

Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet

Bodil Olsvik, Rita Sørly, Bengt Karlsson og Tony Ghaye (Red.)

Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2025 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Bodil Olsvik, Rita Sørly, Bengt Erik Karlsson og Tony Ghaye 2025. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2025.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

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

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

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

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-5828-4

ISBN digital utgave: 978-82-450-4581-9

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5201>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign: Vegard Bolstad

Sats ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert, og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Miljøfyrtårn[®]

Forord

Arbeidet med konferansen «Sosial ulikhet og sosial rettferdighet» startet opp på Institutt for barnevern og sosialt arbeid ved UiT Norges arktiske universitet vinteren 2022. Nord-Norge var lagt i mørketid, og det var en voksende oppmerksomhet knyttet til sosial ulikhet innenfor ulike fagfelt. Verden var, og er fremdeles, i en utfordrende politisk situasjon. Sosiale ulikheter er en pågående utfordring, ikke bare i vår landsdel og i Norge, men også globalt. Sosiale ulikheter beskrives som systematiske forskjeller og kan handle om helse, økonomi, utdanning, yrke og bosted. Tilgangen til materielle og psykososiale ressurser i samfunnet har betydning for helsen vår. Å bidra til en samfunnsutvikling som fremmer god folkehelse, og som har som mål å utjevne sosiale helseforskjeller, er ikke bare politikernes ansvar. Det er også vårt ansvar – som utdanningsinstitusjoner, innbyggere, forskere, lokalsamfunn, medmennesker og naboer. Arbeidet må strekke seg over landegrensene, mellom fagfelt og mellom medmennesker.

Forskningen i sosialt arbeid streber etter sosial rettferdighet. Ofte kompliserer og utfordrer vi som forskere store narrativer og maktstrukturer. Historiene og erfaringene til våre forskningsdeltakere er motstandshistorier som øker bevisstheten og kan føre til sosial endring. Vi lever i en tid hvor viktige spørsmål om sosial rettferdighet, måten vi oppnår det på, og de forskningsbetingelsene som er nødvendige for arbeidet, står på dagsorden. Å dyrke kompleksitet og mangfold er fortsatt viktig innen sosialt arbeid. Kritiske refleksjoner rundt forskning og temaer introdusert fra ulike kvalitative tilnærminger er viktig. Det er behov for å stille spørsmål til tradisjonelle begreper om hva som teller som sosialarbeidsforskning, som sosial rettferdighet, som sosial ulikhet og hva som kan bidra til endring. Bidragsyterne i boka tar for seg ulikhet i et bredt perspektiv og viser frem et utdrag av forskning knyttet til sosial rettferdighet på globalt og lokalt nivå.

Vi er takknemlige for alle som har gitt oss støtte til konferansen vår og utgivelsen av våre arbeider i ettertid av konferansen. UiT Norges arktiske universitet har støttet oss med økonomiske midler, tilrettelegging og optimisme, fra idéen ble født på et pauserom til boka du nå sitter med i hånden. Konferansen og vår publikasjon er også støttet av European Association of Schools of Social Work (EASSW). Organisasjonen består av mer enn

300 utdanningsinstitusjoner og organisasjoner som støtter sosialarbeiderutdanning og sosialfaglige pedagoger. EASSW fremmer sosial utvikling og god kvalitet i utdanningene, i opplæringen og i kunnskapen for sosialarbeiderpraksis, sosiale tjenester og sosial velferdspolitik i Europa. Vi er takknemlige for denne støtten og håper at konferansen og boka kan skape grobunn for mer samarbeid rundt sosialt arbeid.

Vi redaktører av boka vil også takke alle bidragsyterne som har deltatt på konferansen og levert sine tekster til oss. Vi synes at dette gir våre lesere et godt innblikk i et stort og mangfoldig forskningsfelt som fortjener mer oppmerksomhet. Vi håper bidragene kan være til inspirasjon for nye studenter innenfor mange ulike disipliner, hvor det vi har felles, er vår kamp mot sosial urettferdighet og ulikhet.

God lesning!

Buorre Loukhan!

Tromsø, november 2024

Beste hilsen redaktørlaget

Innholdsfortegnelse

Introduction New perspectives on human rights, social inequality and social justice <i>Bodil S. Olsvik, Bengt Erik Karlsson, Rita Sørly, og Tony Ghaye</i>	9
1 Menneskerettigheter, psykisk helse og sosialt psykisk helsearbeid <i>Bengt Erik Karlsson</i>	23
2 Securing the child's human right to an adequate standard of living: Implications for social work practice in Nav Social Services <i>Aina A. Kane</i>	43
3 Selvbestemmelse i utøvelse av vergemål: En refleksiv tematisk analyse av offentlige dokumenter <i>Ellen Jakobsson Strømsø</i>	61
4 Innovasjon i barnevernet for en sosialt bærekraftig praksis <i>Margrethe Tresselt og Bodil S. Olsvik</i>	81
5 An unheard story: Exploring social inequity in sexual abuse prevention and intervention, considering its potential as assimilation of the Sámi people <i>Agnete Bersvendsen</i>	105
6 Troens makt – en teori fra elvegudens rike <i>Marius Storvik</i>	127
7 Overdødelighet blant mennesker med rusmiddelproblemer: Mekanismer og løsninger på samfunnsnivå <i>Eva Brekke</i>	149

8	Reproduction of social inequality through narratives of the superhuman/ power hero myth for students and school practitioners	169
	<i>Michael D. Bartone, Joanne León and E. Ken Shell</i>	
9	Teaching and being trauma-informed in higher education classrooms: A duoethnography of social work educators	191
	<i>Tracie Rogers and Arna Elliott-Ratray</i>	
10	Kurs i samarbeidsbasert forskning for flyktningekvinner: Hva kjennetegner læringsaktiviteter som fremmer erfaringskunnskap?	213
	<i>Rita Sørly og Vår Mathisen</i>	
11	Being in “right relationships” when co-creating youth well-being and social justice: Exploring and sparking a relational shift	239
	<i>Johan Lilja, Sheila Zimic, Ottar Ness and Dina von Heimburg</i>	
12	Beyond borders: Insights from Ghana’s chieftaincy system and prayer camps for addressing coercion in Norwegian child and adolescent mental health care	259
	<i>Marius Storvik and Michael Kwadwo Ntiamoah</i>	
13	Sosial rettferdighet i barns seksuelle utviklingsprosjekt? Barnehageansattes forståelser i møtet med barneseksualitet	279
	<i>Birgit Hegge</i>	
	Forfatterromtaler	299

Olsvik, B. S., Karlsson, B. E., Sørly, R. & Ghaye, T. (2025). New perspectives on human rights, social inequality and social justice. I B. S. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 9–22). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520100>

Introduction

New perspectives on human rights, social inequality and social justice

Bodil S. Olsvik¹, Bengt Erik Karlsson², Rita Sørly², og Tony Ghaye²

¹ School of Business and Economics, UiT The Arctic University of Norway

² Department of Child Welfare and Social Work, UiT The Arctic University of Norway

Welcome to this book on human rights, social inequality, and social justice. As editors, we hope you, as a reader, will experience something new and different and learn something you did not know before by reading the chapters in the book. Together with all the contributors, we have a profound interest in social justice, and we try to make a difference.

Social work strives for social justice. Social work challenges dominant narratives, discourses, and power structures. Our time is characterized by important questions about social justice, how we achieve it, and why research into human rights, inequality, and poverty must be prioritized. A threatening world image is on the agenda both nationally and internationally. Central efforts in improving the population's public health include equalizing social differences and developing social justice for all citizens. Everyone must be guaranteed safe growing-up conditions, a living wage, the right to have a safe place to live, and protection against stigmatization and social exclusion. This requires a fundamentally new policy, expanded knowledge bases, and new practices.

If we want to do something about these conditions, equalizing social differences and developing social justice among all residents is the most important measure. The best way to develop health, well-being, social justice, and human rights is through working with social equality and citizens' living conditions. Every human being must be ensured safe growing-up conditions, a living wage, the right to have a safe place to live, and protection against stigmatization and social exclusion. Socio-economic and political conditions are decisive for our health and well-being. The differences between the poorest and the richest in the world have increased during the pandemic. For example, the highest number of families ever in Norway now live below the EU's poverty line. Social inequalities are not only linked to poor mental health and drug use but also affect already socially marginalized groups in society. It is urgent to put in place new understandings and strategies that recognize the relationship between social determinants and what can promote good health and well-being. The required shift involves a fundamentally new policy, an expanded knowledge base, and new practices. The importance of social determinants for health, well-being, and social justice is well known and obvious. There is a lack of action through a paradigm shift that addresses the importance of social determinants for health, well-being, social justice, and equality.

Broaden the perspective to interdisciplinary approaches

New perspectives on social inequality and social justice are strongly needed. Working with these issues demands an interdisciplinary field of education, research, and work within a broader perspective in social work. Efforts focused on promoting and improving people's health and well-being are well documented. We need to change the conditions in our society that create and contribute to stigmatization processes and social exclusion. The purpose must be to strengthen people's perceived self-worth and vitality, assist in processes that develop experiences of connection and opportunities to master everyday challenges, and create inclusive local environments. There is a need for fundamental changes in the health, social, and welfare fields, both regarding understandings and practices. There is a need for a revolution—and it should come now!

The best way to develop health, well-being, and social security is through work related to social justice and citizens' living conditions. Social inequalities are not only linked to poor health or well-being but also affect already socially marginalized groups in our society. New understandings and strategies are needed that recognize the relationships between social determinants and what can promote health, well-being, and social justice. This shift involves a fundamentally new policy and new practices. This book presents different professional and research projects. Behind each project are people who work for new policies and new practices.

The birth of the project

The very beginning of this book started as a dialogue between people who want to make a change. To put social inequality and social justice on the agenda, the editors organized an international conference in August 2023 at UiT – The Arctic University of Norway. The conference promoted social work research on justice and human rights. The Department of Child Welfare and Social Work at UiT – The Arctic University of Norway headed the conference.

The rationale and purpose of the conference were to direct attention to the challenges we face in the work of social inequality and social justice. We believe that bringing people together across borders and cultures contributes to a greater understanding of our common challenges. As emphasized, the most crucial aspect of improving public health in a population is to equalize social differences and develop social justice among all inhabitants. Every health and social service must strengthen the work on social justice and citizens' living conditions. There is a need to unsettle traditional concepts of what counts as social work research, social justice, and evidence and inquiry.

The conference addressed inequality from a broad perspective. It highlighted important themes with global lenses, focusing on the United Nations Declarations and Conventions on human rights, recognizing that respect for the individual's inalienable rights is the foundation of freedom, justice, and peace. The conference's opening lecture was held by Professor Dainius Pūras, a UN Special Rapporteur on the right to physical and mental health from 2014 to 2020. The UN Special Rapporteur has investigated how the world's population can achieve the best possible health and well-being, as well as the conditions for this. The Special Rapporteur describes the situation in the field of mental health as follows:

Focus on human rights is mainly absent in mental health services globally and locally. People who experience mental health difficulties find themselves in a circle of social exclusion, discrimination, coercion, and injustice. To remedy this, all services, forms of treatment, and support schemes must be seen in a broad perspective and move away from a biomedical understanding of and practices with mental health challenges. Both globally and locally, arrangements must be made for changes and discussions about how to understand and respond to mental health challenges. This work must be rooted in a rights-based, holistic, and experience-based approach that has as its starting point people who have experienced abusive socio-political institutions and practices. (UN, p. 16, 2020)

All the speakers at the conference emphasized global and local research on social justice and human rights.

The conference truly addressed inequality from a broad perspective, with participants from many parts of the world. As part of the event, we invited the conference participants to contribute to this book. By including group work and feedback on papers as part of the conference, the book project became a collaborative teamwork effort between researchers striving for change. Coming together for fruitful discussions about research, local and global issues, and networking was an important part of the conference and the book's birth.

The aim of the book

In 1963, the American civil rights activist Martin Luther King said: "I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: We hold these truths to be self-evident: that all men are created equal." The struggle for civil rights was built on the Human Rights Declaration adopted by the UN in 1948. The declaration constituted a watershed in the view of human rights and their status both internationally and nationally. One of the many arguments was that the declaration was universal and not nationally justified. The first article reads: "All people are born free and with the same human dignity and human rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards each other in the spirit of brotherhood" (United Nations, 1948).

The civil rights movement's fight for the rights of people of colour was about being able to sit in a bar, choose a seat on the bus, go to a selective school, or use a public toilet. Like other marginalized groups today, human beings striving for social justice and human rights have a dream of being recognized as full citizens and deciding over their own lives. King's speech is a reminder that many of us still dream that everyone will be treated as equal citizens. Everyone should have a safe home, a job or meaningful activity, and enough money to go to a concert or buy a cup of coffee.

This book aims to describe the need for new perspectives on social inequality and social justice for people who are marginalized, excluded, or in need of support and solidarity. Hopefully, the book will inspire us and our

colleagues working in the field of health, social, and welfare services and has the potential to make valuable contributions to changing ways of thinking, practices, services, and ways of being. The changes are deeply needed—now! Everyone is welcome—always—to contribute to changes and improvements in social justice and equality!

The impact of the book

A paradigm shift that addresses the importance of social determinants for health, well-being, and social justice is crucial. The United Nations and WHO are deeply concerned about how stigma, alienation, violations of human rights, and social inequality continue to characterize the lives of many people around the world. It has been well documented over several decades that countries with citizens living in social inequality and injustice have experienced increased loneliness, difficulties in finding work, unequal access to various public services, shorter life expectancy, and widespread social exclusion and stigmatization. Many citizens feel that the services available to them are fragmented, poorly adapted to their individual needs, and often inaccessible.

There is every reason to be alarmed by the significant prevalence of stigma in society and services, as well as by coercion, violence, and abuse. The human rights perspective assumes that politicians and society as a whole take responsibility for ensuring that all citizens are guaranteed their rights.

The aim of this book is to describe, discuss, and inspire us all to challenge and critically reflect on how social work can strive for social justice. At the same time, it calls for challenging dominant narratives, discourses, and power structures. The book discusses and provides examples of key questions about social justice, particularly how research and practices in human rights, inequality, and poverty have been prioritized.

The content of the book

The book's content presents a landscape of various social work themes and research. We have chosen to organize the chapters into three thematic areas. The first thematic area focuses on human rights, the second thematic area discusses social inequality, and the third thematic area addresses social justice.

Human Rights

The first chapter is written by one of the editors, Professor Bengt Karlsson. Karlsson is a professor emeritus at the University of South-Eastern Norway. He also holds a position as professor emeritus at the Department of Child Welfare and Social Work, UiT – The Arctic University of Norway. Trained as a psychiatric nurse and a family therapist, Professor Karlsson writes about human rights, mental health, and social mental health work. He emphasizes the need to incorporate human rights, social inequality, and social justice into the field of mental health and practices in mental health care.

Chapter 2 derives from an interest in children's human right to an adequate standard of living and is written by Aina A. Kane, professor of law at UiT – The Arctic University of Norway, Department of Child Welfare and Social Work. Securing human rights within welfare governance and services for citizens, particularly for those in vulnerable situations due to inadequate living standards, unemployment, challenging growing-up conditions, or intellectual disabilities, represents Kane's main research interests. Her contribution to this book addresses the securing of human rights and social justice for children in low-income families through governance, practice, and social work skills in social services.

Chapter 3 is written by Ellen Jakobsson Strømsø, a PhD student at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) who also has a part-time position at the Department of Child Welfare and Social Work, UiT – The Arctic University of Norway. Her research focuses on how support and management are expressed in the provision of welfare services and how the right to self-determination is safeguarded. Her contribution to the book examines the exercise of guardianship and is partly based on her master's thesis. Strømsø seeks to contribute to knowledge about how people can receive

assistance to protect their interests in ways that help to reduce social inequality and minimize alienation and discrimination.

Social inequality

Chapter 4 introduces the theme of social inequality. The chapter is written by Bodil S. Olsvik and Margrethe Tresselt. Bodil Olsvik, the first editor of this book and an associate professor at the School of Business and Economics, UiT, The Arctic University of Norway, conducts research on discretion in leadership and leadership decisions in child welfare services. Olsvik also holds a position at NTNU, Regional Centre for Child and Youth, Mental Health and Child Welfare, where she teaches and supervises national leadership training for municipal and institutional child welfare leaders.

Margrethe A. Tresselt is an assistant professor at the Department of Child Welfare and Social Work at the Arctic University of Norway. She lectures on pedagogy and supervises students training to become social workers. In her research, she is particularly interested in interdisciplinary and interprofessional collaboration among agencies working for children's best interests.

Olsvik and Tresselt's contribution to the book focuses on innovation in child protection services. It sheds light on some challenges that child welfare still faces regarding digitization and interprofessional collaboration. The authors consider the opportunities for the child welfare service to pay greater attention to social inequality and social justice.

Chapter 5 is written by assistant professor Agnete Bersvendsen from the Department of Child Welfare and Social Work, UiT – The Arctic University of Norway. Her point of departure is a study on social inequity in sexual abuse prevention and intervention, considering its potential as an assimilation of the Sámi people. Bersvendsen's motivation to contribute to this book arises from a desire to give back to the Sámi and non-Sámi individuals who have shared their stories. "Giving back" transcends transactional motivations, representing a commitment to creating positive change and contributing to the collective knowledge that can inform better social practices. Bersvendsen's value position is rooted in the belief that every untold story, overlooked perspective, and unasked question holds the potential to shape a more compassionate and equitable society.

Associate professor of law, Marius Storvik, UiT – The Arctic University of Norway, has written Chapter 6. Storvik has extensive experience in teaching, research, and supervision in law, human rights, welfare, and health care. He is known for his ability to demystify complex legal subjects and has received accolades for his teaching and research communication. In the book's fifth chapter, Storvik demonstrates that beliefs have transformative powers and can serve as tools for improvement. Storvik argues that Norwegian psychiatry can advance by expanding its perspectives beyond traditional practices.

Eva Brekke, the author of Chapter 7, is a clinical psychologist and researcher from Norway specializing in community psychology and addiction psychology. She holds a Ph.D. in Person-Centred Health Care, with the thesis titled *Recovery in Co-occurring Mental Health and Substance Use Disorders: A Qualitative Study of First-person and Staff Experiences*. She currently works in inpatient addiction treatment at Fredheim, at Sagatun Recovery user-led center, and as a researcher at the Norwegian National Advisory Unit on Concurrent Substance Abuse and Mental Health Disorders. Brekke is also a board member of the Norwegian Confederation of Addiction and a member of the Committee of Addiction Psychology in the Norwegian Psychological Association. Addiction, community psychology, and recovery are the main areas of her clinical and academic work. Brekke considers social inequality and social justice as highly relevant approaches to addressing problems related to addiction, such as discrimination and health inequality. In her chapter, Brekke combines activism and academic endeavor from a human rights perspective.

Chapter 8 is written by American colleagues working within social work and education. Associate professor Michael Bartone has co-authored the chapter on social inequity together with his colleagues Joanne León, Ph.D., associate professor and Social Work program director at Central Connecticut State University, and E. Mackenzie (Ken) Shell, associate professor of Counselor Education at Central Connecticut State University.

Michael D. Bartone, Ph.D., is an associate professor of elementary education at Central Connecticut State University. As a qualitative researcher examining the social foundations of educational policy, his work focuses on LGBTQ2S+ness and race in schools and society. Currently, Bartone is gathering oral histories of LGBTQ2S+ educators and analyzing these histories within the socio-political-historical context of LGBTQ2S+ness in schools, education policy, and national and local rhetoric about LGBTQ2S+ness in education.

Dr. Joanne León's research revolves around providing culturally sensitive mental health services to Latino children and families, the effects of parental incarceration on children and adolescents, and the effects of chronic absenteeism on children's academic success. She has over 25 years of experience working with vulnerable and diverse populations in medical, psychiatric, and school settings. León holds certifications as a Professional Educator in School Social Work and is a Licensed Clinical Social Worker.

Associate professor Ken Shell, from Counselor Education at Central Connecticut State University, is a Licensed Professional Counselor (LPC), a Certified Professional Counselor Supervisor (CPCS), a Certified Advanced Alcohol & Drug Counselor (CAADC), and a certified school counselor. Dr. Shell's research and training interests focus on equity-based policies and procedures in schools and mental health clinics, culturally specific professional development, client/student and practitioner experiences with school and mental health services, and culturally responsive pedagogy and andragogy. He has over 20 years of experience in school and clinical counseling.

The authors argue that social equity and humanness must be addressed globally to ensure human freedom. They hope that practitioners in school settings, such as social workers, counselors, and teachers, will critically examine their practices and ideologies to determine if and how these contribute to or mitigate (in)equity. They strive to fight against oppressive systems that harm students in education and mental health.

Social justice

Chapter 9 is written by Tracie Rogers and Arna Elliott-Rattray and introduces the theme of social justice. They are social work educators and program coordinators in the Department of Sociology, Psychology, and Social Work, Faculty of Social Sciences, at The University of the West Indies, Mona Campus, Jamaica. Trauma-informed social work is a shared area of research and practice for both educators.

Tracie Rogers is a qualitative researcher specializing in participatory research frameworks and collaborative/action-oriented methodologies. Her research focuses on the psychosocial vulnerabilities faced by marginalized people encountering gender-based violence, stigma related to living with mental illness and HIV, and epistemic violence. Her teaching focuses on centering

indigenous perspectives and decolonizing practice through trauma-responsive approaches to social justice and activism.

Arna Elliott-Ratray is an educator with a commitment to the mind-body connection. Her teaching philosophy revolves around creating a dynamic learning environment that fosters critical thinking, empathy, and cultural sensitivity. Her research centers on understanding the complexities of trauma and its intersection with social work practice, using qualitative methodologies such as autoethnography.

Rogers and Elliott-Ratray's contribution recognizes the role of higher education in promoting social equity. A core element of fostering critical thinking, civic participation, and the ability to engage in advocacy work among students is providing opportunities to heighten emotional awareness and sharpen competencies to manage personal trauma histories. The authors argue that building a trauma-informed learning environment is crucial to fostering trauma-informed practitioners who can best care for vulnerable populations facing systemic barriers and inequities that prevent them from having equal access to opportunities, resources, and just treatment. Dismantling blocks, biases, and unjust policies or practices that create and perpetuate inequities for vulnerable populations is both a personal and political endeavor.

Chapter 10 is written by Professor Rita Sørly and Associate Professor Vår Mathisen. Professor Sørly is the initiator of the conference and one of the book's editors. Sørly is leading the research center Arctic Youth, an interdisciplinary center hosted by the Department of Child Welfare and Social Work, at UiT The Arctic University of Norway. Her research focuses on narrative theory and method, social work, mental health, health service research, user involvement, and participation. Sørly also works with migration and health, indigenous research, and collaborative research.

Vår Mathisen is an occupational therapist with a Ph.D. in mental health work. She is an associate professor in occupational therapy at the Faculty of Health Sciences, UiT Norway's Arctic University. Her research interests include professional work in substance abuse and mental health care, user participation as social practice, migration health, collaborative research, and student learning.

Together, Sørly and Mathisen believe that collaboration in research is of great importance. That includes the importance of bringing a diversity of different people with different experiences of a common theme, together

in research projects. In their chapter, they present a course in collaborative research for 6 refugee women in a migration health project. The intention of the chapter is to share knowledge of how to pedagogically facilitate so that women with refugee experience can participate in research, to obtain more up-to-date and democratic research.

Chapter 11 is written by Associate Professor Johan Lilja, Researcher Sheila Zimic, Professor Ottar Ness, and Associate Professor Dina von Heimburg. Johan Lilja, Ph.D., works as an associate professor at the Department of Communication, Quality Management, and Information Systems at Mid Sweden University (MIUN). He is the project leader of “Develop and Improve Together,” which explores mindsets and practices for facilitating regenerative and sustainable transformation in complex living systems. His research interests include leading and facilitating change, development, and innovation in shifting from relationships of domination towards partnership and co-creation.

Sheila Zimic, Ph.D., works as a researcher at the Research and Development Unit for Social Services at the Association of Local Authorities, Västernorrland County, Sweden. She has critically explored the categorization of young people as the “Net generation” and what this means for young people themselves. As an R&D researcher, she has worked on various projects focusing on young people’s living conditions and participation in society. Her recent work has focused on knowledge use in social work practices, particularly regarding systematic follow-up and digitalization.

Professor Ottar Ness works at the Department of Education and Lifelong Learning at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU). He is the head of NTNU WellFare: Nordic Research Center for Wellbeing and Social Sustainability. He also holds adjunct professor positions at the University of Agder (Norway) and Aalborg University (Denmark). His research interests include social justice, mattering, citizenship, relational welfare, and mental health recovery.

Associate Professor Dina von Heimburg works in the same department as Ness and is the deputy head of NTNU WellFare: Nordic Research Center for Wellbeing and Social Sustainability. She is also a member of the WHO New Economic Expert Group (NEEG) on Wellbeing Economy. Her research interests include social justice, sustainable development, co-creation, relational welfare, and public value governance.

The authors focus on co-creating youth wellbeing and social justice in their chapter. They argue that knowledge about equal, respectful, and meaningful intergenerational relationships—and how to facilitate and promote these relationships—is important for building a sustainable and socially just society.

Chapter 12 is written by Associate Professor of Law Marius Storvik from UiT The Arctic University of Norway and Michael Kwadwo Ntiamoah, a Ghanaian scholar of religious studies. Michael Kwadwo Ntiamoah is a lecturer at the Department of Religion and Human Development, Faculty of Social Sciences, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana. His research interests include comparative religions, religious diversity in Ghana, religion and chieftaincy/African culture, Akan Indigenous Religion and Environment, African Indigenous Religion, and social order.

Storvik and Ntiamoah's chapter is titled *Insights from Ghana's Chieftaincy System and Prayer Camps for Addressing Coercion in Norwegian Child and Adolescent Mental Health Care*. In this chapter, the authors share knowledge and experiences aimed at empowering beliefs and encouraging readers to address social inequality and co-create social justice.

Chapter 13, the final chapter, is written by Birgit Hegge, a senior lecturer at VID University of Science, Faculty of Health Sciences, Department of Health, Oslo, Norway. Hegge has 15 years of experience in clinical work, guidance, and lectures on sexuality and sexual health. In addition to teaching, she conducts research on topics such as sexuality, professional practice, and student-active learning.

Hegge's motivation for participating in this project is to contribute knowledge and promote understanding about sexuality. In her clinical work with children, families, and professional networks, she has observed that topics related to sexuality are challenging and often surrounded by differing and competing understandings. This complexity can result in necessary information and help not reaching those who need it. As a supervisor and researcher, Hegge has found that professional reflexive practice increases awareness and confidence among professional helpers. However, this requires an acknowledgment of the importance of sexuality and children's rights. Her chapter is a contribution to this practice.

Professor Tony Ghaye is the fourth editor of this book, along with Associate Professor Bodil Olsvik, Professor Rita Sørly, and Professor Bengt Karlsson. Professor Ghaye, FRSA, is a professor at Loughborough University

in London and serves as the director of the Global Human Rights & Wellbeing Project, *U MATTER*. He is also the president of Live Healthy Initiatives, Kenya, and associate director and research chair for AlphaZULU Advocates, which works globally to design and implement strategies for improving governance for sustainable development. Additionally, Ghaye holds a position as Professor II at the Department of Child Welfare and Social Work at UiT The Arctic University of Norway. He has been an important mentor and dialogue partner for many of the authors in this project and has provided significant inspiration throughout the process.

To all contributors, the editors express their gratitude for your participation in both the conference and this book. You have all been part of an inspiring journey, transforming an initial idea into a comprehensive collection of academic work. This book represents a collaborative effort to create new knowledge and, hopefully, inspire a wider audience.

Dear readers, it is our wish that this book will provide you with new ideas on how to make a change.

Best regards
The editors

Karlsson, B. E. (2025). Menneskerettigheter, psykisk helse og sosialt psykisk helsearbeid. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 23–42). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520101>

1

Menneskerettigheter, psykisk helse og sosialt psykisk helsearbeid

Bengt Erik Karlsson¹

¹ Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet

Innledning

For meg er det å posisjonere meg innen et fagfelt å finne et ståsted. Begrepet «ståsted» henter jeg fra Harlene Anderson (2008). Hun bruker begrepet «a philosophical stance» og viser til at det å ha et filosofisk ståsted er inspirert av begrepet om forforståelse. Et filosofisk ståsted innebærer en måte å være til i verden på. Denne holdningen inviterer og oppmuntrer den andre til å delta på en likeverdig basis. Holdningen viser seg gjennom å tenke, snakke, handle og respondere *sammen med* den eller de andre. Den viser seg i måter å forstå og tenke på, måter å handle på og være i relasjon til andre mennesker i sosiale sammenhenger. En filosofisk holdning er noe vi forsøker å leve ut og etter. Den erfares i alle menneskelige møter – særlig i møter hvor vår toleranse for andres forskjellighet blir satt i og på spill.

Jeg beskriver mine ståsteder gjennom å legge til grunn menneskerettighetenes betydning, både overordnet og konkret, innen sosialt psykisk helsearbeid. Fattigdom, sosial ulikhet, marginalisering og sosial eksklusjon knyttes til FNs bærekraftsmål. Dette har betydning for menneskers psykiske helse og for sosialt psykisk helsearbeid. Økologi, klimaendringer og omgivelser innvirker også på menneskers psykiske helse. Ståstedene angir en retning sammen med politiske, filosofiske og faglige tradisjoner innen sosialt psykisk helsearbeid. De samme ståstedene inviterer til nye veier innen sosialt psykisk helsearbeid, både som forståelser og praksiser. Mitt valg av temaer videre i kapitlet er basert på de nevnte ståsteder.

Sosialt psykisk helsearbeid

Ensomhet, marginal økonomi, sosial eksklusjon og stigma gir store sosiale og helsemessige utfordringer som kan utvikle eller forverre psykiske helsevaner (Bjørlykhaug, 2021). Forskning knyttet til fattigdom og levekår i Norge peker på en utvikling der stadig flere unge voksne sliter med problemer knyttet til å komme inn i arbeidslivet, marginal økonomi samt å føle seg som en del av samfunnet. Som et resultat øker psykisk uhelse for denne gruppen i Norge (Halvorsen & Stjernø, 2021). Fattigdom, et sted å bo og muligheten til

å kunne arbeide er avgjørende for psykisk helse. WHO (2021) viser hvordan fattigdom i familier gir psykiske helseproblemer.

Samfunnsmessige og sosiale forståelsesmodeller bidrar til å utvide perspektivene på psykisk helse så vel som hjelpetiltakenes innretning. Et slikt område er knyttet til hvorfor visse typer atferd defineres som psykiske problemer. WHO (2021) viser til store kulturelle forskjeller innen og mellom ulike land i hva som kvalifiserer til en psykiatrisk diagnose. Toleranse og raushet varierer i ulike lokalsamfunn. Et annet område er konsekvensene av psykiske vansker. Hva gjør en mulig diagnose, erfaring og sosial rolle med personens liv, utvikling, muligheter og levekår? Forhold knyttet til stigma, marginalisering og det å bli fratatt verdsette sosiale rollemuligheter, er vesentlige. Et tredje område viser til sosial-epidemiologiske studier av psykiske vansker knyttet til kjønn, etnisitet, sosial klasse og fordeling i ulike sosioøkonomiske grupper. Et fjerde område er årsaksforklaringer som setter søkelys på hvordan sosiale miljøer og betingelser kan forme og prege personers psykiske helse. Bjørlykhaug (2021) understreker at ulike samfunnsforhold bidrar til å holde personer fast i håpløse situasjoner og hindre dem i å komme seg videre. Dette kan handle om forhold som overordnede samfunnsstrukturer, klasseforskjeller og økonomisk ulikhet. Det kan også være personers sosiale situasjon, som utdanning, arbeidstilknytning, yrkesgruppe, sivil situasjon og inntekt.

FNs spesialrapportør (UN, 2020) skriver at det psykiatriske kunnskapsynet neglisjerer hvordan sosiale forskjeller skaper ulikheter i psykisk helse. Videre understrekes det at opplevelsen av sosial ulikhet i seg selv skaper psykisk uhelse. Psykiske helseproblemer kan føre til sosialt utenforskap og fattigdom for enkeltpersoner og familier. Dette gjelder ikke bare for den gruppen som også erfarer de største sosiale vanskene. Alle samfunnsgrupper kan få det psykisk sett vanskeligere av sosial ulikhet (Halvorsen & Stjernø, 2019). Sosiale forskjeller som fenomen og konkrete erfaringer øker opplevelser av utenforskap, segregering, arbeidsløshet, manglende utdanning og kortere levetid gjennom dårligere somatisk og psykisk helse, samt ensomhet.

Personer som erfarer psykiske helsevansker opplever en rekke barrierer i forhold til velferdsstatens intensjoner om full sosial og økonomisk deltakelse. Dette handler om stigma, diskriminering og fordommer som utgjør et betydelig demokratisk problem. Mange mennesker som erfarer psykiske helsevansker opplever brudd på menneskerettighetene knyttet til personlig frihet og retten til respekt for privatliv, familieliv og hjem. Alle demokratier

fremholder at menneskerettighetene skal respekteres, og at folk skal ha rettigheter som tros-, yttings- og organisasjonsfrihet. Vi lever i et land hvor det er allmenn oppslutning om demokratiske prinsipper. Samtidig er det også problemer i et demokratisk perspektiv. Deltakelse er ikke lik for alle. Grupper med ulike funksjonsvariasjoner og personer med psykiske helsevansker faller ofte utenfor. De representerer ofte tause grupper. Sosialt psykisk helsearbeid bør fokusere på prosesser og strukturer i samfunnet som fratar enkelte borgere deres sivile, politiske, sosiale, økonomiske og kulturelle rettigheter. Dette er en trussel mot demokratiet og fortjener faglig oppmerksomhet (Vike, Karlsson & Sundet, 2022).

Ingen psykisk helse uten menneskerettigheter

Menneskerettserklæringen ble vedtatt av FNs generalforsamling i 1948. Den består av 30 artikler (FNs verdenserklæring om menneskerettigheter). Alle land i verden har tilsluttet seg menneskerettserklæringen. De mest sentrale artiklene i vår sammenheng er:

- Menneskerettigheter er rettigheter alle mennesker har, uavhengig av kjønn, alder, legning, livssyn, nasjonalitet eller hvor i verden de bor.
- Menneskerettighetene gjelder i utgangspunktet alltid, og de kan ikke skilles fra hverandre.
- Menneskerettighetene er regler som gir borgerne rettigheter og staten plikter.
- Statene har plikt til å gjennomføre og beskytte menneskerettighetene til alle som befinner seg innenfor statens grenser, og der staten har såkalt jurisdiksjon eller herredømme.
- Menneskerettighetsbrudd skjer når staten ikke beskytter menneskerettighetene, selv om krenkelsen i utgangspunktet skyldes andre. Derfor er det bare stater som kan dømmes for å bryte menneskerettighetene.
- Menneskerettighetene er en gren av folkeretten, som regulerer forholdet mellom stater. Det betyr at det bare er internasjonale menneskerettighetsdomstoler som kan dømme en stat for menneskerettighetsbrudd.

