom i de fleste tilfeller ble redusert til en høringsinstans uten reell mulighet til å påvirke avgjørelsene.

³ Børhaug (2007).



Kaja, 6 år

Medvirkning i fritiden

I barnekomiteens generelle kommentar nr. 12 løftes familien frem som et viktig utgangspunkt for å fremme barns deltagelse og rett til å ytre seg fritt.⁴ Nesten alle ungdommene som ble intervjuet opplevde foreldrene som lydhøre, og hjemmet som et sted der de fikk være med å bestemme ting de mente var viktige. De yngste løftet frem hvilke klær de skulle gå med, hva de skulle spise til middag og hvilke aktiviteter de skulle fylle fritiden med som viktige avgjørelser de fikk være med å ta. Blant ungdommene fra ungdomskolen og videregåendetrinnet ble valg av middag, tv-programmer, fritidsaktiviteter og venner trukket fram som spørsmål de stort sett fikk avgjøre selv. Enkelte av de eldste ungdommene mente også at «gode diskusjoner rundt middagsbordet», der ingen tematikk var for dum og alle diskuterte som likestilte, var en viktig demokratisk aktivitet. Ungdommene med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn skilte seg imidlertid ut på dette punktet. En av jentene beskrev forholdet til egne foreldre, og hvordan det skilte seg fra familieforhold hos etnisk norske, slik:

«Det er sånn at norske kan si hva de vil til foreldrene sine. De tør å si alt. Men ikke oss for vi tenker på rykte liksom. At det vil gå utover ryktet til familien. Men de er helt åpne. Ikke alle da. Jeg er ikke sånn. Jeg viser respekt til foreldrene mine. Det er de som bestemmer.»

Jente, 16 år

Jentene beskrev en familiesituasjon der familiens regler var litt strengere for dem enn for gutter med samme landbakgrunn, og generelt mye strengere enn for etnisk norske jevnaldrende

⁴ FNs barnekomité (2009).

uansett kjønn. Dette kunne for eksempel gjelde innetider, overnattinger hos venninner og, som i sitatet over, måten en snakket til foreldrene på. Disse forholdene ble imidlertid ikke fremstilt som noe de opplevde som unormalt begrensende, men som hverdagslivets faktiske rammer. Det å vise respekt for familien var en verdi de holdt høyt. Og måten familien holdt sammen på, på tvers av generasjoner, var noe de uttrykte stolthet over.

Idrettslag og ungdomsklubber ble også trukket frem som demokratiske arenaer. Samhandling og kollektiv laginnsats i enkelte idretter, skapte ifølge ungdommene en følelse av likeverd. Enkelte på ungdomshøringen forklarte også hvordan internett og sosiale medier fungerte som digitale møteplasser. Høy grad av nettilkobling, samt en lang rekke brukervennlige sosiale medier, gjorde det enkelt for dem å delta i den digitaliserte offentligheten. Til tross for entusiasmen de uttrykte over det å kunne delta i sosiale fellesskap og påvirke diskusjoner som ble tatt på nett, var de svært betenkte over måten ytringsfriheten i visse tilfeller ble misbrukt på:

«Internett er en dobbeltsidig sak. Man kan bruke internett til å si sin mening. På den annen side så kan du jo nesten legge ut hvilken som helst melding og nesten få drapstrusler.»

Gutt, 14 år

«Internett er jo veldig bra også. Mange bruker det på feil måte bare, men man må jo være der. Alle er jo der.»

Jente, 15 år

Oppfattelsen av nettdeltagelse som et tveegget sverd var typisk blant ungdommene på ungdomshøringen. Sosiale medier ble beskrevet som et fellesskap det var viktig å være en del av fordi det var der man i mange tilfeller traff venner og bekjente. I tillegg ble det oppfattet som et sted der det var lett å synliggjøre egne saker. Denne synligheten ble samtidig oppfattet som problematisk, fordi meningene lett kunne bli eksponert for flere enn du selv hadde kontroll over, og fordi det var vanskelig å trekke utsagn tilbake om det først var publisert. Generelt sett opplevde de internettdemokratiet som skjørt og i konstant fare for å bli undergravet av deltagere som kom med usaklige og hatefulle kommentarer. Av frykt for personangrep hadde derfor flere, fra tid til annen, latt være å delta så aktivt i sosiale medier og andre nettfora som de egentlig ønsket.

Å få og gi informasjon

Barnekonvensjonens artikkel 13 handler om at alle barn har rett til å få og meddele informasjon og ideer av alle slag. Uten tilstrekkelig informasjon er det vanskelig for ungdom å skulle si sin mening om en sak eller ta veloverveide avgjørelser. Det er de voksnes ansvar å fremskaffe denne informasjonen. Slik kan de voksne bidra til å gjøre ungdommene oppmerksomme på hvilke rettigheter de har og, minst like viktig, at omgivelsene møter dem med respekt og forståelse. En av ungdommene i barnevernet beskrev det slik:

«Jeg skulle ønske at folk visste mer om det. Nå virker det som om folk tror at barnet har gjort et eller annet, at barnet har vært utfordrende liksom, og ikke at det er foreldrene som har gjort noe feil. (...) På ungdomsskolen syns jeg det hadde vært bra om en del av pensum hadde vært det med barnevern, hadde vært det med fosterhjem og alt sånt, for det er det ikke. Det er ikke en del av pensum i det hele tatt og da er det ingen som snakker om det. Folk får ikke vite noen ting.»

Jente, 16 år

Jenta syntes det var urettferdig at enkelte oppfattet det som hennes skyld at barnevernet hadde flyttet henne ut av hjemmet. Akkurat som hos ungdommene med funksjonsnedsettelse, mente hun at slike fordommer måtte forebygges gjennom å øke kunnskapen i befolkningen generelt. Med unntak av de aller yngste var beskrivelser av en hverdag der kunnskapshull hos sentrale voksenpersoner gjorde livet vanskelig, typisk for alle fokusgruppene. I noen tilfeller førte dette til at ungdommene ikke fikk den informasjonen de trengte for å ta gode, kunnskapsbaserte avgjørelser. For andre resulterte det i at voksne ikke evnet å ta gode, kunnskapsbaserte avgjørelser på vegne av dem. Mobbeofrene var for eksempel enige om at mange lærere nok visste om mobbing i teoretisk forstand. Men de var tydelige på at de lærerne de hadde møtt, manglet den praktiske kunnskapen som var nødvendig for å stoppe og forebygge mobbing. Dette så de på som et stort problem. Praktisk kunnskap om mobbing måtte ifølge mobbeofrene i større grad inkluderes i lærernes grunnutdanning, og arbeidet med å forebygge mobbing måtte koordineres på tvers av ulike fagfelt. Utfordringer knyttet til manglende kunnskap og koordinering av informasjon ble også løftet frem av ungdommene med funksjonsnedsettelse. Av barnekonvensjonens artikkel 23 fremgår det at barn med funksjonsnedsettelse har særlig rett til tilpasset informasjon for å fremme utvikling og inkludering – en rettighet som de opplever at ikke alltid etterleves. En av ungdommene beskrev hjelpen han hadde fått i det offentlige helsetilbudet slik:

«Jeg føler jo at jeg har en relativt god oversikt over hva som finnes og hva som kan bli brukt. Men jeg føler at informasjonen fra det offentlige om hva som finnes og hva som kan bli brukt, er veldig dårlig. Jeg ble jo lam for fire år siden. Og vi spurte og var på utredninger over alt. Ingen som fant ut hva det var. Vi fikk bare beskjed om at «beklager, på sykehuset kan vi ikke gjøre noe mer. Dere må ordne ting selv». Og vi brukte da et halvår selv på å lete etter behandlingstilbud før vi fant et som passa og som fikk meg opp på beina igjen. Informasjon fra det offentlige må det være mye mer flyt på. For det mangler i stor grad.»

Gutt, 17 år

Erfaringene som ble delt av ungdommene med funksjonsnedsettelse varierte med hvor i landet de hadde søkt hjelp, hvilke helsetjenester de snakket om, og hvor gamle de hadde vært på det aktuelle tidspunktet. En 17 år gammel jente med slitasjegikt skrøt for eksempel av kompetansen til legen hun hadde gått til i Oslo, mens legene hun vanligvis oppsøkte på hjemstedet sitt ble omtalt som «ubrukelige». Selv om enkelte hadde hatt fine opplevelser, var hovedinntrykket at de ofte møtte et lite koordinert og imøtekommande hjelpeapparat. Dette var kilde til stor frustrasjon blant ungdommene. Enkelte forklarte også at de stort sett hadde tilegnet seg kunnskapen de hadde om egne funksjonsnedsettelse, samt tilhørende rettigheter, på egenhånd. De så det som høyst kritikkverdig at leger, lærere, helsesøstre og andre relevante aktører, i så stor grad manglet essensiell informasjon om funksjonsnedsettelse generelt, og enkelte diagnoser spesielt. En 17 år gammel jente med dysleksi forklarte, tydelig frustrert, hvordan hun gjentatte ganger selv hadde måttet ta initiativ til å lære skolens ansatte om sin egen diagnose. En jente med ryggmargsbrokk hadde til tross for lite kunnskap blant lærerne, fått mye og god hjelp av ungdomsskolens helsesøster. Dette var imidlertid ikke en historie de andre kjente seg igjen i - ikke fordi helsesøstrene alltid manglet den nødvendige kunnskapen, men fordi de svært ofte manglet den nødvendige tiden. Både på ungdomshøringen og i fokusgruppen for ungdom med nedsatt funksjonsevne var fortellinger om helsesøstre med sprengt kapasitet, typisk.