Tanken om at det finnes universelle rettigheter som gjelder for alle mennesker, går tilbake til antikken. Etter andre verdenskrig ble rettighetene formulert i internasjonale avtaler som de fleste land i verden er enige om å følge.

Historien i psykisk helsefeltet viser ulike tilfeller av umenneskelige, nedverdiggende og stigmatiserende forståelser av og hjelp til mennesker som erfarer psykiske helsevansker. Mange er blitt ekskludert og sett på som annenrangs borgere med lavere verdi. Menneskerettighetene sikter mot å være universelle og kontekstuavhengige rettigheter og friheter som skal ivareta alle menneskers individuelle, iboende verdighet og respekt. I et samfunnsperspektiv angir menneskerettighetene grunnleggende rettigheter og friheter som er nødvendige for å leve et verdig liv i et demokratisk samfunn (Gording Stang & Sveaass, 2016).

Menneskerettighetserklæringen slår fast at frihet, menneskeverd og menneskerettigheter er avgjørende for å kunne oppleve og leve et helhetlig liv. Dette gjelder for oss alle. Det finnes spesielle rettigheter som gjelder for barn, kvinner og mennesker med funksjonsvariasjoner. Et sentralt aspekt i vår sammenheng er hvordan menneskerettighetene er blitt konkretisert og utviklet i yrkesetiske prinsipper og retningslinjer for de faggrupper som arbeider i helse-, sosial- og velferdssektoren.

Jeg beskriver sammenhengen mellom menneskerettigheter og forståelsen av hva et menneske kan være, og hvilke rettigheter og muligheter vi alle har som mennesker. Mitt ståsted plasserer menneskerettighetene i den humanistiske tradisjonens forståelse av hva et menneske kan være – både som individ og i relasjon til andre mennesker (Brinkmann, 2019). Menneskerettigheter er både prinsipielle og konkrete og gjelder både i det små og i det store. Det betyr at når en kommune vil bygge en bolig for personer med psykiske helseutfordringer i mitt nabolag, ønsker jeg dette velkommen. Jeg gjør mitt for at alle blir akseptert og anerkjent som borgere i vårt lokalmiljø.

Historiene om Tony og Maria

Et eksempel på hvordan praktiseringen av menneskerettigheter i en kommune kan tilsidesettes, beskrives av Pettersen (2022). Artikkelen viser til et avisoppslag hvor det fortelles om «Tony», som lever i skogen i en container.

«Tony» sliter med psykisk helse- og rusvansker og er av den grunn uføretrygdet. Containeren er en bolig på 12 kvm som «Tony» har fått av kommunen. Den er plassert på et planlagt industriområde med et renovasjonsanlegg som nærmeste nabo. «Tony» opplever dette som nedverdiggende og stigmatiserende. Han ønsker kontakt med både mennesker og lokalmiljø.

Eksempelet viser hvordan menneskerettighetene brytes konkret i tilbudet til «Tony». «Botilbudet» er ikke i tråd med menneskerettigheter som verdighet, rettferdighet, like muligheter og likeverdighet uten diskriminering. Eksempelet illustrerer hvordan personer som «Tony» ikke sees som et menneske på lik linje med oss andre. «Tilbudet» og «behandlingen» han får fra kommunen, er inhuman. Eksempelet viser hvordan vi som samfunn, og enkeltpersoner, kan forskjellsbehandle mennesker ved å tildele dem ulik verdi, begrensede muligheter og aktiv diskriminering. Dette bryter med våre rettigheter til å være like verdige mennesker. Behandlingen av «Tony» er umenneskelig.

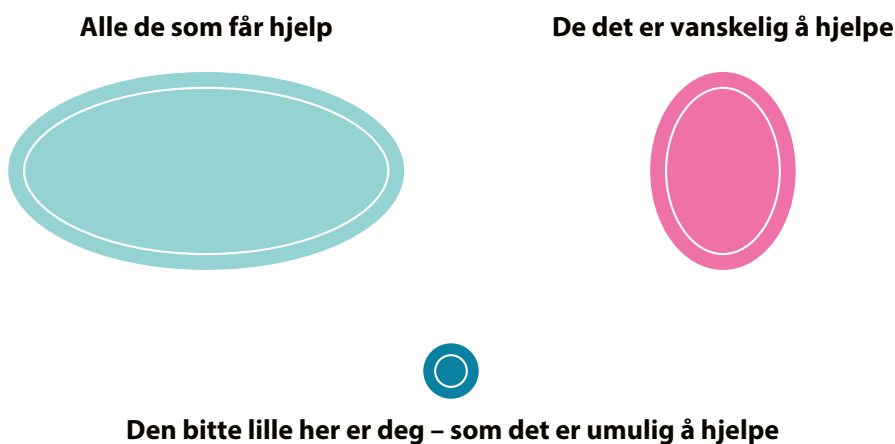
Historien om «Maria» er et annet eksempel på menneskerettighetsbrudd innen psykisk helsevern. «Maria» har vært innlagt på et psykiatrisk sykehus, hvor hun har opplevd tvangsmidler som beltelegging, isolasjon og tvangsmedisinering, samt mangel på frihet til å bevege seg utenfor sykehuset. En fagperson fra hennes hjemkommune besøker «Maria» og forteller at, dersom hun ønsker, kan hun få flytte til et bofellesskap. «Maria» takker ja, og de begynner et samarbeid om forberedelsene til flyttingen. Etter seks måneder flytter «Maria» inn i bofellesskapet sammen med tre andre personer.

I bofellesskapet arbeider det fagpersoner som er inspirert av dialogiske praksiser og åpne samtaler. Dette innebærer at alt endringsarbeid «Maria» deltar i, foregår med hennes medvirkning gjennom samtaler og avgjørelser. De ansatte bidrar til at «Maria» gjenopptar kontakten med familien sin. Hun inviteres til å vurdere om hun ønsker videre skolegang eller studier. Over tid får «Maria» en kjæreste, og de to ønsker å flytte sammen. Sammen med de ansatte samtaler de om muligheter for å finne et sted å bo, økonomiske forhold og hvordan de kan opprettholde kontakt med bofellesskapet. «Maria» og kjæresten setter pris på de åpne samtalene med de ansatte.

En dag blir «Maria» innkalt til det psykiatriske sykehuset der hun tidligere har vært innlagt. Hun møter en psykiater som understreker at sykehuset fortsatt har behandlingsansvar for henne. Psykiateren tegner en illustrasjon for å forklare «Maria» hennes situasjon. Den store sirkelen representerer «Alle de som får hjelp» av psykisk helsevern. Den mindre sirkelen indikerer «De det

er vanskelig å hjelpe». Den siste, lille sirkelen, sier psykiateren: «Det er deg, 'Maria', som det er umulig å hjelpe».

Figur 1.1



Etter samtalen erfarer «Maria» en dyp depresjon. Hun sliter med søvn og forestillinger om at hun skal ha drept noen. Hun blir tvangsinnlagt på sykehuset og er i skrivende stund (2024) fortsatt innlagt ved sykehuset.

Begge historiene kan relateres til artikkel 19 i «Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne» (CRPD). Artikkel 19 beskriver: «Retten til et selvstendig liv og til å være en del av samfunnet» og sier blant annet:

[...] effektive og hensiktsmessige tiltak skal legges til rette for at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal kunne gjøre full bruk av denne rettighet, og bli fullt inkludert og delta i samfunnet, blant annet ved å sikre: a) at mennesker med nedsatt funksjonsevne har anledning til å velge bosted, og hvor og med hvem de skal bo, på lik linje med andre, og ikke må bo i en bestemt boform [...]. (Konvensjon, rettighetene, mennesker nedsatt funksjonsevne (regjeringen.no))

Hva kan retten til å være et menneske innebære?

Praktisering av menneskerettighetene i psykisk helsefeltet er forankret i et humanistisk ståsted (Kilkku & Karlsson, 2022). Humanismens grunnleggende premisser er at mennesket anses i prinsippet som fritt. Mennesket er fritt til å danne sin personlighet, noe som innebærer ansvar for egne valg av handlinger, vurderinger og hensikter. Mennesket er et bevisst og opplevende vesen som selv erfarer verden. Vi er verken gode eller onde. Vi skaper våre egne verdier, handlinger og tanker, som er formålsrettede og formålsbestemte. Mennesket er et individ – udelelig og særegent. Forskjeller mellom mennesker er mer interessante enn likheter. Et humanistisk ideal er å møte den andre med en grunnleggende respekt for dennes egenverd, ukrenkelighet, integritet, frihet og selvbestemmelse, samt tiltro til menneskets utviklings- og erkjennelsesmessige potensialer (Kilkku & Karlsson, 2022).

Humanismen vektlegger menneskelige kvaliteter som selvrefleksjon, opplevelse av mening, verdier, håp, fellesskap, handling, aktivitet og følelser. Det humanistiske menneskesynet forstår mennesket som en handlende aktør og som unikt i betydningen av å være et autonomt, rasjonelt, sosialt og åndelig vesen. Mennesket sees som et kulturelt og helhetlig individ. Det viser seg gjennom kropp, sjel og ånd i samspill med omgivelsene i form av samfunn og kultur (Karlsson & Borg, 2023). I *Opptrappingsplanen for psykisk helse* fra 1998 beskrives den humanistiske forståelsen av et menneske:

En person med psykiske problemer må ikke bare ses som pasient, men som et helt menneske med kropp, sjel og ånd. Nødvendige hensyn må tas til menneskets åndelige og kulturelle behov, ikke bare de biologiske og sosiale. Psykiske lidelser berører grunnleggende eksistensielle spørsmål. (Sosial- og helsedepartementet, 1998, s. 2)

Formuleringen inviterer oss til å forstå mennesket, dets psykiske helse og kunnskapene om disse forholdene i en utvidet forstand. En person som erfarer psykiske helsevansker, er et helt menneske med egne ressurser og egen kompetanse basert på vedkommendes konkrete og eksistensielle livssituasjon. Opplever jeg psykiske helsevansker, så spiller disse erfaringene inn i alle dimensjoner av det å være et helt menneske i et samfunn. Et humanistisk menneskesyn aktualiserer autonomi og frihet i relasjonen mellom personen som søker hjelp, og fagpersonen som skal hjelpe. Autonomibegrepet betyr

at personen har muligheter til å ta vare på seg selv og kan fremstå med både selvrespekt og verdighet. Frihet forstås i lys av forholdet mellom ansvar og medansvar. Begge deler forutsetter hverandre gjensidig i relasjoner som er preget av tilstedeværelse, respekt og omtanke.

Denne forståelsen av relasjonen mellom personen og fagpersonen er basert på og utviklet gjennom tillit og gjensidighet (Karlsson & Borg, 2023). Samvær, samhandling og samarbeidende praksiser forsøkes etablert som det essensielle i samarbeidet. Det er personen og dennes opplevelser og erfaringer med helseproblemer, lidelse og ulike sosiale konsekvenser som er i sentrum. Personen og fagpersonen er engasjert i en relasjon basert på gjensidig påvirkning som skaper forandringer både for personen, fagpersonen og omgivelsene.

I samarbeidet er fokuset rettet mot personen som søker hjelp og hens livsproblemer, kompetanse og ressurser, livserfaringer, kontekst, hverdagsliv og sosiale nettverk. Personen anerkjennes som ekspert på eget liv og har forutsetninger for å ta ansvar for å mestre dette (Kilkku & Karlsson, 2022).

Sosiale forskjeller og psykisk helse

Ulike sosiale fenomener som å ha et sted å bo, jobb, økonomi, venner, familie, naboer og fritidsaktiviteter er avgjørende for vår psykiske helse. Skulle jeg få vansker med min psykiske helse, vil jeg i de fleste tilfeller være der hvor jeg lever og bor til daglig. Her lever jeg med og ut min psykiske helse. Psykisk helse er relatert til kultur, etnisitet, klasse, kjønn, kjønnspreferanser og religion. Sosialt psykisk helsearbeid er mangefasettert både i relasjoner til mennesker, i livsfaser, under forskjellige livsbetingelser og i ulike kulturer. I sosialt psykisk helsearbeid samarbeider vi med mennesker som erfarer disse vanskene på mange områder av, i og gjennom livet og i ulike kontekster. Det er et helt menneske som lever med og erfarer disse utfordringene, og som viser seg psykisk, sosialt, fysisk og eksistensielt. Jeg er ikke *enten* «syk» eller «frisk». Min helse endrer seg på ulike måter og områder avhengig av hvor i livsløpet jeg befinner meg. Den psykiske helsen spiller sammen med andre deler av min helhetlige helseopplevelse og samfunnsmessige livsbetingelser. Det er ikke bare et spørsmål om hvilken hjelp jeg får fra helse-, sosial- og

velferdstjenestene. Det handler også om hvordan familie, venner, arbeidskamerater og andre kan være til hjelp.

Til alle tider har mennesker gjort erfaringer med psykiske helsevansker. Når vi erfarer disse vanskene, er de en del av våre liv der og da. De vil variere med hvor vi er i livsløpet og med våre levekår. Vansker med psykisk helse er både personlige erfaringer og en del av sosiale og kulturelle forhold som er gjensidig påvirkende. Hva samfunnet fastsetter som «normalt», eller hva som er legalt, er bestemmende for hva vi forstår med psykisk helse. Dette innrammer hva samfunnet reagerer på og ikke, og hvordan samfunnet håndterer borgere som erfarer psykiske vansker. Det gjelder også de tjenestene som skal være til hjelp. Hva et samfunn definerer som «normalt», varierer avhengig av historie, kultur og politiske forhold (Karlsson & Borg, 2023).

En samfunnsmessig forståelse av mennesket vil alltid forstås i lys av den historiske, kulturelle og sosiale konteksten vi lever i. Som et menneske inngår jeg alltid i relasjoner og situasjoner med andre mennesker og sammenhenger. Skulle jeg erfare psykiske helsevansker, vil disse i et sosialt perspektiv forstås i lys av de relasjoner og kontekster jeg er en del av – og i forhold til mine personlige ressurser. Jeg vil kunne vise og mobilisere ulike sider ved meg selv i relasjoner til personer og sosiale sammenhenger jeg deltar i.

Personer med psykiske helsevansker erfarer ofte at deres muligheter til samfunnsmessig deltakelse reduseres. Dette kan oppleves som tap av en verdsatt posisjon, meningsfulle oppgaver og arbeid, samt opplevelser av fattigdom, utstøting, mangel på fast bolig, eksklusjon og diskriminering. Et samfunnsmessig perspektiv bidrar til å fremme sosial integrering, analysere ulike sosiale barrierer og motarbeide marginalisering av personer som erfarer psykiske helsevansker. Sosialt psykisk helsearbeid har fokus på sosiale forhold som bolig, arbeid, økonomi og nettverk i relasjon til individperspektivet i forståelsen av og arbeidet med psykiske helsevansker (Karlsson & Borg, 2023).

Barnefattigdom i Norge

Halvorsen og Stjernø (2021) viser at psykiske helsevansker ikke rammer tilfeldig. Det er en sosial skjevfordeling i forholdet mellom livsutfordringer

og sosioøkonomisk status knyttet til yrke, inntekt og utdanning. Personer som er plassert i nedre deler av en slik sosial lagdeling, rapporterer oftere om ulike psykiske helsevansker enn de med høyere sosioøkonomisk status. Sosial støtte har stor betydning for psykisk helse og for ønsket endring ved psykiske helsevansker. Det er en avgjørende dimensjon i sosialt psykisk helsearbeid.

Barnefattigdom er et økende og særlig utfordrende problem i Norge. Det handler både om å anerkjenne at barnefattigdom finnes og øker, og at den rammer tidlig i barns liv. Statistikk fra Bufdir viser at 11,3 prosent av alle barn i Norge vokste opp i en familie med vedvarende lavinntekt i 2021. I antall utgjorde dette 111 700 barn. Andelen gikk ned med 0,4 prosent sammenlignet med 2020, og sank i 211 kommuner. Andelen er på samme nivå som i 2018.

I de store byene er det mange barn i familier med lavinntekt. Disse barna har økt risiko for nedsatte levekår, også når de blir voksne. Vedvarende lavinntekt innebærer en husholdning som i snitt tjener under 60 prosent av medianinntekten i Norge i løpet av de siste tre årene. En barnefamilie regnes som en husholdning med minst ett barn.

Det var 57 800 barnefamilier med vedvarende lavinntekt i 2021, en nedgang på om lag 2800 barnefamilier fra 2020. Andelen gikk noe ned fra 9,8 prosent i 2020 til 9,4 prosent i 2021. Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) skyldes nedgangen en moderat inntektsvekst i 2021. Dette gjelder særlig småbarnsfamilier som fikk økt barnetrygd. I tillegg har det blitt færre barn i befolkningen. Samtidig viser ikke statistikken konsekvensene av det høye inflasjonsnivået i Norge for familier med lav inntekt. Disse familiene må håndtere de økte matvareprisene, som utgjør et betydelig større innhogg i husholdningsbudsjettet sammenlignet med en familie med gjennomsnittlig inntekt.

Det er store forskjeller mellom kommuner i samme fylke, storbyenes bydeler og mellom bydelene i Oslo. Som nevnt er barnefattigdom særlig utbredt i de store kommunene, og om lag en tredjedel av alle barna med vedvarende lavinntekt bor i en av landets sju største kommuner. Blant disse kommunene har Oslo, Drammen og Kristiansand en høyere andel barn som bor i husholdninger med lavinntekt enn for Norge som helhet. Det bor flest barn i familier med lavinntekt i Oslo, men hovedstadens andel barn i familier med lavinntekt gikk fra 17,2 prosent i 2020 til 16,5 prosent i 2021.

Blant barnefamiliene er det visse kjennetegn som gir økt risiko for lavinntekt. Foreldrenes yrkestilknytning er svært viktig for inntekten. Barnefamilier uten yrkestilknytning er de som er mest sårbare for vedvarende lavinntekt.

Enslige forsørgere har også høy risiko for lavinntekt. Barnefamilier hvor foreldrene har lav utdanning, er også utsatt for lavinntekt, og lav utdanning henger sammen med yrkestilknytning og lønnsnivå. Barn med innvandrerbakgrunn er overrepresentert i lavinntektsstatistikken og utgjør vel 6 av 10 barn i lavinntektsgruppen (<https://www.bufdir.no/aktuelt/nye-tall-om-barnefattigdom/>).

Å la barn i Norge vokse opp i fattigdom er et brudd på menneskerettighetene, både knyttet til barn som individer og som en del av en familie. Såkalt barnefattigdom gjelder ikke bare barna, men også foreldre og søsken. Et av FNs bærekraftsmål er å utvikle en felles arbeidsplan for hele verden med hensikt å utrydde fattigdom og bekjempe ulikhet.

Økologiske perspektiver og psykisk helse

Det er mange grunner til at fenomener som «klimaangst», «økologisk sorg» og «økologisk depresjon» dukker opp. Tapet av artsmangfold og tap av landområder har allerede alvorlige negative helsekonsekvenser for mennesker verden over. Det gir store konsekvenser for livsgrunnlag generelt og eksistensielle spørsmål spesielt. Forskning viser at emosjonelle vansker, psykiske helsevansker og rusbruk henger tett sammen med klimakrisen. Dette angår oss både som enkeltpersoner og som samfunn. Klimaangst, økologisk sorg, økologisk depresjon – samt motstand, sinne og opprør – er basert i våre forbindelser til naturen og andre ikke-menneskelige livsformer, samt til våre medmenneskelige relasjoner og våre muligheter og erfaringer med å dele og samarbeide (Bjørlykhaug & Vetlesen, 2020).

Den økologiske situasjonen vi står overfor er svært alvorlig. Manglende politisk støtte og handling kan få alvorlige konsekvenser i et folkehelseperspektiv. Krisen rammer på tvers av nasjonale grenser, klasse og kulturell tilhørighet, om enn på ulike tidspunkt og med ulik kraft. De psykologiske og helsemessige konsekvensene av klimakrisen er åpenbare. Det er avgjørende å peke på psykiske helsevansker som kan oppstå som følge av naturødeleggelse og klimakrisen (Bjørlykhaug & Vetlesen, 2020).

Folkehelseinstituttet skriver i sin strategiplan frem til 2024 om sammenhengen mellom klimaendringer og folkehelse:

Klimaendringer kan påvirke den psykiske og fysiske helsen i befolkningen på flere måter: fra luftveis- og hjerte- og karsykdom, allergi,

skader og død knyttet til ekstreme værhendelser, til endringer i utbredelse og geografisk fordeling av smittsomme sykdommer og antimikrobiell resistens. [...] En sentral problemstilling i årene fremover handler om bærekraftige og klimatilpassede matsystemer. Vi vil styrke kunnskapen om mat som er sunn, trygg og bærekraftig i et globalt perspektiv. (FHI, 2021)

FNs bærekraftsmål er verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030. Bærekraftsmålene består av 17 mål og 169 delmål. De gir en felles global retning for land, næringsliv og sivilsamfunn. Målene er utformet gjennom innspill fra land over hele verden, og nesten ti millioner mennesker sa sin mening i en spørreundersøkelse. Bærekraftsmålene skal ta tak i årsakene til fattigdom, ulikhet og klimaendringer. Et av hovedprinsippene i bærekraftsmålene er at ingen skal utelates. De mest sårbare menneskene skal prioriteres. Eksempler på ekskluderte grupper er mennesker med funksjonsvariasjoner, flyktninger, etniske og religiøse minoriteter, kvinner og urfolk (<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>).

FN (UN, 2020) peker på hvordan Covid-pandemien, store klimatiske og økologiske endringer innvirker på enkeltindivider og hele befolkningsgrupper. Rapporten viser til hvordan økt nedbør, jordskred, rasfarer, nedhugging av regnskog og andre miljøendringer både påvirker menneskers eksistensgrunnlag og skaper eksistensiell uro og angst. Begrepet «klimaflyktninger» anskueliggjør disse endringene, som er avgjørende for vår generelle helse og psykiske helse.

FNs spesialrapportør skriver:

Etter hvert som klimaendringene forsterkes, merkes dens ødeleggende virkninger på retten til helse, og på miljøet og menneskerettighetene mer generelt over hele kloden. Allerede grupper i marginaliserte situasjoner, inkludert urfolk, barn, eldre, kvinner, personer som lever i fattigdom, migranter og personer med allerede eksisterende helsevansker er mest utsatt for klimaendringer, som også truer med å forsterke ulikhetene i og mellom land. Alvorlige miljøendringer påvirker grunnleggende de underliggende sosiale og miljømessige determinantene for retten til helse, som ren luft,

trygt drikkevann, tilstrekkelig bolig og mat, økonomisk sikkerhet, sosiale relasjoner og samfunnsliv. (UN, 2020, vår oversettelse)

Like viktig er rapportens understrekning av at dette er et felles ansvar både lokalt og globalt. En klimaendring i en del av verden vil ha konsekvenser for klimaet i andre verdensdeler. Endringene vil skape forandringer i alle land og verdensdeler. De største økologiske endringene rammer landene sør på vår jordklode. Når polarisen smelter og vannet stiger i disse områdene, vil vi møte mange såkalte «klimaflyktninger». For å redde seg selv og andre vil våre medmennesker i sør flykte mot nord.

Den humanistiske tradisjonen kan knyttes til de nevnte sosiale og økologiske perspektivene. Humanisme er *ikke* en «ting» eller en abstrakt filosofi. Den spiller seg ut og inn i ulike historiske perioder og viser seg i ulike former i ulike kontekster, relasjoner, mennesker, deres livsfaser og ulike samfunn. Humanismen har forskjellige uttrykk, og vi som mennesker er forskjellige, men humanismen viser også til at vi er like – og at vi henger sammen som mennesker.

Veldig enkelt kan dette uttrykkes som at «Vi fødes inn i relasjoner, vi lever i relasjoner og vi dør i relasjoner». Vi lever i relasjoner *både* som personlige relasjoner til familie, venner og arbeidskamerater, og som relasjoner til utdanning, arbeid, lokalmiljø, sosial klasse, verdenssamfunnet med mer. Vi er i relasjoner til andre mennesker og til oss selv. Vi er både unike og like. Det er dialogene mellom disse ulike erfaringene, stemmene og personene som er basisen i våre liv (Karlsson & Borg, 2023).

Menneskerettigheter, psykisk helse og sosialt psykisk helsearbeid.

Verdens helseorganisasjon (WHO) startet arbeidet med forholdet mellom menneskerettigheter og psykisk helse allerede i 1996 med *Guidelines for the promotion of Human Rights of persons with mental disorders* (WHO, 1996). Lenge før 1996, og fortsatt, opplever mennesker med psykiske helseutfordringer diskriminering når det gjelder utdanning, arbeid, bolig, tilgjengelighet

i samfunnet, retten til et selvstendig liv i samfunnet m.m. Det erfares også brudd på sivile rettigheter. De verste bruddene rapporteres i tjenestene innen psykisk helse.

WHO's arbeid med menneskerettighetsbrudd innen psykisk helse skjøt fart da FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) ble vedtatt i 2006. Konvensjonen medførte et grunnleggende syn på hvordan alle land skulle samarbeide med alle mennesker som erfarer en eller annen funksjonsvariasjon – det være seg fysisk og/eller psykisk.

CRPD-konvensjonen utgjør et vendepunkt i forståelsen av og arbeidet med grupper av mennesker med fysiske, psykososiale, intellektuelle og kognitive funksjonsvansker. Konvensjonen anerkjenner at disse personene har rettigheter, skal tildeles tjenester og muligheter til å leve fullverdige liv på lik linje med alle andre innbyggere. Konvensjonen krever at det skal utformes ikke-diskriminerende lovverk for alle – ikke særlover som peker mot særskilte grupper. Verdens helseorganisasjon (WHO, 2019) fremholder at konvensjonen er et avgjørende skritt for å redusere diskriminering og nedvurdering av nevnte grupper personer.

Alle mennesker som erfarer psykisk helse-, rus- og/eller psykososiale vansker er inkludert i konvensjonen. Gjennom historien har disse gruppene av borgere blitt ekskludert, diskriminert og fratatt rettigheter og muligheter som andre borgere, uten disse utfordringene, har hatt fri tilgang til. WHO (2019) slår fast at den nevnte diskrimineringen og ekskluderingen har medført at disse borgerne ikke har hatt samme muligheter til å delta på fullverdige måter i samfunnet som andre. Det haster med å utvikle konkrete praksiser som får betydning for borgere med psykososiale vansker og helseutfordringer.

WHO's arbeider forsøker å innlemme forståelsene av psykiske helseproblemer som er beskrevet i CRPD-konvensjonen, samt de rettighetene som følger knyttet til ulike offentlige tjenester. Selv om Norge gav sin tilslutning til CRPD-konvensjonen i 2013, har det gått svært sakte med gjennomføringen av endringene i norsk lovverk. I 2021 stemte Stortinget for tredje gang imot at CRPD skal innarbeides i norske lovtekster (Stortinget, 2021). Stortingsflertallet mener at mennesker med psykiske helsevansker skal kunne bli behandlet mot deres vilje gjennom bruk av umyndiggjøring, vergemål og tvang. Det samme flertallet bryter med rettighetene som er omtalt i WHO's og FN's rapporter og handlingsplaner knyttet til CRPD-konvensjonen.

Myndighetene blir kritisert både av norske organisasjoner som overvåker hvordan konvensjonen etterleves samt fra den internasjonale CRPD-kommisjonen (McGovern & Ellingsdalen, 2022). CRPD-kommisjonen påtaler at det er høyst beklagelig og påfallende at norske myndigheter ikke tar del i de nødvendige menneskerettslige endringene og praksisene som kreves i tråd med CRPD'en.

I Norge har den faglige debatten og den politiske viljen til å gjøre endringer som følge av CRPD'en, blitt til spørsmålet om bruk av tvang eller ikke i psykisk helsevern. Norge har fortsatt ikke i 2024 skrevet inn følgene av innholdet i CRPD i gjeldende lovverk. CRPD'en er et avgjørende skritt i å forhindre diskriminerende holdninger og forståelser av mennesker med ulike funksjonsvariasjoner og helsevansker. Begge gruppene omfattes av konvensjonen ved at de i generasjoner er blitt utsatt for hindringer og fratatt rettigheter og vedvarende diskriminering i hverdagen. Dette har gjort, og gjør, det svært vanskelig å delta på lik linje og like fullverdig som andre borgere som ikke gjør disse erfaringene.

Den sterke motstanden mot å implementere CRPD i norsk lovgivning gjelder særlig Artikkel 12 om retten til å være likestilt overfor loven og rettslig handleevne på lik linje med andre, samt Artikkel 14 om retten til frihet og sikkerhet (McGovern & Ellingsdalen, 2022). Norge legger til grunn en tolkning av disse artiklene som tilsier at det kan benyttes tvang i psykisk helsevern og at vergemål er tillatt. Som nevnt, er diskusjonene i Norge blitt redusert til spørsmålet om bruk av tvang eller vergemål i gitte situasjoner.

Myndighetene og Stortinget har trenert implementeringen av CRPD i norsk lovgivning. Norge har fått omfattende og gjentakende kritikk fra FN's menneskerettsorganer for sin behandling av mennesker som utsettes for tvang i psykisk helsevern. I 2019 var FN's spesialrapportør for funksjonsvariasjoner i Norge og rettet skarp kritikk til norske myndigheter for manglende implementering av CRPD – både i gjeldende lovgivning og med tilhørende fokusendring fra særtilfeller til generell utvikling av lokalbaserte tjenester med støtte og hjelp i krisesituasjoner (McGovern & Ellingsdalen, 2022).

Det er interessant å sammenholde norske politikeres og myndigheters velvilje til å spre budskapet om menneskerettigheter i andre land og verdensdeler, med den manglende viljen til å knytte implementering av CRPD i norsk lovgivning. CRPD'en utgjør så mye, mye mer enn spørsmålet om tvang eller ikke. Den er av stor betydning for alle borgere som opplever manglende til-

gang til rettigheter grunnet deres psykososiale funksjonsvariasjoner. I Norge er det for tiden et skille mellom de som har tilgang til alle borgerrettigheter og de som ikke har det.

Relevante menneskerettslige forpliktelser i rus- og psykiskhelsefeltet

Norges institusjon for menneskerettigheter (NIM, 2022) har skrevet en rapport hvor de påtaler en rekke brudd på menneskerettigheter for mennesker som erfarer rusvansker. Mange av disse bruddene gjelder også for mennesker med både rusvansker og psykiske helsevansker. Rapporten viser at disse personene lever i gjennomsnitt 15 år kortere enn de som ikke har disse vanskene. Dette forklares med at personer med sammensatte lidelser mottar et dårligere helsetilbud enn resten av befolkningen. Det fremholdes at denne gruppen faktisk sjelden mottar tilbud om sammensatte tjenester og mangler støtte til bo- og levekostnader. Tidvis har disse personene blitt omtalt som personer som «[...] alltid vil prøve å manipulere alle rundt seg til enhver tid» (NIM, 2022, s. 7).

Rapporten har ulike menneskerettslige forpliktelser som er særlig relevante innen rus- og psykisk helsefeltet. Her er noen sentrale:

- Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK) artikkel 3: «Ingen må bli utsatt for tortur eller for umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff.»
- EMK artikkel 5: «Enhver har rett til personlig frihet og sikkerhet.»
- EMK artikkel 8: «Enhver har rett til respekt for sitt privatliv og familieliv, sitt hjem og sin korrespondanse.»
- EMK artikkel 14: «Utøvelsen av de rettigheter og friheter som er fastlagt i denne konvensjon skal bli sikret uten diskriminering på noe grunnlag slik som kjønn, rase, farge, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, tilknytning til en nasjonal minoritet, eiendom, fødsel eller annen status.»

NIM (2022) avslutter med å fremholde at for å sikre god implementering av menneskerettighetene, er det viktig at lovgivning, forskrifter, retningslinjer eller annet relevant regelverk ivaretar menneskerettslige standarder. Lovverket bør gi personer i førstelinjetjenesten et verktøy som gjør at de er i stand til å treffe menneskerettslig forsvarlige beslutninger.

Menneskerettigheter og yrkesetikk

Pasient- og brukerrettighetsloven gir innbyggerne rett til et verdig tjenestetilbud basert på en menneskerettslig grunnverdi og respekt for menneskeverdet. Dette inkluderer alle sider ved tjenestene, herunder den enkeltes krav på respekt for autonomi, omtanke og et helhetlig tilbud som ivaretar grunnleggende helse (Karlsson & Borg, 2023). Hovedårsaken til at menneskerettslige krav ikke overholdes i norske helse-, sosial- og velferdstjenester, er manglende oppfølging fra myndighetenes side. Rettighetenes innhold trenger konkretisering og avklaring, særlig der hvor konkurrerende rettigheter og plikter skal ivaretas. Fagpersoner opplever motstridende hensyn og krav. Brukere, pasienter og pårørende er ofte i situasjoner der de ikke evner å protestere på rettighetsbrudd eller uforsvarlig behandling.

Yrkesetiske retningslinjer kan være til hjelp ved at de handler om normer og verdigrunnlag som gjelder for ulike fagområder og yrker. De kan bidra i vurderingen av hva som kan være hensiktsmessig å gjøre i ulike situasjoner. Yrkesetikk omfatter de moralske forventningene til alle utøvere i ulike yrkesgrupper. De kan bestå av lovregulerte standarder, retningslinjer som yrkesgruppen har forpliktet seg til, og/eller uskrevne regler. Menneskerettighetene ligger til grunn for yrkesetiske retningslinjer for de ulike faggruppene.

I Norsk Sykepleierforbunds verdigrunnlag understrekes det (www.nsf.no): «Grunnlaget for all sykepleie skal være respekten for det enkelte menneskets liv og iboende verdighet. Sykepleie skal bygge på barmhjertighet, omsorg og respekt for menneskerettighetene. Sykepleie skal bygge på forskning, erfaringsbasert kompetanse og brukerkunnskap».

Ergoterapeutenes etiske retningslinjer beskriver (www.ergoterapeutene.no): «Ergoterapeuter arbeider for åpenhet og et inkluderende samfunn med retten

til aktivitet og deltakelse for alle i et kulturelt mangfold». Det understrekes at kontinuerlig refleksjon over egen praksis er nødvendig. Ergoterapeuter har gjennom sitt arbeid ansvar for at «rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne blir ivaretatt og overholdt».

Fellesorganisasjonen (FO) for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere understreker at yrkesetikken er sentral i profesjonsutøvelsen. Yrkesutøvelsen til faggruppene i FO er basert på humanistiske og demokratiske verdier (www.fo.no). Yrkesutøverne skal fremme likeverd og respekt, møte menneskers behov og bidra til at de får brukt sine ressurser. Arbeidet skal ivareta enkeltindividet og forståelsen av menneskenes gjensidige avhengighet av hverandre for å skape livskvalitet for alle. Solidaritet med utsatte grupper, kampen mot fattigdom og for sosial rettferdighet er en viktig del av yrkesgruppens identitet. Sosialarbeidere skal motarbeide sosial urettferdighet og ulikhet og bekjempe barrierer som skaper marginalisering og avmakt.

Refleksjonsspørsmål

1. Hvordan forstår du menneskerettighetene i ditt arbeid som fagperson?
2. Diskuterer du og dine kollegaer hvordan menneskerettighetene uttrykker seg i deres faglige arbeid?
3. To eksempler på menneskerettsbrudd beskrives i kapitlet – hvordan tenker du at det kunne gjøres annerledes?

Referanser

- Anderson, H. (2008). The heart and spirit of collaborative therapy: The philosophical stance – «A way of being» in relationships and conversation. I H. Anderson & D. Gehart (Red.), *Collaborative therapy: Relations and conversations that make a difference*. Routledge.
- Bjørlykhaug, K. I. (2021). Eksistensielle stormar, toreskyer og hus med rolege hav: Ei vitenskapelig og poetisk utforskning av sosial støtte i psykisk helsearbeid. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 3(1–2), 75–90.
- Bjørlykhaug, K. I. & Vetlesen, A. J. (2020). *Det går til helvete. Eller? Kjærlighet, sorg og raseri i natur- og klimakrisens tid*. Dinamo Forlag.
- Brinkmann, S. (2017). *Ståsteder. 10 gamle ideer til en ny verden*. Forlaget Press.
- Folkehelseinstituttet. (2021). *Klimaendringer og helse*. Folkehelseinstituttet.
- Halvorsen, K. & Stjernø, S. (2021). *Økonomisk og sosial ulikhet i Norge*. Universitetsforlaget.
- Karlsson, B. & Borg, M. (2023). *Recovery: Tradisjoner, fornyelser og praksiser* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kilkku, N. & Karlsson, B. E. (2022). Educational aspects in advanced mental health nursing practice. I B. E. Karlsson (Red.), *Advanced mental health nursing practice* (s. 359–383). Springer Nature.
- McGovern, P. & Ellingsdalen, M. (2022). QualityRights – Mot psykisk helsetjenester basert i menneskerettigheter. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 19(1), 85–96.
- Norsk institusjon for menneskerettigheter. (2022). *Rus og menneskerettigheter* (Publikasjonsnummer NIM-R-2022-007). Norsk institusjon for menneskerettigheter.
- Pettersen, H. (2022). Psykisk helse, medborgerskap og menneskerettigheter. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 19(1), 29–39.
- St.meld. nr. 25 (1996–97). *Åpenhet og helhet: Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene*. Sosial- og helsedepartementet.
- Stang, E. G. & Sveaass, N. (2016). *Hva skal vi med menneskerettigheter? Betydningen av menneskerettigheter i helse- og sosialfaglig arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Stortinget. (2021). Representantforslag om å inkorporere FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) i menneskerettsloven. *Dokument 8:3 S (2020–2021)*, Innst. 267 S (2020–2021).
- United Nations (UN). (2020). *Special Rapporteur on the right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health* (A/HRC/41/34). United Nations Human Rights Council. https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/41/34
- Vike, H., Karlsson, B. & Sundet, R. (2022). *Velferdsstatens transformasjoner*. Fagbokforlaget.
- World Health Organization (WHO). (1996). *Guidelines for the promotion of human rights of persons with mental disorders* (WHO/MNH/MND/95.4). Verdens helseorganisasjon.
- World Health Organization (WHO). (2019). *QualityRights materials for training, guidance and transformation*. Verdens helseorganisasjon. <https://www.who.int/publications/item/who-qualityrights-guidance-and-training-tools>
- World Health Organization (WHO). (2021). *Guidance on community mental health services: Promoting person-centered and rights-based approaches*. Verdens helseorganisasjon.

Kane, A. A. (2025). Securing the child's human right to an adequate standard of living – implications for social work practice in Nav Social Services. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 43–60). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520102>

2

Securing the child's human right to an adequate standard of living

*Implications for social work practice
in Nav Social Services*

Aina A. Kane¹

¹ Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet

Introduction

The UN Convention on the Rights of the Child (1989) (CRC), art. 27 asserts the child's individual right to an adequate standard of living. In Norway, 10.6 per cent of children lived in low-income households in 2022 (Statistics Norway, 2024a). Whilst numbers have decreased regarding children under five, the numbers have continued to increase amongst older children. (Hattrem et al., 2022, p. 65). Compared to other Nordic countries, the proportion of children in low-income families is relatively large and has increased over recent years (Hattrem et al., 2022).

The UN Committee on the Rights of the Child (2005) highlights how a restricted standard of living causes chronic stress and other mental problems, and causes exclusion from education, leisure activities, and other arenas for social inclusion and development. Children growing up in low-income families have a higher risk of health problems later in life and are also more likely to have low income as adults (Fløtten & Nielsen, 2020).

In a report from Kirkens Bymisjon (2019), children and youth in Norway have described how poverty affects several areas of their lives, such as education, friendship, health and nourishment, social participation, anniversaries and holidays, and challenges regarding mental health, school attainment, self-esteem, housing, drug use, and future hopes. Such complex problems represent consequences regarding their welfare and rights, both in childhood and in their transition to adulthood (Redd Barna, 2023). European research shows that young unemployed people have some common characteristics often representing "baggage" from childhood, such as vague health problems, lack of self-esteem and a low sense of achievement, school drop-out, and other types of "outsiderness" (Frøyland et al., 2022; Kane et al., 2017). According to Job Center/Nav case workers working with young unemployed in the UK, Germany, and Norway, such problems have significantly negative effects on their chances of employment (Kane & Köhler-Olsen, 2018). Restricted economic circumstances in childhood therefore represent a risk of social problems being transferred from childhood to adulthood, and onward to future generations. Poverty in childhood thus represents a significant human and social challenge because basic human rights are at stake. My contribution in this chapter therefore focuses on the Norwegian state's responsibility to secure each

child's right to an adequate standard of living, how this right can be challenged, and how it can be secured by the responsible authorities and professionals.

Different national welfare services in Norway are responsible for securing the various human rights for the child and for supporting their parents/guardians. Families with insufficient means can receive financial support from their local Labour and Welfare Administration (Nav) through social assistance (Social Services Act, 2009) (SSA). This chapter will focus on Nav's local responsibilities set out in SSA, including the mandate and case procedures when parents/guardians responsible for children claim social assistance.

Nav's staff represent a diverse range of professional backgrounds, where social workers made up 25 percent of all employees in 2019 (Fellesorganisasjonen, FO, 2019a). Through their case assessments and decisions regarding claims for financial support, social workers in Nav make decisions with major impact on the wellbeing and rights of citizens in vulnerable situations. This includes parents/guardians who, for various reasons, have insufficient means to provide for necessary household costs for the family, and children growing up in such low-income families. All citizens have the right to fair case management procedures when their civil rights are to be determined (European Convention on Human Rights, 1950, art. 8). Citizens' claims for economic assistance from Nav must therefore be assessed adequately to reach a correct and just decision, fulfilling the aims of the assistance.

Social workers in Nav are expected to contribute to creating changes for individuals or groups, and to create awareness of processes in society causing exclusion and marginalisation and to counteract those (Berg et al., 2023). Social work is, by The International Federation of Social Workers (2014), described as:

[...] a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility, and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing.

From this definition, one can infer the variety of knowledge, skills, and ethical awareness which must form a social worker. Social work, being described as both an academic discipline and a profession, entails that social workers must apply different parts of their expertise to practice their profession. The definition also illustrates the importance of social awareness and proactivity in their work. Social workers in Nav must therefore advocate and uphold human rights and social justice and perform their case procedures according to the relevant national legal framework. They must carry out factual, professional, and ethical assessments to reach justifiable decisions. Because social work is an interdisciplinary profession based on principles of social justice and human rights, social workers are important advocates for citizens' human rights in their day-to-day work.

Against this backdrop of Nav's responsibilities for securing the child's human rights, I discuss the research question: *How can social workers in Nav promote the child's right to an adequate standard of living through their interdisciplinary competences?*

Legal studies of the child's rights and Nav's responsibilities

To investigate my research question regarding the child's rights and Nav's responsibilities, I have applied legal studies, aiming at explaining the current legislation in line with its aims and contents. This legal-dogmatic method aims at "determining the rule of law" and involves studying normative legal sources to clarify their content regarding their purpose, contents, and limitations (Bernt & Doublet, 1998, p. 13). The first step in this process is to interpret the *wording* of the legal text. Because contents in international conventions and national legislation are not necessarily unambiguous and defined, their texts may need to be further interpreted through *other sources* as a second step. Such sources can be, for example, the legal preparatory work, court decisions, and legal literature (Bernt & Doublet, 1998; Boe, 2020; Eckhoff & Helgesen, 2001). Since legislation aims at "meeting social, cultural and economic needs" (Skoghøy, 2018, p. 241), the legal terminology must be understood in light of

those contexts. In this chapter, meeting the social, cultural, and economic needs of children in low-income families represents the context of the legal sources.

Considering Norway's state and municipal duty to secure the child's rights, international human rights conventions represent central legal sources, and Norway has incorporated several conventions (1999, secs. 1 & 2). All legislation and exercise of authority must therefore be in line with these conventions. To determine the rights of the child regarding an adequate standard of living, I have studied international conventions specifically relevant for the rights and welfare of children in low-income families. I have further studied national welfare legislation regarding Nav's obligations to secure these rights through their assessments and case management procedures.

The child as a holder of individual rights

“Young children are rights holders” and thus “entitled to special protection measures” (UN Committee on the Rights of the Child, 2005, pt. III). The child's individual right to an adequate standard of living and to social security, including social insurance, is stated in CRC articles 26 and 27. Parents or guardians have the primary responsibility for providing for their children, but the state is obliged to “take appropriate measures to assist” in the implementation of the child's right to an adequate standard of living (CRC art. 27(2) and (3)). According to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966, arts. 10 and 11), parents or guardians must also have the right to an adequate standard of living for their family secured, “including adequate food, clothing and housing,” as well as the continuous improvement of living conditions, and “The widest possible protection and assistance should be facilitated to the family [...] particularly [...] while it is responsible for the care and education of dependent children.”

As pointed out by Köhler-Olsen (2019, p. 154), the state's obligation to support low-income families includes both reducing poverty and “combating negative effects on children's wellbeing.” However, both Nav and Child Protection Services have, through research, been criticised for showing insuf-

ficient focus on the child's individual right to an adequate standard of living. Andenæs (2004) criticised CPS' lack of focus on the material living conditions affecting several families. More recent research suggests that this lack of focus persists. This research highlights the importance of CPS recognising family poverty as a problem to be identified and addressed by relevant measures to assist parents, in addition to, or in lieu of, more intervening child protection interventions towards the parents (Barkved & Jørgensen, 2023; Fævelen et al., 2021; Kane et al., 2018a). Barkved and Jørgensen (2023, pp. 28–29) also found that both Nav and CPS “lack good practices for securing a clear child perspective” in their work with children in low-income families. Kane et al. (2018) further criticise how Nav gathers information about the child's situation and needs solely through the parents and that none of them talk to children directly, despite the child's right to be heard (CRC art. 12). This is also criticised in a report by the Norwegian Health Inspectorate (2024).

The Social Services Act states the legal aim of contributing to holistic and coordinated assistance to vulnerable children but does not include the child's individual right to an adequate standard of living according to CRC. As mentioned above, both Nav and CPS can provide financial assistance to families with children. However, whilst financial assistance founded in the Social Services Act (2009) depends on *parents'/guardians' income versus costs necessary for subsistence or for special situations* (SSA secs. 18 & 19), such assistance founded in the Child Protection Act (2021, sec. 3-1) is linked to *the child's special needs for assistance, “due to its care situation or behaviour.”* This illustrates the contrasting focus between the family's general need for financial assistance to provide for the child and the child's particular needs for child protection interventions.

Another point worth highlighting is the child's right to be heard and its views being given due weight in accordance with its age and maturity in any administrative proceeding in all matters affecting the child (CRC art. 12). The child's right to access adequate and adapted information and to express itself is founded in the Child Protection Act (2021) but not in the Social Services Act (2009). This is also the case regarding the authorities' duty to hold the best interest of the child as a primary consideration in all actions and decisions concerning a child (CRC art. 3). Though omitted in the Social Services Act, securing children's human rights is an obligation also for Nav.

Discussion

Implications for the child's individual rights

Both research reports and children's own accounts, as presented above, indicate how low income can have significant implications for their physical, mental, and social development. These implications challenge children's human rights to an adequate standard of living, education, health, and to equal opportunities in general. When children experience poor mental health, low self-esteem, and a sense of meaninglessness, their right to the highest attainable standard of health (CRC art. 24) is compromised. When children cannot succeed at school due to stress from family poverty and experience estrangement from fellow pupils due to absence from school or lack of learning materials, their right to education (CRC art. 28) is challenged. Different types of outsidership or exclusion further represent threats towards the child's right to equal opportunities and non-discrimination (CRC art. 2). The amount and forms of challenges the child experiences due to family poverty can severely increase the risk of problems in adolescence, causing major impacts on their chances of qualifying for work and finding or maintaining employment (Frøyland et al., 2022).

Fævelen et al. (2021) highlight how children in low-income families are significantly overrepresented in Norwegian Child Protection Services. Financial aid to families makes up approximately 12 percent of child protection measures in Norway, while after-school care/activity school and leisure activities represent approximately 5 percent (Statistics Norway, 2024b). Although CPS can provide financial support to families with children, Nav is the authority responsible for financial support in general for citizens (SSA sec. 1). Strengthening the family's financial situation to meet the child's needs for, for example, after-school care, leisure activities, and school or leisure equipment, rather than employing child protection interventions to do this, will counter stigmatization of the child and their family. It will also shift the focus from individual families to a wider social issue. Child protection interventions, rather than targeted and sufficient financial assistance to the family, can therefore challenge the child's human right to privacy and family life, as well as their right to freedom from discrimination (CRC arts. 7–9 & 2).

Eurostat's report (2023) highlights how parents' level of education and employment is significant for children's risk of poverty. This illustrates the

importance of preventing social problems in subsequent generations and promoting equal opportunities for children to prevent exclusion from education and work life, leading to restricted income and subsequent dependency on benefits. In summary, a childhood characterized by insufficient resources and the stress this entails impacts the child's right to equal opportunities in their transition to adulthood, particularly regarding education and work life. This, in turn, can affect the growing-up conditions of future generations.

Thus, failure to secure the child's right to an adequate standard of living also affects their other human rights, such as the rights to education, the highest attainable standard of health, private and family life, and equal opportunities, and ultimately their freedom from discrimination. Securing the right to a reasonable standard of living therefore emerges as a core right for ensuring several other child rights.

Implications for Nav's case management

When citizens with children claim financial assistance, Nav is responsible for providing fair and proper case management aimed at securing the rights of the citizens concerned (European Convention on Human Rights, 1950, art. 6). Nav must provide adequate and just services (SSA art. 4), based on their assessments of claimants' overall needs (Labour and Welfare Services Act, 2006, sec. 15(2)). This is also reflected in the Public Administration Act (NPA) (1967, sec. 17), which states that all administrative bodies are obliged to ensure that each case is as properly assessed as possible before decisions are made. Throughout assessments, Nav must secure claimants' rights to information, supervision, active participation, and access to their case files (SSA secs. 17, 42 & 43; NPA sec. 18). Securing comprehensive and coordinated services for vulnerable children is stated as a legal aim of the Social Services Act (2009, sec. 1). This reflects the principle that in all cases concerning children undertaken by administrative authorities, the best interest of the child shall be a primary consideration (CRC art. 3).

Nav's assessments must be targeted and sufficient so that each family member's, including each child's, situation and needs can be adequately understood and addressed. A social problem can be described as an issue in the relationship between an individual/a group of individuals and society, which can include poverty and social exclusion (Berg, Ellingsen, Levin & Kleppe,

2023; Weihe & Hutchinson, 2023). Social problems can represent both causes and consequences of inadequate income and unemployment and can therefore be defined as “wicked problems,” characterized by multiple and complex challenges with no simple solutions (Crowley & Head, 2017; Kleppe & Glemmestad, 2019). When inadequate income also affects children's wellbeing, mental health, and education, the problems become increasingly “wicked.”

Assessments in each case must therefore be carried out with the aim of identifying and addressing all relevant needs (Kane, 2020). All relevant information gathered in each case, both from claimant(s) and from other sources, must be adequately analyzed for Nav to provide the forms of assistance to which the individuals are entitled under the legal requirements. Information directly from claimant(s) can give Nav a deeper understanding of the family's overall situation, including housing conditions, employment, and family dynamics. Understanding inadequate standards of living as a social problem—and often as a wicked social problem for both parents/guardians and children—is therefore crucial for securing adequate assistance measures. Targeted and sufficient assessments, including information from claimants, can thus be seen as imperative for securing targeted and sufficient assistance.

Though the child's right to be heard as a human right (CRC art. 12) is omitted in the Social Services Act (2009), this right applies in “all matters concerning the child,” including its financial needs. The child's right to participate in their own case by being informed and heard in all administrative proceedings affecting them is also reflected in the general Public Administration Act (1967), sec. 17, which states that each child's views shall be given weight in accordance with their age and maturity. Supplementary regulations under the Social Services Act (2012, pt. 5.42.2) state that if children are affected by Nav's services, “their needs and views should as a main rule be brought forward by parents/guardians.” According to the Regulations on Cooperation between Child Protection Services and Nav (2023), if a claimant has children, particular consideration must be given to their needs.

However, research indicates that the lack of necessary information leads to inadequate assistance when Nav does not talk to children directly (Barkved & Jørgensen, 2023; Rugkåsa & Bergheim, 2020; Kane et al., 2017). Information directly from children can provide the necessary understanding of how the family's economic situation affects them, for example, in relation to school, friendships, leisure activities, and general wellbeing. Such information can

uncover whether and how a child experiences outsidership or alienation when comparing themselves to fellow pupils, friends, and other peers.

Securing the child's human right to an adequate standard of living through Nav's case management requires national legislation and financing that promote both clear criteria for the child's basic rights and sufficient expertise and leeway for individual needs and rights assessments through professional discretion. This requires awareness of how the basis for case-workers' decisions may involve uncertain areas and situations where there is no clear solution to the problems, requiring decisions that depend on their professional discretion. Such discretion involves interpreting and applying the legal framework in situations where the legal criteria do not provide a clear solution, thus enabling decisions founded on more holistic and individual judgments (Kane & Myrvang, 2018).

Regarding the right to social assistance, such criteria may be summary (e.g., the claimant is "unable to provide for one's livelihood" (SSA sec. 18)) or discretionary ("in special circumstances... in order to overcome or adapt to a difficult life situation" (SSA art. 19)). This illustrates a form of discretion that calls for expertise in analyzing claimants' and their children's circumstances, life situations, and needs. For social workers, such assessments are characterized by social, ethical, and legal considerations (Kane, 2020; 2018). In the legal and discretionary assessments in each case, knowledge about the causes and consequences of growing up in low-income families is essential. In addition, both ethical and legal skills for finding solutions to secure the child's rights are necessary to ensure their best interest (CRC art. 3).

Social workers' leeway for discretionary considerations can be influenced by several factors, such as welfare authorities' legal and professional practices, their own legal knowledge and skills, and digital case management programs with templates and predetermined topics. Their knowledge and skills regarding children and families, preventative work, adequate assistance, and proper case procedure can influence their professional conduct. Cross-sector collaboration, early interventions, open dialogues with parents and children, and committed and competent employees are also highlighted by Kirkens Bymisjon (2019, p. 65) as important for promoting the welfare and rights of children in low-income families.

Social workers' skills and commitment, as well as adequate leeway for cooperation with children, families, and other welfare agencies, can therefore serve as protective factors for children in low-income families.

Implications for legal knowledge, skills and awareness

Because social workers in Nav must manoeuvre within a legal framework that includes several laws and regulations, their claimants' legal security depends on the professionals' legal knowledge and skills in identifying, interpreting, and applying relevant legislation to secure Nav's obligations and claimants' rights. In addition, because social problems can represent both causes and consequences of low income, I have also addressed how persistently low income in families with children represents not only social problems but also "wicked" social problems, as causes and consequences of low income can be both diverse and intertwined.

Social work identifies inclusion in society as a main goal (Richmond, 1922), and Ellingsen et al. (2019) point out how social workers work both in relationships, with relationships, and through relationships. I have therefore stressed that Nav's assistance must not only compensate for the immediate financial problems within families with children but also contribute to preventing further social problems (SSA secs. 1 & 17). I argue that adequate and just social services require a professional understanding of insufficient family economy as a social problem that greatly affects the child's opportunities and limitations in most aspects of everyday life and upbringing. Here, I emphasize the importance of each child being given individual assessments so that their individual needs can be met as a person with their own rights, not solely as the offspring of claimants.

Legal knowledge and skills are necessary to interpret the purpose, contents, and limitations of the relevant legal framework. Through my review of the child's human right to an adequate standard of living, children's reports on their well-being, and the implications of children growing up in low-income families, I have derived some core areas of knowledge and skills relevant for securing the child's rights within Nav's mandate. Such interdisciplinary knowledge and skills to perform legal, social, and ethical considerations are crucial within assessments and decisions based on discretionary legal criteria.

Knowledge of the human rights relevant to Nav's mandate and services can represent a deeper understanding of this Act's legal aim and contents.

Nav's employees working with families and individuals with insufficient income must therefore have adequate legal knowledge and skills to perform justified actions and decisions in each case through legal application. This includes identifying the relevant legal questions in each case, interpreting the relevant legal criteria for such assistance, and then assessing each criterion considering the factual situation in the case before concluding the legal question based on those steps (Blandhol et al., 2015). Defining whether individuals meet the relevant legal criteria requires skills to assess each case or claim based on the relevant individual criteria. This entails "sufficient skills to assess, identify and isolate the various problems represented in the factual situation, and systematically solve each problem" (Dahlen & Langsrud, 2021, p. 199).

When a person claims social assistance, the main isolated legal problem will be: "Are they entitled to social assistance?" To solve this main problem, a necessary sub-problem will be: "Does this claimant, based on their factual situation and needs, meet the legal criteria for social assistance?" To solve the problem systematically and find the legal and just solution to the claim, the caseworker must clarify the legal basis on which the conclusion must be founded by interpreting the criteria with the aim of determining the legislator's intentions within the set of rules. Legal application entails determining the contents of a rule and how to apply it in individual cases, where a more purpose-aimed application involves more individual considerations, e.g., finding the best solution for the claimant (Graver, 2019; Eckhoff & Smith, 2022).

Based on these steps, the caseworker must conclude on the initial legal question regarding the claimant's entitlement to social assistance.

The discretionary criterion "in special circumstances [...] in order to overcome or adapt to a difficult life situation" (SSA art. 19) provides both obligations and leeway for addressing resources and needs within families. Holistic and targeted approaches to families with complex social problems require knowledge and skills to understand how to unveil and address "wicked" social problems, including their causes and consequences for both the family as a whole and each individual family member. The application of purpose-aimed discretion in the best interest of a child in a low-income family requires adequate communication skills to obtain necessary information from claimants. Parents unable to provide for their children may feel both stress and

stigma when having to ask for assistance. Through open, trust-building, and adequate communication—with particular focus on the child's needs related to school, leisure, and basic needs—the social worker can gain the claimant's confidence in Nav's mandate and willingness to assist.

Since the child's right to be heard is not incorporated in the Social Services Act (2009), it is imperative that the caseworker obtains all necessary information about each child's situation and needs from the parent(s) and communicates in an exploratory manner to uncover financial needs for, for example, leisure activities and necessary equipment. It is also important to have knowledge and understanding of diversity within family lives, including cultural differences, religious preferences, different power structures in society, and other factors influencing the family and each family member. Such knowledge, along with an understanding of the causes and consequences of an insufficient standard of living, is necessary to recognize and address social problems as wicked problems.

In sum, caseworkers in Nav need adequate assessment skills targeted at gathering all information relevant to the assistance within the welfare services' mandate and analyzing this information in the context of the legal criteria for forms of assistance.

Legal and social awareness is essential to enable social workers to identify and address situations where human rights and welfare are at stake. Social workers are expected to engage “people and structures to address life challenges and enhance wellbeing” (IFSW, 2014). In the context of securing human rights, such awareness can be linked to individual cases, to structures and procedures within local authorities, and even to voicing concerns at political levels. The Social Services Act (SSA sec. 12) outlines the duty to “familiarize [themselves] with the living conditions of the inhabitants, pay special attention to developmental features which can create or maintain social problems, and seek to find measures which can prevent such problems.”

In addition, Nav social services must “contribute to ensuring that social considerations are taken care of by other public bodies that are important for achieving the purpose of the law” and collaborate with other sectors and services when such collaboration can contribute to fulfilling Nav social services' legal responsibilities (SSA sec. 13). This legislation highlights the importance of Nav social services being present and visible to other welfare services, both generally and in individual cases.

Drawing attention to their personal experiences from day-to-day work with children in low-income families, through both social and legal perspectives, can represent a significant contribution to raising awareness of the situation of children in low-income families. This can increase consideration of their needs and rights within local communities and across different welfare services.

Concluding reflections

“No Poverty” represents Goal No. 1 of the 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs), involving “targeting the most vulnerable” (United Nations, 2023). However, even in prosperous countries such as Norway, children grow up in vulnerable economic conditions. In this chapter, I have therefore discussed the importance of securing the child’s right to an adequate standard of living through Nav’s governance of poverty as a social problem. I have highlighted how professional social workers, based on their interdisciplinary and value-based knowledge, skills, and awareness, can be essential for securing human rights in general, and the child’s right to an adequate standard of living in particular.

However, social workers can face restrictions in their professional conduct when working with families and children. Referring to Great Britain as an example, Rogowski (2021) points out how austerity under “new liberalism,” causing major cuts to public services and the financing of social work with children and families, has resulted in a significant increase in poverty and inequality. Priorities at national and local levels can significantly affect social workers’ ability to apply their professional discretion to secure the child’s right to an adequate standard of living. Social and legal awareness is imperative for voicing and addressing how the child’s right to an adequate standard of living can be both inhibited and promoted through public financing.

Social workers’ leeway for professional discretion can also be affected by internal routines and priorities in the Nav office and by digital case management systems with pre-formulated forms and topics for assessments and con-

siderations (Kane, 2015; 2018; 2020; Kane & Kohler-Olsen, 2018; Nerskogen et al., 2021).

Finally, I highlight the importance of Nav employing qualified social workers and recognizing their interdisciplinary knowledge and skills within their mandate to assist citizens who, for various reasons, cannot provide for themselves and their children. Since the Social Services Act (2009), both in its legal aims and in the discretionary criteria for social assistance (arts. 1 & 19), requires professional discretion with a clear focus on solving social problems, claimants' needs and possibilities must be assessed and addressed through social work perspectives. It is therefore concerning that while the ratio of social workers in Nav was 40 percent in 2015, it was reduced to 25 percent for staff employed between 2016 and 2018 (Fellesorganisasjonen, 2019).

In addition, I emphasize the importance of both encouraging and allowing social workers the necessary professional leeway to utilize their interdisciplinary knowledge and skills, aiming to promote human rights related to wellbeing and an adequate standard of living for citizens in general, and for children in particular.

Reflection questions

1. Why is insight into human rights important for social workers working with children and their families?
2. What can be advantages and disadvantages of financial aid being provided by Nav vs. Child Protection Services?
3. Discuss the why's and why not's on: "Nav must employ more social workers and require and allow them to use their social expertise."

References

- Andenæs, A. (2004). Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(1), 19–33. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2004-01-03>
- Barkved, A. V., & Jørgensen, T. (2023). Korleis vert barns erfaring med å vekse opp i fattigdom fanga opp av NAV og barneverntenesta? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 100(1), 20–35. <https://doi.org/10.18261/tnb.100.1.3>
- Berg, B., Ellingsen, I. T., Levin, I., & Kleppe, L. C. (2023). Hva er sosialt arbeid? In I. T. Ellingsen, L. C. Kleppe, I. Levin, & B. Berg (Eds.), *Sosialt arbeid – En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Bernt, J. F., & Doublet, D. R. (1998). *Vitenskapsfilosofi for jurister*. Fagbokforlaget.
- Blandhol, S., Tøssebro, H. N., & Skotheim, Ø. (2015). Innføring i juridisk metode. *Jussens venner*, 50(6), 310–345. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2015-06-02>
- Boe, E. M. (2020). *Grunnleggende juridisk metode* (4th ed.). Universitetsforlaget.
- Child Protection Act. (2021). *Lov om barnevern (Lov-2023-06-16-42)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97?q=barnevernsloven>
- Crowley, K., & Head, B. K. (2017). The enduring challenge of ‘wicked problems’: Revisiting Rittel and Webber. *Policy Sciences*, 50, 539–547. <https://doi.org/10.1007/s11077-017-9302-4>
- Dahlen, W. N., & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. *Kritisk juss*, 47(23), 185–206. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04>
- Eckhoff, T., & Helgesen, J. E. (2001). *Rettskildelære* (5th ed.). Universitetsforlaget.
- Eckhoff, T., & Smith, E. (2022). *Forvaltningsrett* (12th ed.). Universitetsforlaget.
- Ellingsen, I. T., Studsrød, I., & Ursin, M. (2019). Safeguarding children’s rights in social work with families. *Barn*, 37(4–4). <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/okonomiske-levekar-gar-i-arv>
- European Convention on Human Rights. (1950). https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_eng
- Eurostat. (2023). Children at risk of poverty or social exclusion. *Eurostat Statistics Explained*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion
- Fellesorganisasjonen. (2019a). Færre sosionomer ansattes i Nav. <https://www.fo.no/nyhetsarkiv/stadig-farre-sosionomer-ansettes-i-nav-article5614-28.html>
- Fellesorganisasjonen. (2019b). *Yrkesetisk grunnlagsdokument*. <https://www.fo.no/getfile.php/1324847-1580893260/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Fløtten, T., & Nielsen, R. A. (2020). Barnefattigdom – en kunnskapsoppsamling. Vedlegg til *Like muligheter i oppveksten: Regjeringens samarbeidsstrategi for barn og ungdom i lavinntektsfamilier (2020–2023)*. Barne- og familiedepartementet.
- Frøyland, K., Alecu, A. I., Ballo, J. G., & Sadeghi, T. (2022). *Inclusion of youth in school, work and society – A compilation of knowledge from Nordic research*. AFI-rapport 2022:02. Arbeidsforskningsinstituttet. <https://hdl.handle.net/11250/2984178>
- Fævelen, M., Kojan, B. H., Kaasbøll, J., & Fauske, H. (2021). Sosioøkonomisk status og foreldreskap hos foreldre i barnevernet. In B. H. Kojan & A. S. Storhaug (Eds.), *Barnevern*

- og sosioøkonomisk ulikhet – Sammenhenger, forståelser og ansvar. NTNU. https://www2.buudir.no/globalassets/global/nbbf/barnevern/barnevern_og_sosioekonomisk_ulikhet_sammenhenger_forstaelser_og_ansvar.pdf
- Graver, H. P. (2019). *Alminnelig forvaltningsrett*. Universitetsforlaget.
- Hattrem, A., Epland, J., & Dalen, H. B. (2022). *Økonomi og levekår for lavinntektsgrupper 2022*. Statistics Norway. https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/okonomi-og-levekar-for-lavinntektsgrupper-2022/_/attachment/inline/4540b19c-5970-459f-90c5-87303795d7ad:9a49f11a05b66f7672557598b1ec60d746c-4b6aa/RAPP2022-45.pdf
- Human Rights Act (Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett) 21. mai 1999 nr. 30. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. (1966). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- International Federation of Social Workers. (2014). Global definition of social work. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Kane, A. A. (2015). Skjønn, lover og idealer i Nav. *Stat og styring*, 25(1), 26–28. <https://doi.org/10.18261/ISSN0809-750X-2015-01-10>
- Kane, A. A. (2018). Grounds for Decisions in Work and Welfare Services. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(4), 313–329. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-04-03>
- Kane, A. A. (2020). Labour- and Welfare Services' (NAV) Assessments of Service Users' Assistance Needs. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(1), 35–48. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2020-01-03>
- Kane, A. A., & Köhler-Olsen, J. (2018). Governance of the Young Unemployed – A Comparative Study of the United Kingdom, Germany and Norway. *European Journal of Comparative Law and Governance*, 5(4), 317–377. <https://doi.org/10.1163/22134514-00504002>
- Kane, A. A., & Myrvang, R. (2018). Virkemidler for forsvarlig skjønnsutøvelse og beslutningstaking i barnevernstjenester. In W. Schönfelder, S. T. Andersen, & A. A. Kane (Eds.), *Handlingsrom i barnevernet*. Fagbokforlaget.
- Kane, A. A., Köhler-Olsen, J., & Reedtz, C. (2017). Aktivisering av unge sosialhjelpsmottakere – forutsetninger for å sikre overgangen til arbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 29(2), 117–133. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-02-02>
- Kane, A. A., Nerskogen, E., & Douglas, M. (2021). Tverrprofesjonell kompetanseutvikling i NAVs arbeidsrettede bistand. In A. A. Kane & Ø. Spjelkavik (Eds.), *Arbeidsinkludering, læring og innovasjon i NAV*. Orkana Akademisk. <https://doi.org/10.33673/OOA20211>
- Kane, A. A., Neverdal, S., & Stenberg, O. (2018). Barnets rett til en forsvarlig levestandard – utøvelse av skjønn i Nav og barneverntjeneste. *Fontene forskning*, 2018(1). <https://fontene.no/forskning/barnets-rett-til-en-forsvarlig-levestandard-6.584.865584.b0af37538d>
- Kirkens bymisjon. (2019). *Snakk om fattigdom*. https://kirkensbymisjon.fra1.digitaloceanspaces.com/content/uploads/2023/03/10145904/A4_Rapport_Fattigdom_76s.pdf
- Kleppe, L. C., & Glemmestad, H. (2019). Arbeidsinkludering i sosialt arbeid. In L. C. Kleppe & H. Glemmestad (Eds.), *Arbeidsinkludering i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.