Fredrik Mathias, 7 år

Blant andre deltagere var det ikke alltid myndighetspersonenes kunnskapsmangel i seg selv som gjorde medvirkning vanskelig. For ungdommene i barnevernet syntes utfordringen å være ansatte som i liten grad anså det å dele og inkludere informasjon som viktig. Dette hadde i sin tur gjort at gode, innarbeidede rutiner for medvirkning stort sett uteble. Som det fremgår av barnevernloven skal barn som har fylt 7 år og yngre barn som er i stand til å gjøre seg opp egne meninger, informeres og gis anledning til å uttale seg før det tas avgjørelser som berører ham eller henne. Ikke alle opplever at denne rettigheten blir ivaretatt. I forbindelse med spørsmålet om de følte de fikk nok informasjon om sine egne saker, fant følgende samtale sted:

«Jeg var fem da jeg ble flytta til beredskapshjem. Og så rett før jeg ble sju så flytta jeg. Men jeg fikk vel egentlig aldri vite hvorfor før jeg ble 10. Det var da jeg fikk vite hvordan tilstanden til mamma var. (...) Jeg ble sint for at jeg ikke hadde visst dette før. Jeg trodde jo ikke på det. Jeg husker at jeg fikk vite det når jeg satt på kontoret. Da hadde hun bare sagt at «ja, moren din er narkoman» og bla bla bla. Jeg bare «hæ?!» Jeg hadde satt meg i bilen på veien hjem og spurt fostermora mi «er det sant at mamma er narkoman?» «Ja det er det.» Det var da jeg skjønnte det. Det var ingen som hadde sagt noe om det til meg.»

«Føler du at du har oversikt over hva som blir gjort og sagt i din sak?»

«Jeg har ikke peiling. Jeg føler ikke at det er noe kontroll i det hele tatt. De ser vel ikke på meg som voksen nok til å få vite det. Jeg begynte jo å lese mappa om min situasjon. Men fordi jeg var sint akkurat den dagen jeg hadde lest den, hadde tydeligvis fosterfaren min og ungdomsvakten snakka sammen og avgjort at «nei, hun skal ikke lese mer av den mappa før etter hun har flytta.» (...) De tok ikke hensyn til meg da heller. Da snakka min ungdomskontakt med de hjemme, og det skulle hun ikke gjort. Ikke i så stor grad.»

«Til informasjon. De har ikke lov til å nekte deg innsyn i mappa når du er over 15.»

«Nei, de har ikke det. Jeg tok opp det med mappa da jeg ble 16. Og da sa de at «ja, det skal vi gjøre noe med.» Men første gang jeg fikk lese var i januar, og det er ett og et halvt år etter at jeg ble 15. De har ikke fortalt meg at jeg kunne lese den da jeg ble 15. De har bare venta på at jeg skulle ta det opp selv.»

«Har du fått deg en tillitsperson?»

«Hva er det?»⁵

Jente, 16 år

Måten viktig informasjon først hadde blitt holdt tilbake på, og måten den deretter hadde blitt delt på, ble oppfattet som både uforståelig og ufølsom. Jenta satt med en generell følelse av at flere i barnevernet ikke respekterte henne. Videre opplevde hun det som dypt urettferdig at barnevernets begrunnelser for ikke å tilkjenne henne enkelte rettigheter, for eksempel høyt temperament eller ung alder, ikke var gyldige. Barnevernets rutiner for å dele informasjon på den ene siden, og inkludere barnas meninger på den andre, ble oppfattet som vilkårlig hos alle ungdommene med barneverntiltak. Informasjonen de mottok fra barnevernet var ofte mangelfull og ble delt så sent at avgjørelsene ikke lot seg påvirke. I noen tilfeller ble viktig informasjon ikke delt i det hele tatt. Én av deltagerne kommenterte også at barnevernet i visse tilfeller delte for mye informasjon med for mange mennesker, særlig i forbindelse med innsynsretten. Hun opplevde det som urettferdig at denne rettigheten ble praktisert på en måte som ifølge henne, alt for ofte favoriserte opplysningsplikten på bekostning av taushetsplikten.

Medvirkning handler ikke bare om å få informasjon. Barn må også få muligheten til å gi informasjon – informasjon som må vektlegges når avgjørelsene tas. Også på dette punktet var beskrivelsene gjennomgående negative. En av ungdommene som bodde i fosterhjem uttrykte det slik:

«Jeg blir på en måte hørt, men de tar ikke hensyn til det. De voksne rundt meg gjør jo akkurat som de vil. Blåser i hva jeg tenker og føler om det. (...) Barnevernet har ikke hørt på meg i det hele tatt. Jeg sa jo direkte at jeg vil flytte. Jeg kan ikke bo der, jeg vil ikke bo der. Jeg takler det ikke. Da sa de bare at jeg måtte holde ut til jeg ble 18. De gadd jo ikke å gjøre noe med det. Jeg kom med titusenvise av forslag, og de sa det selv, at det er jo ikke bra at du bor der. Men allikevel flytta de meg aldri. Jeg kan ikke huske å ha blitt hørt noen gang i mitt liv, sånn ordentlig.»

Jente, 16 år

Jenta opplevde nesten aldri å bli tatt på alvor. Dialogen med barnevernet ble oppfattet som problematisk fordi den ifølge jenta bar tydelig preg av det skeive maktforholdet mellom henne, alene, på den ene siden, og et stort apparat av voksne beslutningstagere på den andre. I møte med et barnevern som gjentatte ganger så ut til å ta viktige avgjørelser helt på egenhånd, følte jenta seg maktesløs. Dette hadde resultert i en sterk mistillit til flere barnevernansatte.

For enslige mindreårige asylsøkere gjelder barnevernloven kun for de under 15 år. Etter at de har fylt 15 år overtar Utlendingsdirektoratet ansvaret. FNs barnekomité skrev i sine merknader til norske myndigheter i 2010 at de var «betenkte» over dette skillet fordi det «(...) innebærer at

⁵ En tillitsperson skal fungere som en trygg voksenperson, forhindre at det begås rettighetsbrudd og sikre at barnet gis anledning til å si sin mening i egen barnevernssak. Barnet skal ifølge barnevernloven informeres om denne ordningen så tidlig som mulig.

eldre barn får mindre hjelp». ⁶ På spørsmålet om de var klare over hva de hadde krav på, svarte en av guttene slik:

«Nei, vi vet ikke om hvilke rettigheter vi har. Kanskje hvis vi visste hvilke rettigheter vi hadde så kunne vi lettere sagt «nei, dette er ikke lov» eller «den rettigheten har vi ikke her». Men vi vet ikke. (...) Vi kom over Middelhavet. De fleste kom fra Italia. De tok fingeravtrykk. Men vi vil ikke bo i Italia. Hvis vi blir sendt tilbake til Italia etter ett år...der har vi ikke rett til å gå på skole, vi har ingen rettigheter. Hvorfor, når vi kom til Norge? Hvorfor? Har du informasjon om Dublinavtalen? Vi trenger informasjon.»

Gutt, 17 år

Ungdommene manglet foreldrenes beskyttelse, omsorg og veiledning, og mange fortalte om opplevelser med vold og konflikt i hjemlandet. Sammen med den manglende språk- og kulturforståelsen bidro dette til en generell følelse av desperasjon og maktesløshet. Disse usikkerhetsmomentene gjorde at enkel tilgang på kanaler der de kunne få og gi informasjon ble oppfattet som ekstra viktig. For de ungdommene som deltok i fokusgruppeintervjuet var det særlig to ting de ønsket mer informasjon om: Norsk kultur og samfunn, og status for egen asylsøknad og bosettingssituasjon. Ungdommene var tydelig frustrerte over hvor lite de fikk vite om og påvirke egen livssituasjon:

«Vi føler noen ganger at vi ikke får bestemme noen ting. Da føler vi oss triste. (...) Da jeg kom hit trodde jeg at jeg ville få alt jeg trengte, for eksempel det å få intervju fort, opphold, få gå videre på skolen. Vi er enslige, har ingen her. Jeg vet ingenting.»

Gutt, 16 år

Behovet for informasjon fremsto som akutt. Ingen som deltok i fokusgruppeintervjuet hadde hørt om barnekonvensjonen og kunnskapen om egne rettigheter var svært begrenset. Uten den nødvendige kunnskapen opplevde de det som vanskelig å stille krav. Selv om ungdommene beskrev kontakten med flere av de ansatte som god, følte de også at de manglet for å der de kunne snakke om hvordan de hadde det og opplevde livet på asylmottaket. Slik de opplevde det, var mulighetene for å dele egne følelser og tanker med andre voksne, svært få. Dette var kilde til mye frustrasjon.