- Köhler-Olsen, J. (2019). Growing up in families with low income – the state's legal obligation to recognize the child's right to adequate standard of living. In S. Pellissery, B. Mathew, A. Govindjee, & A. Narrain (Eds.), *Transformative Law and Public Policy*. Routledge.
- Labour- and Welfare Services Act. (2006). *Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen (LOV-2006-06-16-20)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-16-20?q=Arbeids-%20og%20velferd>
- Nerskogen, E., Kane, A. A., & Douglas, M. (2021). Forutsetninger for skjønnsutøvelse i Navs handlingsrom. In A. A. Kane & Ø. Spjelkavik (Eds.), *Arbeidsinkludering, læring og innovasjon i NAV*. Orkana Akademisk. <https://doi.org/10.33673/OOA20211>
- Norwegian Health Inspectorate. (2024). *Samfunnets siste sikkerhetsnett må også fange opp barna*. <https://www.helsetilsynet.no/publikasjoner/rapport-fra-helsetilsynet/2024/samfunnets-siste-sikkerhetsnett-maa-ogsaa-fange-opp-barna/4kartlegging-av-barnets-behov-ved-soknad-om-okonomisk-sonad/4.3nav-kontorene-innhentet-sjelden-barnets-synspunkter/>
- Public Administration Act. (1967). *Lov om behandlingssåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forval>
- Redd Barna. (2023). *Barn i fattige familier*. <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/barn-i-fattige-familier/>
- Regulations for cooperation between Child Protection Services and the Nav-office. (2012). <https://www.nav.no/samarbeidspartner/barneverntjenesten-nav-kontor>
- Richmond, M. (1922). *What is social case work? An introductory description*. Russel Sage Foundation.
- Rogowski, S. (2021). Neoliberalism, austerity and social work with children and families: Challenges and critical/radical possibilities. *Critical and Radical Social Work*, 9(3), 353–367. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol30iss3id519>
- Rugkåsa, M., & Bergheim, B. (2020). Children's participation in combating poverty. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(3), 157–169. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-03-01>
- Skoghøy, J. E. A. (2018). *Rett og rettsanvendelse*. Universitetsforlaget.
- Social Services Act. (2009). *Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen (18. desember 2009 nr. 131)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-12-18-131?q=sosialtjeneste>
- Statistics Norway. (2024a). Færre barn lever i familier med lavinntekt. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/faerre-barn-lever-i-familier-med-lavinntekt>
- Statistics Norway. (2024b). Barnevern. *Barnevern – SSB*. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/barne-og-familievern/statistikk/barnevern>
- UN Committee on the Rights of the Child. (2005). *Comment no. 7: Implementing child rights in early childhood*. <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>
- UN Convention on the Rights of the Child. (1989). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations. (2023). *No poverty. The SDGs in action*. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- Weihe, H. J., & Hutchinson, G. S. (2023). Sosiale problemer. *Store norske leksikon*. https://snl.no/sosiale_problemer

Strømsø, E. J. (2025). Selvbestemmelse i utøvelse av vergemål: En refleksiv tematisk analyse av offentlige dokumenter. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 61–79). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520103>

3

Selvbestemmelse i utøvelse av vergemål

En refleksiv tematisk analyse av offentlige dokumenter

Ellen Jakobsson Strømsø¹

¹ Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet

Innledning

I dette kapitlet diskuteres hvordan vergemålsordningens hensikt med å ivareta menneskers rettigheter til deltakelse i samfunnet samtidig utfordrer retten til selvbestemmelse. Jeg har undersøkt rammene for utøvelse av vergemål for voksne mennesker med nedsatt funksjonsevne knyttet til psykisk sykdom eller bruk av rusmidler. Et vergemål er frivillig og innebærer at en person får oppnevnt en verge som kan bistå med å utføre handlinger og ivareta personlige interesser, for eksempel å ivareta hele eller deler av privatøkonomien (Lov om vergemål av 2010, § 20) (vergemålsloven, vgml.). Retten til selvbestemmelse er nedfelt i den europeiske menneskerettskonvensjonen (1950). I tillegg spesifiserer FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne artikkel 12 (2006) (CRPD) retten til selvbestemmelse for denne gruppen.

Min interesse for vergemål har sitt utgangspunkt i erfaring fra sosialfaglig arbeid, primært fra kommunal psykisk helse- og rustjeneste. Erfaring fra praksisfeltet har gitt meg et innblikk i betydningen av en fungerende privatøkonomi, samt viktigheten av å få bistand til å ivareta egne økonomiske og personlige interesser samtidig som selvbestemmelsen ivaretas. Dette kapitlet baserer seg også delvis på arbeid med min masteroppgave (Strømsø, 2022). Jeg forstår vergemålsordningen som en velferdsordning som er tenkt å bidra til å utjevne sosial ulikhet og minske utenforskap og diskriminering, ved å sørge for at mennesker får hjelp som kompenserer for deres utfordringer. Samtidig forstår jeg vergemålsordningen som svært inngripende i menneskers privatliv, og dermed paradoksalt nok som en potensiell trussel mot retten til selvbestemmelse.

Jeg har valgt å undersøke rammene for faste vergers utøvelse av vergemål, og søker derfor å besvare problemstillingen: *Hvilke forhold hemmer og fremmer selvbestemmelse i utøvelsen av vergemål?* For å besvare problemstillingen har jeg gjort en refleksiv tematisk analyse av vergemålsloven (2010) med forarbeider, samt dokumenter fra Statens sivilrettsforvaltning (Sivilrettsforvaltningen). Personer som har fått oppnevnt verge, omtaler jeg videre som vergehavere. Jeg vil i innledningen redegjøre kort for vergemålsordningens rettslige grunnlag, samt tidligere forskning og kritikk mot vergemålsordningen. Deretter vil jeg beskrive metodevalg og fremgangsmåte, for så å presentere resultater og diskutere disse. Til slutt reflekterer jeg over implikasjoner for praksis og behov for videre forskning.

Vergemålsordningens rettslige grunnlag og organisering

Vergemål reguleres av vergemålsloven (2010) og gjelder «personer under vergemål og deres adgang til å selv foreta rettslige handlinger eller råde over sine egne midler» (vgml. § 1). En *rettslig handling* er å inngå en avtale, for eksempel opprette en bankkonto, forhandle med kreditorer eller kjøpe en leilighet. Å *råde over egne midler* innebærer selv å ha adgang til, og rett til, å bestemme over egen økonomi. Vergemålsloven omhandler også verger og rammene for hvordan vergemål utøves (vgml. § 1).

Vergemål kan, «hvis det er behov for det», opprettes «for den som har fylt 18 år, og som på grunn av sinnslidelse, herunder demens, psykisk utviklingshemming, rusmiddelmisbruk, alvorlig spilleavhengighet eller alvorlig svekket helbred ikke er i stand til å ivareta sine interesser» (vgml. § 20). *Behovet* viser til sammenhengen mellom årsaken til nedsatt funksjonsevne hos en person og manglende evne til å ivareta egne interesser. Hvilke interesser vergen skal ivareta på vegne av vergehaver, defineres i vergens mandat (vgml. § 25). Dette kan være alt fra å ivareta hele privatøkonomien til kun å betale regninger eller bistå vergehaver med å sende søknader, sette opp budsjett eller levere skattemelding. For at et vergemål skal opprettes, skal personen samtykke skriftlig (vgml. § 20). Dette innebærer at personen som får oppnevnt verge selv skal ønske dette.

Loven angir to former for vergemål: alminnelig frivillig vergemål, hvor personen ikke fratras rettslig handleevne (vgml. § 20), samt vergemål med fratakelse av rettslig handleevne (vgml. § 22). Å bli fratatt rettslig handleevne, det vil si retten til å ta avgjørelser på egne vegne på ett eller flere områder, kan kun skje etter en beslutning fattet av domstol (vgml. § 25). I dette kapitlet undersøker jeg utøvelsen av vergemål for personer som ikke er fratatt rettslig handleevne. Ved utgangen av 2022 var antallet vergemål for voksne ca. 43 000 (Statens Sivilrettsforvaltning, 2022b). Antallet som var fratatt rettslig handleevne, var i 2021 ca. 300 personer (Statens Sivilrettsforvaltning, 2021).

Vergemålsordningen er organisert gjennom Statsforvalterembetet (tidligere fylkesmannen) (vgml. § 4), hvor Statens Sivilrettsforvaltning er den sentrale myndigheten (forskrift til vergemålsloven av 2013, § 5) (vergemålsforskriften). Vergemålsordningen slik den fremstår i dag, er et resultat av sammenslåing og omfattende endringer av det som tidligere var vergemålsloven

fra 1927 og umyndiggjøringsloven fra 1898 (Sande et al., 2017). Ved lovens iverksettelse i 2013 ble det innført en ordning med faste verger for å bidra til profesjonalisering av vergemålsordningen (Justis- og politidepartementet, 2004, s. 23). En fast verge er en person som engasjeres av Statsforvalteren (vgml. § 26), mottar godtgjøring for oppdraget (vergemålsforskriften, 2013, § 16), og gjerne har flere enn ett vergeoppdrag – noen ganger så mange som 100, men oftere mellom 2 og 20 oppdrag (Statens Sivilrettsforvaltning, 2022b). Selv om verger ikke tilhører en definert profesjon, omtales de faste vergene ofte som «profesjonelle» verger (Statsforvalteren i Oslo og Viken, 2023), og de har også opprettet en egen interesseorganisasjon med benevnningen Profesjonelle Vergers Interesseorganisasjon (2024).

Tidligere forskning og kritikk mot vergemålsordningen

I 2021 kom rapporten «Retten til selvbestemmelse» (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2021) (LDO), som omhandler hvordan individets rett til selv å utøve sin rettslige handleevne kan beskyttes bedre. LDO (2021) konkluderer med at det er nødvendig å avskaffe vergemålssystemet slik det ser ut i dag for å sørge for lik rett til selvbestemmelse. Begrunnelsen er at dagens system ikke har et beslutningsstøttesystem i tråd med CRPD artikkel 12, som skal sikre menneskers rett til å utøve sin rettslige handleevne og rett til likhet for loven (CRPD artikkel 12), for å forhindre diskriminering (CRPD artikkel 5). Selv om LDO-rapporten (2021) primært omhandler vergemål for mennesker med utviklingshemming, poengterer LDO at innholdet er relevant også for mennesker med andre funksjonsnedsettelser.

Regjeringen oppnevnte i 2022 et juridisk ekspertutvalg for å utrede inkorporering av CRPD i norsk lov (Indreberg et al., 2024). Utvalget la frem sin utredning i januar 2024 og konkluderte med at det ikke er nødvendig med endringer i vergemålsloven for å oppfylle konvensjonen, men påpekte at ordninger for bedre beslutningsstøtte må vurderes i forbindelse med pågående lovarbeid (Indreberg et al., 2024).

LDO (2021) omtaler behovet for et paradigmeskifte, hvor manglende deltakelse og utenforskap forstås som konsekvenser av samfunnsstrukturer,

heller enn som konsekvenser av annerledeshet hos enkeltindivider. CRPD artikkel 1 definerer psykisk sykdom og avhengighet som funksjonsnedsettelse. CRPD artikkel 12 nr. 3 omhandler forpliktelsen til å gi mennesker med nedsatt funksjonsevne «tilgang til den støtte de kan trenge for å kunne utøve sin rettslige handleevne». LDO (2021) påpeker at CRPD ikke spesifiserer hvordan støtten skal gis, så lenge den ivaretar retten til selvbestemmelse og prinsippet om ikke-diskriminering.

McGovern og Ellingsdalen (2022) viser til Verdens helseorganisasjons initiativ *QualityRights*, som gir praktisk veiledning om tjenesteutvikling og gir mulighet til å innlemme CRPDs forståelse av psykososiale funksjonsnedsettelse i psykiske helsetjenester. De beskriver beslutningsstøtte som en motpol til beslutninger tatt på vegne av andre, basert på hva som anses å være til personens beste. De peker også på at deler av norske myndigheter og fagfeltet ikke kan se for seg et psykisk helsetilbud uten bruk av tvang, og at dette hindrer fokuset på hvordan rettslig handleevne kan fremmes gjennom blant annet utvikling av beslutningsstøtte (McGovern & Ellingsdalen, 2022).

I en rapport fra LDO (2015) til FNs komité for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne omtales vergemål. I rapporten redegjør ombudet blant annet for en spørreundersøkelse til verger, hvor 67 prosent svarte at de mangler opplæring i å aktivt fremme selvbestemmelse hos vergehaver (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2015, s. 32). Jüriloo (2016) retter kritikk mot vergemålsordningen og mener at det i utformingen av denne ikke er tatt hensyn til paradigmeskiftet i CRPD, som innebærer at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal få mulighet til å delta i samfunnet på lik linje med andre. Jüriloo (2016) konkluderer med at beslutningsstøtte burde kunne utføres på en mindre inngripende måte enn gjennom vergemål. Hun problematiserer også at vergemålsloven åpner for at vergen kan ta beslutninger som vergehaveren motsetter seg. Det er verdt å merke seg at det i 2023 ble gjort endringer i vergemålsloven, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet.

Vergemålsloven ble iverksatt i 2013 og har siden da gjentatte ganger blitt kritisert i media og fra brukerorganisasjoner som Norsk Forbund for Utviklingshemmede (Tvedt, 2021). Det kanskje mest kjente eksemplet som har figurert i media er «Tolgasaken», hvor vergemål ble opprettet for tre brødre uten deres samtykke (Mikkelsen et al., 2018). Som følge av blant annet denne saken gjorde Sivilrettsforvaltningen en gjennomgang av alle vergemål for å sikre at de som har verge, faktisk ønsker dette (Statens Sivilrettsforvaltning, 2022b).

Etter gjennomgangen ble ca. 250 av 17 000 vergemål opphevet fordi de enten var opprettet mot vergehavers ønske, eller fordi vergehaver ved gjennomgangen ønsket vergemålet avsluttet (Statens Sivilrettsforvaltning, 2022b, s. 12). Andre eksempler på kritikk omhandler faste verger med mange vergeoppdrag eller verger som har svindlet vergehaver (Skarrud et al., 2019; Hagesæther, 2021).

Tidligere erfaringer, kunnskap om og kritikk mot vergemålsordningen har ført til forståelsen av at det foreligger et stort behov for kunnskap om vergemålsordningen. Som følge av dette har jeg valgt problemstillingen: *Hvilke forhold hemmer og fremmer selvbestemmelse i utøvelsen av vergemål?* For å belyse problemstillingen har jeg valgt å gjøre en refleksiv tematisk analyse av offentlige dokumenter med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan fremstår retten til selvbestemmelse i vergemålsloven?
- Hvilke forhold ved utøvelse av vergemål kan påvirke vergehavers selvbestemmelse?
- Hvordan forstås og presenteres retten til selvbestemmelse i lovforarbeid og dokumenter publisert av Sivilrettsforvaltningen?

Metodevalg og fremgangsmåte

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Braun og Clarkes (2021) forståelse av refleksiv tematisk analyse. De beskriver analyseprosessen som åpen og organisk, uten bruk av en fastsatt kodingsramme. I stedet blir temaer eller kategorier forstått som det endelige resultatet av en iterativ, det vil si gjentakende, gjennomgang av datamaterialet (Braun & Clarke, 2021). Min tilnærming i analyseprosessen kan forstås som induktiv i den forstand at jeg tar utgangspunkt i datamaterialet for å søke å besvare problemstillingen i en teoretisk kontekst. Dette fordi det ikke er mulig å bruke tematisk analyse i et teoretisk tomrom (Braun & Clarke, 2021, s. 331). Braun og Clarke (2021) beskriver at temaer utvikles gjennom en prosess i flere skritt, hvor skrittene gjentas ved behov for utdyping. Etter presentasjon av utvalget av dokumenter vil jeg beskrive min fremgangsmåte.

Utgangspunktet for analysen er en sosialkonstruktivistisk forståelse, hvor kunnskap ikke kan forstås som endelig, men som en av flere mulige forståelser (Alvesson & Sköldberg, 2017). Kunnskapen jeg utvikler, og spørsmålene jeg

stiller, vil ikke være objektive, men utviklet i den konteksten jeg befinner meg i, og med utgangspunkt i min forforståelse. Jeg har derfor i innledningen til kapittelet redegjort for min forforståelse og erfaring fra praksis som utgangspunkt for valgt problemstilling. Jeg har analysert med en anerkjennelse av at resultatene ikke utgjør objektive svar, men at forskningen likevel kan bidra til økt kunnskap om vergemålsordningen.

Utvalget av dokumenter er gjort med hensikt å belyse rammene for utøvelsen av vergemål. En analyse av dokumenter egner seg til å gi en presis beskrivelse av en del av virkeligheten (Triantafillou, 2019). Ved valg av dokumenter er det viktig å vurdere relevansen for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018). Siden problemstillingen omhandler de formelle rammene for utøvelsen av en offentlig tjeneste, har valget av dokumenter fremstått som forholdsvis enkelt. Autentisiteten til offentlige publikasjoner kan, på grunn av deres karakter, forstås som høy (Triantafillou, 2019).

Jeg har gjennomgått samtlige dokumenter tilknyttet vergemålsordningen som er offentlig publisert på den offisielle hjemmesiden til Statens Sivilrettsforvaltning (www.sivilrett.no) og inkludert alle dokumenter jeg har vurdert som relevante for problemstillingen. I tillegg har jeg, etter søk på lovdata.no/pro og regjeringen.no, inkludert vergemålsloven med forskrifter, samt lovforarbeider gjort i forbindelse med lovverket som ble iverksatt i 2013, samt endringer som trådte i kraft i 2023. Lovforarbeidene er inkludert for å belyse intensjonene for hvordan loven skal forstås og for hva som var utgangspunktet for opprettelsen av loven eller endringene av den. Representativiteten ved inkluderingen av alle relevante dokumenter kan forstås som høy (Triantafillou, 2019).

Følgende dokumenter utgjør datamaterialet:

Lover og forskrifter	Lovforarbeid	Dokumenter publisert av Statens Sivilrettsforvaltning
Lov om vergemål av 2010	NOU 2004: 16 Vergemål. Justis- og politidepartementet.	Opprettelse av frivillige vergemål – En veiledning til statsforvalterne (2022)
Forskrift til vergemålsloven av 2013	Ot.prp. nr. 110 (2008–2009) Om lov om vergemål. Justis- og politidepartementet.	Statsforvalterens opplærings-, veilednings- og bistandsplikt. (2023)
Endringslov til vergemålsloven mv. av 2023	Prop.141 L (2021–2022) Endringer i vergemålsloven mv. Justis- og beredskapsdepartementet.	Med den andre FOR ØYE (2019)

Dokumentene er gjennomgått flere ganger med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2021) forståelse av refleksiv tematisk analyse, som presentert tidligere. Prosessen med utvalg av dokumenter representerte en første gjennomgang av datamaterialet. På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene ble datamaterialet deretter gjennomgått på nytt og delt inn i ulike temaer. Ved de første gjennomgangene av materialet ble det tydelig at selvbestemmelse omhandles både direkte og indirekte. Etter en mer systematisk gjennomgang fremsto flere temaer som kan hemme eller fremme selvbestemmelse i utøvelsen av vergemål.

På grunn av dokumentenes ulike karakter ble det nødvendig å gå frem og tilbake mellom lovforarbeid, lovtekst og dokumenter fra Sivilrettsforvaltningen. Når temaene var gjennomgått flere ganger og deretter definert, sorterte jeg dem i to hovedkategorier som jeg vurderte som relevante for å besvare problemstillingen.

Kategori 1: Retten til selvbestemmelse og forståelsen av denne i utøvelsen av vergemål

- Forhold som omhandler selvbestemmelse direkte, og forståelsen av denne.
- Forhold knyttet til rettslig handleevne og samtykkekompetanse.
- Forhold som omhandler hvordan beslutninger tas underveis i vergemålet.

Kategori 2: Rammer for faste vergers utøvelse av vergemål

- Forhold som omhandler kompetansekrav og opplæring av faste verger.
- Forhold som omhandler rammene for utøvelse av vergeoppdraget.
- Forhold som omhandler rommet for skjønnsutøvelse hos faste verger.

Kategoriene og temaene kan, i tråd med Braun og Clarkes (2021) beskrivelse av en iterativ analyseprosess, forstås både som en del av prosessen og som resultatet av denne. Jeg anerkjenner at kategoriene og forståelsen av disse er preget av egen forforståelse, og at et annet blikk på datamaterialet potensielt kan gi et annet resultat. Kategoriene vil videre brukes som utgangspunkt for presentasjonen av resultatene.

Resultater

Jeg velger å bruke de to kategoriene presentert over som utgangspunkt for presentasjon av datamateriale og analyse.

Retten til selvbestemmelse og forståelsen av denne i utøvelsen av vergemål

Vergemål er et frivillig støttetiltak, og den som ønsker verge skal skriftlig samtykke både til opprettelse av vergemålet, vergemålets omfang og til hvem som skal være verge (vgml. § 20). Vergemålets omfang styres av vergens mandat og skal tilpasses individuelt, både med hensyn til omfang og varighet, og det skal heller ikke gjøres mer omfattende enn nødvendig (§ 21, vgml).

Selvbestemmelse ved opprettelsen av vergemål har vært et fokus i lovforarbeidene for endringene av loven som ble iverksatt i 2023 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022). Endringene sikter blant annet til å tydeliggjøre at vergemål er et frivillig støttetiltak og har som mål å styrke den enkeltes rett til selvbestemmelse (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022). Lovteksten i vergemålsloven § 20, som omhandler vilkårene for opprettelse av vergemål, ble endret på flere punkter. Det er nå tydeliggjort at vergemål primært er en frivillig ordning, og at vergemål ikke kan opprettes dersom dette er i strid med personens ønsker.

Vergemålsloven § 33, andre ledd, omhandler vergens plikt til å høre den som er satt under vergemål. Før lovendringen i 2023 var dette formulert med henvisning til at vergen *ikke kan* «foreta disposisjonen hvis den som er satt under vergemål motsetter seg det». Etter endringen sier loven at dersom personen ikke er fratatt den rettslige handleevnen, «skal vergen gi støtte til personens utøvelse av den rettslige handleevnen i samsvar med personens ønsker». Dette oppfatter jeg som en styrking av retten til selvbestemmelse, ved at vergen *skal* støtte vergehavers utøvelse av rettslig handleevne fremfor bare å *unngå å handle* mot vergehavers vilje.

Selv om fratakelse av rettslig handleevne er en beslutning som må fattes av domstol (vgml. § 25) og relativt sjelden tas i bruk (Statens Sivilrettsforvaltning, 2021), er det fortsatt en mulighet. I proposisjonen *Endringer i vergemålsloven mv.* (2022) beskrives det at vergen, dersom denne opplever at den beslutningsstøtten som gis «ikke er ønsket» av vergehaver, kan be om at det «tas

initiativ til fratakelse av rettslig handleevne på konkrete områder» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022, s. 50). Dette begrunnes med at beslutningsstøtten da ikke kan forstås som tilstrekkelig for å sikre personens rettigheter og forhindre diskriminering (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022).

En enklere tilgjengelig handling er muligheten for å innhente en legeerklæring for å klargjøre om vergehaveren er i stand til å forstå hva en handling innebærer (vgml. § 33). En slik legeerklæring omtales ofte som en *vurdering av samtykkekompetanse*, og kan innhentes av vergen med Statsforvalters samtykke, uavhengig av vergehavers ønske eller kjennskap (vgml. § 33). Jeg har ikke klart å finne tall på hvor vanlig dette er, men ser dette som en utfordring for retten til selvbestemmelse i utøvelsen av vergemål der vergehaver ikke er fratatt rettslig handleevne. At vergemålsloven (§ 22) fortsatt åpner for fratakelse av rettslig handleevne kan forstås som en motsetning til prinsippet om selvbestemmelse.

Hva gjelder retten til selvbestemmelse underveis i et vergemål, så omhandles dette blant annet i § 21 (vgml). Her står det at personen med verge selv kan «foreta rettslige handlinger og råde over sine egne midler. Han eller hun kan også kalle tilbake en disposisjon som er foretatt av vergen, så lenge ingen har ervervet rett etter den» (vgml. § 21). Med dette forstår jeg at selv om vergen har foretatt en handling, eller gjort en disposisjon i tråd med mandatet, kan vergehaver likevel gjøre om på vergens avgjørelse. Vergehaver har dermed rett til å gjøre egne økonomiske valg, som for eksempel å ta opp lån, opprette konto eller kjøpe hus, selv om vedkommende har oppnevnt verge, og uavhengig av vergens mandat.

Sivilrettsforvaltningen (2022a) skriver i sin veiledning til statsforvalterne om opprettelse av frivillige vergemål at vergemål er en frivillig velferdsordning som skal fremme selvbestemmelse. Det vektlegges at selvbestemmelse fremmes av vergemål på to måter. Dels ved at vergehaver får hjelp til å ta beslutninger, og dels gjennom at vergen har fullmakt til å kunne gjennomføre rettslige og økonomiske handlinger som en vergehaver trenger bistand til å få gjennomført (Statens Sivilrettsforvaltning, 2022a, s. 4). Det vises også til opplæring i samtale- og beslutningsstøttemetodikken «Med den andre for øye», som retter seg mot verger og er utgitt av Sivilrettsforvaltningen (Statens Sivilrettsforvaltning, 2022a). Gjennom at verger får opplæring i bruk av denne metodikken, skal vergehavere «få tilpasset informasjon, trenes i å forstå kon-

sekvenser av ulike valg, tenke igjennom hva han eller hun egentlig vil og få hjelp til å ta beslutninger» (Sivilrettsforvaltningen, 2022a, s. 4).

I opplæringsmaterialet beskrives selvbestemmelse som et bærende prinsipp, samtidig som det konstateres at selvbestemmelse ikke er enkelt (Statens Sivilrettsforvaltning, 2019, s. 6). Dette eksemplifiseres ved ulike utfordringer, som for eksempel at noen ikke forstår, ikke vil bestemme selv, velger det umiddelbare eller det trygge, eller ikke har lært av dårlige valg (Statens Sivilrettsforvaltning, 2019, s. 6). Videre står det at det er en juridisk forpliktelse for alle aktører å respektere vergehavers rett til å bestemme selv, *men* at det er viktig «å huske på at ikke alle har en klar oppfatning om hva de vil i alle spørsmål» (Statens Sivilrettsforvaltning, 2019, s. 6). Selv om det vises til en juridisk forpliktelse til å respektere selvbestemmelse, etterfølges dette av et «men» og en problematisering av blant annet hvilke typer valg en vergehaver kan tenkes gjøre, og i hvilken grad disse valgene fremstår *som riktige*. I opplæringsmaterialet vises også til at det er viktig at vergene er bevisst på i hvilken grad de påvirker vergehaver. Her presenteres fire nivåer av påvirkning, hvorav tre beskrives å inngå i det å utøve beslutningsstøtte. Det første nivået er «la seg styre», det vil si «akseptere den andres ønsker uten å prøve å påvirke». Det andre er «inviterende praksis», som innebærer å komme med forslag om «hva som kan være lurt, men akseptere om disse avslås». Det tredje nivået er «insisterende praksis». Dette innebærer å «få gjennom egne forslag ved hjelp av ulike former for press eller tilsløring/avledning» (Statens Sivilrettsforvaltning, 2019, s. 6). Det fjerde nivået, «tvang», er den som ikke inngår som en del av beslutningsstøtten slik den presenteres i opplæringsmaterialet (Statens Sivilrettsforvaltning, 2019, s. 6). Jeg mener at det tredje nivået, «insisterende praksis», heller ikke kan forstås å være en beslutningsstøtte som fremmer selvbestemmelse hos vergehaver.

Jeg finner at selvbestemmelse vektlegges i lovforarbeid og lov, men at loven også åpner for vurderinger som i liten grad samsvarer med retten til selvbestemmelse. I tillegg fremstår forståelsen av retten til selvbestemmelse i dokumentene fra Sivilrettsforvaltningen som mindre sterk enn det gjør i loven. Jeg finner at utøvelsen av vergeoppdraget vil være styrende for hvordan, og i hvor stor grad, selvbestemmelsen blir fremmet, eller hemmet, i utøvelsen av vergemålet.

Rammer for faste vergers utøvelse av vergemål

For å bli engasjert som fast verge kreves det en uttømmende politiattest (vgml. § 26). I tillegg skal personen være egnet for vervet og ikke selv stå under vergemål (§ 28, vergemålsloven). Det er ikke presisert hva det vil si å være *egnet*. Statsforvalteren har opplærings-, veilednings- og bistandsplikt for oppnevnte verger og skal sørge for at vergene får nødvendig opplæring ved oppnevning, tilpasset vergeoppdragets innhold og omfang. Vergene skal også få opplæring senere dersom det er behov for det (vergemålsforskriften, 2013).

I Sivilrettsforvaltningens veileder om Statsforvalterens opplærings-, veilednings- og bistandsplikt til verger står det at faste verger forutsettes å være *særlig kompetente* (Statens Sivilrettsforvaltning, 2023). Det fremgår imidlertid ikke hvilken kompetanse som forventes, eller hvordan dette reguleres. Videre står det at det bør stilles krav om at faste verger tar e-læringskurs rettet til verger. Statsforvalteren oppfordres også til å gi opplæring underveis, i tillegg til å ha samlinger for faste verger der det kan gis informasjon, opplæring og mulighet til å utveksle erfaringer (Statens Sivilrettsforvaltning, 2023). Det stilles altså ikke krav om spesifikk utdanning eller forkunnskaper, men det foreligger en plikt for statsforvalteren å påse at vergene har den opplæringen som trengs for å kunne utføre oppdraget på en forsvarlig måte.

I utøvelsen av vergemål har vergen plikt til å høre den som er satt under vergemål «før det foretas disposisjoner av større betydning og også når dette ellers fremstår naturlig» (vgml. § 33). Hva som *fremstår som naturlig*, mener jeg, vil kreve en skjønnsmessig vurdering som kan forstås forskjellig. Forståelsen vil både kunne fremme eller hemme selvbestemmelsen hos vergehaver, avhengig av hvordan vergen vektlegger hva som er *naturlig*, og i forlengelsen av dette hvordan vergen kommuniserer med vergehaver, slik at vergehaver opplever å bli hørt.

Vergen skal utøve vergemålet i samsvar med vergehavers ønsker (vgml. § 33). Hvis vergehaver «ikke er i stand til å danne, holde fast ved eller formidle sine ønsker», skal «den beste tolkningen» av hva vergehaver vil og ønsker legges til grunn ved utøvelsen av vergemålet (vgml. § 33). Dette forstår jeg som at en verge kan velge å holde fast ved en tidligere beslutning fremsatt av vergehaver, hvis vergen oppfatter at vergehaver hyppig endrer mening, uttaler ønsker i ruset tilstand, eller dersom sykdomstilstanden fremstår forverret. Her kan også vergen vektlegge hvordan «noen som har hatt varig og løpende kontakt med personen, tolker personens vilje og preferanser» (vgml. § 33).

Statsforvalteren skal, som tidligere nevnt, gi vergene nødvendig veiledning ved behov. De skal også gi konkrete råd i enkeltsaker og gi bistand slik at vergen kan følge rådet dersom det er nødvendig (vergemålsforskriften § 1). Sivilrettsforvaltningen (2023) viser i sin veileder til Statsforvalteren at denne plikten til å bistå er presisert i lovverket, og at det innebærer at vergen *bør* rådføre seg med Statsforvalteren når vedkommende er i tvil. Det vises også til at vergen kan ha behov for å drøfte handlingsalternativer, og at dette er viktig for å sikre at handlingene er i tråd med lovgivningen (Statens Sivilrettsforvaltning, 2023). Videre står det at det er viktig at Statsforvalteren kommuniserer til vergene at de, i skjønnsmessige vurderinger, bør være varsom med å *dikttere* hva vergen bør gjøre, da Statsforvalteren ikke har instruksjonsmyndighet over vergen (Statens Sivilrettsforvaltning, 2023, s. 3–4). Hva som menes med skjønnsmessige vurderinger, eller hvilken kunnskap som bør ligge til grunn for skjønnsutøvelsen, fremkommer ikke i veilederen (Statens Sivilrettsforvaltning, 2023). Det påpekes at selv om Statsforvalteren anbefaler en løsning, er det opp til vergen å ta avgjørelsen, og at vergene har «et selvstendig ansvar for den oppfølgingen de gir til personen de er verge for» (Statens Sivilrettsforvaltning, 2023, s. 4). Dette forstår jeg som at vergen i noen grad kan få støtte i sin skjønnsavgjørelse, men samtidig alene står ansvarlig for denne.

Jeg finner samlet at lovverket legger opp til at vergen kan og må utøve vergemålet svært selvstendig, og bruke skjønn når det gjelder å ivareta vergehavers selvbestemmelse. Hvorvidt selvbestemmelsen hos vergehaver fremmes eller hemmes av vergemålet, vil dermed i stor grad avgjøres av hvordan den enkelte verge utøver sitt oppdrag.

Diskusjon

Med utgangspunkt i problemstillingen og resultatene vil diskusjonen omhandle hva som fremmer og hemmer selvbestemmelse i utøvelsen av vergemål. Jeg vil diskutere hvorvidt vergemålsordningen slik den fremstår i dag, kan ivareta selvbestemmelsen til mennesker med nedsatt funksjonsevne knyttet til psykisk sykdom eller bruk av rusmidler. I forlengelsen av

dette reflekterer jeg over hvilke konsekvenser dette kan få for praksisfeltet og behovet for videre forskning.

Forhold som fremmer og hemmer selvbestemmelse i utøvelse av vergemål

Jeg har funnet at selvbestemmelse har fått økt vektlegging i vergemålsordningen, både ved innføringen av nytt lovverk i 2010 og ved lovendringene som trådte i kraft i 2023 (Justis- og politidepartementet, 2009; Justis- og beredskapsdepartementet, 2022). Dette fremstår som en konsekvens av et økt fokus på menneskerettigheter, blant annet gjennom ratifiseringen av CRPD i 2013 og det pågående arbeidet med inkorporeringen av denne i norsk lov. Selvbestemmelse kan forstås å være fremmet på flere punkter i vergemålsordningen. En person skal selv ønske å ha verge, og skal samtykke skriftlig til dette. Vergemålets mandat skal tilpasses den enkeltes ønsker og behov, og vergen skal høre hva vergehaver ønsker, både i oppstarten og underveis i utøvelsen av vergemålet (vgml., 2010).

Ifølge Sivilrettsforvaltningen (2022a, s. 4) fremmes selvbestemmelse både ved at vergen har fullmakt til å kunne gjennomføre rettslige og økonomiske handlinger som vergehaver trenger bistand til, og ved at vergehaver får hjelp til å ta beslutninger. Vergen skal få opplæring i bruk av samtale- og beslutningsstøttemetodikk for å kunne finne ut hva vergehaver ønsker, og handle i tråd med dette (Statens Sivilrettsforvaltning, 2022a). Hvis selvbestemmelse skal ivaretas gjennom den enkelte verges bruk av samtale- og beslutningsstøttemetodikk, kan vi da sikre at selvbestemmelsen til vergehaver faktisk fremmes? Vergene blir i dag tilbudt opplæring, men spørsmålet er om dette er tilstrekkelig når det heller ikke stilles krav til grunnleggende kompetanse. Jeg stiller derfor spørsmål ved om beslutningsstøtte slik den fremstilles i opplæringsmaterialet (Statens Sivilrettsforvaltning, 2019) i realiteten bare er en ny versjon av styring til «den andres beste». I stedet for at beslutningene tas over hodet på andre, kan de nå bli tatt ved at vergehaver støttes til å ta det vergen mener er riktige beslutninger.

Spørsmålet er også om beslutningsstøtte kan, eller bør, gjennomføres innenfor rammene av vergemålsordningen. McGovern og Ellingsdalen (2022) viser til at beslutningsstøtte, i tråd med CRPD, kan fungere som en motpol til beslutninger tatt på vegne av andre, og slik sett fremme selvbestemmelse.

Sivilrettsforvaltningens (2022a) intensjoner med opplæring i beslutningsstøtte ser ut til å samsvare med McGovern og Ellingsdalens (2022) forståelse. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om opplæringen som gis til verger er tilstrekkelig for å fremme selvbestemmelse. I regjeringens ekspertutvalgsrapport (Indreberg et al., 2024) om inkorporeringen av CRPD fremgår det at utvalget i stor grad er fornøyd med hvordan selvbestemmelse fremmes gjennom lovverket. De konkluderer med at vergemålsloven er i samsvar med retten til selvbestemmelse for mennesker med nedsatt funksjonsevne (Indreberg et al., 2024). Dette kan bekrefte McGovern og Ellingsdalens (2022) påstand om at det finnes en motstand mot å se for seg et psykisk helsetilbud uten tvang. Selv om vergemålsordningen ikke direkte er en del av psykisk helsetilbudet, kan den likevel forstås som et velferdstilbud som retter seg mot mennesker med nedsatt funksjonsevne knyttet til psykisk sykdom eller bruk av rusmidler.

Muligheten for fratakelse av rettslig handleevne og det å innhente vurderinger av samtykkekompetanse når verger ikke opplever at vergehaver tar beslutninger i tråd med det vergen *mener er riktige*, viser at beslutningsstøtten slik den fremstår i vergemålsordningen, ikke er tilstrekkelig for å sikre deltakelse i samfunnet og fremme selvbestemmelse. Det at lovforarbeidene (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022) beskriver at hvis beslutningsstøtten som vergemålet innebærer *ikke er ønsket* av vergehaver, og dermed forstås som utilstrekkelig for å sikre dennes rettigheter, kan vergen be om at det tas initiativ til fratakelse av rettslig handleevne, mener jeg i stor grad hemmer retten til selvbestemmelse. Å bistå noen til å ta beslutninger uten å legge føringer for hva beslutningene skal være, fremstår som en svært krevende oppgave som i stor grad overlates til den enkelte verge å løse. I tillegg finner jeg at de ulike nivåene av beslutningsstøtte som beskrives i opplæringsmaterialet for verger (Statens Sivilrettsforvaltning, 2019) ikke entydig legger opp til å fremme selvbestemmelse.

Jeg finner at selv om beslutningsstøtte, dersom den utøves på en god måte, kan fremme den enkelte vergehavers selvbestemmelse, utgjør vergemålsordningen som helhet, i tråd med Jürilooos (2016) og LDOs (2021) vurderinger, en betydelig risiko for å hemme selvbestemmelsen hos vergehavere. Dette tilsier at vergemålsordningen bør erstattes av andre måter å utøve beslutningsstøtte på.

Avsluttende refleksjoner

Til tross for intensjoner og rettigheter som tilsynelatende fremmer selvbestemmelse, har jeg funnet store utfordringer ved rammene for vergemålsordningen som kan virke hemmende på selvbestemmelse i utøvelsen av vergemål. En slik utfordring er, som nevnt, muligheten til å vurdere rettslig handleevne og samtykkekompetanse, også i alminnelige vergemål. Den andre store utfordringen er knyttet til de forventningene og kravene som stilles til de faste vergenes utøvelse av vergemål. Jeg har redegjort for at det i svært liten grad stilles krav til faste vergers kompetanse, samtidig som det forventes at vergene i stor grad gjør skjønnsmessige individuelle vurderinger.

Verger møter mennesker med individuelle behov, utfordringer, ønsker og kommunikasjonsmåter, og kan potensielt daglig stå i situasjoner og beslutninger som stiller store krav til individuelle vurderinger og kommunikasjonsevner. Som sosionom med erfaring fra praksisfeltet mener jeg at dette er oppgaver og vurderinger som ligner på arbeidet som utføres av mennesker med flere års sosialfaglig eller annen relevant utdanning, for eksempel på NAV-kontor, i barnevernet eller i psykisk helse- og rustjenestene. Der har man i tillegg ofte kollegaer og ledere som deltar i drøftinger og beslutningsprosesser.

Samtidig bør det diskuteres om vergemål er en egnet måte å bistå mennesker med å ivareta rettslig handleevne knyttet til økonomi og personlige forhold. Kunne tilsvarende tjenester blitt gitt gjennom andre velferdstjenester? En ting som skiller vergemålsordningens oppgaver fra andre velferdstjenester er vergens mandat til å utføre rettslige handlinger på vegne av vergehaver, som for eksempel å opprette en bankkonto eller selge et hus. Samtidig skal vergen kun utføre slike handlinger dersom vergehaver ønsker det. En kommunalt ansatt kunne støttet en person i selv å opprette en bankkonto eller selge et hus, uten å ha mandat til å utføre rettslige handlinger på vegne av personen. Personen kunne dermed selv utført handlingene med riktig støtte. Spørsmålet blir da: Hva er egentlig vergemålsordningens funksjon? Hvordan kan den bidra til økt deltakelse i samfunnet og til ikke-diskriminering for mennesker med nedsatt funksjonsevne knyttet til psykisk sykdom eller bruk av rusmidler?

Slik jeg ser det, kan vergemålsordningen fungere som en viktig trygghet for personer som ønsker verge. Det er positivt, så lenge vergemålet fungerer på en slik måte at vergehaver er fornøyd. Det kan også være at vergemålsordningen avlastet kommunale tjenester.

Ordningen med faste verger ble innført som en del av profesjonaliseringen av vergemålsordningen, med tanke på å sikre at personer uten pårørende, eller med dårlig relasjon til disse, kan få sine rettigheter ivaretatt på en forsvarlig måte (Justis- og politidepartementet, 2004; Justis- og politidepartementet, 2009). Spørsmålet er om vergehavere faktisk får sine rettigheter ivaretatt i tråd med menneskerettighetene. Hvis faste verger skal være en del av en reell profesjonalisering av vergemålsordningen, bør det etter min mening stilles spørsmål ved om utøvelsen bør gjøres av personer med profesjonsutdanning som gir nødvendig kompetanse til å utøve forsvarlig skjønn.

Hvis beslutningsstøtte skal gjennomføres i tråd med CRPDs forståelse av rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, mener jeg det er nødvendig å stille spørsmål ved hele vergemålsordningen. LDO (2021) konkluderer med at vergemålsordningen ikke ivaretar rettighetene til mennesker med utviklingshemming. Jeg mener at ordningen heller ikke er egnet til å ivareta rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne som følge av psykisk sykdom eller bruk av rusmidler.

Jeg ser et tydelig behov for mer forskning rundt vergemål og hvordan mennesker kan få hjelp til å ivareta sine interesser og sikres deltakelse i samfunnet. Videre forskning med utgangspunkt i menneskers egne opplevelser av å ha oppnevnt verge kan bidra til slik kunnskap. Jeg mener også at det er behov for en bred diskusjon om hvilke alternative måter som finnes for å bistå mennesker med å ivareta sine interesser – på en måte som utjevner sosial ulikhet og minsker utenforskap og diskriminering – ved å fremme retten til selvbestemmelse.

Refleksjonsspørsmål

1. Hvordan kan vi bistå mennesker med nedsatt funksjonsevne knyttet til psykisk sykdom eller bruk av rusmidler med å ivareta sine interesser, og samtidig sikre retten til selvbestemmelse?
2. Hvilken kompetanse bør verger, eller andre som utøver beslutningsstøtte, ha for å best mulig kunne sikre retten til selvbestemmelse?
3. Går det an å bistå mennesker med å ta beslutninger uten at støtten inneholder element av styring?

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, s. 328–352.
- Den europeiske menneskerettskonvensjonen. (1950). FN. https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_eng
- Hagesæther, P. V. (2021, 26. mars). *Aftenposten*. Hentet 14. juni 2023 fra <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/PRjM8p/familien-ville-ha-inn-en-noeytral-person-til-aa-passe-paa-dagny-i-dag-angrer-de>
- Indreberg, H., Larsen, M. K., Fagernes, S. O., Vigerust, E. & Kaus, I. (2024). *Konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter*. Kultur- og likestillingsdepartementet: Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen-om-funksjonshemmedes-rettigheter/id3021814/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2022). *Prop. 141 L (2021–2022) Endringer i vergemålsloven mv*. Justis- og beredskapsdepartementet.
- Justis- og politidepartementet. (2004). *NOU 2004: 16 Vergemål*. Justis- og politidepartementet.
- Justis- og politidepartementet. (2009). *Ot.prp. nr. 110 (2008–2009) Om lov om vergemål (vergemålsloven)*. Justis- og politidepartementet.
- Jüriloo, K. (2016). Menneskerettslige utfordringer ved vergemål. *Kritisk Juss*, 42(1).
- Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRDP). (2006). FN. <https://fn.no/assets/images/FN-kunnskap/Avtaler/FN-konvensjoner-filer/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf.pdf>
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2015). https://www.ldo.no/globalassets/_ldo_2019/03_ombudet-og-samfunnet/konvensjoner/fns-konvensjon-for-personer-med-nedsatt-funksjonsevne/crpd2015rapport.pdf
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2021). *Retten til selvbestemmelse – fra vergemål til beslutningsstøtte*. https://www.ldo.no/globalassets/_ldo_2019/_bilder-til-nye-nettsider/rapporter/ldo_rettet_til_selvbestemmelse_elektronisk_utgave.pdf
- McGovern, P. & Ellingsdalen, M. (2022). QualityRights – Mot psykisk helsetjenester basert i menneskerettighetene. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, s. 85–96.
- Mikkelsen, M., Norman, M. G., Haugsbø, F. & Sørbø, K. (2018, 6. oktober). *VG*. Hentet 14. juni 2023 fra Tre brødre på Tolga: <https://www.vg.no/spesial/2018/verge/>
- Profesjonelle Vergers Interesseorganisasjon. (2024, 10. februar). *PVI.no*. Hentet fra <https://pvi.no/>
- Sande, E., Linge, T. E. & Rasmussen, M. C. (2017). *Vergemålsloven – og utlendingsloven kapittel 11 A med kommentarer*. Gyldendal.
- Skarrud, E., Gildestad, B. A. & Jåsund, B. K. (2019, 6. mars). *NRK.no*. Hentet fra https://www.nrk.no/trondelag/ti-personer-i-norge-er-verge-for-100-mennesker-hver-_far-kritikk-1.14447373

- Statens Sivilrettsforvaltning. (2019). *Med den andre FOR ØYE*. Statens Sivilrettsforvaltning. https://d71tvbqpyamo.cloudfront.net/2-Beslutningsst%C3%B8tte/Vergem%C3%A5l/Samtalemotodikk/Meddenandrefor%C3%B8ye_1%C3%A6ringshefte.pdf
- Statens Sivilrettsforvaltning. (2021). *Årsmelding vergemål 2021*. Statens Sivilrettsforvaltning.
- Statens Sivilrettsforvaltning. (2022a, april). *Opprettelse av frivillige vergemål – En veiledning til statsforvalterne*. https://d71tvbqpyamo.cloudfront.net/2-Beslutningsst%C3%B8tte/Vergem%C3%A5l/Veiledere-og-rundskriv/Veileder_Opprettelseavfrivilligevergem%C3%A5l-3.pdf
- Statens Sivilrettsforvaltning. (2022b). *Årsmelding vergemål 2022*. Statens Sivilrettsforvaltning. https://d71tvbqpyamo.cloudfront.net/Rapporter/%C3%85rsmelding-vergem%C3%A5l-2022/%C3%85rsmelding-vergem%C3%A5l_2022.pdf
- Statens Sivilrettsforvaltning. (2023, 1. juni). *Statsforvalterens opplærings-, veilednings- og bistandsplikt*. https://d71tvbqpyamo.cloudfront.net/2-Beslutningsst%C3%B8tte/Vergem%C3%A5l/Veiledere-og-rundskriv/Veileder_Statsforvalterensoppl%C3%A6ringsplikt.docx-2.pdf
- Statsforvalteren i Oslo og Viken. (2023, 29. juli). *Statsforvalteren.no*. Hentet fra <https://www.statsforvalteren.no/oslo-og-viken/vergemal/vergemal-for-voksne/jeg-er-verge/godtgjoring-og-utgiftsdekning2/>
- Strømso, E. J. (2022). *Bruk av vergemål i ettervern?* <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/25563/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Triantafillou, P. (2019). Analyse af dokumenter og dokumentation. I C. J. Kristensen & M. A. Hussain, *Metoder i samfundsvidenskabene* (s. 147–159). Samfundslitteratur.
- Tvedt, T. (2021, 19. april). Vergemålsloven atter en gang. (*Norsk Forbund for utviklingshemmede*) Hentet 29. juli 2023 fra NFU: <https://www.nfunorge.org/Om-NFU/NFU-bloggen/vergemalsloven-atter-en-gang/>
- Vergemålsforskriften. (2013). *Forskrift til vergemålsloven (FOR-2013-02-15-201)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-15-201/KAPITTEL_1?q=forskrift%20vergemal
- Vergemålsloven. (2010). *Lov om vergemål (LOV-2010-03-26-9)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2010-03-26-9?q=lov%20om%20vergemal>

Tresselt, M. & Olsvik, B. S. (2025). Innovasjon i barnevernet for en sosialt bærekraftig praksis. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 81–102). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520104>

4

Innovasjon i barnevernet for en sosialt bærekraftig praksis

Margrethe Tresselt¹ og Bodil S. Olsvik²

¹ Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet

² Handelshøgskolen, UiT Norges arktiske universitet

Innledning

Sosial ulikhet øker i Norge. I 2021 vokste 110 700 barn opp i lavinntektsfamilier (SSB, 2024). Økende barnefattigdom øker risikoen for vanskelige oppvekstvilkår og utenforskap (Kristofersen, 2017). Barn i familier med lav sosioøkonomisk status (SØS) er overrepresentert i barnevernet (Kojan & Storhaug, 2021). Samtidig viser forskning at barnevernet mangler fokus på sosioøkonomiske forhold, og at barnevernsarbeidere i liten grad er orienterte mot familiens levekårsutfordringer (Kojan et al., 2023). Barnevernet har mottatt kritikk både for manglende oppmerksomhet på familiers fattigdom (NOU 2000: 12) og for utfordringer i samarbeidet med andre instanser (Kojan et al., 2023). I tillegg fremstår samarbeidet med andre instanser som tilfeldig og uformelt (Aamodt, 2023). Det kan se ut som at hver tjeneste har en avgrenset forståelse av situasjonen til familiene de møter, noe som bidrar til å forsterke et snevert individrettet perspektiv fremfor å forstå familiers fattigdom fra et bredere systemperspektiv (Kojan et al., 2023). Samlet skaper kritikken av barnevernet et inntrykk av en tjeneste som ikke er i stand til å endre seg (Aamodt, 2023).

Innovasjon fremheves som et bidrag til å håndtere utfordringene i dagens velferdssamfunn. Endring i offentlig sektor ved hjelp av innovasjon er et høyt prioritert område (Eines et al., 2020). I innovasjonsmeldingen Meld. St. 30 (2019–2020) understrekes det at Norge har behov for en innovativ offentlig sektor. Dette sees i sammenheng med økningen av oppgaver på kommunalt nivå, samtidig med trangere økonomiske rammer for offentlig sektor. Et sentralt utviklingsområde hvor innovasjon etterspørres, er innen helse- og velferdstjenestene (Meld. St. 18, 2012–2013).

Også i barnevernet har innovasjon fått økt oppmerksomhet, både i praksisfeltet og innen utdanninger (BLD, 2017; FOR, 2019, 2021a, 2021b; Prop. 73 L, 2016–2017). I barnevernsreformen framheves innovasjon som et sentralt mål for fagutvikling, og som et middel for å oppnå økt effektivitet og kvalitet i tjenesten (Prop. 133 L, 2020–2021). Innovasjon vektlegges også i kompetansestrategien for barnevernet (BLD, 2017). I tillegg vektlegger barnevernsreformen større grad av medvirkning, samarbeid og forebygging.

Innovasjonsbegrepet settes ofte i sammenheng med begrepet bærekraft, ved at det pekes på at innovasjon kan bidra til å løse utfordringene i dagens velferdssamfunn (Meld. St. 30, 2019–2020). Sosial innovasjon og sosial

bærekraft kobles gjerne sammen. Sosial innovasjon forstås som løsninger på sosiale problemer som kan være mer effektive, bærekraftige eller rettferdige enn eksisterende løsninger (Oeij et al., 2011). *Sosial bærekraft* handler om medvirkning, inkludering, tilhørighet og trygghet (Helsedirektoratet, 2018). Denne koblingen ser vi i FNs bærekraftsmål nr. 16, som handler om å fremme fredelige og inkluderende samfunn med sikte på bærekraftig utvikling, samt utvikling av velfungerende, ansvarlige og inkluderende institusjoner på alle nivåer (Norad, 2023).

Formålet med kapitlet er å få kunnskap om hva innovasjon i barnevernet innebærer, og hvordan innovative tiltak kan bidra til en bærekraftig praksis. Vår problemstilling er todelt: *Hva forstås med innovasjon i barnevernet, og hvordan kan innovasjon bidra til en sosialt bærekraftig praksis i barnevernet?*

I dette kapitlet vil vi først redegjøre for bakgrunnen for vår problemstilling. Deretter presenterer vi det teoretiske rammeverket, før vi redegjør for metode og gjennomføring. Videre presenterer vi resultater og analyse av hvordan sentrale kjennetegn ved sosial innovasjon og sosial bærekraft kommer til uttrykk i bruken av innovasjonsbegrepet i barnevernfaglige sammenhenger. I diskusjonsdelen drøftes det hvordan barnevernets innovasjonsforståelse kan bidra til økt sosialt bærekraftig praksis i møte med sosial ulikhet. Til slutt gjør vi noen oppsummerende betraktninger som avsluttes med refleksjonsspørsmål.

Bakgrunn

Barnevernet har de senere årene fått mye oppmerksomhet, og det er høye forventninger til endringer og forbedringer som følge av den pågående barnevernreformen. Over tid har stadig flere barn og unge fått hjelp av barnevernet. I 2022 var det 47 034 barn og unge med barnevernstiltak (Bufdir, 2023). Forekomsten av barneverntiltak for barn med lav SØS er over fire ganger så høy som for barn med mellom/høy SØS (Kojan & Storhaug, 2021).

I undersøkelsen til Kojan og Storhaug (2021) forteller barn og ungdom fra familier med lav SØS om usikkerhet og ubehagelige følelser knyttet til kontakten med barnevernet. Barnevernet oppleves som en trussel. Ungdommene

gir også uttrykk for ønske om større medvirkning i egen sak, deriblant mer informasjon (Kojan & Storhaug, 2021). Samme undersøkelse viser at et individorientert perspektiv er rådende i barnevernet, noe som overskygger andre mulige forståelser av hvordan sosiale og økonomiske forhold påvirker barn og foreldrenes hverdagsliv. Kojan et al. (2023) peker på at mange ansatte i barnevernet ikke anser økonomiske og levekårsrelaterte utfordringer som sitt ansvarsområde, og at det er behov for økt tverrfaglig samarbeid på lokalt nivå for familier som lever i sosioøkonomisk utfordrende livssituasjoner.

Teoretisk rammeverk

I dette avsnittet redegjør vi for det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for analysen. Det innebærer at vi definerer sentrale begreper som *sosial ulikhet*, *innovasjon* og *sosial bærekraft*.

Begrepet sosial ulikhet brukes for å beskrive oppdelingen av individer og grupper i ulike klasser eller lag i samfunnet (Schieffloe, 2019). Vi tar utgangspunkt i sosial ulikhet definert som sosioøkonomisk status, hvor utdanning, inntekt og arbeidsmuligheter er måleparametrene. Det innebærer tilgang til ressurser, økt medborgerskap og deltakelse.

Innovasjon involverer tradisjonelt sett prosesser der ideer utvikles, gjennomføres og spres. Ideene må ikke nødvendigvis være helt nye, men må oppfattes som nyskapende innenfor en bestemt kontekst, for eksempel barnevernet (Grødem, 2014). Et viktig premiss er at løsningene er tatt i bruk og helst har fungert over tid. Innovasjoner deles gjerne inn i to hovedformer: *radikal* og *inkrementell* innovasjon (Rønning, 2021). Radikal innovasjon innebærer noe helt nytt, mens inkrementell innovasjon handler om gradvise og moderate endringer på eksisterende tjenester. *Inkrementell innovasjon* regnes som den vanligste formen for innovasjon, siden innovasjon ofte er et resultat av forbedring og utvikling som en pågående prosess (Slettebø & van der Meij, 2018). Oeij et al. (2011) skiller mellom økonomisk motivert innovasjon og sosial innovasjon. Begrepet *sosial* innovasjon kan betraktes som løsninger på sosiale problemer som er bedre, mer effektive, bærekraftige og rettferdige enn eksisterende alternativer (Mulgan et al., 2007).

Begrepet innovasjon i barnevernet brukes ofte i sammenheng med kunnskapsutvikling og endring, tjenesteutvikling og sosial innovasjon (Slettebø & van der Meij, 2018). Det kan sees i sammenheng med at innovasjon i offentlig sektor gjerne opptrer som reformer eller justeringer og har ofte preg av tjenesteinnovasjoner. Tjenesteinnovasjoner har ofte et inkrementelt preg og utgjør et samspill mellom flere aktører (Enquist et al., 2014). Tjenesteinnovasjoner er vanskelig å identifisere fordi de er interaktive og foregår i stor grad som en del av øvrige aktiviteter i tjenesten (Gallouj & Djellal, 2010) eller er nært knyttet til variasjoner i brukerbehov (Fuglsang, 2010). Dette gjør det vanskelig å skille mellom små endringer og innovasjon (Fuglsang, 2010).

Bærekraft er et begrep som har fått økt aktualitet som følge av FNs bærekraftsmål. At noe er bærekraftig innebærer en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov (FN-sambandet, 2023). *Sosial bærekraft* kan både forstås som en moralsk eller etisk standard og som et analytisk begrep (Littig & Griessler, 2005). I en normativ tilnærming brukes begreper som rettferdighet, livskvalitet, sosial samhörighet og sosial kapital for å gi retningslinjer for hvordan goder og byrder bør fordeles (Hofstad & Bergsli, 2017). Ved å behandle sosial bærekraft som et systemisk begrep problematiseres systemets evne til å opprettholde seg selv både økologisk, økonomisk og sosialt (Zeiner, 2022). Missimer et al. (2017a) har identifisert fem kjennetegn ved bærekraftige sosiale systemer: heterogenitet, læring, selvorganisering, tillit og meningsfelleskap. I tillegg vektlegger Missimer et al. (2017b) fem faktorer som må opprettholdes for å sikre systemers sosiale bærekraft: helse, kompetanse, innflytelse, likeverd og meningsskapning. Med vår innretning mot barnevernet vil disse faktorene være av betydning. Sosial bærekraft kan dermed ses på som en forutsetning for å kunne imøtekomme utfordringer som sosial ulikhet.

Innovasjon i offentlig sektor har fått økt oppmerksomhet som følge av demografiske endringer og økonomiske utfordringer (Phil-Thingvad & Klausen, 2020). Likevel er ikke innovasjon et hverdagslig ord innen velferdstjenestene (Eriksson & Nählinder, 2015). Det skyldes at det ikke nødvendigvis er åpenbart i tjenestene hvorfor offentlig sektor skal være innovativ, hva som må gjøres, hvem som skal være innovative eller hvordan innovasjonsarbeidet skal foregå. De framhever at det ofte er et gap mellom nasjonale policydokumenter om innovasjon og det praktiske arbeidet på virksomhetsnivå.

Geertz (1974) skiller mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Erfaringsnære begreper er når en aktør, eksempelvis en sosialarbeider, bruker begrepene på en naturlig måte og uten anstrengelse kan forstå når andre anvender dem. Erfaringsfjerne begreper er gjerne begreper som skapes og som har en vitenskapelig definisjon for å kunne forklare og fortolke meningsdata (Geertz, 1974, s. 28). Begrepene *innovasjon* og *sosial bærekraft* kan defineres som erfaringsfjerne begreper. Spørsmålet blir hvordan disse begrepene kan gjøres anvendbare og forståelige for de det gjelder. I det praktiske arbeidet er det viktig at den enkelte aktør har forståelse for begrepene som brukes. Gjennom deltakelse i kollektive beslutninger kan den enkelte være med å bestemme hvordan sosial bærekraft skal operasjonaliseres i en konkret kontekst, som barnevernet (Zeiner, 2022).

Metode og gjennomføring

Vi har anvendt kvalitativ tekstanalyse. I kvalitativ tekstanalyse tar man for seg et utvalg dokumenter og fokuserer på deler av teksten (Esaiasson et al., 2012, s. 201). Denne metodiske fremgangsmåten er forankret i den hermeneutiske fortolkningstradisjonen, der målet er å finne mening, forståelse og innhold i et fenomen.

Utvelgelse av litteratur

Utvelgelse av nasjonale dokumenter besto av fire faser.

I første fase gjennomførte vi et pilotsøk for å få oversikt over tilgjengelige dokumenter på www.regjeringen.no. Vi brukte søkefilteret «tema» etter 2015 og valgte «barnevern». Dette ga 65 dokumenter. Noen av treffene var ikke direkte relatert til barnevernet, og derfor ikke relevante for vår problemstilling.

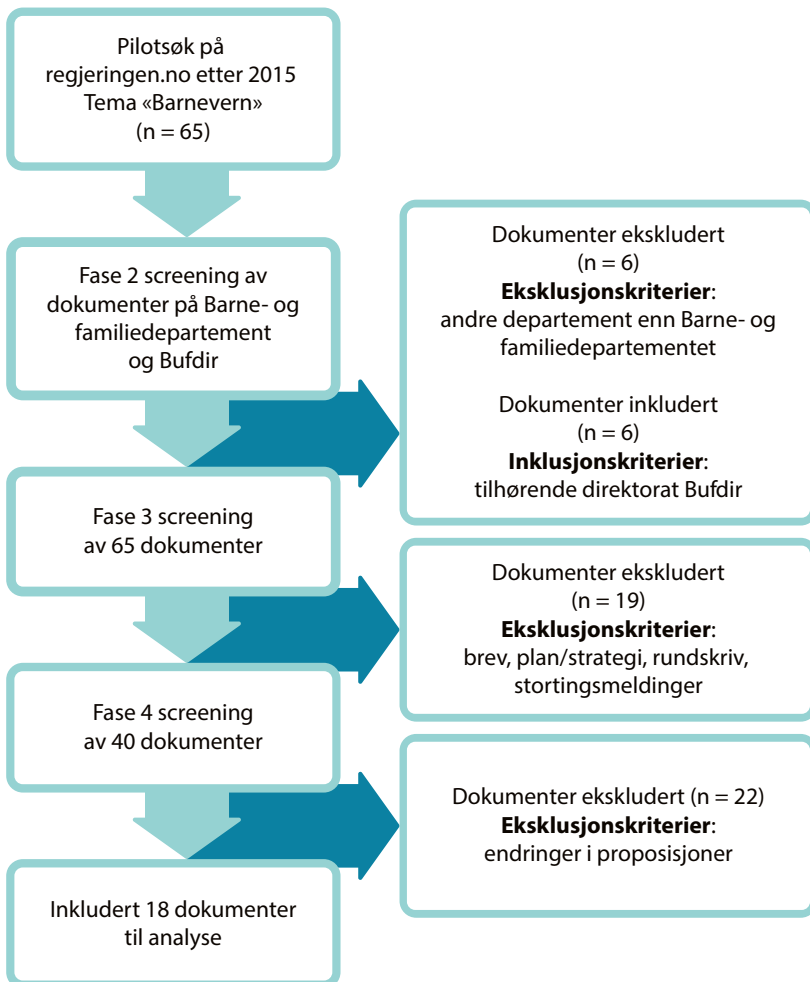
I andre fase ønsket vi å sikre en tydeligere barnevernfaglig tilnærming. Vi begrenset søket til dokumenter utgitt av Barne- og familiedepartementet (BFD) og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). Vi inkluderte dokumenter som var knyttet til barnevernsreformen (etter 2015), og fant totalt 6 dokumenter. Vi endte opp med 65 dokumenter også i andre fase.

I tredje fase fjernet vi dokumenter som brev og rundskriv. Vi inkluderte ikke stortingsmeldinger utgitt av BFD etter 2015 fordi de ikke var relevante for vår problemstilling. Etter denne seleksjonsprosessen satt vi igjen med 40 dokumenter.

I fjerde og siste fase fjernet vi også dokumenter som ikke var det endelige politiske dokumentet. Det resulterte i 18 dokumenter som vi tok med oss til analysefasen. Flyttdiagrammet (Figur 4.1) viser utvelgesprosessen.

Figur 4.1

Flyttdiagram som viser utvelgesprosessen av dokumenter til analyse



Tabell 4.1 viser en oversikt over utvalgte dokumenter:

Tabell 4.1

Oversikt over utvalgte dokumenter for analyse

	Utvalgte dokumenter	Årstall
1	Lov om barnevern (Barnvernsløven) Barne- og familiedepartementet https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97	2023
2	Prop. 73 L (2016–2017) – Endringer i barnevernloven (barnevernsreform) https://www.regjeringen.no/contentassets/67954c9d29dd4c0ca-3134e0931f32fdc/no/pdfs/prp201620170073000dddpdfs.pdf	2017
3	Prop. 133 L (2020–2021) – Lov om barnevern (barnevernsløven) og lov om endringer i barnevernloven https://www.regjeringen.no/contentassets/f325e4de00fb-472f85a7a2b94124f531/no/pdfs/prp202020210133000dddpdfs.pdf	2021
4	NOU 2023: 7 – Trygg barndom, sikker fremtid. Gjennomgang av rettssikkerheten for barn og foreldre i barnevernet https://www.regjeringen.no/contentassets/a1eb3f73d3d94fa6b-146dbd08f8a4253/no/pdfs/nou202320230007000dddpdfs.pdf	2023
5	NOU 2018: 18 – Trygge rammer for fosterhjem https://www.regjeringen.no/contentassets/cfec9a0ff1f3471891656e-1ce9dbd2ff/no/pdfs/nou201820180018000dddpdfs.pdf	2018
6	NOU 2017: 12 – Svikt og svik. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/	2017
7	NOU 2016: 16 – Ny barnevernsløve. Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse https://www.regjeringen.no/contentassets/53164b1e-70954231b2a09d3fdec1888b/no/pdfs/nou201620160016000dddpdfs.pdf	2016
8	Institusjonstilbudet i barnevernet – sluttrapport https://www.regjeringen.no/contentassets/f03d973e20604b828b-07de478199c360/institusjonstilbudet_i_barnevernet_sluttrapport.pdf	2020
9	Forsøk med ny ansvarsfordeling mellom stat og kommune på barnevernområdet – Sluttrapport https://www.regjeringen.no/contentassets/84637c4607ff485296bd-c54a9e4df3bb/sluttrapport_folgeevaluering-av-forsok-med-ny-ansvarsfordeling-mellom-stat-og-kommune-pa-barnevernomradet_110520.pdf	2020

10	Rapport som sammenligner barnevernet i fem land med Norge https://www.regjeringen.no/contentassets/2f02bf9da8a-9412889593ec4178d2df3/bfd_report_final_version_170120202.pdf	2020
11	Analyse av konkurranseforholdene i markedene for tiltak og tjenester til statlig og kommunalt barnevern https://www.regjeringen.no/contentassets/d92648c615274c-44b3afc518b2128a83/konkurranseforholdene-i-markedene-for-barnevernet---oe-rapport-2019-43-.pdf	2019
12	Første delrapport fra følgeevalueringen av forsøk med ny ansvarsdeling i barnevernet https://www.regjeringen.no/contentassets/05260784fe474ef99ce-cae3cbc7c2cab/forste-delrapport-fra-folgeevalueringen-av-forsok-med-ny-ansvarsdeling.pdf	2016
13	Barnevernet – et utfordrende samliv mellom stat og kommune https://www.regjeringen.no/contentassets/db6620a2ade-8488f89973efbf9fcf565/barnevernet---et-utfordrende-samliv-mellom-stat-og-kommune.pdf	2015
14	Operativ ledelse i barnevernet. Beskrivelse av krav og forventninger. Barne, ungdoms- og familiedirektoratet. https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Operativ_ledelse_i_barnevernet.pdf	2017
15	Turnover blant ansatte i barnevernet – hvorfor slutter så mange? En nasjonal omfangsundersøkelse av årsaker og kjennetegn ved tjenester og institusjoner med høy turnover. Barne, ungdoms- og familiedirektoratet. https://www2.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00005566	2022
16	Utredning av kompetansehevingstiltak i barnevernet https://www2.bufdir.no/globalassets/bufdirs-kompetanseutredning-endelig.pdf	2019
17	Barne, ungdoms- og familiedirektoratet; Årsrapport 2022 https://www2.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/bufdir/arsrapport_2022_barne_ungdoms_og_familiedirektoratet.pdf	2022
18	Barne, ungdoms- og familiedirektoratet; Årsrapport 2021 https://www.regjeringen.no/contentassets/e3c03f39789d433a9ade-95467740b6ab/arsrapport-2021-bufdir.pdf	2021

Analyse og resultat

Vi brukte tematisk analyse, som er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer og mønstre i et gitt datamateriale (Braun & Clarke, 2022, s. 79). Vi anvendte en abduktiv tilnærming, hvor kodene genereres både induktivt fra datamaterialet og deduktivt fra teori og tidligere forskning (Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Ved veksling mellom de to tilnærmingene foregår det en form for dialog mellom teori og data, og kodingen blir en pendling mellom induksjon og deduksjon. Denne fram-og-tilbake-prosessen kan sammenlignes med den hermeneutiske sirkelen, der fortolkningen foregår i en runddans mellom det som skal fortolkes (innovasjonsbegrepet) og den sammenhengen det har blitt fortolket i (Gilje & Grimen, 2007, s. 153).