Med unntak av to ungdommer var samtlige misfornøyde med vergene ⁷ de hadde fått tildelt. En jente fortalte følgende historie:

«Jeg har en verge. Jeg har bodd i mottaket i seks måneder. Hun kom én gang i løpet av disse seks månedene. Nå har jeg fått oppholdstillatelse. Og da må vergen hjelpe meg med pass og reisebevis og oppholdskort. Vi reiste sammen til byen. Vi var andre jenter fra forskjellige land også. Hun var litt...Vi kunne se det på ansiktet hennes at hun ikke likte utenlandske. Vi var på en restaurant. Alle jentene satt sammen. Men hun satt lenger unna, hun ville ikke sitte sammen med oss. Da var vi veldig skuffet. Maten var jo ikke viktig. Det viktigste var jo at vi kunne sitte sammen alle sammen og snakke.»

Jente, 17 år

⁶ FNs barnekomité (2010).

⁷ Inntil barnet får vedtak om bosetting omtales denne personen som «representant». Etter bosettingsvedtak brukes «verge», selv om dette i praksis kan være samme person. Tolken brukte konsekvent «verge», selv om det i mange tilfeller var snakk om representanter. Hvorvidt ungdommene hadde fått vedtak om bosetting eller ikke, ble aldri undersøkt under intervjuet. For enkelhets skyld brukes derfor «verge».

Vergen skal fungere som en person som skal gi asylsøkeren informasjon, men også lytte til hva ungdommene har å si og påse at rettighetene blir ivaretatt. Graden av oppfølging fra vergene er derfor med på å avgjøre hvorvidt asylsøkernes rett til å bli hørt praktiseres eller ikke. Flere fortalte om verger som nesten aldri kom på besøk, og som fremsto som uinteresserte og lite omsorgsfulle når de først var sammen. Det var vondt for dem å bli avvist av en som var ment for å ivareta interessene deres. Vergene ble som oftest beskrevet som etnisk norske personer ungdommene følte de hadde lite til felles med. De etterlyste derfor verger som hadde bedre forutsetninger for å vite hvordan de hadde det:

«Vi ønsker verger fra forskjellige nasjonaliteter. De må ikke være fra Norge. De kan være fra et annet land. For har de opplevd vanskeligheter kan de forstå oss og hjelpe oss. Noen er flinke. Men noen bare jobber som verge, de liker ikke utenlandske folk.»

Gutt, 16 år

Ifølge ungdommene i fokusgruppene spilte også aldersforskjellen mellom vergene og dem selv, en viss rolle. Det hersket enighet om at yngre verger med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn ville gjort hverdagen enklere. Slik de så det, ville det muliggjort en fortrolig dialog med trygge voksenpersoner som både representerte det norske voksensamfunnet og noen av de samme erfaringene og historiene de selv bar på. I realiteten var det få forhold ved livet på asylmottaket ungdommene følte de hadde mulighet til å påvirke. Flere nevnte mulighetene for å praktisere egen religion og gå i kirken, som et positiv innslag i livet deres. Tilgang til internett og tv-kanaler der guttene kunne se på fotball var også saker de var opptatt av og hadde en viss innflytelse over.



Navn ukjent

5 Diskriminering og mobbing

«Jeg er en gutt på 14 som er forelsket i en gutt i parallelklassen min og ei jente i klassen min. Jeg har sagt at jeg er bifil til den personen jeg stoler mest på og den gutten jeg liker (med en feilsendt melding) men guttene i klassen min tuller alt for mye med å kalle folk homo og sånt så jeg er redd for å komme ut til klassen min hva bør jeg gjøre?»

Ungdom, ung.no

Ungdommene som hadde blitt mobbet opplevde skolens evne til å hindre og forebygge mobbing som svært dårlig.

Ungdommene med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn og ungdommene med samisk bakgrunn fortalte at de ofte opplever å bli møtt med fordommer.

Ungdommene som brøyt med normene for seksualitet fortalte at de opplever skolens seksualundervisning som svært mangelfull.

Mobbing på skolen

Mobbing defineres som gjentatte handlinger fra én eller flere personer med et bevisst ønske om å forårsake ubehag. Det fysiske og/eller psykiske styrkeforholdet er som regel skjevt.⁸ Det finnes mange grunner til at barn og unge mobbes. De ungdommene Bufdir pratet med hadde blitt mobbet på grunn av funksjonsnedsettelse. To av guttene var brødre. Begge hadde nedsatt hørselsevne og brukte implantat. Én var dyslektiker. Barn med funksjonsnedsettelse er ekstra sårbare med hensyn til sosial inkludering blant jevnaldrende.⁹ Ungdommene som deltok i fokusgruppen hadde blitt mobbet gjennom hele barneskolen. For en av guttene hadde mobbingen startet allerede i barnehagen:

«Jeg ble holdt utenfor. Var ikke akkurat velkommen. Allerede i barnehagen. (...) Jeg fikk ikke lov til å være med på lekene. De gikk ut før meg for eksempel og de plaga meg med kallenavn. Min identitet er jo [...], men de kalte meg andre ting enn navnet mitt. Det var veldig smertefullt for meg på den tiden for jeg var jo ikke den andre personen de kalte meg.»

Gutt, 15 år

Opplevelsen av å bli sosialt ekskludert var smertefull. Ekskluderingen hadde fortsatt på barneskolen. Også her

⁸ NOU (2015: 2).

⁹ Wendelborg og Paulsen (2014).

Artikkel 2, Ingen diskriminering

1. De stater som er part i denne konvensjon, skal respektere og sikre de rettigheter som er fastsatt i denne konvensjon for ethvert barn innenfor deres jurisdiksjon, uten diskriminering av noe slag og uten hensyn til barnets, dets foreldres eller verges rase, hudfarge, kjønn, språk, religion, politiske eller annen oppfatning, nasjonale, etniske eller sosiale opprinnelse, eiendomsforhold, funksjonshemming, fødsel eller annen stilling.

Kvantitative funn

- Nesten 5 % av elevene i Elevundersøkelsen har opplevd at noen voksne på skolen har gjort narr av dem eller ertet dem slik at de ble lei seg.*
- Avhengig av type krenkelse svarer mellom 30 og 50 % av elevene at ingen voksne på skolen var klar over hva som skjedde mens de negative hendelsene pågikk.*
- 6 % oppgir at de utsettes for plaging, trusler eller utfrysing minst hver fjortende dag.**
- 3 % blir plaget via Internett eller mobil minst hver fjortende dag.**
- Blant ungdommene med lavest sosioøkonomisk status, blir nesten 1 av 10 mobbet omtrent hver 14. dag eller oftere. Dette er nesten dobbelt så mange som i gruppen med høyest sosioøkonomisk status.***

Kilder: *Elevundersøkelsen (Udir 2015), **Ungdata (NOVA 2015), ***Sosiale forskjeller i unges liv (NOVA 2016)

hadde mobbingen foregått på indirekte vis, noe som gjorde det vanskelig for læreren å legge merke til:

«Tidlig i skolen hadde ikke jeg lov til å ha sekken min ved siden av sekkene til de andre. Nei, jeg måtte ha den bakerst i klasserommet. De elevene de bestemte hvem som skulle ha sekken sin hvor. Læreren så ikke akkurat på det som mobbing. De ser bare at «han har sekken sin der, og de andre har sekken sin der». (...) Jeg ville kanskje ikke oppfatta det som mobbing hvis jeg hadde vært i læreren sin rolle. Men jeg oppfatta det sånn. Å bli holdt utenfor. Det blir jo utestenging.»

Gutt, 15 år

Guttene hadde blitt utsatt for sosial isolasjon på to fronter. For det første opplevde de aktiv isolasjon fra mindretallet som mobbet. For det andre ble de utsatt for passiv isolasjon fra flertallet som ikke mobbet, men allikevel aldri ga uttrykk for at de brydde seg. Alle guttene fortalte at de ble tilskrevet identiteter de selv ikke kjente seg igjen i, identiteter som ble brukt for å legitimere mobbingen. Gutten med dysleksi følte seg ikke mindre smart enn de andre. Og selv om to av guttene ble født med nedsatt hørsel opplevde de ikke hverdagen som begrenset av den grunn. Det de opplevde at mobbingen gjorde var således å frarøve dem muligheten til å være den de følte de var – som de andre. Dette var som gutten med dysleksi understreket, «smertefullt». Guttene fortalte videre at mobbingen nesten alltid foregikk uten at læreren var klar over det eller anså det for å være mobbing. Gruppearbeid og laguttak i gymtimene ble trukket frem av mobbeofrene som eksempler på særlig vanskelige situasjoner. Her stod elevene fritt til selv å velge hvem de ønsket å samarbeide med, og på den måten markere hvem de likte og ikke likte. Slike situasjoner utspilte seg med både elever og lærer til stede. Dette var ekstra problematisk fordi alle bortsett fra læreren så ut til å skjønne at elevenes valg var et uttrykk for indirekte mobbing. At dette fant sted rett foran øynene til læreren, uten at han eller hun grep inn, opplevde de som en ekstra hån. Men også direkte former for mobbing, som verbale angrep og fysisk vold, kunne foregå uten at lærerne oppdaget det – særlig når det skjedde utenfor klasserommet:

«Sånn jeg oppfattet det på skolen der jeg gikk var det pyton for lærerne å holde vakt ute. De likte ikke akkurat det. Og det er der mobbingen skjer. Mobbingen skjer ute i friminuttet. De ser jo ikke det når de ikke gidder å være ute nesten. «OK, vi står foran ballbingen», for eksempel. Passer på de som sparker ball. Men hva med borte i hjørnet bak søppelkassene? Der kunne jeg bli sparka og slått. Men der er det ingen som står og følger med. Jeg tenker at mange lærere ser på det som negativt å være ute. Men det er der lærerne må være.»