Braun og Clarke (2006) foreslår flere steg i sin analyse, og vi anvendte en tilnærming til disse: bli kjent med datamaterialet, generere innledende koder, søke etter tema, gjennomgå temaene på nytt, og til slutt gi temaene navn.

Bli kjent med datamaterialet: Gjennom faglitteratur fikk vi innblikk i hvordan innovasjon som begrep brukes i nasjonale dokumenter. *Nvivo*, et analyseverktøy som gir god oversikt over store mengder data, ble brukt på de utvalgte politiske dokumentene for å få oversikt over bruken av begrepet.

Generere innledende koder: Gjennom faglitteratur identifiserte vi beslektede begreper til innovasjon, som for eksempel tjenesteutvikling og tiltaksutvikling. Dette ga oss et bredere og større forståelsesgrunnlag, som igjen dannet grunnlag for neste steg.

Søke etter tema: Innovasjonsbegrepet ble i liten grad anvendt eller definert i de utvalgte dokumentene. Derfor brukte vi beslektede begreper fra teorien som grunnlag for å undersøke hvordan innovasjon kan forstås innen barnevernfeltet (se tabell 4.2). Ved å bruke disse deduktive kodene (fra faglitteratur) identifiserte vi hvilke temaer de omhandlet. Dette genererte videre nye induktive koder (hentet fra datamaterialet) til videre analyse.

I Tabell 4.2 viser vi hvordan nye induktive koder som *digitalisering*, *utdanning*, *brukermedvirkning* og *tverrprofesjonelt samarbeid (TPS)* framkom.

Tabell 4.2*Sammenheng mellom søkeord, betydning og nye induktive koder*

Deduktive koder	I hvilken sammenheng anvendes søkeordet (tema)	Induktive koder
Innovasjon	Forskning i eget felt, økt kompetanse Samarbeidsstrukturer, digitalisering, tilpasse tilbudet	Forskning TPS Brukermedvirkning
Forbedre	Ønske om å forbedre utdanning, snakkesimulator	Utdanning Digitalisering
Kunnskapsutvikling	Programmer for forskningsutvikling, forskningsprosjekter, etterutdanning/kursing, Fosterforeldres medbestemmelse	Forskning Utdanning Brukermedvirkning
Tjenesteutvikling	Sette i gang aktiviteter (forbygginge, tiltak ressursutnyttelse, samhandling) Samordne tjenester Kunnskap og digitalisering	TPS Digitalisering
Tiltaksutvikling	Samarbeid med praksisfeltet, økt samarbeid om tiltaksutvikling, koordinering av hjelpetiltak	TPS Brukermedvirkning

De nye induktive kodene la vi inn i *Nvivo* ved hjelp av ordskyfunksjonen. Ordskyen uthever i størrelse de begrepene som er gjentatt flest ganger. De største uthevingene omhandlet utdanning, forskning, økonomi, kompetanseheving, TPS, digitalisering og brukermedvirkning. Dette tydeliggjorde hvilke begreper som var viktige for vår problemstilling.

Vi fikk flere treff på forskning, utdanning og kompetanseheving, noe som er naturlig ettersom barnevernsreformen også inkluderer fagutvikling og kompetanseheving. Vi valgte imidlertid å ikke inkludere dette, ettersom vår definisjon av innovasjon ikke omfatter kompetanseheving. Vi fikk også flere treff som omhandlet økonomiske forhold, særlig i relasjon til at kommunene har fått økt økonomisk ansvar for barnevernet.

Ut fra den analytiske prosessen endte vi opp med tre temaer: *digitalisering*, *TPS* og *brukermedvirkning*, som kan knyttes til innovasjon og bærekraft. Videre vil disse temaene presenteres nærmere.

Digitalisering

I offentlige dokumenter er digitalisering et gjentakende tema i forbindelse med forbedring og utvikling av barnevernsfeltet. Digitalisering inkluderer her ulike aspekter som utvikling av digitale tjenester, *Digibarnevern*, utvikling av nye digitale verktøy for lærings- og utviklingsmiljøer, digital oppfølging av brukere, samt implementering av e-læringsprogrammer som har til hensikt å veilede og støtte samarbeidet mellom barnevern og skole.

Tverrprofesjonelt samarbeid (TPS)

Begrepet TPS blir i liten grad brukt som begrep i de utvalgte offentlige dokumentene. TPS kan defineres som *når to eller flere yrkesgrupper samarbeider på tvers av sine fagområder for å oppnå et felles mål* (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Flere av referansene handler om samarbeid, samordning av tjenester og ansvarsfordeling mellom ulike etater. Vi betrakter derfor TPS som et overordnet begrep som inkluderer disse aspektene av samarbeid på tvers av ulike organisatoriske enheter.

Medvirkning

Medvirkning er et ofte brukt begrep. Nær 900 treff i de utvalgte dokumentene gjelder ulike former for medvirkning. Eksempler inkluderer fosterforeldres mulighet til å påvirke, barns og ungdommers rett til å uttale seg om egen tilværelse, retten til å medvirke i saker som angår en selv, samt forbedring av kvalitetssystemer som sikrer at informasjon er tilgjengelig og kan anvendes av dem som trenger den. Vi tar disse funnene med oss til diskusjonen.

Diskusjon

I de utvalgte politiske dokumentene blir begrepet *innovasjon* sjelden brukt. Dette til tross for at nasjonale retningslinjer for utdanning (FOR, 2019) og andre politiske dokumenter (Meld. St. 18, 2012–2013) i stor grad benytter seg av det. Dermed er det vanskelig å få tak på hva innovasjon innebærer

i barnevernet. I tillegg viser tidligere forskning at innovasjon i barnevernet ofte har et inkrementelt preg (Enquist et al., 2014) og at endringer innen dette feltet i all hovedsak er *små* og vanskelige å spore (Fuglsang, 2010). Dette kan tyde på at innovasjonsbegrepet er utfordrende å anvende på et komplekst fagfelt som barnevern, og at det i større grad handler om endring heller enn radikal innovasjon.

I vår sammenheng er det derfor nødvendig å kontekstualisere innovasjonsbegrepet. Ved å ta i bruk teoretiske definisjoner og utforske beslektede begreper i de utvalgte dokumentene, er det behov for en tydeligere avklaring av hva innovasjon faktisk innebærer i barnevernssektoren. Gjennom vår analytiske prosess søker vi å oppnå en forståelse av innovasjonsbegrepet basert på våre tre funn: digitalisering, TPS og medvirkning. Videre diskuterer vi hvordan denne forståelsen kan bidra til en sosialt bærekraftig praksis i barnevernet.

Kan digitalisering være et innovativt verktøy for en bærekraftig praksis?

Digitalisering preger i økende grad tjenesteutviklingen (Meld. St. 27, 2015–2016). Norge har en tydelig politikk for utvikling av digitale tilbud, med et mål om en digitalisert offentlig sektor som sikrer bedre styring av velferd, innbyggere, næringsliv og medarbeidere (Meld. St. 27, 2015–2016). På barnevernsfeltet innebærer digitalisering bruk av digitale verktøy for å forbedre effektivitet, kvalitet og tilgjengelighet – ikke bare for å effektivisere hverdagen for ansatte i barnevernet, men også som et bidrag til økt medborgerskap gjennom bedre tilgjengelige tjenester.

Det forventes at offentlig sektor stadig leverer bedre tjenester, til tross for et stadig strammere økonomisk handlingsrom (Bufdir, 2021). På denne måten kan innovasjon, gjennom digitalisering, gi større økonomisk handlingsrom eller en form for økonomisk fortjeneste (Oeij et al., 2011). På den ene siden kan slike effektiviseringstiltak føre til sosial innovasjon. *DigiBarnevern* er et eksempel på fremtidsoptimisme knyttet til digitalisering, og det forventes at digitaliseringen, sammen med barnevernsreformen og ny barnevernlov, skal bidra til å løfte kvaliteten i barnevernet (KS, 2023). Dette representerer en sterk tro på at digitalisering kan medføre et mer helhetlig og effektivt tjenestetilbud.

På den andre siden kan fokuset på økonomiske fortjenester gjennom digitalisering i stor grad baseres på antakelser fremfor realiteter. Rapporten

Kampen om dine data, digital tilstand 2022 peker på at forvaltningen ikke i tilstrekkelig grad møter de digitale forventningene, og at systemene ikke er særlig effektive for brukerne (NorStella, 2022). Offentlige virksomheter prioriterer ikke tilstrekkelige ressurser til dette arbeidet, selv om det er engasjerte medarbeidere som fremmer slik innovasjon (NorStella, 2022, s. 35). For å nå Bufdirs mål om systematisk å arbeide med digitalisering for å levere effektive tjenester av høy kvalitet (Bufdir, 2021, s. 20), må det tilføres betydelige ressurser til digitalisering og etableres bedre samarbeid internt (NorStella, 2022, s. 43).

Endringsarbeid som fører til økonomisk fortjeneste, kan samtidig også bidra til sosial innovasjon. Forenklete digitale prosesser kan gi saksbehandlere i kommunene bedre tid til å ta seg av den enkelte brukeren. I et barnevern som preges av begrensede ressurser, kan digitalisering imidlertid være både tidskrevende og utfordrende (Kvakic et al., 2021). Sosialarbeiderne står i en skvis mellom det å være i direkte kontakt med brukere som trenger hjelp og det å opprettholde en oversikt over store mengder digital dokumentasjon og korrespondanse. Dette kan føre til at brukerne kommer i bakgrunnen, da digitale forventninger prioriteres på bekostning av ansikt-til-ansikt-møter.

Det er derfor behov for en tydelig kontekstualisering av hva digitalisering i barnevernet innebærer på systemnivå, slik at digitaliseringen faktisk bidrar til å støtte praksisnivået – til nytte både for ansatte og for brukere.

Kan TPS være et innovativt verktøy for en bærekraftig praksis?

Tverrfaglig samarbeid og samhandling har fått økt oppmerksomhet de siste årene (Chudasama, 2022, s. 57). TPS innebærer en klar koordinering der tjenestene evner å fordele oppgaver og ansvar mellom seg for å oppnå felles mål, samt evne til å forfølge oppgavene på en koordinert og rasjonell måte (Meld. St. 47, 2008–2009).

Bruk av tverrprofesjonelle team bygger på troen om at beslutninger og handlinger tatt av slike team, basert på synspunktene til alle medlemmer, er bedre enn beslutninger tatt av enkeltdisiplinære team eller enkeltpersoner (West et al., 2012). Brukerperspektivet må også integreres i disse beslutningene for å ivareta brukeren. TPS vektlegger aktiv deltakelse fra de berørte brukerne, slik at de blir sett som likeverdige samarbeidspartnere (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 40).

Samarbeidet krever et felles forståelsesgrunnlag og bevissthet om at bruk av erfaringsfjerne begreper kan hindre samarbeid. Hjelpetiltak må være forståelige og mulige å vurdere for dem det gjelder. Dette innebærer et begrepsapparat som den enkelte kan delta i og føler seg knyttet til, uten å bli fremmedgjort. Utvikling av felles kunnskap i samråd med og basert på brukerens behov er sentralt for å skape gode løsninger (Stokken & Hunnes, 2019, s. 205).

Økt oppmerksomhet på innovasjon i barnevernet for å oppnå økt effektivitet og bedre kvalitet i tjenesten (Prop. 133 L, 2020–2021) fører gjerne til at TPS sees som et middel for å sikre god helhetlig kvalitet i tjenesten. Et eksempel på tverrprofesjonelt samarbeid er forskningsprosjektet *Støtte i skolen for hjemmeboende barnevernsbarn* (Kojan & Thrana, 2016). Kreative og innovative arbeidsmåter bidro her til et bedre samarbeid mellom barnevern og skole.

Slike samarbeid viser seg likevel oftest å være problematiske fordi de innebærer en krysning av profesjongrenser og ny fordeling av arbeidsoppgaver. I tillegg skal brukerperspektivet ivaretas, og arbeidsoppgavene må koordineres slik at de faktisk bidrar til økt sosial innovasjon. Selv om intensjonen bak tverrprofesjonelle team er tydelig, har organisasjoner ofte vanskeligheter med å utnytte dette potensialet (West et al., 2012). Sviktende samordning mellom etater har medført at de ofte ikke kjenner til hverandres innsats overfor enkeltpersoner (NOU 2017: 12). Dette resulterer i fragmentert hjelp til barna.

Zeiner (2022) peker på at innovasjon i praksis må tilpasses de ulike kontekstene for å sikre deltakelse. Dette innebærer tettere samarbeid og tydelig rolleavklaring for å skape mer helhetlige og effektive løsninger.

Innovasjon for en bærekraftig praksis?

Berge (2015) påpeker at selv om innovasjonsbegrepet er tatt i bruk i velferdstjenestene, er kontinuerlig nyskaping ikke noe nytt. Han argumenterer for at nye tiltak og tjenester stadig utvikles i offentlig sektor, i tråd med forståelsen av inkrementell innovasjon.

Sosial innovasjon krever aktiv medvirkning av brukerne, der målet er å skape positive sosiale endringer, forbedre sosiale relasjoner og samarbeide for å møte sosiale behov (Johnson et al., 2020). I praksis handler medvirkning om den enkeltes rett til reell innflytelse over sitt individuelle støtte- eller behandlingstilbud (Chudasama, 2022, s. 43). Offentlige dokumenter definerer også dette tydelig, med vekt på at brukerne skal ha innflytelse både på beslut-

ninger og utforming av tjenestetilbudet, samtidig som det tas hensyn til den enkeltes ressurser og forutsetninger (Meld. St. 38, 2020–2021, s. 77). Sosial bærekraft er avgjørende for å sikre denne innflytelsen og medvirkningen som et overordnet prinsipp (Zeiner, 2022). Endringer som skjer for den enkelte, må være bærekraftige og varige for å skape reell effekt.

Når det gjelder digitalisering, er det en forutsetning at brukerne har tilstrekkelig kunnskap og tilgang til digitale ressurser. Det er også viktig at digitale løsninger ikke er for tidkrevende og at de ikke tar fokus bort fra samarbeidet om brukernes fremtid. Dette illustreres av en hendelse sommeren 2023, da det ble avdekket at flere bekymringsmeldinger sendt via det digitale systemet *Altinn* ikke nådde frem til kommunene (NRK, 2023). Dette førte til at alvorlige saker ikke ble håndtert, og at barn som trengte hjelp, ikke fikk den. Slike eksempler viser hvor viktig det er at digitale løsninger ikke bare er innovative, men også brukervennlige og pålitelige, slik at de utgjør en reell forbedring av samarbeidet og støtten til enkeltindivider.

Digitalisering er en pågående prosess i barnevernet, og det er derfor utfordrende å vurdere om det utgjør et positivt bidrag til sosial bærekraft i feltet. Kvakic et al. (2021, s. 178) antyder at ansatte i barnevernet i liten grad har identifisert og diskutert utfordringer knyttet til bruk av digitale verktøy og sosiale medier på arbeidsplassen. Dette kan tyde på at digitalisering er implementert uten å være fullt integrert i fagfeltet. At slike utfordringer ikke er tilstrekkelig adressert, skaper usikkerhet rundt hvorvidt digitaliseringen har vært vellykket og om den kan bidra til sosial bærekraft på lang sikt. For å oppnå ønskede resultater må digitaliseringsprosessen tilpasses barnevernets kompleksitet.

I barnevernsfeltet er samarbeid mellom ulike aktører og områder en nøkkelfaktor for å forstå hva innovasjon kan innebære. I TPS er hensikten at ulike yrkesgrupper bidrar med sin kjernekompetanse i et felles arbeid (Willumsen, 2009). Dette samarbeidet er nødvendig for å tilby helhetlige og koordinerte tjenester, der medvirkning fra alle involverte parter står sentralt (Barneombudet, 2017). Likevel viser forskning at dette ikke er enkelt å praktisere. Utfordringer knyttet til sviktende koordinering og manglende samhandling gjør den kollektive innsatsen vanskelig (Chudasama, 2022).

I et innovativt perspektiv kan gode praksiseksempler som har blitt forsøkt og lyktes – altså *beste praksis* – fungere som inspirasjon. Innovasjon innebærer at tiltak må være utprøvd i praksis og vist seg å fungere, slik at

de kan tjene som eksempler på *beste praksis*. Et ensidig fokus på kompetanseheving og kunnskapsutvikling som grunnlag for forbedring i barnevernet (se f.eks. NOU 2017: 12; NOU 2023: 7) vil ikke være tilstrekkelig. Praksisbasert erfaring og fungerende løsninger er også avgjørende for innovasjon i barnevernsfeltet.

Innovasjon i offentlig sektor må i stor grad forstås som inkrementell innovasjon, der endringer skjer gradvis. For at noe skal betraktes som innovativt i barnevernet, må det være tydelig og synlig for de som er involvert i daglige endringsprosesser. Foreløpig ser det ut til at både digitalisering og TPS fortsatt har en vei å gå før de kan anses som innovative innen barnevernsfeltet. Det er avgjørende at innovasjoner ikke bare skjer på papiret eller som overfladiske tiltak, men at de blir implementert og oppfattet som nyttige av de som arbeider i barnevernet. Kun når innovasjonene blir integrert i praksis og skaper en positiv og meningsfull endring for de involverte, kan de betraktes som vellykkede og bærekraftige innovasjoner i denne konteksten.

Avslutning

Innledningsvis spurte vi hva som forstås med innovasjon i barnevernet, og hvordan denne forståelsen kan bidra til en sosialt bærekraftig praksis. Vår undersøkelse har vist at det er uklart hvordan man forstår innovasjon og innovasjonsbegrepet innen barnevernsfeltet. Innovasjonsbegrepet brukes i nasjonale policydokumenter, men er utydelig når det kommer til betydning for praksis. Likevel ser vi det finnes gode intensjoner om innovative prosesser gjennom digitalisering, TPS og medvirkning.

Hvorvidt sosial innovasjon i barnevernet faktisk bidrar til økt sosial bærekraft er uklart fordi man i liten grad har drøftet hva de nasjonale satsingene betyr for barnevernet. Sosial bærekraft må tilpasses den konteksten det brukes i. Barnevernet må dermed selv finne ut hvordan begrepet skal operasjonaliseres. Det i seg selv gir mange muligheter for innovasjon. Spørsmålet blir hvordan barnevernets praksis kan endres. Nasjonale føringer alene ser i liten grad ut til å være i stand til å endre barnevernets praksis.

Refleksjonsspørsmål

1. Reflekter over hva innovasjon kan være i barnevernet?
2. Hvordan tenker du at innovasjon kan være til hjelp for å styrke sosial bærekraft i barnevernet?
3. Hva innebærer styrking av sosial bærekraft for måten å arbeide på i barnevernet

Referanser

- Barne- og familiedepartementet. (2015). *Barnevernet – et utfordrende samliv mellom stat og kommune*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/contentassets/db6620a2ade8488f89973efbf9fcf565/barnevernet---et-utfordrende-samliv-mellom-stat-og-kommune.pdf>
- Barne- og familiedepartementet. (2023). *Lov om barnevern (Barnvernsløven)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>
- Barne- og familiedirektoratet. (2016). *Første delrapport fra følgeevalueringen av forsøk med ny ansvarsdeling i barnevernet*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/contentassets/05260784fe474ef99cecae3cbc7c2cab/forste-delrapport-fra-folgeevalueringen-av-forsok-med-ny-ansvarsdeling.pdf>
- Barne- og familiedirektoratet. (2019). *Analyse av konkurranseforholdene i markedene for tiltak og tjenester til statlig og kommunalt barnevern*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d92648c615274c44b3afc518b2128a83/konkurranseforholdene-i-markedene-for-barnevernet---oe-rapport-2019-43-.pdf>
- Barne- og familiedirektoratet. (2020). *Institusjonstilbudet i barnevernet – sluttrapport*. Regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/contentassets/f03d973e20604b828b07de478199c360/institusjonstilbudet_i_barnevernet_sluttrapport.pdf
- Barne- og familiedirektoratet. (2020). *Forsøk med ny ansvarsfordeling mellom stat og kommune på barnevernområdet – sluttrapport*. Regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/contentassets/84637c4607ff485296bdc54a9e4df3bb/sluttrapport_folgeevaluering-av-forsok-med-ny-ansvarsfordeling-mellom-stat-og-kommune-pa-barnevernomradet_110520.pdf
- Barne- og familiedirektoratet. (2020). *Rapport som sammenligner barnevernet i fem land med Norge*. Regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/contentassets/2f02bf9da8a9412889593ec4178d2df3/bfd_report_final_version_170120202.pdf
- Barneombudet. (2017). *Godt samarbeid rundt barn og unge som trenger hjelp fra flere tjenester*. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/satsingsomrader/godt-samarbeid-rundt-barn-og-unge-som-trenger-hjelp-fra-flere-tjenester>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). *Operativ ledelse i barnevernet. Beskrivelse av krav og forventninger*. Regjeringen.no. https://bibliotek.buudir.no/BUF/101/Operativ_ledelse_i_barnevernet.pdf
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019). *Utredning av kompetansehevingstiltak i barnevernet*. Buudir. <https://www2.buudir.no/globalassets/buudirs-kompetanseutredning-endig.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021). *Årsrapport 2021*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e3c03f39789d433a9ade95467740b6ab/arsrapport-2021-buudir.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2022). *Turnover blant ansatte i barnevernet – hvorfor slutter så mange? En nasjonal omfangsundersøkelse av årsaker og kjennetegn ved tjenester og institusjoner med høy turnover*. Buudir. <https://www2.buudir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00005566>

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2022). *Årsrapport 2022*. Bufdir. https://www2.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/bufdir/arsrapport_2022_barne_ungdoms_og_familiedirektoratet.pdf
- Berge, D. M. (2015). Innovasjon – et begrep i drift. I E. Ø. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Sosial innovasjon – fra politikk til tjenesteutvikling* (s. 117–132). Fagbokforlaget.
- BLD. (2017). *Mer kunnskap – bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018–2024*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bufdir. (2021). *Årsrapport*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Bufdir. (2023). *Statistikk og analyse*. <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/barnevern>
- Chudasama, K. M. (2022). *Brukerperspektiver i sosialt arbeid* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Eines, T. F., Løfaldli, B. B. & Ødegård, A. (2020). Helseinnovasjonssenteret – et kommunesamarbeid om forskning, tjenesteutvikling og innovasjon. I L. Fuglsang, E. Ø. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Samskaping: Sosial innovasjon for helse og velferd* (s. 131–145). Universitetsforlaget.
- Enquist, B., Fuglsang, L. & Rønning, R. (2014). *Framing innovation in public service sectors* (Bd. 30). Routledge.
- Eriksson, A. F. & Nählinder, J. (2015). *Lederskap för innovation i offentlig sektor*.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad = Metodpraktikan* (4. utg.). Norstedts juridik.
- FN-sambandet. (2023). *FN-sambandet*.
- FOR. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning* (FOR-2019-03-15-398).
- FOR. (2021a). *Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-04-09-1147>
- FOR. (2021b). *Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevernsarbeid*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-04-09-1148?q=nasjonal%20retningslinje%20for%20barnevernsarbeid>
- Fuglsang, L. (2010). Bricolage and invisible innovation in public service innovation. *Journal of Innovation Economics*, 5(1), 67–87. <https://doi.org/10.3917/jie.005.0067>
- Gallouj, F. & Djellal, F. (2010). *The handbook of innovation and services: A multi-disciplinary perspective*. Edward Elgar.
- Geertz, C. (1974). «From the Native's Point of View»: On the nature of anthropological understanding. *Bulletin – American Academy of Arts and Sciences*, 28(1), 26–45. <https://doi.org/10.2307/3822971>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (8. utg.). Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Grødem, A. S. (2014). *Innovasjon og styring i boligsosialt arbeid* (2013:3). Institutt for samfunnsforskning. <https://kudos.dfo.no/documents/10563/files/10578.pdf>

- Helsedirektoratet. (2018). *Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling*. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20b%C3%A6rekraftig%20samfunnsutvikling.pdf>
- Hofstad, H. & Bergsli, H. (2017). *Folkehelse og sosial bærekraft. En sammenligning og diskusjon av begrepsinnhold, målsettinger og praktiske tilnærminger* (2017:15). By- og regionforskningsinstituttet NIBR.
- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskabene. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene: På tvers av fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 289–324). Samfundslitteratur.
- Johnson, R., Bliksvær, T. & Ødegård, A. (2020). *Tjenstedesign, tjenesteinnovasjon og organisasjonsutvikling i offentlig sektor – en kunnskapsoppsummering* (NF rapport 14/2020). Nordlandforskning.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Red.). (2017). *Kvalitativ analyse. Syv tradisjoner*. Hans Reitzels forlag.
- Kojan, B. H. & Thrana, H. M. (2016). *Støtte i skolen for hjemmeboende barnevernbarn*. Senter for barnevernsforskning og innovasjon, NTNU. <https://www.ntnu.no/documents/1272526675/1281525946/rapportserie1.pdf/4b01152d-a90c-67fa-c821-66ca49e04c2e?t=1588875548310>
- Kojan, B. H. & Storhaug, A. S. (2021). *Barnevern og sosioøkonomisk ulikhet – sammenhenger, forståelser og ansvar*. Rapportserie for sosialt arbeid, Issue. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Barnevern-og-sosioekonomisk-ulikhet.pdf>
- Kristofersen, L. B. (2017). *Sosial ulikhet og tilknytning til barnevernet* (Oppvekstrapporten, Bufdir), s. 90–110. https://www2.bufdir.no/contentassets/e9df3a5c5087465eb09083d-1be77ba10/sosial_ulikhet_og_tilknytning_til_barnevernet_artikkel_5.pdf
- KS. (2023). *Digitalisering vil gi bedre barnevern*. <https://www.ks.no/fagomrader/digitalisering/felleslosninger/digibarnevern/digitalisering-vil-gi-bedre-barnevern/>
- Kvakic, M., Fineide, M. J. & Hansen, H. A. (2021). Navigering med ustø kurs: Om bruk av digitale og sosiale medier i barnevernet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 98(3), 164–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2021-03-02>
- Littig, B. & Griessler, E. (2005). Social sustainability: A catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development*, 8(1–2), 65–79. <https://doi.org/10.1504/IJSD.2005.007375>
- Meld. St. 18. (2012–2013). *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 27. (2015–2016). *Digital agenda for Norge – IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-27-20152016/id2483795/>
- Meld. St. 30. (2019–2020). *En innovativ offentlig sektor – Kultur, ledelse og kompetanse*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20192020/id2715113/>
- Meld. St. 38. (2020–2021). *Nytte, ressurs og alvorlighet – Prioritering i helse- og omsorgstjenesten*. Helse- og omsorgsdepartementet.
- Meld. St. 47. (2008–2009). *Samhandlingsreformen, Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/stm200820090047000dddpdfs.pdf>

- Midré, G. (2010). Dataprogrammer i kvalitativ forskning: Administrativ bistand eller positivtisk tvangstrøye? *Sosiologisk Tidsskrift*, 18(3), 227–247. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-03-0>
- Missimer, M., Robèrt, K.-H. & Broman, G. (2017a). A strategic approach to social sustainability – Part 1: Exploring the social system. *Journal of Cleaner Production*, 140, 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.03.170>
- Missimer, M., Robèrt, K.-H. & Broman, G. (2017b). A strategic approach to social sustainability – Part 2: A principle-based definition. *Journal of Cleaner Production*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.04.059>
- Mulgan, G., Tucker, S., Rushanara, A. & Sanders, B. (2007). *Social innovation: What is it, why it matters and how it can be accelerated*. The Young Foundation.
- Norad. (2023). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.norad.no/om-bistand/dette-er-fns-barekraftsmal/barekraftsmalene-hovedmal-og-delmal/>
- NorStella. (2022). *Kampen om dine data – digital tilstand 2022*. NorStella. https://www.norstella.no/_files/ugd/8febd1_4d250642c4cb439ca54583e523bdf573.pdf
- NOU 2000: 12. *Barnevernet i Norge – Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-12/id117351/>
- NOU 2017: 12. *Svipt og svikt – Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvipt*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2023: 7. *Trygg barndom, sikker fremtid – Gjennomgang av rettssikkerheten for barn og foreldre i barnevernet*. Barne- og familiedepartementet.
- NRK. (2023, 24. februar). Bekymringsmeldinger fra politiet nådde ikke kommunene. https://www.nrk.no/norge/politiet_bekymringsmeldinger-har-ikke-nadd-kommunene-1.16479215
- Oeij, P. R. A., Dhondt, S. & Korver, T. (2011). Workplace innovation, social innovation, and social quality. *International Journal of Social Quality*, 1(2), 31–49.
- Olsen, H. (2003). Kvalitative analyser og kvalitetssikring. Tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur. *Sociologisk Forskning*, 40(1), 68–103.
- Overgaard, D. & Bovin, J. S. (2014). Hvordan bliver forskning i sygepleje bedre med NVivo? *Nordisk Sykeplejeforskning*, 4(3), 241–250.
- Phil-Thingvad, S. & Klausen, K. K. (2020). Managing the implementation of innovation strategies in public service organisation – How managers may support employees' innovative work behaviour. *International Journal of Innovation Management*, 24(4). <https://doi.org/10.1142/S1363919620500747>
- Prop. 133 L. (2020–2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. Barne- og familiedepartementet.
- Prop. 73 L. (2016–2017). *Endringer i barnevernloven (barnevernsreform)*. Barne- og familiedepartementet.
- Rønning, R. (2021). *Innovasjon i offentlig sektor. Innover eller bli innover*. Universitetsforlaget.
- Schieffloe, P. M. (2019). *Mennesker og samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Slettebø, T. & van der Meij, R. (2018). Sosial innovasjon og tjenesteutvikling i barnevernet. I W. Schönfelder, S. T. Andersen & A. A. Kane (Red.), *Handlingsrom i barnevernet: Muligheter og begrensninger for profesjonsutøvere* (s. 87–108). Fagbokforlaget.
- SSB. (2024, 19. januar). Færre barn med vedvarende lavinntekt i 2021. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/faerre-barn-med-vedvarende-lavinntekt-i-2021>
- Stokken, R. & Hunnes, K. (2019). Den gode tverrprofesjonelle samarbeidaren. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 16(4), 197–209. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2019-04-03>
- West, M., Almo-Metcalf, B., Dawson, J., El Ansari, W., Glasby, J., Hardy, G., Hartley, G., Lyubovnikova, J., Middleton, H., Naylor, P. B., Onyett, S. & Richter, A. (2012). Effectiveness of multi-professional team working (MPTW) in mental healthcare.
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. (Red.). (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Zeiner, H. H. (2022). *Sosial bærekraft – en litteraturstudie* (NIBR-notat 2022:105). By- og regionforskningsinstituttet NIBR. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3015353/2022-105.pdf?sequence=1>
- Aamodt, H. A. (2023). Kritikken av barnevernet: Kan vi forvente en endring av praksis? *Nordic Journal of Wellbeing and Sustainable Welfare Development*, 2(2), 22–36. <https://doi.org/10.18261/njwel.2.2>

Bersvendsen, A. (2025). An unheard story: Exploring social inequity in sexual abuse prevention and intervention, considering its potential as assimilation of the Sámi people. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 105–126). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520105>

5

An unheard story

Exploring social inequity in sexual abuse prevention and intervention, considering its potential as assimilation of the Sámi people

Agnete Bersvendsen¹

¹ Department of Child Welfare and Social Work, UiT The Arctic University of Norway

Introduction

There are many stories related to the Indigenous Sámi people that were not recognized in the past but have gradually become so; injustices through assimilation policies, their status as Indigenous people, and the ethnic harassment they endure. This chapter explores whether an unacknowledged story indicates *assimilation* of the Sámi people through social inequity in child sexual abuse (CSA) prevention and intervention. Assimilation refers to the merging of ethnic groups with the majority as an outcome of interactions between majority and minority groups (Gordon, 1964). *Social inequity* refers to unjust disparities among diverse social identity groups, including racial, ethnic, gender, or socioeconomic categories, resulting in hindrance to their well-being and functioning (Whitehead & Dahlgren, 2009). Media have noted modern assimilation, such as Sámi children being placed in Norwegian foster homes (Andersen & Andreassen, 2023). Furthermore, the Truth and Reconciliation Commission (TRC, 2023) highlighted assimilation through language loss, land loss, discrimination, and the welfare services' lack of cultural competence and understanding of historical injustice.

The research question is: *How may the Sámi people be exposed to social inequity in child sexual abuse prevention and intervention, and can social inequity be understood as assimilation of the Sámi people?* For this purpose, I seek to learn through Sámi people exposed to child sexual abuse (CSA) and professionals combating CSA. The former group is more likely to interact with welfare services, facing a higher risk of encountering social inequities. The latter group represents organizational structures. By exploring the lived experiences of these groups, I aim to uncover social inequities in CSA prevention and intervention, potentially indicative of assimilation of the Sámi people. This exploration of stories seeks to understand whether inequities merge ethnic identities with the majority, fostering a deeper understanding of these dynamics. The stories are analyzed through a reflexive thematic approach, and the theoretical tools are *social inequity*, *stories*, and *culturalization*.

The chapter provides an overview of the Sámi context, the assimilation era, and its aftermath. Subsequently, the theoretical framework and the study's methodology will be introduced. The study's results will then be presented and discussed in the final section.

The Sámi context

The Sámi people are a diverse group when it comes to language and culture. They live in Norway, Sweden, Finland, and Russia, and have ten languages. Three of these languages are most widespread in Norway (Reaidu, u.å). Like other Indigenous peoples, the Sámi people have faced significant pressure from assimilation policies and ethnic discrimination (Minde, 2005). The Sámi people were historically considered to belong to a more primitive stage of development as humans than the majority population. Norwegian authorities decided that they had to be assimilated or face extinction (Jensen, 1991). Nergård (2013) describes how assimilation took place on two levels. On the *external level*, Sámi people lost their language and traditions, children were abused, and they experienced misuse of power. On the *internal level*, they experienced self-denial, self-humiliation, distrust of Sámi values, shame, and self-loathing. Many felt the need to hide their Sámi identity and cultural expressions. Nevertheless, many managed to preserve their language, way of life, and cultural expression (Nergård, 2013).