Gutt, 15 år

Gang på gang opplevde de at voksenpersonene som kunne forhindret mobbingen i å fortsette, sviktet dem. Slik guttene selv oppfattet det, hadde de aldri fått den hjelpen de trengte. Skolene hadde i deres øyne enten vært uvitende, usikre på hvordan de skulle håndtere problemet, gjort for lite eller handlet for sent. Alle tre var også overbeviste om at mange lærere bevisst valgte å lukke øynene for en del mobbing av frykt for ikke å takle en vanskelig situasjon på en tilfredsstillende måte. I enkelte tilfeller hadde læreren selv vært en av mobberne:

«Jeg har opplevd å bli mobba av en lærer. En eldre lærer da. Han stempla alle dyslektikere som dumme. Han kalte meg dum. Påsto at jeg bare måtte sitte og pugge og pugge og pugge. Så til slutt ville jeg få til å lese og gjøre matte. Det gjorde han en stund. Men han ga opp etter hvert. Jeg prøvde jo å lære matte, så da ga han meg alt for enkle matteoppgaver.»

«Og det gjorde han foran alle?»

«Ja, foran alle i timen. Så jeg havna jo veldig langt etter i matte. Jeg trivdes ikke. Jeg trivdes ikke noe mer på skolen av å bli kalt dum av en lærer, som skal være smarte og intelligente og forbilder for oss.»

Gutt, 15 år

Læreren er lovpålagt å fremme et godt psykososialt skolemiljø og har et særskilt ansvar som rollemodell for sosial samhandling på skolen. Nettopp derfor ble opplevelsen av mistriksel og urettferdighet så intens. Når læreren i tillegg ga eleven skoleoppgaver som ytterligere bidro til å øke avstanden til resten av klassen, ble følelsen av å stå alene på utsiden ekstra sterk.



Mathias, 6 år

Alle i fokusgruppen hadde hatt erfaringer med ansatte som ikke hadde tatt tak i problemet eller avfeid episodene som vanlig lek mellom elevene. Beskrivelser av lærere som ønsket å hjelpe, men ikke visste hvordan, var også vanlig. Noen hadde opplevd at mobbingen hadde blitt verre etter skolens forsøk på å håndtere problemet. Da en av ungdommene fikk spørsmål om hvorfor han hadde latt være å snakke med lærerne på ungdomsskolen om mobbingen, svarte han:

«Det er lett å bli mobba på grunn av sladring og sånne ting. For læreren sier jo til den personen hvem som har sagt det. (...) For de sier jo til den personen som slo «hvorfor slo du han og han?» De sier navnet vårt. Og da skjønner [mobberne] tegninga.»

Gutt, 17 år

Faren for å bli stemplet som sladrehanke og/eller at skolen håndterte saken på en lite skånsom måte, og at mobbingen derfor ville tilta, gjorde at alle guttene kviet seg for å si ifra. For en av dem hadde mobbingen som foregikk ansikt til ansikt i skolegården tatt slutt da han involverte læreren. Det var imidlertid ikke slik at mobbingen i sin helhet hadde opphørt:

«Først så snakka vi jo med skolen og sånn. Og da var det ingen som turte å mobbe på skolen. Og da flytta det seg til nettmobbing, for det er mye greiere liksom. Så hver morgen når jeg våkna sto det alltid stygge meninger. La jeg ut et bilde kom det alltid stygge kommentarer. Det første jeg ser er [stygge kommentarer] om meg, at de truer meg. Og det siste jeg ser er [stygge kommentarer] før jeg legger meg. Også på skolen, for du har jo telefonen der også. (...) Men det var ikke bare det som skjedde. Mobberne hadde ringt til bestekompisene sine og sagt sånn «de to er ikke noe kule, de er stygge» og sånne ting. «Da skal vi ordne det». Så begynte de også å mobbe oss med nettmobbing.»

Gutt, 17 år

Mobbingen hadde skiftet arena fra skolegården til sosiale medier. Dette gjorde at mobbingen ikke lenger var bundet av skolens fysiske og tidsmessige begrensninger, men kunne nå ham overalt, hele tiden. Følelsen av aldri å slippe unna ble beskrevet som nærmest uutholdelig. For de to brødrene hadde dette blitt ytterligere komplisert av at de ikke ønsket å fortelle foreldrene sine om hva som foregikk:

«Jeg var nervøs for å komme hjem, for mamma og pappa pleide å spørre om det hadde gått bra og sånne ting. Så da måtte jeg jo lyve til dem. (...) De vil jo alt for deg, det beste for deg. Jeg ville ikke at de skulle vite det og tenke at de var dårlige foreldre. Så jeg grua meg både på vei til skolen, på vei hjem, og til å komme hjem.»

Gutt, 17 år

Brødrene ville ikke at foreldrene skulle bli lei seg og føle seg utilstrekkelige, og valgte derfor å la være å fortelle om mobbingen. I tillegg til frykten for å bli mobbet på og på vei hjem fra skolen, var foreldrenes daglige spørsmål om hvordan skoledagen hadde vært, noe de opplevde som vanskelig. Heldigvis kunne de to guttene søke støtte hos hverandre. Fordi de ikke turte å slippe foreldrene til, manglet nære venner, og opplevde lærerne som ute av stand til å sette en stopper for mobbingen, følte de allikevel at de var alene om et problem de umulig kunne løse på egenhånd.

Å bli sett på som annerledes

På spørsmål om unge med innvandrerbakgrunn har opplevd rasisme, har forskning fra NOVA vist at flertallet svarer «sjelden» eller «aldri».¹⁰ Og jo grovere tilfeller av rasisme det spørres om, desto større blir dette flertallet. Historiene som ble delt i fokusgruppene stemmer langt på vei med NOVAs funn. Blant de enslige mindreårige asylsøkerne var det tre som hadde opplevd rasistisk motivert vold. Men i fokusgruppen for ungdommene med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn var det ingen som svarte «ja» da de først ble spurt om de noen gang hadde blitt utsatt for rasisme. I stedet ble det til å begynne med fortalt mange historier om hvordan ungdommene selv brukte ord som «neger» og «løk» om venner med innvandrerbakgrunn. Dette var ment humoristisk, og trolig som en strategi for å ufarliggjøre begreper som i andre sammenhenger kunne bli tillagt mer ondsinnede betydninger. Da ungdommene etter hvert kom inn på flere hverdagslige situasjoner dukket det imidlertid opp en rekke fortellinger om selvopplevd rasisme. En av episodene ble beskrevet slik:

¹⁰ Øia og Vestel (2007).

«I klasserommet var det noen som hadde tatt sånn fyrverkeri. Læreren kom med en gang, «det var du som gjorde det, jeg så det». Men jeg var på datarommet, så det var ikke samme sted. Jeg sa «greit, men jeg har ikke gjort det». Og så gikk vi opp på kontoret og han sa «han der tok fyrverkeri i klasserommet, han må bli utvist». Men så etter noen timer så kom han som hadde gjort det og sa «det var jeg som gjorde det, ikke han». (...) Jeg bytta klasse for jeg ville ikke ha ham som lærer. Jeg var den eneste mørkhuda i klassen. Det var derfor han tenkte at det var jeg som gjorde det. Det er mest gutter som blir tatt, mørke gutter. (...) Hvis det skjer noe galt så går de rett på utlendinger».

Gutt, 16 år

Gutten satt med en opplevelse av at lærerne alltid skyldte på mørkhudede når noen i klassen hadde gjort noe galt. Fordi han var den eneste mørkhudede i klassen, var han også alene om å bli tildelt rollen som klassens syndebukk. Følelsen av å være alene, uten andre å dele denne byrden med, gjorde at han til slutt valgte å bytte klasse. Som gutten i sitatet over også gir uttrykk for, var det ikke bare på grunn av hudfargen at han ble utsatt for forskjellsbehandling. Det faktum at han var gutt hadde ifølge ham selv også betydning for lærerens handlinger. Opplevelsen av å bli urettferdig behandlet så ut til å bli forsterket av at han ble utsatt for diskriminering for flere forhold samtidig.¹¹

En av de andre guttene som deltok i intervjuet hadde vært vitne til det han oppfattet som rasisme fra politiet:

«Jeg var egentlig ikke med, men jeg var der. Det var to ungdommer som var fulle. De hadde kniv begge to. De sloss. Så når politiet kom lot de han norske være, og så tok de han utlendingen. Han var mørk. Så tok de ham med. Dette var politiet liksom! Han norske løp unna. De var fire stykker, de gikk på han som var mørk i huden, og så lot de han andre løpe. De tenkte at han var minst farlig».

Gutt, 16 år

Slike episoder, der offentlige myndighetspersoner hadde utsatt ungdommene for det de opplevde som rasisme, fremsto som ekstra ille. Dette skyldtes det særskilte ansvaret disse voksenpersonene hadde for å behandle alle ungdommer likt, samt den skjeve maktbalansen dem i mellom. Selv om de var klare over at det forekom strukturell rasisme i Norge – arbeidsmarkedet ble nevnt – var det enkeltmenneskers handlinger som utgjorde erfaringsgrunnlaget til ungdommene i fokusgruppen. Den handlingen som oftest ble nevnt i diskusjoner om rasisme, var blikk. Erfaringer med det de opplevde som skeptiske og nedlatende blikk fra tilfeldige voksne, ofte i kombinasjon med små handlinger som ytterligere uttrykte denne skepsisen, var vanlig. En av guttene beskrev hvordan et vanlig møte med etnisk norske i det offentlige rom kunne forløpe:

«Jeg kan gå på gata. Og så, med en gang jeg kommer ved siden av så tar de veska si. Også blir jeg blikka. De tror at vi skal stjele. At vi har annerledes oppførsel enn dem fordi vi er utlendinger.»

Gutt, 15 år

Jentene hadde lignende erfaringer. Opplevelser som dette var typisk:

¹¹ Slik diskriminering omtales som multipel diskriminering. Se Heyerdahl (2012).

«Folk går forbi meg selv om det er plass [på t-banen]. Det skjer med jenter også, jenter som har hijab. De ser rart på meg, på klærne mine og sånn. Selv om de vil sitte velger de å stå.»

Jente, 16 år

«Jeg gikk langs veien. Det var bare norske der. I hvert fall på den tiden. Så kom en mor og en far og et barn som ga meg et sånt stygt blick. Og jeg tenkte hæ, hva har jeg gjort, jeg er jo et vanlig menneske?»

Jente, 16 år

Slike blick og handlinger ble oppfattet som forsøk på å markere avstand til de som ikke passet inn i det norske fellesskapet. Det var i ungdommenes øyne urettferdig å bli tilskrevet negative merkelapper når de forsto seg selv som «vanlige mennesker». Ungdommene var enige om at de episodene med læreren og politiet var tydelige, urettferdige overtramp. Blick, eldre damer som holdt ekstra godt om veska si og mennesker som heller sto enn å sette seg ved siden av dem på t-banen, var imidlertid ikke like alvorlig. På spørsmålet om de mente slike hendelser var uttrykk for rasisme, svarte en av ungdommene: «Ja, men det er bare blick da. Vi er vant med det. Det er normalt». Alvorlighetsgraden var for liten, og forekomsten for hyppig, til at det ble tolket som et uforbeholdent uttrykk for rasisme. En av ungdommene med samisk bakgrunn hadde også erfaringer med blick:

«Vi blir jo sett på som annerledes. Ikke så veldig mye. Men folk har det i bakhodet. Du vet, sånne blick man får hvis man prater samisk rundt andre folk. Man ser at de ser på deg et lite sekund. Ikke sånn slemt, men det der lille «du er annerledes»-blikket. Det er jo rart at det fortsatt er sånn når det er likestilte språk.»

Jente, 17 år



Øyvind, 6 år

I motsetning til ungdommene med innvandrerbakgrunn oppfattet hun det mer som nysgjerrige, enn skeptiske, blick. Hun var allikevel skuffet over at folk «(...) selv i 2016 aldri har hørt et eneste

samisk ord.» Det var ikke de undrende blikkene i seg selv hun reagerte på, men hva blikkene var et uttrykk for. For henne var de en bekreftelse på den samiske kulturens fremmedgjorte posisjon i det norske storsamfunnet. Hun etterlyste større synlighet av samisk kultur i norske medier og populærkultur, for på den måten å øke kunnskapen om samer i majoritetsbefolkningen. Slik hun oppfattet det, eksisterte det fortsatt mange misvisende fordommer, særlig blant unge lenger sør i landet:

«En gang dro vi på klassesettur til Tyskland med en klasse fra Oslo. Og da spurte de meg helt seriøst om jeg noen gang hadde sett en iphone og om jeg hadde spist taco. Og det mente de helt seriøst. Og da føler man seg jo...ja.»

Jente, 17 år

Hun var stolt over sin samiske bakgrunn, men opplevde det som utfordrende å møte majoritetssamfunnet som samisk fordi responsen ofte medførte en følelse av mindreverdighet og utenforskap. Da hun var halvt norsk og halvt samisk, valgte hun i visse tilfeller ikke å tilkjenne sin samiske tilhørighet, men heller vektlegge det norske. Men følelsen av å være samisk, eller norsk, var allikevel ikke noe hun uten videre kunne legge til side. Dette gjorde at hun følte seg «splitta»:

«Når jeg er i Oslo så føler jeg at jeg lyser same, at alle sammen kan se at jeg er samisk og at jeg skiller meg veldig, veldig ut. Jeg kjenner meg veldig samisk når det er masse norske folk rundt meg. Jeg kjenner at jeg har noe som ikke de har, et språk, en kultur og en erfaring. Men hvis jeg er i for eksempel Kautokeino eller på Samefolkets dag, eller en plass hvor det er masse samiske folk, så føler jeg meg plutselig som en nordmann. At min norske side vises veldig, at folk kan se at jeg ikke er helt same, at jeg er delvis nordmann også. Og det gjør noe med en person at man hele tiden føler at man er litt annerledes. Man føler seg splitta, som en midt i mellom-person. Hvor hører jeg til da?»

Jente, 17 år

I mange situasjoner der hun øyensynlig var som alle andre, sa følelsene noe helt annet. For ungdommene med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn, som på grunn av sin hudfarge og sine klesplagg ikke kunne skjule sin bakgrunn, var det i mange tilfeller omvendt. De opplevde at omgivelsene så på dem som representanter for utsiden, mens de selv følte seg som en del av innsiden. Den samiske jenta opplevde på sin side at omgivelsene i mange tilfeller oppfattet henne som en del av innsiden, mens hun selv følte at hun sto på utsiden av felleskapet. Dette gjorde at ungdommene, som alle følte seg norske i tillegg til samiske, kurdiske, somaliske eller pakistanske, fra tid til annen opplevde mangel på arenaer der de følte at de passet inn. I begge tilfeller forsto de den opplevde avstanden mellom ut- og innside, som et resultat av omgivelsenes fordommer og mangelfulle kunnskap.

Annen marginalisert ungdom

Mange ungdommer opplever marginalisering på ulike områder. Dette kan blant annet skyldes kjønn, alder, hudfarge, religion og økonomi. Også forhold knyttet til seksualitet er gjenstand for diskriminering. Enkelte av ungdommene på høringen var opptatt av at det måtte bli enklere å stå frem med andre seksuelle orienteringer og kjønnsidentiteter enn de heterofile. Det opplevdes «urettferdig», som en av dem sa, «at gutter og jenter kan kysse på bussen, men om to gutter gjør det, eller to jenter, så stirrer alle stygt.» Forventninger om at en skal være heterofil gjør at mange barn og unge med andre seksuelle orienteringer eller kjønnsuttrykk, kvier seg for å «komme ut». Mange av ungdommene som står frem forteller om negative reaksjoner hos familie og andre

jevnaaldrende.¹² Undersøkelser har også vist at «homo» er et av de vanligste skjellsordene i norske skolegårder.¹³ På ungdomshøringen tok mange av ungdommene til orde for at skolene i mye større grad enn i dag måtte lære elevene om mangfoldet av seksuelle orienteringer, kjønnsuttrykk og kjønnsidentiteter. På denne måten vil det bli enklere å leve fritt og åpent, i tråd med egen identitet. De to sitatene som følger oppsummerer det godt:

«Når jeg som homofil måtte søke opp hva homofili er på Google for å få mer informasjon om noe vi burde lære om på skolen, viser det hvordan seksualundervisningen på noen norske skoler er.»

«For at homofile og lesbiske og andre ikke skal bli mobba må informasjon om LHBT, for eksempel homofili, bifile, transseksualitet, panfili, aseksualitet¹⁴ også videre, inn i skolen. Det må inn sammen med en fungerende seksualundervisning over hele Norge, både i distriktene og i byene.»

Gutt, 17 år

Skolens oppdrag med å drive seksualopplysning ble generelt oppfattet som mislykket og feilslått av ungdommene på ungdomshøringen. «Det holder ikke», som en av ungdommene oppfattet det, «å bare tre et kondom på en plastikkpenis.» En seksualundervisning som evnet å normalisere hele spekteret av legninger og kjønnsuttrykk ville ifølge ungdommene gjøre det enklere for de som ikke identifiserte seg som heterofile å sette ord på egne seksuelle og kjønnsrelaterte preferanser. Det ville dessuten forebygge negative holdninger blant ungdom generelt. Gutten i sitatene over opplevde skolens manglende arbeid på feltet, som svært alvorlig. Han beskrev seksualitet som en viktig del av ungdommers identitet, noe de var opptatt av og pratet mye om. Nettopp derfor var det vanskelig å oppleve at han ikke passet inn i den normale, heterofile forståelsen av seksuell identitet og orientering. Og nettopp derfor var det, slik han så det, også viktig at skolen utformet en seksualundervisningen som evnet å viske ut skillene mellom «normalt» og «unormalt».