Historical trauma refers to the enduring impact of traumatic events on a group, particularly linked to shared identities like ethnicity, encompassing both psychological and social responses (see Evans-Campbell, 2008). International and national research consistently highlights the elevated risks faced by Indigenous populations, including the Sámi, in encountering adversities such as discrimination, violence, neglect, and CSA (Curtis et al., 2002; Eriksen et al., 2015; Fiolet et al., 2021). Several Sámi people express distrust of welfare services, and many argue that this must be seen in connection to the assimilation era (Saus, 2019; Øverli et al., 2017). Additionally, many indicate the presence of a culture of silence regarding CSA within Sámi communities and a tendency to keep abuse experiences private compared to others. This has been highlighted in research (Øverli et al., 2017), newspapers (Lismoen, 2022), a documentary (Wajstedt, 2021), and government documents (Justis-og beredskapsdepartementet, 2021). The combination of a *culture of silence*, adversities, and distrust may pose significant challenges for many Sámi people in seeking essential help.

The Sámi people's Indigenous status in Norway triggers various rights governed by international conventions and national legislation. These regulations oblige the state to preserve and advance the Sámi language, culture,

and way of life. Additionally, they have a special right to not be discriminated against and to participate on equal terms in society (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). Due to the Nordic welfare model's emphasis on the universality of social rights – where social rights are extended to everyone (Kildal, 2013) – the Sámi people have the same rights as the majority population, regardless of ethnicity. Norway has recognized the Sámi people's rights to culturally and linguistically adapted welfare services through the ILO Convention nr. 169 (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). This implies that it is the state's responsibility to ensure that the Sámi population receives culturally adapted services equal to those of the majority population.

Presently, Norway has established many formal rights for the Sámi population. Nevertheless, a significant challenge lies in the inconsistent implementation of these rights in practice. Few welfare services are developed or adapted for the Sámi population, despite this being a national goal since the 1990s (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006). Many Sámi people have distinct views on health, sickness, and treatment, facing challenges such as geographical distance to access services and the need to communicate in their language to express specific challenges and needs (Krane, 2021). In social work, the lack of cultural competence has been addressed for decades (Eidheim & Stordahl, 1998; Saus, 2003; TRC, 2023).

Theoretical framework

Coordinated Management of Meaning (CMM) is based on three fundamental concepts:

1. Coordination refers to the joint interaction in shaping positive or negative patterns that have the potential to be adjusted for more meaningful communication.
2. Coherence refers to the simultaneous interpretation and making sense of the patterns of interaction. Meaning-making relies on everyone's history, traditions, beliefs, values, culture, and previous experiences. This may cause us to make different interpretations or meanings.

3. Mystery refers to the knowledge that there is always another story, interpretation, and sense of self (Pearce, 2007).

These concepts provide a basis when I explore the participants' stories about how they make meaning of social inequity regarding CSA prevention and intervention.

Within CMM, we find the LUUUUTT Model:

- Lived stories (what we actually did or are doing)
- Unknown stories (missing information)
- Untold stories (what we choose not to say)
- Unheard stories (what we say that isn't heard or acknowledged)
- Untellable stories (stories that are forbidden or too painful to tell)
- Stories Told (what we say we are doing)
- Story-Telling (how we tell stories) (Penman & Jensen, 2019, p. 50)

The model provides an opportunity to evaluate and potentially resolve the inherent tension between stories lived and stories told (Pearce, 2007). *Stories told* are the official stories we tell ourselves and each other to capture important aspects of our lives. These stories give us a sense of coherence. Yet, sometimes our stories become inconsistent, have gaps, and contradict themselves. This is described as a tension between *stories told* and *stories lived* – the stories we are living out (Pearce, 2007).

For example, *stories told* can be the impression of the assimilation period lasting between 1850 and 1980 (Minde, 2005). However, *stories lived* can be that assimilation exists today, as shown in the TRC (2023) report. This may cause tension between the stories lived and the stories told. The existence of assimilation today is still debated, which can be understood as an unheard story. *Unheard stories* are stories that are told but not acknowledged or given sufficient attention. Diverse social or ethnic groups have experienced being unheard, and that their voice and stories are silenced or marginalized. Minority groups feeling intentionally ignored can be damaging (Jensen, 2020). The concepts of *stories told*, *stories lived*, and *unheard stories* will be used as analytical tools to see and understand nuances in the participants' stories about social inequity.

Social inequity denotes unfair disparities in resources, opportunities, and outcomes among diverse populations. It indicates instances where certain social identity groups (such as racial, ethnic, or gender groups) face disadvantages, discrimination, or unequal treatment that hinder their ability to achieve optimal well-being and functioning (Whitehead & Dahlgren, 2009). Disparities in cultural competence in welfare services can lead to *culturalization* – where certain situations or problems are interpreted and explained based on generalized understandings of a person's cultural background. This reductionist approach emphasizes cultural aspects at the expense of considering social factors such as gender, class, and poverty, potentially marginalizing and stigmatizing individuals from diverse backgrounds. Perpetuating stereotypes widens the social distance between social workers and clients (Ylvisaker et al., 2015).

Conversely, *equity* entails addressing disparities by considering unique needs, rectifying historical injustices, and promoting fair resource distribution for everyone's optimal outcomes, irrespective of background or identity. Equity involves the ongoing process of addressing disparities by considering the unique needs of various social identity groups, rectifying historical injustices, and creating conditions that promote optimal outcomes for all members of society. It emphasizes the fair and just distribution of resources, opportunities, and support to ensure that everyone has an equal opportunity to thrive, regardless of background or identity (American Psychological Association, 2021).

Methodology

Participants and recruitment

The empirical material consists of interviews with Sámi women exposed to CSA and professionals engaged in CSA prevention and intervention in communities with both a Sámi and Norwegian population. Gaining insights through these participants is valuable for exploring social inequity in CSA prevention and intervention and for considering whether potential social inequities may indicate assimilation.

The professionals engaged in CSA prevention or intervention have different professions and will be referred to as professionals. In the results, they will be categorized and referred to as *health and social work professionals 1–6*,

community professionals 1–3, and community leaders 1–3. Community professionals hold various occupations, while community leaders include elected officials and religious leaders. The professionals were recruited through direct contact by email or phone.

The women who have experienced CSA were recruited through being open about their experiences in lectures and media, as well as through snowball sampling. Snowball sampling involves recruiting through participants' networks (Biernacki & Waldorf, 1981; Browne, 2005). Recruitment presented challenges, particularly due to the sensitivity of the topic and the vulnerability of Indigenous people (NESH, 2021). The additional constraints of the COVID-19 pandemic further complicated recruitment efforts.

I initially reached out to an expert who had discussed CSA in Sámi-Norwegian communities in newspapers. Through this expert, I connected with the first woman, and the second woman expressed interest after learning about the initial interview. Direct contact was made with two women who had publicly shared their CSA experiences, leading to a snowball effect where one participant connected with the fifth and final participant. The *women* were between the ages of 30 and 60. They will be referred to as woman 1–5.

Interviews were conducted via Teams, phone, or face-to-face as per participant preference or COVID-19 restrictions. The interviews lasted 1–2 hours and were audio-recorded before being transcribed verbatim.

Strategy of analyzation

The strategy of analyzation is inspired by a reflexive thematic approach by Braun and Clarke (2022) that is built upon different phases and involves repeated movement between them. After becoming familiar with the data and identifying potential analytical interests, the coding process produced almost a hundred codes.

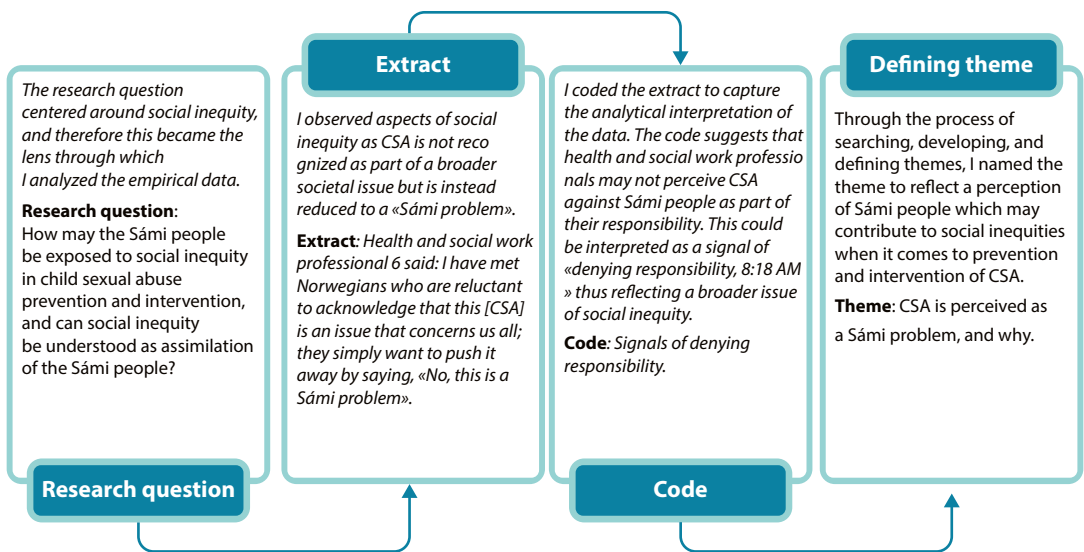
During the analysis, I focused on the various stories through which social inequity was conveyed. After examining the data through coding and considering the entire dataset, I identified a pattern concerning social inequity that seemed to encompass both shared and unique aspects of the concept. This led to the identification of three themes shaping problematic perceptions in CSA prevention and intervention:

1. CSA is perceived as a Sámi problem, and why.
2. *Silence* about CSA is perceived as Sámi culture.
3. Addressing ethnicity in prevention work is unfair or stigmatizing.

Figure 5.1 illustrates the analysis process by showing how one theme was identified, drawing on reflexive thematic analysis by Braun and Clarke (2022). The six-step framework is condensed into four steps, describing the progression from data familiarization to the final theme definition.

Figure 5.1

Example of analysis and search for themes



Ethics

This study follows the recommendations provided by the Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research (SIKT), following *Ethical Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities* (NESH, 2021) and additionally *Ethical Guidelines for Sámi Health Research* (The Sámi Parliament, 2019). Given the historical vulnerability of the Sámi people due to assimilation and unethical research, ethical reflexivity is imperative. It underscores the researcher's responsibility to protect participants

from harm and disadvantages (NESH, 2021), particularly considering the vulnerability of CSA. Protective measures include ensuring anonymity, securing personal information, and minimizing third-party details.

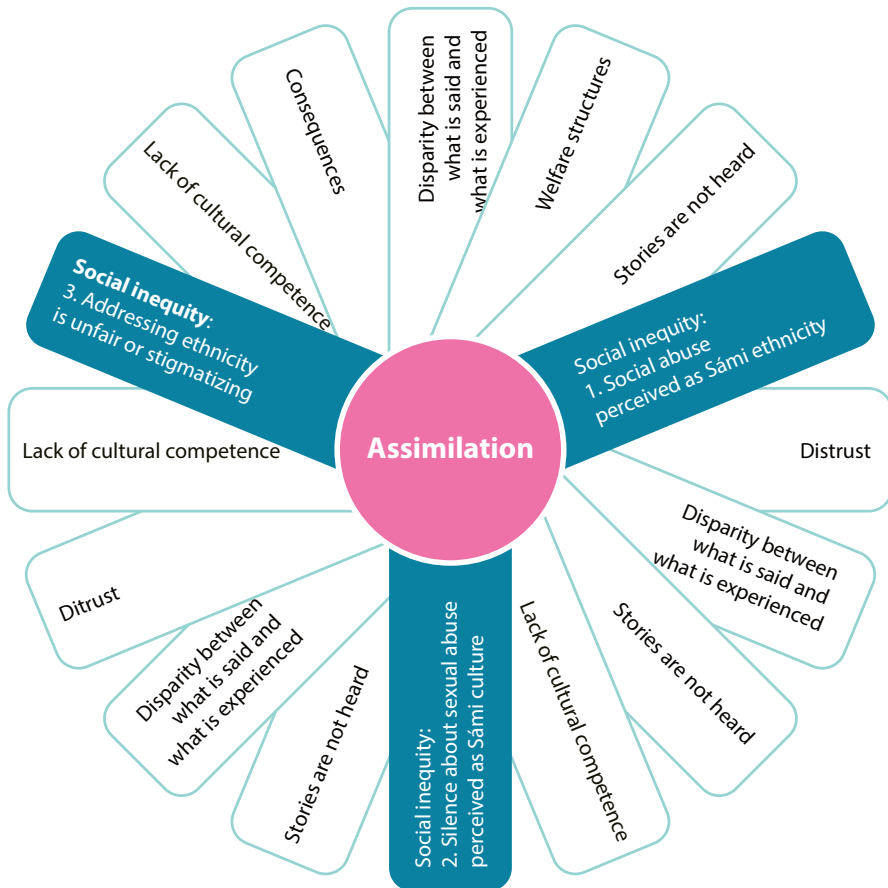
Participants were fully informed about the study's nature, potential implications, and its focus on CSA. They were informed that interviews would address experiences with the welfare system, not the abuse itself. They had support contacts and could reach out to me if needed. Consent, which could be withdrawn at any time, was obtained verbally and via email due to sensitivity and COVID-19 constraints. Both Sámi women and professionals voluntarily participated, motivated by a desire to help others and contribute to CSA knowledge development.

Exposing problematic perceptions

In this section, I will introduce three themes framed by the Daisy Model in CMM. The Daisy Model underscores the multiple conversations of every action or statement, with the statement at the center and each petal representing a distinct conversation (Pearce, 2007). I have chosen to place *Assimilation* in the center and present the three findings in bright yellow petals: 1) CSA is perceived as Sámi culture, 2) *Silence* about CSA is perceived as Sámi culture, and 3) Addressing ethnicity in prevention work is unfair or stigmatizing. After each finding-petal are different conversations that I have incorporated into the interpretation of the findings.

Figure 5.2

The results through the Daisy Model



CSA is perceived as a Sámi problem, and why

Several of the professionals and women shared stories of CSA being perceived as a Sámi issue by authorities and the public. They experienced this through the media, authorities' inaction, and other professionals. Notably, all participants rejected the notion that CSA is inherently linked to Sámi ethnicity. One professional described an experience:

I have met Norwegians who are reluctant to acknowledge that this [CSA] is an issue that concerns us all; they simply want to push it away by saying, “No, this is a Sámi problem”. (Health and social work professional 6)

The professional observes that colleagues perceive CSA as ethnicity. Another participant highlighted authorities' inactions: “I have the impression that the authorities see it [CSA] as a Sámi issue that needs to be fixed”. The participants talked about others' perception of CSA as “a negative culture” within Sámi communities. In this way, CSA was connected to both ethnicity and culture.

The global aspect of CSA affecting everyone goes unheard, creating a divide between “their” and “our” problem. Interviews revealed participants' need to explain this perception with stories revolving around the shame of being Sámi, cultural incompetence in the public sector, discrimination against Sámi people, and discriminatory structures—all linked back to the assimilation era. One community leader described:

The historical injustice, where we do not discuss sexual abuse as isolated acts of abuse and as incidents of immorality, recurs once more. I want to move away from this kind of thinking entirely. This is a sign of societies that have suffered great injustice. That's the way it is. We must first be able to discuss that injustice in a different way than before, take a stance on it, and call the injustice by its proper name. (Community leader 2)

The community leader stated that the Sámi people once again are subjected to injustice when CSA is linked to ethnicity. He emphasizes the necessity of considering CSA in the context of historical injustices, which refers to the assimilation policy. By saying “once again,” the community leader refers to what has not been heard. The stories about the assimilation era as an explanation for perceiving CSA as a Sámi issue indicate a shared view among multiple participants.

Silence about CSA is perceived as Sámi culture

Regarding the perception of silence about CSA being associated with Sámi culture, participants shared stories highlighting how CSA may remain concealed rather than reported. However, they also emphasized the necessity for a more nuanced perspective on this issue. Numerous stories revolved around individuals being aware of CSA but not taking adequate action, including family members, neighbors, child welfare services, police, teachers, congregation, etc. One of the professionals said:

There has been a very high level of acceptance for it. CSA. No alarm bells have rung. [...] There are people who... some prominent individuals have been... members of the municipal council, politicians, and people who have molested boys for probably 40 years. It's been known. Everyone has known about it. There are no measures to address it. (Community professional 1)

The professional shared multiple stories about how many knew about CSA, yet no one reported it, even when it involved a prominent person. It seems to have become a story that is not acknowledged. Later, the community professional also said: “You can interpret it as a culture of silence, but it can also be an expression of distrust”.

Several of the participants also brought up distrust of the authorities. One of the women stated:

I don't think it's right for people to say that it's only because the Sámi culture is a culture of silence and therefore it [CSA] has happened over time. It is also about the trust in the welfare services and those higher up in the government and all that. When you ask for help, you don't get help. (Woman 3)

The woman contends that silence about CSA is not inherent to Sámi culture but should be viewed in relation to distrust stemming from assimilation policies. By stating “it is *also* about,” she conveys an openness to considering aspects of the culture as potential explanations as well. The woman's statement may be interpreted as a disparity between what is said and what is experienced.

Another woman (4) stated: “If they [welfare services] do not understand the Sámi culture, then we will never get help”. The woman emphasizes the significance of being heard when it comes to the welfare service’s understanding of Sámi culture to address Sámi people’s needs. Several participants shared stories to underscore this point.

Addressing ethnicity is perceived as unfair or stigmatizing

The third finding is about how addressing Sámi ethnicity in CSA prevention and intervention is perceived as unfair to others or stigmatizing. While some participants held this perception, most experienced it through collaborative efforts in CSA prevention or intervention. Several of the participants connected this perception to the lack of knowledge about the after-effects of the assimilation era.

One of the professionals told multiple stories about how the prevention of CSA is being organized without considering unique needs:

The authority’s policy was that everyone should be treated equally. The measures should apply to everyone, nothing specific to ethnicity. We would rather not stigmatize. I can understand this way of thinking. [...]. but have you not understood anything? What about the trust, that we don’t trust the public sector? There is a reason why people have kept quiet [about abuse] for 70 years. We do not have trust and we have not been listened to. (Community professional 2)

The professional emphasizes how the policy of equal treatment, driven by the fear of stigmatization, results in the Sámi people being unheard. This creates a tension between what is said about equality, intended to prevent stigmatization, and the experience of distrust. Without understanding this distrust, prevention and intervention work may be ineffective.

The participants expressed distrust in the public sector as one of the consequences of the assimilation era, acting as a barrier for Sámi individuals seeking help. I asked another professional if the prevention work addressed Sámi ethnicity:

No, the management gave notice from day one. We work from one point of view in child and youth work. It is humanism. That is what applies here. Respect for everyone – everyone is treated equally. Whether you are Sámi, Norwegian, or... we have refugee children here too. Everyone is exactly the same. (Health and social work professional 4)

The professional emphasizes treating everyone equally, reflecting a belief in moral fairness irrespective of their minority status.

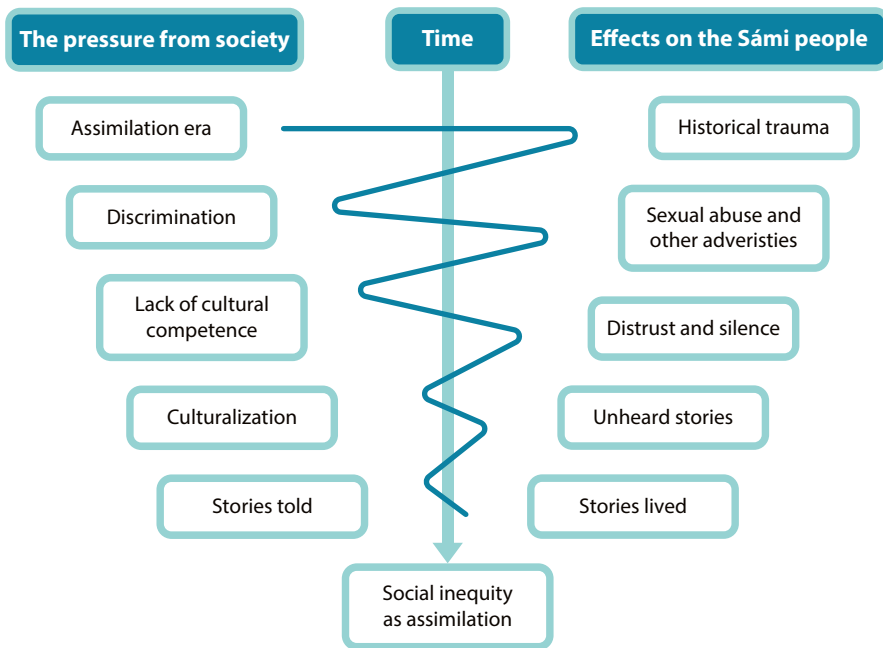
Exploring social inequity and assimilation in the battle against CSA

The purpose of this study has been to explore whether Sámi people are exposed to social inequity in CSA prevention and intervention, and if so, whether this social inequity can be understood as assimilation of the Sámi people. The findings indicate that both Sámi women who have experienced CSA and professionals perceive that the Sámi people are treated differently from others in prevention and intervention work.

The discussion will be divided into two parts. In the first part, I will explore whether the perception of CSA, silence about CSA, and the tension between equity and equality in CSA prevention and intervention can be understood as social inequity. In the second part, I will discuss whether these potential social inequities may be understood as assimilation. Figure 5.3 illustrates how societal pressure over time may exert effects on the Sámi people, manifesting as social inequity and contributing to assimilation. Simultaneously, the figure demonstrates the complex interconnections among the various concepts discussed in this article.

Figure 5.3

Concept map of how pressure from society can affect Sámi people



Problematic perceptions as social inequity

The first and second findings in this study address how CSA and silence about CSA by professionals are perceived as features of Sámi culture and ethnicity. This perception may be understood as culturalization – the process by which social or structural issues are understood as culturally determined (Rugkåsa et al., 2015). When it comes to the perception that CSA is connected to ethnicity, it is important to emphasize that CSA is a global burden (World Health Organization, 2020). The knowledge that the Sámi and other Indigenous populations in various countries are more frequently exposed to abuse than the majority population (Brzozowski et al., 2006; Curtis et al., 2002; Eriksen et al., 2015) can still contribute to such perceptions. However, it is problematic that professionals see CSA as a feature of ethnicity. This perception can be a form of culturalization that may prevent the Sámi people from receiving adequate help. If service providers perceive CSA as a feature of ethnicity, they may be less likely to believe it is something they can address or change. This could result in the Sámi population in need of CSA prevention or interven-

tion being exposed to social inequity – disparities in resources and support (Whitehead & Dahlgren, 2009). The same applies to the second finding related to the perception that *silence* about CSA is seen as a cultural trait.

Both the participating women and professionals described silence in connection with CSA. In the expression *culture of silence*, using the term culture may pose challenges, as it can quickly be linked to Sámi culture. When discussing silence about CSA in relation to Sámi people, it is crucial to distinguish this from being an inherent aspect of their culture and instead view it as a long-term effect of assimilation policies, as discussed in Bersvendsen and Saus (2023).

This *culture of silence* is a *story told* since it is expressed in media, public documents, and research. Based on the findings of this study, the story told is consistent with the *story lived*, often creating a sense of coherence (Pearce, 2007). However, the results also reveal tension between the story lived and the story told in the meaning-making of silence about CSA. This study's findings indicate that the culture of silence should be viewed in conjunction with the lack of historical and cultural competence.

While welfare services recognize the need for cultural competence (Angell et al., 2022; Eidheim & Stordahl, 1998; Saus, 2003), implementing it into practice remains a challenge (Douglas & Saus, 2021). This resonates with how culturalization is often somewhat unintentional and may lead to issues being placed on cultural distinctions (Rugkåsa et al., 2015). The lack of cultural competence poses a serious human rights challenge and may affect the ability to prevent and combat CSA against Sámi people (NHRI, 2018).

This may result in insufficient access to culturally tailored encounters or services, which would go against the concept of equity – ensuring equal opportunities, resources, and support for everyone based on unique needs (American Psychological Association, 2021). Coupled with the perception of CSA being linked to ethnicity, this may lead to inadequate assistance, placing many Sámi people in social inequity.

The lack of cultural competence also reflects the third finding in this study, the resistance to adapting CSA prevention and intervention to the Sámi people. This was perceived as unfair or stigmatizing by some of the professionals working with CSA prevention and intervention. When professionals are not working to secure equity in CSA prevention and intervention, it would mean that Sámi people are exposed to social inequity through not

receiving culturally adapted welfare services. That welfare services do not have culturally adapted services has been a *told story* – a story which has been told and heard by authorities through granted formal rights but acknowledging the struggle with implementation (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006). This was followed up by the government's action plan to prevent and combat violence through linguistically and culturally adapted welfare services (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021).

Even though research indicates that social workers do not have resistance to acquiring cultural competence to adapt the services to the Sámi people (Angell et al., 2022), the finding in this study shows that there is a tension between the perception of equity and equality.

The participants who did not see the need for equity – adapted treatment for the Sámi people – were concerned that everyone should be treated equally regardless of ethnicity. The resistance seems therefore to be grounded in the moral belief that every human being is of equal value. This perspective aligns with the Nordic welfare model's emphasis on equal social rights for everyone (Kildal, 2013). However, if this perspective contributes to the neglect of cultural and linguistic needs in CSA prevention and intervention, it poses challenges.

The concept of cultural competence demands the ability to understand family contexts – the unique needs tied to local, historical, cultural, social, and identity aspects (Saus, 2010). Misinterpreting equity as unfair or stigmatizing may hinder the effective implementation of equity measures and may expose Sámi people to social inequity. It is also problematic if we see it as favoritism through providing better treatment to the Sámi people than individuals of other ethnicities. The purpose of equity and cultural competence is to offer each individual services tailored to their context. It's crucial to communicate and educate about the principles of equity to ensure a clear understanding and promote inclusivity.

Social inequities as assimilation

As of today, there is no systematic and strategic assimilative *policy* aimed at making the Sámi people Norwegian. However, it can be debated whether this is a political outcome. Despite the cessation of policies after 1980 and Norway's commitment nationally and internationally to protect the Sámi people, language, and culture, we struggle to translate this commitment into

practice. As mentioned, the need for cultural competence has been stressed since the 1990s (Eidheim & Stordahl, 1998; TRC, 2023). This need is also highlighted in government documents and stated by the Norwegian National Human Rights Institution (NHRI, 2018).

May it then be a matter of unintentional oversight – an unheard story? A conscious decision to disregard these regulations? Or is it resistance or unintentional ethnic discrimination within our welfare structures? However, in the TRC (2023) report, informants highlight what is *ingrained in the walls* as a significant factor in understanding public administration and Sámi considerations. Several are telling stories about resistance in different parts of public administration, and also about ethnic discrimination (TRC, 2023).

Regardless of the cause, the Sámi people persist in facing social inequity within welfare services and further within the realm of CSA prevention and intervention. We know that the increased vulnerability of the Sámi population to discrimination and hateful speech is associated with significant physical and psychological health-related consequences (Hansen & Sørli, 2012). Additionally, we know the major after-effects historical trauma may have on people (Evans-Campbell, 2008). This may lead to challenges in openly expressing and embracing Sámi identity.

Consequently, individuals may choose to identify as Norwegian and gradually lose their Sámi identity, akin to (Nergård, 1992) depiction during the assimilation era. It's not an advantage to be Sámi compared to the Norwegian population. In cases of CSA, one may encounter a support system that considers itself unable to help if CSA and silence about CSA are being culturalized. Additionally, there might be a dilemma between equity and equality within the support system, further depriving Sámi individuals of the assistance they both need and have the right to.

Conclusions

I started this chapter by asking: *How may the Sámi people be exposed to social inequity in child sexual abuse prevention and intervention, and can social inequity be understood as assimilation of the Sámi people?* The findings reveal

that professionals have perceptions of CSA as a feature of ethnicity and silence about CSA as Sámi culture. These perceptions can lead to inadequacies in the handling options of professionals, leaving Sámi individuals vulnerable to CSA without the necessary assistance.

Social inequities persist when prevention and intervention measures are not culturally adapted to the Sámi people, violating their right to receive such adaptations in welfare and community services. The unfortunate convergence of these inequities may contribute to an assimilated effect. Despite legislative frameworks, practical implementation by the state falls short, placing responsibility on individuals in welfare services and the affected Sámi people.

To address unique needs rooted in historical injustices, there is a call to learn from the experiences of Sámi individuals and professionals, ensuring welfare services create conditions that foster optimal outcomes for all individuals in society.

Reflection questions

1. How can problematic perceptions against Sámi people among professionals influence the experience and effectiveness of CSA prevention and interventions?
2. What strategies could be implemented to bridge the gap between the Sámi people's formal rights to equity and the inconsistent implementation of these rights in practice?
3. How does the discussion on social inequity and assimilation relate to broader societal issues and the potential impact on marginalized groups?

References

- American Psychological Association. (2021). *Equity, Diversity and Inclusion Framework*. <https://www.apa.org/about/apa/equity-diversity-inclusion/framework.pdf>
- Angell, E., Kårtveit, B., Nygaard, V., & Riseth, J. Å. (2022). *Hvor går veien? Kartlegging av samisk språk og kultur i språkforvaltningskommunene* (Rapport 11-2022). <https://www.regjeringen.no/contentassets/891dc9fb92364798997e9329a2f503b8/norche-helse-og-samfunn-rapport-11-2022.pdf>
- Bersvendsen, A., & Saus, M. (2023). Samiske kvinner utsatt for vold og overgrep i oppveksten. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 100(2–3), 184–201. <https://doi.org/10.18261/tnb.100.2-3.9>
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141–163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Browne, K. (2005). Snowball sampling: Using social networks to research non-heterosexual women. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/1364557032000081663>
- Brzozowski, J.-A., Taylor-Butts, A., & Johnson, S. (2006). Victimization and offending among the Aboriginal population in Canada. *Juristat*, 26(3), 1. <https://www.proquest.com/docview/216180721/fulltextPDF/DB062E765A4A43EFPQ/1?accountid=17260>
- Curtis, T., Larsen, F. B., Helweg-Larsen, K., & Bjerregaard, P. (2002). Violence, sexual abuse and health in Greenland. *International Journal of Circumpolar Health*, 61(2), 110–122. <https://doi.org/10.3402/ijch.v61i2.17443>
- Douglas, M., & Saus, M. (2021). Invisible differentness in Sámi child protection services. *Child Care in Practice: Northern Ireland Journal of Multi-Disciplinary Child Care Practice*, 27(3), 251–265. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1612732>
- Eidheim, H., & Stordahl, V. (1998). *Kulturmøte og terapi i Sápmi*. Davvi Girji.
- Eriksen, A. M. A., Hansen, K. L., Javo, C., & Schei, B. (2015). Emotional, physical and sexual violence among Sami and non-Sami populations in Norway: The SAMINOR 2 questionnaire study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(6), 588–596. <https://doi.org/10.1177/1403494815585936>
- Evans-Campbell, T. (2008). Historical trauma in American Indian/Native Alaska communities: A multilevel framework for exploring impacts on individuals, families, and communities. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(3), 316–338. <https://doi.org/10.1177/0886260507312290>
- Fiolet, R., Tarzia, L., Hameed, M., & Hegarty, K. (2021). Indigenous peoples' help-seeking behaviors for family violence: A scoping review. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(2), 370–380. <https://doi.org/10.1177/1524838019852638>
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. Cary: Oxford University Press, Incorporated.
- Hansen, K. L., & Sørli, T. (2012). Ethnic discrimination and psychological distress: A study of Sami and non-Sami populations in Norway. *Transcultural Psychiatry*, 49(1), 26–50. <https://doi.org/10.1177/1363461511433944>

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2006). *Mestring, muligheter og mening: Framtidas omsorgsutfordringer*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-2005-2006-/id200879/?ch=1>
- Jensen, A. (2020). *Cosmopolitan Communication: A Narrative of Richness and Mystery*. CMM Institute Press.
- Jensen, E. B. (1991). *Fra fornorskningsspolitikk mot kulturelt mangfold*. Nordkalott-forlaget. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007092401074
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2021). *Frihet fra vold: Regjeringens handlingsplan for å forebygge og bekjempe vold i nære relasjoner 2021–2024*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2dda3b36640d4dfbbba-c11598a1dc792/209755-jd-frihetfravold-web.pdf>
- Kildal, N. (2013). Den norske velferdsstaten: Fra sosiale til kontraktsbaserte rettigheter. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 16(2), 87–95. <https://hdl.handle.net/1956/17403>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-/id451312/>
- Krane, M. S. (2021). *Helse- og omsorgstjenester til den samiske befolkningen i Norge. Oppdatert kunnskapsoppsummering (2016–2021)*. Senter for omsorgsforskning, nord. <https://hdl.handle.net/11250/2976847>
- Lismoen, K. (2022, 14th October). “Tysnaden i Sápmi”: Fortielsekultur under lupen. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/jla849/tystnaden-i-sapmi-fortielsekultur-under-lupen>
- Minde, H. (2005). Assimilation of the Sami – Implementation and consequences. *Acta Borealia*, 20(2), 121–146. <https://doi.org/10.1080/08003830310002877>
- Nergård, J.-I. (1992). *Den vuxna barndomen: Den psykotiske personen som vägvisare i vår kultur*. Dualis.
- Nergård, J.-I. (2013). Fremmedgjøring av samisk selvforståelse. In T. Johnsen & L. M. Skum (Eds.), *Erkjenne fortid – forme framtid: Innspill til kirkelig forsoningsarbeid i Sápmi*. Orkana.
- NESH. (2021b). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities* (5th ed.). <https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-and-humanities/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-and-the-humanities/>
- NHRI. (2018). *Thematic Report 2018: Violence and abuse in Sámi Communities*. Norwegian National Human Rights Institutor. <https://www.nhri.no/wp-content/uploads/2019/07/Thematic-report-2018-Violence-and-Abuse-in-S%C3%A1mi-Communities.pdf>
- Pearce, B. (2007). *Making social worlds: A communication perspective*. Wiley-Blackwell.
- Penman, R., & Jensen, A. (2019). *Making Better Social Worlds: Inspirations from the Theory of the Coordinated Management of Meaning*. CMM Institute.
- Reaidu. (u.å). *De samiske språkene*. Senter for samiske studier, UiT. Retrieved 31st October 2023, from <https://result.uit.no/reaidu/vare-tema/sprak/omsamiskesprak/>
- Rugkåsa, M., Eide, K., & Ylvisaker, S. (2015). Kulturalisering og symbolsk mening i barnevernsarbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 18(2), 82–95. <https://hdl.handle.net/10642/3188>

- Saus, M. (2003). *Kontekstuellet barnevern: Barnevern i samiske landskap* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. Tromsø. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016072008112
- Saus, M. (2010). Cultural competence and children in the North. In E.-L. Kronqvist & P. Hyvönen (Eds.), *Insights and Outlooks: Children Research in the North* (pp. 43–60). Oulu University Press. https://www.researchgate.net/publication/298790150_Insights_and_Outlooks_Childhood_Research_in_the_North
- Saus, M. (2019). Kulturell smerte – Begrepets bidrag til sosialt arbeid. In J.-I. Nergård & P. Vitebsky (Eds.), *Kulturen som pasient: Uvanlige møter for vanlige folk* (pp. 49–69). Universitetsforlaget.
- The Sámi Parliament. (2019). *Etiske retningslinjer for samisk helseforskning*. The Sámi Parliament. https://sametinget.no/_f/p1/iab4f8a7f-1c05-4f9f-a5e2-1d4f6196671d/etiske-retningslinjer-for-samisk-helseforskning-ny.pdf
- TRC. (2023). *Truth and Reconciliation: A basis for Settlement regarding Assimilation Policies and Injustice against Sami, Kven, and Skogfinner*. Truth and Reconciliation Commission. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Wajstedt, L. (Regissør). (2021). *Tystnaden i Sápmi* [Film]. L. Henriksen; Paeanord Film AS.
- Whitehead, M., & Dahlgren, G. (2009). *Utjevning av helseforskjeller: Del 1: Begreper og prinsipper for å utjevne sosiale ulikheter i helse*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/utjevning-av-helseforskjeller>
- World Health Organization. (2020). *Global status report on violence prevention 2020*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332394/9789240004191-eng.pdf?sequence=1>
- Ylvisaker, S., Rugkåsa, M., & Eide, K. (2015). Silenced stories of social work with minority ethnic families in Norway. *Critical and Radical Social Work*, 3(2), 221–236. <https://doi.org/10.1332/204986015X14331614908951>
- Øverli, I. T., Bergman, S., & Finstad, A.-K. (2017). “Om du tør å spørre, tør folk å svare”: *Hjelpeapparatets og politiets erfaringer med vold i nære relasjoner i samiske samfunn* (Rapport 2/2017). NKVTS. https://www.nkvts.no/content/uploads/2017/03/NKVTS_Rapport_2_2017_samiske_samfunn.pdf

Storvik, M. (2025). Troens makt – en teori fra elvegudens rike. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 127–147). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520106>

6

Troens makt – en teori fra elvegudens rike

Marius Storvik¹

¹ Det juridiske fakultet, UiT Norges arktiske universitet

Det som må sies først¹

Troen gir penger makt

Penger finnes ikke. Ja, du leste riktig. Selvsagt eksisterer mynter og sedler, men den samlede verdien av disse fysiske pengene er en dråpe i havet sammenlignet med de enorme summene av norske kroner som «ikke finnes». Disse tallene, som blinker mot oss fra skjermene, er ikke annet enn digitale konstruksjoner – sifre i en datamaskin. Og likevel, denne abstrakte konseptualiseringen av verdi har den utrolige makten til å styre vår adferd, forme våre relasjoner og definere vår identitet. Vi navigerer i et samfunn der digitale tall på en skjerm dikterer alt fra de minste hverdagsvalg til de største livsbeslutningene. Selv i en kontantøkonomi er det ikke intuitivt at sedler har høyere verdi enn mynter, eller at varer og tjenester så lett byttes med «kroner». Harari (2016) peker på at penger finnes fordi vi *tror* på penger. Det er vår tro som gir penger makt. Denne troen har gjort at fjell både har blitt flyttet og boret hull i. Denne troen har skapt og reparert sosial ulikhet og rettferdighet.