Å ha kjønnsidentiteter som representerer avvik fra det som regnes som normalt blir ekstra utfordrende dersom du også opplever marginalisering på andre områder. Forskning har for eksempel vist at lesbiske og homofile med innvandrerbakgrunn eller samisk bakgrunn er særlig sårbare for vold og trakassering i eget miljø.¹⁵ Det finnes per i dag ikke mange studier om diskriminering av barn og unge i samebefolkningen og blant nasjonale minoriteter. I Norge regnes kvener, skogfinner, jøder, tatere og romani som nasjonale minoriteter. Enkelte rapporter har påpekt at samiske barn opplever å bli diskriminert på grunn av sin etniske tilhørighet. Mange ender opp med å skamme seg over egen etnisitet fordi de oppfatter storsamfunnet som skeptiske til samer og samisk kultur. Disse barna vokser dermed opp med en forståelse av at de ikke er norske på den ene siden, og at det samiske er noe mindreverdige på den andre.¹⁶ Med hensyn til norske jøder, konkluderte Holocaustsenterets rapport *Antisemittisme i Norge?* med at

¹² Redd Barna, LLH og Skeiv ungdom (2016).

¹³ Slåtten, Anderssen og Holsen (2008).

¹⁴ «Å være panfil vil si å føle tiltrekning og forelskelse uavhengig av den andres kjønn. (...) Å være aseksuell innebærer fravær av seksuell tiltrekning/eller fravær av seksuell lyst.» For flere definisjoner se:

https://www.bufdir.no/lhbt/lhbt_ordlista/

¹⁵ Elgvin, Bue og Grønningsæter (2014).

¹⁶ Høgmo (2005) i Midtbøen og Lidén (2015).

antisemittismen er størst blant de unge.¹⁷ Et skoleprosjekt kalt *Taterfolket fra barn til voksen* fra 2002, initiert av tatere selv, konkluderte på sin side med at skoleundervisningen var dårlig tilrettelagt for barn av taterslekt og at dette kunne være med å forklare det store frafallet i denne elevgruppen.¹⁸ Rapporter fra blant annet likestillings- og diskrimineringsombudet har på sin side belyst hvordan mange barn med rombakgrunn møter utfordringer i skolevesenet og det offentlige tjenesteapparatet. En lite tilpasset grunnskole og foreldre som fratas omsorgsretten av barnevernet, nevnes som særlig problematisk.¹⁹



Elida, 6 år

¹⁷ HL-senteret (2012).

¹⁸ Taternes Landsforening, Dronning Mauds Minne og Høgskolen i Sør-Trøndelag (2002).

¹⁹ Midtbøen og Lidén (2015).

6 Helse og trygghet

«Jeg er så deprimert. Klarer ikke være alene uten at jeg begynner å grine. Klarer ikke å finne glede i ting jeg vanligvis alltid fant glede i. Jeg har ikke lyst til å leve lengre fordi jeg ser ingen mening med å leve bortsett fra at hvis jeg dreper meg selv lar jeg familien min være igjen. Jeg har konstante negative tanker om meg selv.»
Ungdom, ung.no

Ungdommene som satt i rullestol fortalte at de ofte opplever ensomhet.

Ungdommene som hadde blitt mobbet fortalte at de hadde slitt med angst. De enslige mindreårige asylsøkerne beskrev usikkerheten rundt asylsøknaden som svært belastende.

Barna og ungdommene fortalte at de trenger familie og gode venner for å føle seg trygge.

Fysisk og psykisk helse

Verdens Helseorganisasjon, WHO, definerer god helse som «en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller fysisk svekkelse.»²⁰ Hovedinntrykket som ble gitt, både under høringen og i fokusgruppene, var at de fleste var fysisk aktive og stort sett spiste sunt. I tillegg til å delta på en rekke idrettsaktiviteter ble også treningsstudio benyttet av mange. To av fokusgruppedeltagerne studerte helsefag, og den generelle oppfattelsen var at god ernæring og fysikk var viktig og derfor noe de tok på alvor. Men som en av ungdommene sa: «God helse handler ikke bare om trening.» Variasjonen i den psykiske helsetilstanden til ungdommene var langt større. Barneskoleelevene fremsto som glade og fornøyde med hverdagen sin. Det samme gjorde de samiske ungdommene, og ungdommene med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn. I de andre fokusgruppene var det flere historier om psykiske helseplager. På spørsmålet om hun opplevde sin egen helse som god, svarte en av jentene fra fokusgruppen for barnevernsbarn følgende:

«Den fysiske er jo ikke helt på topp med tanke på hva jeg spiser. Men den psykiske er jo det jeg ser på som det viktigste. Og det er jo ikke på topp hele tiden. Det går veldig opp og ned egentlig. (...) Som ungdom er det jo så mye press på å se sånn og sånn ut. Hvis man ikke

Artikkel 27, Levestandard

1. Partene anerkjenner ethvert barns rett til en levestandard som er tilstrekkelig for barnets fysiske, psykiske, åndelige, moralske og sosiale utvikling.

2. Foreldre eller andre som er ansvarlige for barnet, har det grunnleggende ansvaret for å sikre, innen sine evner og økonomiske muligheter, de levevilkår som er nødvendige for barnets utvikling.

Kvantitative funn

- 7 av 10 unge oppgir at de er «litt» eller «svært» fornøyd med egen helse.**
- Stress og bekymringer er de vanligste psykiske plagene hos ungdommer. I overkant av 30 % føler at alt er et slit, eller at de bekymrer seg for mye.**
- Fysisk og psykisk helse henger sammen. Blant de som sliter mest psykisk, er det nesten 40 % som også har daglige fysiske helseplager.**
- Nesten 1 av 4 jenter på 10. trinn og på videregående har depressive symptomer.**
- Halvparten av jentene er litt eller svært fornøyd med eget utseende, mens 7 av 10 gutter sier det samme.**
- Ungdom med få sosioøkonomiske ressurser er generelt mindre fornøyd med seg selv og egen helse, bruker mer medikamenter og har flere fysiske plager enn ungdom fra høyere sosiale lag.***

Kilder: **Ungdata (NOVA 2015),
***Sosiale forskjeller i unges liv (NOVA 2016).

²⁰ WHO (2016)

<http://www.who.int/trade/glossary/story046/en/>

gjør det får man jo [kritiske] kommentarer eller blikk og da får man dårlig selvtillit. Men opplevelsene jeg har hatt gjør jo også at jeg har en del tanker som også kan gjøre meg ganske nedfor.»

Jente, 16 år

Hun opplevde det som vanskelig hele tiden å leve opp til forventningene om å se pen ut, ha de riktige klærne og ikke skille seg ut. Kritiske blikk og kommentarer fra de som satt med definisjonsmakten på skolen kunne ødelegge selvtilliten. I tillegg slet hun med tanker om en vanskelig oppvekst. Slik hun oppfattet det, hadde de voksne hun hadde forsøkt å stole på, sviktet henne. Omsorgssvikt fra tidlig alder av og barnevernansatte som ifølge jenta sjeldent tok hennes parti, hadde resultert i en generell skepsis overfor voksenpersoner. Alt dette bidro til en følelse av nedstemthet, og en hverdag som gikk «veldig opp og ned».

I fokusgruppen for ungdom med funksjonsnedsettelse var beskrivelser av ensomhet gjennomgående, særlig for de tre som satt i rullestol:

«Jeg har ikke hatt det så lett i barndommen og ungdomstida. Nesten ikke fått lov til å være barn. Bare hatt voksne rundt meg hele tiden, vært mye på sykehus.»

Jente, 17 år

«Jeg har omtrent alt jeg kan ønske meg, unntatt det å snakke med andre.»

Jente, 17 år

«Det med å være sosial har jeg slitt med siden jeg gikk ut av barneskolen. Som jeg sier til bestevenninna mi, den nærmeste vennen min er sofaen min.»

Gutt, 16 år

Det å gjennomleve en barndom uten andre jevnaldrende å prate og leke med var, slik de opplevde det, det samme som å gå glipp av muligheten til å være barn. Selv om jenta i det første sitatet var svært fornøyd med retningen livet hadde tatt etter at hun begynte på videregående skole, beskrev hun lange strekk i oppveksten nesten helt uten sosial omgang med andre på sin alder. For de to andre var det å sosialisere med andre fortsatt en stor utfordring og et stort savn. Mangelen på venner var noe de tenkte mye på. I en hverdag der de følte at de behersket det meste og stort sett hadde alt de trengte, syntes følelsen av sosial isolasjon å være den mest smertefulle.

Å leve i utrygghet

Og ha en god helse handler også om å «føle seg trygg med tankene sine», som en av ungdommene sa. Det finnes mange ulike definisjoner på trygghet. Psykologen Abraham Maslow, mannen bak Maslows behovspyramide, definerte trygghet som forutsigbarhet, beskyttelse og sikkerhet.²¹ For mobbeofrene var disse kriteriene fraværende. Ungdommene hadde få eller ingen voksne de kunne snakke med og derfor ingen som kunne gi dem den beskyttelsen og sikkerheten de trengte for å føle seg trygge. Og i den grad disse ungdommene opplevde (skole)hverdagen som forutsigbar var det fordi mobbingen hadde blitt en fast del av den. «Du kunne nesten stille klokka etter når jeg ble mobba», som en av ungdommene fortalte. Dette hadde medført store psykiske helseplager:

²¹ Thorsen (2005).

«Jeg tenker at mobbing, det begynner faktisk å bli et drap. På en måte. Det får jo mange folk til å bli svake. Jeg sier ikke at folk som mobber andre folk dreper dem fysisk. Men de som bli mobba de føler seg ikke noe verdt lenger. De vil bare bort fra alt, starte på nytt igjen. Det er sånn jeg tenker. Man vil ikke leve lenger. Det er sånn det er å bli mobba. Det fyller tankene, du klarer ikke å tenke på noe annet. Tankene sier «nei, nå orker jeg ikke mer». Folk blir utslitt. Du orker ikke mer. Du blir psykisk syk. Masse tanker.»

Gutt, 17 år

Elever som blir mobbet føler seg ofte mindre verdt.²² Denne mindreverdighetsfølelsen er ikke noe du kan legge fra deg ved skoleporten:

«Jeg har jo ikke blitt mobba HVER DAG, sånn 365 dager liksom. Men det føltes allikevel som de mobba hvert sekund, hvert minutt, hver time. Uker. Dager. År. Selv når du er hjemme føler du at du ikke er fri. Du føler at du blir mobba fremdeles.»

Gutt, 17 år



Erik, 8 år

Selv om de ønsket seg vekk opplevde de mindreverdighetsfølelsen som vanskelig å unnslippe og noe som jaget dem selv i søvne. To av guttene slet fortsatt med mareritt. Mens mobbingen pågikk var denne følelsen så altoppslukende at de ikke klarte å tenke på andre ting. Systematisk mobbing gjennom en lang årrekke hadde til slutt fratatt dem troen på at de var verdt noe som helst. Å få selvtilliten og selvbildet ødelagt på denne måten ble oppfattet nærmest som et drap, nettopp fordi det innebar å miste selve forutsetningen for det å kunne glede seg over livet.

²² NOU (2015: 2).

Frykten for å bli mobbet, og fortalt hvor lite de var verdt, gjorde det nesten umulig å konsentrere seg på skolen:

«Altså, hele barneskolen fra første til syvende klasse er kasta bort. Jeg husker ikke en dritt av hva jeg har lært. Jeg satt og skalv og grua meg til hvert eneste friminutt. Jeg tenkte mye på det.»

Gutt, 17 år

En av guttene beskrev hvordan motivasjonen for det å stå opp om morgenen og allikevel dra på skolen, føltes som et resultat av instinktiv selvoppholdelsesdrift:

«Jeg skulket aldri skolen. Det var derfor jeg måtte være sterk i hodet og tenke at jeg har et langt liv igjen. Det kommer snart til å ta slutt. Så jeg bare holdt ut.»

Gutt, 17 år

Troen på at mobbingen én dag ville ta slutt og at livet på nytt ville bli lystbetont, gjorde at han kom seg gjennom barneskolen. For en av dem var imidlertid livet nær ved å ta en brå slutt da han i en alder av 11 år hadde forsøkt å ta sitt eget liv. Etter at guttene begynte på videregående skole, to av dem på en spesialskole for hørselshemmede, hadde livet blitt mye bedre. Mobbingen var ikke lenger en like stor del av livet. En årrekke med psykisk og fysisk vold hadde allikevel satt dype spor i guttene. Foruten depresjon slet ungdommene også med angst. En av fokusgruppedeltagerne begynte i terapi hos psykolog allerede på barneskolen, men slet fortsatt med en sterk sosial fobi som hadde oppstått i forbindelse med mobbingen. En annen beskrev hvordan han gruet seg til å begynne å jobbe fordi store deler av veien dit var den samme som den han hadde pleid å gå til skolen. Selv om han ikke var redd for å bli mobbet på nytt, var han redd for minnene det ville vekke.

Også de enslige mindreårige asylsøkerne opplever utrygghet. Ifølge rapporten *Levekår for barn i asylsøkerfasen* har barn og unge som bor i asylmottak en høyere forekomst av psykiske helseplager enn ungdomsbefolkningen for øvrig.²³ Foruten traumatiske hendelser i opprinnelseslandet skyldes dette langt på vei usikkerheten forbundet med framtidsutsiktene i landet de søker asyl i. Blant de som deltok i fokusgruppen for enslige mindreårige asylsøkere var det tre av til sammen elleve deltagere som fortsatt ventet på svar på asylsøknadene. Resten hadde fått innvilget opphold. En av ungdommene gikk snart inn i sin tiende måned uten svar:

«Jeg kom først av alle her. Jeg var ferdig med intervjuet i Oslo før jeg kom hit. Men jeg har fortsatt ikke fått svar, ja eller nei. Ni måneder siden. Så det er veldig vanskelig å tenke på. (...) Jeg har store problemer nå. Tenker så mye. Jeg har ikke fått svar. Jeg har masse problemer. Da jeg kom hit tenkte jeg aldri at det skulle være sånn her. Jeg tenker på det hele tiden. Jeg får ikke sove om natta. Det er trist. Alle har fått opphold, men ikke jeg. Jeg er alene.»

Gutt, 16 år

På spørsmålet om hva som skulle til for at de skulle føle seg trygge, svarte en av ungdommene slik:

«Vi har alt vi trenger. Vi har leilighet. Alt. Den eneste tingen er når vi må vente. Det er vanskelig. Jeg kom fra mange forskjellige vanskelige situasjoner da jeg flykta fra landet.

²³ Berg og Tronstad (2015).

Jeg tenkte ikke at det skulle være sånn i Norge. Jeg kom hit for syv måneder siden. Da tenkte jeg at jeg kom til et fritt land. Men etter sju måneder har jeg enda ikke hatt intervju. Jeg bare venter, venter, venter. Jeg går på skole, men jeg tenker mye på oppholdet mitt. Skal jeg bo i Norge eller ikke? (...) Hvis vi får negativt svar etter lang tid... ja selv om vi får positivt svar etter lang tid vil det være vanskelig. For tankene er allerede nesten ødelagt. Fort svar er veldig viktig.»

Gutt, 17 år

Selv om ungdommene hadde «alt vi trenger», manglet de vissheten om at reisen vekk fra vanskelige forhold var over. Den konstante følelsen av å oppholde seg i landet på lånt tid gjorde at livet ble satt på vent. Dette var noe som tappet dem for livsgnist, søvn og motivasjon. Slik de så det, var det for eksempel bortkastet tid å gå på norsk skole om de uansett skulle bli sendt tilbake. Alle ungdommene ga uttrykk for at det de hadde møtt i Norge, lange perioder med venting og lite informasjon, ikke var det de på forhånd hadde sett for seg. De følte på mange måter at de vanskelige forholdene de hadde flyktet fra i hjemlandet også gjorde seg gjeldende her, om enn i litt andre former. Den uavklarte situasjonen i Norge ble derfor nærmest forstått som en del av flukten. På spørsmålet om hva som skulle til for at ungdommene skulle føle seg trygge, svarte alle at kun et raskt svar på asylsøknaden kunne skape denne tryggheten. Svaret i seg selv, hvorvidt det ble avslag eller ikke, var underordnet det å få et svar. Det var ventingen og uforutsigbarheten som skapte utrygghet.

Hvem skaper trygghet?

På spørsmål om hva barna og ungdommene forbandt med trygghet, var svaret med få unntak alltid det samme: Å ha en familie som brydde seg om deg, samt venner de kunne stole på og betro seg til. Da to av elevene på barneskolen ble spurt om hva en trygg og god oppvekst betydde for dem, svarte de slik:

«At det ikke er krig utenfor. Og at jeg har noen å stole på som jeg kan si alt til. Det er viktig å ha noen å stole på. Hvis jeg hadde vært redd for noe kunne jeg snakket med mamma og pappa, og så kunne de forklart det for meg. Hadde det vært mamma og pappa som hadde gjort det hadde jeg sagt det til bestemor og bestefar. (...) Jeg synes det er urettferdig at det ikke er sånn i alle land.»

Jente, 9 år

«Å ha venner rundt meg som kan hjelpe meg når jeg trenger det. Når jeg ikke har noen å leke med kan de leke med meg.»

Jente, 9 år

Det å ha trygge familierelasjoner og gode vennskap fungerte som beskyttelse, for eksempel fra redsel og uvisshet, og det å stå alene uten noen å leke med. Både de som hadde gode relasjoner til venner og familie, og de som ikke hadde det, var enige om at tette bånd til trygge voksenpersoner og gode vennskap var viktig for trygghetsfølelsen. Dette gjaldt både i ungdomshøringen og på tvers av fokusgruppene. Venner og familie gjorde dem trygge, akkurat som fraværet av slike personer bidro til utrygghet. Jenta i det første sitatet ga tydelig uttrykk for hvor heldig hun følte seg, som hadde noen hun kunne søke støtte hos hvis hun hadde det vanskelig. Barneskoleelevene hadde generelt sett en sterk rettferdighetsfølelse, og var veldig opptatt av hvor urettferdig det var at ikke alle barn i verden vokste opp med gode venner og trygge voksenpersoner. At enkelte barn ikke hadde noen å leke med på skolen var for eksempel noe de så på som veldig problematisk.



Josefine, 8 år

Å leke med andre var noe barna fant mye glede i. Måten de eldre ungdommene pleiet sine vennskap på, tok mer form av å dyrke felles interesser. En av ungdommene fra ungdomshøringen beskrev det slik:

«Jeg er jo trygg når jeg er hos vennene mine. Hun ene kjenner meg så godt at vi ikke trenger å si noe en gang. Hun ser det på meg på en måte. Hva jeg tenker. Vi kan bare sitte og høre på musikk og se på film. (...) Noen ganger kan vi sitte å chatte på Facebook hele kvelden, og så er klokka plutselig ett om natta.»

Jente, 16 år

Det føltes trygt for jenta å ha noen som virkelig kjente henne og hadde de samme interessene som henne. Flere ungdommer omtalte sosiale medier som en arena der de kunne søke trygghet blant venner og likesinnede. De var også tydelige på at det store antallet bekjentskaper slike medier åpnet for, gjorde at trygghet også fikk en kvantitativ betydning i form av «likes», særlig på Instagram og Facebook. Jo flere som likte et bilde av deg på for eksempel Instagram, desto tryggere kunne du være på at du, eller i det minste den du ga deg ut for å være, var sosialt akseptert. Som en av fokusgruppedeltagerne sa:

«Altså, jeg veit om jenter som er helt Viggo [sosialt utenforstående] i virkeligheten. Men så legger de ut et eller annet jålebilde, av hunden sin eller no, og så får de over 50 likes med en gang».

Gutt, 16 år

At et bilde er populært i den digitale virkeligheten betyr ikke nødvendigvis at du er populær i den fysiske. Internett kan som vi har vært inne på tidligere, brukes til trakassering og mobbing. Men internett gjorde det også mulig for enkelte av ungdommene som ellers ikke ville fått konstruktive

bekreftelser, å henvende seg til ukjente personer og få tilhørighetsfølelse og sosial aksept. For flere av mobbeofrene ble for eksempel sosiale medier, de samme som ble brukt for å mobbe dem, også et sted der de kunne møte andre mobbeofre, dele erfaringer, støtte hverandre og mobilisere til samhold. En av deltagerne var med å starte Facebookgruppen *Oss mot mobbing*. Den har i skrivende stund 6,258 likes.

7 Oppsummering

Hovedinntrykket fra både ungdomshøringen og fokusgruppene var at de aller fleste likte seg på skolen. Ungdommene med funksjonsnedsettelse opplevde imidlertid skolehverdagen som svært utfordrende fra tid til annen. Beskrivelser av lærere som ikke evnet eller lot være å legge til rette for faglig og sosial deltagelse, var typiske. Skolene måtte ifølge ungdommene skaffe seg mer kunnskap om funksjonsnedsettelse. Da ville det bli enklere for lærere og medelever å fokusere på det ungdommene hadde til felles med andre, fremfor det som skilte dem ut, og på den måten skape et mer inkluderende skolemiljø.

Alle barna og ungdommene fortalte at de levde aktive liv. Idrett var den mest populære fritidssyssele. Mange likte også å besøke fritidsklubben, særlig fordi de opplevde det som et sted der de fikk lov til å bestemme mye av aktivitetsinnholdet selv. På skolen derimot, opplevde mange at mulighetene for å bestemme og påvirke innholdet, i realiteten var små. Hovedinntrykket som ble gitt var at medvirkningsordninger som elevråd og klassens time svært ofte ble gjennomført kun for syns skyld. Ungdommene opplevde at de i stor grad ble lyttet til, men at de i liten grad fikk gjennomslag for ønskene sine. Dette gjaldt også for myndighetenes egne ordninger for medbestemmelse som ungdomsråd og ungdommenes bystyre.

Bortsett fra de aller yngste beskrev alle fokusgruppedeltagerne en hverdag som bar preg av at sentrale voksenpersoner manglet viktig kunnskap. Noen ganger førte dette til at ungdommene ikke fikk den informasjonen de trengte for å kunne påvirke sin egen livssituasjon på viktige områder. Jenta med tiltak i barnevernet som ikke kunne huske å ha fått informasjon om ordningen med tillitspersoner, var et slikt eksempel. Andre ganger medførte manglende informasjon hos voksne at de ikke evnet å ta gode avgjørelser på vegne av ungdommene, for eksempel i de tilfellene der lærerne ikke visste hvordan de skulle oppdage, hindre og forebygge mobbing. Ifølge de tre guttene som hadde opplevd mobbing på skolen, hadde lærerne enten vært uvitende, usikre på hvordan de skulle håndtere problemet, gjort for lite eller handlet for sent.

Ungdommene med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn og de samiske ungdommene hadde mange opplevelser av å bli møtt med en forståelse av at de ikke hørte til, særlig på grunn av sin hudfarge, sine hodeplagg og sin samiske bakgrunn. Dette gjorde at ungdommene tidvis opplevde mangel på arenaer der de følte seg inkludert. Også ungdommene med kjønnsuttrykk og legninger som brøyt med det som ble oppfattet som normalt, opplevde å bli møtt med fordommer, og etterlyste derfor en bedre seksualundervisning på skolen.

Blant ungdommene med funksjonsnedsettelse beskrev de som satt i rullestol en hverdag uten særlig kontakt med andre jevnaldrende. De følte seg ensomme. Guttene som hadde blitt mobbet hadde slitt mye med angst mens mobbingen pågikk. To slet fortsatt med mareritt, og én med sosial fobi. De enslige mindreårige asylsøkerne ga på sin side tydelig uttrykk for at ventetiden og usikkerheten forbundet med asylsøknaden var en stor psykisk belastning. Tanken på at de kanskje kunne bli sendt tilbake til et land de hadde rømt fra grunnet konflikt og vanskelige forhold, gjorde det blant annet vanskelig å motivere seg for skole og holde humøret oppe. For de enslige mindreårige asylsøkerne var det kun et raskt svar på asylsøknaden som kunne gi dem den tryggheten de manglet. Blant de andre barna og ungdommene som deltok på høringen og i fokusgruppene ble det å ha familie og gode venner gjentatt som det viktigste for å føle seg trygg.

Referanser

- Berg, B. & K.R. Tronstad (red.) (2015). *Levekår for barn i asylsøkerfasen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Elgvin, O., Bue, K. & Grønningsæter, A. (2014). *Åpne rom, lukkede rom: LHBT i etniske minoritetsgrupper*. Fafo-rapport 2014: 49.
- FNs barnekomité (2009). FNs barnekomités generelle kommentar nr. 12 om barnets rett til å bli hørt.
- FNs barnekomité (2010). Vurdering av rapportene som partene har lagt fram i henhold til konvensjonens artikkel 44. Avsluttende merknader: Norge.
- Grue, L. & Finnvd, J. E. (2014). *Hjelp eller barrierer? En undersøkelse av betingelser for høyere utdanning for ungdom med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: NOVA.
- Heyerdahl, F. (2012). Retten til ikke-diskriminering. *Høstmølingen, N. et al.(red.) Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HL-senteret: Senter for studier av holocaust og livssynsminoriteter (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo: HL-senteret.
- Høgmo, A. (2005). Er en flerkulturell skole mulig? *Midtbøen, AH. & H. Lidén. (2015). Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge: En kunnskapsgjennomgang*. Institutt for samfunnsforskning. Rapport 2015: 01.
- Madriz, E. (2000). Focus Groups in Feminist Research. *Denzin NK. & YS. Lincoln YS, (red). Handbook of Qualitative Research. 2. ed*. London: Sage Publications.
- Midtbøen, AH. & H. Lidén. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge: En kunnskapsgjennomgang*. Institutt for samfunnsforskning. Rapport 2015: 01.
- NOU (2015: 2). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.
- NOVA (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. NOVA Rapport 7/15. Oslo: NOVA
- NOVA (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv: Hva sier Ungdataundersøkelsene?* NOVA Rapport 3715. Oslo: NOVA.
- Redd Barna, LLH & Skeiv ungdom (2016). *Rettane til LHBTI-barn i Noreg*.
- Slåtten, H., Anderssen, N. & Holsen, I. (2008). *Førebygging og handtering av homofobisk erting i ungdomsskolen: Revidert rapport med utprøving og forslag til tiltak*. HEMIL-senteret. Bergen: Universitetet i Bergen
- Taternes Landsforening, Dronning Mauds Minne & Høgskolen i Sør-Trøndelag (2002). *Taterfolket: Fra barn til voksen*. Trondheim.
- Thorsen, R. (2005). *Trygghet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Elevundersøkelsen 2015 – nasjonale tall*.
<http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/eu-2015-nasjonale-tall.xls>
- Wendelborg, C. & V. Paulsen. (2014). Inkludering i skolen: Inkludering på fritida? *Tøssebro, J & C. Wendelborg(red.) Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- WHO(2016). *WHO definition of health*. <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>
- Øia, T. & V. Vestel (2007). *Møter i det flerkulturelle*. Oslo: NOVA

**Barne-, ungdoms-
og familiedirektoratet**

Postadresse

Postboks 2233
3103 Tønsberg

Besøksadresse

Stensberggaten 27
0170 Oslo

bufdir.no