I dette kapitlet presenteres teorien om troens makt – et nytt analytisk verktøy for å forstå samspillet mellom tro, makt og sosiale strukturer. Teorien muliggjør et nytt perspektiv på hvordan overbevisninger og forestillinger former samfunnet, uavhengig av deres religiøse eller sekulære natur. Eksemplet med penger viser hvordan vår tro har makt til å forme våre liv og samfunn. Innenfor rammen av et kort kapittel vil jeg utforske hvordan troens makt fungerer som en grunnleggende driver i menneskelig samhandling og samfunnsstrukturer. Det undersøkes hvordan tro, i sine mange former, er en sentral mekanisme i opprettholdelsen og transformasjonen av sosial ulikhet og rettferdighet.

Troens makts kjerne er ideen om at makten ligger i troen, og ikke (bare?) i *troens* objekt. Tilnærmingen åpner for en ny forståelse av hvordan sosiale

1 En stor takk til Rita Sørly og Bengt Erik Karlsson, for troen på prosjektet, tilbakemeldinger og støtte gjennom skriveprosessen. Takk til Nandor Knust for innsiktsfulle kommentarer og konstruktive diskusjoner. Takkes må også Kaspers pappa for din fortelling og innsikt. Min venn M. Kwadwo Ntiamoah i Ghana åpnet ikke bare landet for meg gjennom sine ekspertise og kontakter, men også ved vitenskapelige innsikt og engasjerende diskusjoner. Sist, men ikke minst vil jeg takke alle som har bidratt med sin tid, kunnskap og perspektiver under mine opphold i Ghana. Deres åpenhet og villighet til å dele er fundamentet for ideene presentert i dette kapitlet.

strukturer opprettholdes og endres, ved å fokusere på den kollektive overbevisningens rolle. Teorien om troens makt skiller seg fra eksisterende modeller ved å:

1. Behandle tro som en relevant faktor i vitenskapelige analyser, uavhengig av religiøs overbevisning.
2. Tilby en enkel, men fleksibel modell som kan operasjonalisere komplekse analyser av makt og sosiale strukturer.
3. Bygge bro mellom normative og empiriske vitenskaper, som ulike disipliner innen rettsvitenskap, sosialantropologi, religionsvitenskap og sosialt arbeid.

Jeg tror modellen kan berike flere fag og forskningsfelt, som rettssosiologi, juridisk metode, sosialantropologi, sosialt arbeid og religionsvitenskap. I retts-sosiologien kan troens makt bidra til å forklare regeletterlevelse. Rettsteoretisk kan modellen bidra til alternative forklaringer av rettsanvendelsesprosessen. Kanskje kan troens makt bidra i diskursen mellom positiv rett, naturrett og rettsrealisme?

Teorien om troens makt skal komplementere, og ikke erstatte eksisterende modeller. Dens enkelhet er både dens styrke og begrensning; den tilbyr et klart fokus, men må ofte suppleres med andre teorier for å håndtere mer komplekse scenarier.

En del av dette kapitlet forteller om tro i Ghana, men handler om den sosiale virkeligheten som troen etablerer. Det er derfor ikke viktig om troen knytter seg til Gud, politiet, forbannelser eller penger. Det viktige er fortellingene om troens makt, og hvordan vi kan identifisere troen og dens virkninger i vårt samfunn.

Bakgrunn og metode

Teorien om troens makt springer ut av refleksjoner fra kunnskap ervervet under tre separate forskningsopphold i Ghana i 2022 og 2023. Jeg vil kort redegjøre for hvordan jeg har arbeidet under disse forskningsoppholdene og hva slags grunnlagsdata som reiser teorien.

I 2022, da jeg var i Ghanas hovedstad Accra, fokuserte jeg på å forstå det formelle retts- og helsesystemet i landet. Jeg ble da gjort oppmerksom

på eksistensen av chieftaincy-systemet, pentecostale prayer camps og mangfoldet av urfolksreligioner. Fasinert av den komplekse dynamikken mellom disse forskjellige systemene og deres innflytelse på hverandre, vendte jeg tilbake til Ghana to ganger i 2023. Denne gangen var mitt oppholdssted ved Department of Religious Studies ved Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST) i Kumasi. Her arbeidet jeg tett sammen med Mr. Michael Kwadwo Ntiamoah, en dyktig foreleser ved universitetet, for å dykke dypere inn i strukturene og relasjonene mellom disse ulike systemene.

I løpet av mitt andre og tredje opphold i Ghana undersøkte jeg særlig chieftaincy-systemet, og gjennomførte da flere intervjuer med høvdingene (chiefs). Jeg fulgte en rekke «rettssaker» i to ulike urfolksdomstoler ledet av chieftains (dette omtales som det tradisjonelle rettssystemet). I tillegg gjorde jeg undersøkelser i arkivet til Asantekongen. Jeg tilbrakte en dag ved tempelet til elveguden Antoa Nyamaa, der jeg blant annet observerte dyreofringer. Jeg var også på en neopentekostal helbredelsesgudstjeneste i Believers Worship Center (BWC).

I tillegg til disse formelle studiene fikk jeg mye informasjon om samfunnet gjennom samtaler med Bolt-sjåfører (drosjesjåfører), samtaler med venner og flere dager med lesing av upubliserte bachelor-, master- og doktorgradsavhandlinger ved biblioteket til Department of Religious Studies ved KNUST. Beskrivelsene i denne teksten bygger dels på andre publiserte tekster, dels på intervjuer, dels på feltnotater og dels på upubliserte tekster (se referanselisten).

Mine opphold har *ikke* hatt som formål å gi empiri til en samfunnsvitenskapelig fremstilling av det ghanesiske samfunnet. Mine opphold har hatt som formål å etablere en dypere innsikt i det norske samfunnet gjennom å finne kontraster i Ghana. Når jeg i denne teksten fremstiller det ghanesiske samfunnet, pretenderer jeg verken å ha gjort et etnografisk arbeid eller å frembringe ny empirisk kunnskap. Jeg forsøker imidlertid å beskrive de relevante delene av samfunnet, så langt jeg forstår det basert på de tilgjengelige kildene.

Jeg antar at kjennere med rette kan peke på misforståelser og unøyaktigheter i min fremstilling av Ghana. Når jeg likevel publiserer dette, er det fordi formålet med kapitlet er å presentere og diskutere teorien om troens makt. Mine fremstillinger av det ghanesiske samfunnet er forsøkt begrenset til det som er nødvendig for historiefortellingen og presentasjonen av teorien. Jeg ser frem til at fremtidig forskning diskuterer både teorien og mine forståelser av det ghanesiske samfunnet.

Trengs en ny teori?

Troens makt og sosialkonstruktivisme

Ideen om troens makt kastet meg ut i en emosjonell og intellektuell berg- og dalbane. Jeg følte meg først som et geni, men siden jeg ikke lenger er 18, er jeg skeptisk til genierklæringer fra fyren i speilet. Når han i tillegg mangler grunnleggende teoretisk dannelse utenfor rettslige disipliner, må det legges til grunn at kjempene som har gått foran har tenkt tanken først.

Dermed begynte en leting etter en samfunnsvitenskapelig teori som var bedre og enklere enn troens makt. Jeg vil her redegjøre kort for min lesning, og hvordan jeg etter hvert har skjønt hvem sine skuldre jeg har stått på. Så vil jeg vise hvorfor eksisterende teorier ikke fullstendig forklarer dynamikken som troens makt avdekker.

Mitt møte med sosialkonstruktivisme tok nesten livet av troens makt. Sosialkonstruktivisme er en nøkkelteori i samfunnsvitenskapene, som foreslår at vår forståelse av virkeligheten er formet gjennom sosial interaksjon (Burr et al., 2015). Kunnskap og virkelighetsoppfatninger springer ikke ut fra en objektiv realitet, men er konstruert gjennom våre sosiale og kulturelle praksiser. Ved hjelp av språk, symboler og felles forståelser, skaper samfunnene sine unike virkeligheter.

Jeg forstår troens makt som en del av en sosialkonstruktivistisk tenkning. Denne tilnærmingen tillater oss å se på tro – enten det gjelder penger, guddommer eller andre sosiale konstrukter – som en kritisk komponent i hvordan makt utøves og oppfattes i samfunnet. Tro fungerer som et verktøy for å forme sosiale strukturer, identiteter og relasjoner, ved å tildele mening og legitimitet.

Ved å plassere troens makt innenfor sosialkonstruktivismens perspektiv ser vi først at tro bidrar til å forme vår virkelighetsoppfatning. Vi ser også at tro påvirker samfunnsmessige dynamikker gjennom en kollektiv deltagelse i og aksept av delte forestillinger.

Tro og religion

Da jeg begynte dette arbeidet, anså jeg meg som et moderne, oppegående menneske som baserte min forståelse av verden på kunnskap og viten. Samtidig erkjente jeg at noen ting, som eventuelt liv etter døden, ligger utenfor det jeg kan ha kunnskap om. Bortenfor kunnskap antok jeg at det ligger tro. Verken

ateisten eller den som tror på det evige liv kan ha sikker kunnskap om sitt standpunkt. Selv om ateisten ikke anser seg som troende, er realiteten at livet etter døden er utenfor vårt kunnskapssparadigme. Derfor antok jeg at oppfatningen av eventuelt liv etter døden er et trosspørsmål for både den religiøse og ateisten. Dette synet på tro gjør at jeg også anser ateisten som troende.

Mitt møte med sosialkonstruktivismen lærte meg at forholdet mellom kunnskap og tro er ganske komplisert. Når våre virkelighetsoppfatninger ikke springer fra en objektiv realitet, hva skiller virkelighetsoppfatningene fra tro? Slik jeg ser det, må våre sosiale konstruksjoner og virkelighetsoppfatninger anses som en slags tro. For ordens skyld er jeg også klar over at jeg her skraper i overflaten på epistemologien, men at jeg ikke forfølger dette sporet videre her.

Er ikke tro knyttet til religion? Så hva er religion? Mange vil være enige med Tylors definisjon av religion fra rundt år 1900: troen på åndelige vesener (Huxley, 1971, s. 52). I en slik forståelse er religion etablerte trossamfunn, og «tro» en nødvendig individuell forutsetning for disse. Problemet er at det vil være en diskrepans mellom ulike individers «tro» innen samme trossamfunn. Det vil være forskjeller mellom trossamfunnets selvforståelse, forkynnelse og praksiser. Det vil også være forskjeller mellom trossamfunnets normer og tilhørende individers praksiser. Dermed er det vanskelig å avgrense begrepet «tro» til religiøse konfesjoner.

Kanskje problemet er definisjonen av religion? Sosialantropologen Clifford Geertz har definert religion slik:

1) a system of symbols which acts to (2) establish powerful, pervasive, and long-lasting moods and motivations in men by (3) formulating conceptions of a general order of existence and (4) clothing these conceptions with such an aura of factuality that (5) the moods and motivations seem uniquely realistic. (Hylland-Eriksen, 2021, s. 208)

Religion er da et symbolsystem som reelt påvirker samfunnsmedlemmene. Det kreves at symbolsystemet må gi en eksistensorden ikledd faktualitet som oppleves realistisk. Denne definisjonen av religion forutsetter ikke overnaturlige vesener, og fotball kan analyseres som en religion. Geertz fremhever hvordan religion fungerer som et samlende symbolsett som påvirker individets oppførsel og samfunnsmessige strukturer.

Når jeg kobler dette til sosialkonstruktivismen, som beskrevet overfor, blir det mange likhetstrekk. Jeg antar at religionsanalyser basert på Geertz' religionsforståelse vil være sosialkonstruktivistiske analyser som er begrenset til symboler. Geertz' definisjon åpner for en bredere diskusjon om hvordan både religiøse overbevisninger og sekulære trossystemer, slik som troen på institusjoner, former menneskers liv og samfunnets rettferdighetssystemer. Likevel er analysen begrenset til symboler og symbolsystemene.

På tilsvarende måte begrenser jeg teorien om troens makt til at den må knytte seg til trossystemer. Det må altså finnes symboler som er satt i et samfunnssystem, som skaper overbevisninger og en forståelse av livsbetingelsene, som anses reelle og ikke er urealistisk. Penger er et symbol som er satt i et samfunnssystem, som folk er overbevist om at fungerer, og som danner en forståelse av livsbetingelsene, som er både reelt og realistisk.

Dermed tenker jeg at penger, eller våre monetære transaksjonssystemer, kan analyseres som en religion. Følgen er også at pengenes funksjon avhenger av individenes tro på pengene. Dermed kobles troens makt til religion, men religion løsrives fra det som, i vår sosiale konstruksjon, anses som overnaturlig.

Noen utilstrekkelige perspektiver

Jeg har ikke vært lat. Jeg har undersøkt en rekke teorier, analyseredskaper og paradigmer fra kjempene foran meg, for å finne en bedre modell enn troens makt. Jeg vil redegjøre for noen perspektiver som jeg har vurdert nærmere, og forklare hvorfor disse ikke analyserer det samme som troens makt.

Tillit er anerkjent som et fundamentalt sosialt lim i sosiologien, med røtter i arbeidet til Durkheim. Forståelsen av tillitens rolle i samfunnet har senere blitt videreutviklet. Eksempelvis har Luhmann betraktet tillit som en mekanisme for å redusere kompleksitet, og Putnam hevder at sosial kapital, som blant annet består av tillit, er avgjørende i sterke samfunn. Tillit påvirker sosiale nettverk, samarbeid og felles velferd, samt dens innvirkning i møte med kulturell diversitet og globalisering. Tillitsforskningen fokuserer på forventninger mellom mennesker eller institusjoner, og undersøker hvordan tillit bygges og brytes.

Langt på vei overlapper tro og tillit, men det er likevel noen forskjeller. Grimen skriver at tillit er noe en viser ved å handle med få forholdsregler (Grimen, 2009, s. 135). Tillitsforskningen er i stor grad knyttet til handlinger,

mens tro i større grad er uavhengig av handlingene. Tro krever en kollektiv aksept i trosfellesskapet som strekker seg utover direkte sosiale interaksjoner. Det er tro, og ikke tillit, som gjør at supporterne følger fotballaget på tvers av divisjonene. Jeg forstår at tro i mindre grad er avhengig av handlingene, går dypere og er mer abstrakt. At jeg *kan* handle byggevarer for tallene på min bankkonto kan forklares med både tillit og tro. At jeg unnlater å handle, er imidlertid mer naturlig å forklare med tro enn tillit.

Makt, på sin side, har også gjennomgått en betydelig utvikling i teori, fra Webers og Marx' fokus på sosial kontroll og klassekonflikter (Engelstad, 1999), til Foucaults ideer om maktens omnipresens i sosiale relasjoner (Engelstad, 2009). Lukes' og Gramscis bidrag har ytterligere nyansert forståelsen av makt gjennom å utforske agenda-setting og kulturell dominans. Tilnærminger som Habermas' teori om kommunikativ handling reflekterer maktens evolusjon i et komplekst samfunn, og understreker behovet for en forståelse av makt som går utover tradisjonelle teorier.

Maktforskningen fokuserer primært på hvordan makt utøves og opprettholdes gjennom synlige strukturer og relasjoner, som autoritet og sosial kontroll. Det er opplagt at tro kan være en del av maktutøvelsen, men de subtile og underliggende prosessene ved tro fanges ikke nødvendigvis opp. Tro viser til usynlige samspill og den kollektive aksepten som former våre overbevisninger og systemer.

Asantekongens makt kommer fra troen

Empiri fra Ghana

Ghana, tidligere kjent som «Gullkysten», er kjent for sitt kulturelle mangfold og historie. Landet, som ble uavhengig i 1957, har en økonomi basert på landbruk, mineraler, gull og olje. Med over 100 etniske grupper er Asante-folket i Asante-regionen det største, kjent for sin rike kultur, inkludert tekstilkunst, musikk og dans. Kumasi, med over tre millioner innbyggere uten høyhus, er hovedstaden i Asante.

Vent nå litt. Hvorfor i all verden begynner jeg å forklare om Ghana?

Jeg har blitt fortalt at samfunnsforskning normalt krever et empirisk grunnlag, og at dette skal bredt presenteres slik at teoriene blir nærmest selvforklarende. Både du og jeg har til nå konstatert at jeg nok verken har evnen eller viljen til å skrive en læreboktekst for hvordan dette skal gjøres. Realiteten er likevel at teorien om troens makt springer ut av to dels uavhengige observasjoner og analyser fra Ghana. Jeg vil her presentere disse med tre formål: at teorien skal få en bredere kontekst, at jeg får fortalt noen kule opplevelser fra Ghana, og at du får større innsikt i en virkelighet som er fremmed for de fleste nordmenn.

Først vil jeg forklare hvordan tro er integrert både sosialt og åndelig i Asante-kulturen i Ghana. Dette gjør jeg ved å peke på den sentrale rollen til Asantekongen og *The Queen Mother* i å opprettholde samfunnets struktur gjennom deres åndelige og politiske autoritet. Jeg vil konkret vise hvordan tro kan forme maktstrukturer og konfliktløsningsmekanismer, og hvordan teorien om troens makt fungerer i praksis.

Ghana, Asante og Asantekongen

Asante-folkets kultur er sterkt forankret i deres tradisjoner, som er dypt integrert i deres åndelige praksis og overbevisninger. De har en tro på en høyeste guddom, samt på en rekke mindre guddommer og ånder som påvirker ulike aspekter av dagliglivet.

La meg etablere noen termer:

- Asante-folket viser til stammen eller den etniske gruppen.
- Asante-kulturen viser til Asante-folkets praksiser.
- Asante-religionen viser til tradisjonell førkristen animistisk religion.
- Asantekultusen viser til Asante-kulturen forstått som religion.
- Asantekongen er en fornorskning av twi-begrepet «Asantehene», som har blitt oversatt til «our King».

Asantekongen (siden 1999 Otumfuo Nana Osei Tutu II) er den eneste kongen i Ghana, men er ikke konge av Ghana. Monarken er anerkjent, og var til stede ved kroningen av Kong Charles i 2023 og begravelsen til Dronning Elisabeth i 2022.

Asantekongen spiller en sentral rolle i å bevare og fremme Asante-folkets tradisjoner og verdier. Han er ikke bare en viktig figur i kommunikasjonen med åndeverdenen, men også sentral i samfunnets rituelle liv. Dette inkluderer å opprettholde orden og løse tvister.

Hvor kommer Asantekongens makt fra?

Jeg kan ikke fastslå hvor mye makt Asantekongen har, men legger til grunn at han har vesentlig makt. Der Norges konge har symbolsk makt, utøver Asantekongen makt som øverste leder i *Chieftaincy*-systemet. I Norge er både den politiske og den rettslige makten knyttet sammen i et komplekst politisk, byråkratisk og rettslig system. I det norske systemet kan statens voldsmonopol i ytterste konsekvens tvinge gjennom lovlige beslutninger. Jeg kan imidlertid ikke se at Asantekongens beslutninger er tilknyttet statens voldsmonopol.

Så hvor kommer Asantekongens makt fra? Mange ganger har jeg spurt hva som vil skje om en ikke gjør som en *Chief* har besluttet. Først sies det at *Chieften* kan ilegge straff som bøter eller tvangsarbeid. Når jeg spør hva som skjer om en ikke betaler boten eller møter opp på tvangsarbeidet, får jeg til svar at det skal en bare gjøre. De kan ikke peke på noen bakenforliggende tvangs- eller voldsmekanisme.

Chieften's makt minner meg om norske køregler. Den som blir tatt i å snike i køen, må i offentlig fornedrelse stille seg bakerst i køen. Så hva skjer om en sniker som både har blitt tatt og har erkjent snikingen, blir stående på sin urettmessige plass mens hen ser sine felles køståere i øynene? Vi vil svare at hen bare skal gå bakerst i køen.

Felles er at både køreglene og *Chieften*'s beslutninger er forutsetninger for sosial samhandling. Styrken av de sosiale mekanismene gjør at reglene følges, uavhengig av tilknytning til statens voldsmonopol. Felles er en sosial konstruksjon for hva som er bindende. Jeg vil hevde at makten i begge systemer kommer fra troen på systemene.

Fordi Asantekongens *Chieftaincy*-system er knyttet til Asante-religionen, vil jeg undersøke om Asantekongens makt kan anses utledet fra Asante-religionen. I så tilfelle vil vi stå overfor en religiøs makt, som må analyseres som sådan.

Asantekongen, Asante-religionen og Asantekultusen

Det er uklart for meg hvor grensen går mellom Asante-religionen og Asantekulturen. La meg forklare hvorfor: Asantekongen sitter på toppen av et hierarkisk *Chieftaincy*-system, som både er politisk, rettslig og religiøst. Politisk fordi systemet har makt. Rettslig fordi systemet også er et domstolssystem. Religiøst fordi *Chieftaincy*-systemet er etablert rundt Asante-religionen.

Det er antatt at Asantekongen opprettholder kommunikasjon med ånde-verdenen, som må anses som en del av Asante-religionen. Denne kommunikasjonen med den åndelige verden brukes både politisk og rettslig i *Chieftaincy*-systemet. En kunne tenkt seg at dette innsnevret Asantekongens sfære til Asante-religionens tilhengere. Slik er det imidlertid ikke.

For meg fremstår det som at Asantekongens åndelige kommunikasjon anerkjennes av Asante-folket uavhengig av deres konfesjonelle tilhørighet. Jeg forstår derfor at Asante-religionen er en integrert del av *Chieftaincy*-systemet. Likevel forstår jeg at Asante-religionen eksisterer uavhengig av *Chieftaincy*-systemet. Dermed må vi skille mellom Asante-religionen og Asantekongens funksjoner, som kan være religiøst begrunnet.

Dermed krever analysene et skille mellom Asantekongens religiøse funksjon i og utenfor Asante-religionen. Derfor har jeg etablert termen Asantekultusen i tillegg til termen Asante-religionen. I religionsvitenskapen viser termen «kult» til rituelle handlinger, og ikke til en konfesjon. Termen «kult» må altså ikke forstås koblet til den negative termen «sekt».

Asantekongens makt kommer fra Asantekultusen

Sentralt i Asantekultusen er *Sika Dwa Kofi* (heretter Den Gylne Stol) (Osafu, 2018). Myten forteller at i det 17. århundre falt denne gylne stolen fra himmelen og landet i fanget til den første *Asantehene* (kongen), Osei Tutu. Stolen ble sendt av himmelguden Nyame og formidlet av Okomfo Anokye, en legendarisk prest og en av grunnleggerne av Ashanti-kongedømmet. Denne hendelsen symboliserte gudenes godkjennelse av Osei Tutu som den rettmessige lederen av Asante-folket. Den Gylne Stolen er sett på som sjelen, eller symbolet, til Asante-nasjonen og er et symbol på forening, makt og legitimitet. Den er så hellig at den aldri får berøre bakken og er skjult fra offentligheten, mens en replika brukes for offentlige seremonier.

Legenden om Den Gylne Stol knytter Asantekultusen til en religion etter både Tylors definisjon, gjennom troen på overnaturlige vesener, og Geertz' religionsdefinisjon, der religion forstås som et symbolsystem. Den Gylne Stolen er et sentralt symbol som gir Asantekongen autoritet. Asantekongen «sitter» på Den Gylne Stolen, leder de ulike ritualene og må også anses som lederen av Asantekultusen. Slik jeg ser det, må Asantekongen anses som en religiøs leder i Asantekultusen, uavhengig av hvilken religionsdefinisjon som benyttes.

Asantekultusen bygger på en forståelse av eksistensens orden som er dypt forankret i dagliglivet og samfunnets sosiale strukturer. Troen på en høyeste guddom og en rekke mindre guddommer og ånder som påvirker ulike aspekter av livet, gir en følelse av sammenheng og mening i både individuelle og kollektive sammenhenger. Denne omfattende kosmologien skaper en aura av realisme rundt Asantekultusens praksiser og trosforestillinger, som anses som faktiske og essensielle aspekter av samfunnets liv.

Det forunderlige er at Asante-religionen er en religiøs mygg i Asantekultusen. I Ghana er 71,3 prosent kristne, 19,9 prosent muslimer, og kun 3,2 prosent er tilhengere av religioner som Asante-religionen. Asantekongen selv er medlem av den anglikanske kirke og er heller ikke tilhenger av Asante-religionen. Asante-religionens lave oppslutning indikerer at Asantekongens makt i liten grad stammer derfra. Selvsagt kunne jeg ha gått nærmere inn på religiøs fleksibilitet og religiøs synkretisme for å forklare dette ytterligere. Det tillater imidlertid ikke plassen her.

Teorien om troens makt springer ut fra to observasjoner fra Ghana. Den første er at Asantekongen tilsynelatende har stor makt, og at denne makten synes å ha sitt grunnlag i Asantekultusen – altså symbolsystemet rundt Asantekongen – og ikke i Asante-religionen. Jeg vil nå gå over til den andre observasjonen: forbannelsessystemet i Asantekultusen.

Forbannelser i Asantekultusen

Hva er forbannelser?

Forbannelse (*curse*) er en integrert del av Asantekultusen, og inngår i et komplekst system av sosiale, juridiske og overnaturlige dimensjoner. Jeg vil

argumentere for at den utbredte troen på forbannelser har en sosial funksjon i Asantekultusen. Før vi kan gå inn på dette, må jeg først forklare hva forbannelser er.

Det eksisterer lignende forestillinger i Norge, som ganing i samisk tradisjon, tallet 13, det å gå under en stige, sort katt over veien, jinxing, velsignelser i kirken eller bruk av lykkeamuletter. I Asantekultusen oppleves forbannelser vesentlig sterkere og mer reelle, og kan nok bedre forstås med en parallell til hekseprosessene i Norge fra ca. 1550 til 1750. Kjernen i det straffbare forholdet i hekseprosessene var skademagi eller *maleficium*. Dette var rituelle handlinger for å få overnaturlige makter til å gripe inn med skadelige handlinger i jordiske forhold. Jeg antar forbannelser er den ghanesiske ekvivalenten til skademagi, og vil i det følgende også bruke termen «magi» om fenomenet.

Jeg oppdaget forbannelser på grunn av Asante-folkets fortellinger om Ewe-stammens forbannelser. Jeg undersøkte dette, men erkjente at jeg i realiteten undersøkte Asante-folkets forestillinger om forbannelser hos Ewe. Når jeg forstod at også Asantekultusen omfatter forbannelser, kunne jeg undersøke systemet nærmere ved å kontrastere det med deres forestillinger om Ewe-folkets forbannelser.

Forbannelsene uttales i navnet til spesifikke guddommer (*deity*). Elvegudene anses som de mektigste guddommene, og elven og elveguden Antoa Nyamaa er trolig den mest kjente guddommen i Asante-regionens hovedsete Kumasi. Forbannelser kan uttales av enhver person med tilstrekkelig forståelse av de tradisjonelle kunnskapene og ritualene.

Forbannelsens effekt antas å bevege seg uhindret gjennom både den fysiske og den åndelige verdenen. Alle jeg har tatt dette opp med, tror at forbannelsen kan utløse død, sykdom, uflaks eller sosial utstøtelse. Forbannelsen blir sett på som en kraft som påvirker både den fysiske og åndelige verdenen, og den bærer en energi som kan endre individets livsbane. Samtidig forklares guddommene med menneskelige egenskaper som personlighet. Dette gjør guddommene, på samme måte som mennesker, noe uforutsigbare. Det er derfor ikke et matematisk forhold mellom årsaken til forbannelsen og forbannelsens virkning.

Jeg antar det er to forhold som gjør at folk frykter konsekvensene av en forbannelse. For det første rammer forbannelsen frem i tid, uten å ha en utløpsdato. For det andre er Ghana et kollektivistisk samfunn, der familien er svært tett. Når en forbannelse er uttalt, kan enhver død, sykdom, uflaks

eller sosial utstøtelse som rammer i en tidsavgrenset periode forklares med forbannelsen. Forbannelser blir dermed en årsaksforklaring for uønskede, uforutsette og påregnelige hendelser som oppstår i en uavgrenset tidsperiode fremover. Dette gjør troen på fryktede forbannelser levende og reell.

Løsning fra forbannelser

Troen på elveguden Antoa Nyamaas makt gjør at den som har blitt forbannet i guddommens navn, står overfor et problem. Heldigvis finnes det en måte å unngå, eller i det minste redusere, konsekvensene av forbannelsen. Selv om magien er utenfor menneskers kontroll, kan man be elveguden om å bli løst fra forbannelsen.

Løsning krever spesifikke ritualer, avhengig av hvilken guddom som har blitt involvert. En drar til et *shrine* (tempel) og utfører ritualer som involverer formell språkbruk og symbolske handlinger. I september 2023 tilbrakte jeg en ettermiddag i tempelet til elveguden Antoa Nyamaa og observerte deler av løsningsprosessen. Stoeltjes beskriver rimelig presist hva jeg så i en artikkel fra 2009:

The space around the river has been enclosed by a wooden fence and no one may wear shoes inside the enclosure or relax while sitting on the tree trunks and cross one's ankles or violate any other forms of custom. The individual revoking the curse stands in the river while all others stand close by. She gives the fowl to the elder who cuts its throat, and places it in the water where it walks around until it dies. While it is walking around, the individuals involved in the case kneel and pat the water with the palms of their hands, pleading with the deity to forgive them and remove the curse and to demonstrate with a sign from the fowl. (If the fowl should walk out of the water on its feet after having its throat cut and die out of the water, then the person will die. Also, when it is cut open, it should have the right appearance).

Det er til dels komplekse ritualer forut for dyreofringen i tempelet, som ikke er relevant her. Relevant her er det tradisjonelle rettssystemet og rollen til *Queen Mothers* ved løsning fra forbannelser.

Forbannelsenes sosiale funksjon

Ntiamoa og Ameyibor (2023) analyserer forbannelsene i Ewe som en mekanisme for sosial kontroll og konfliktløsning. Der en forbannelse er avlagt i den åndelige verden, kan vi ikke undersøke hvilken fysisk virkning forbannelsen får. Det som kan undersøkes, er funksjonen av troen på forbannelsen.

Jeg forstår at forbannelsenes effekt henger sammen med normavvik. En grunnløs forbannelse kan snus tilbake på den som kastet den. Dermed forbeholdes forbannelsene til situasjoner med rimelig klare normavvik, noe som igjen knytter forbannelsene til etterlevelse av samfunnets normer.

En funksjon av forbannelser ble tydeliggjort gjennom fortellingen til en av mine informanter. En mann hadde skyldt ham et beløp tilsvarende en årslønn, og han klarte verken å få pengene tilbake eller finne en løsning. Han avsluttet til slutt saken ved å forbanne mannen til Antoa Nyamaa. Elveguden ville gi mannen passende og rettferdige konsekvenser for sin misgjerning. Denne troen gav informanten muligheten til å bevege seg videre uten hat, nag eller ønske om å utøve vold. Dersom han hadde gått til de offisielle domstolene, kunne han nok fått en dom som fastslo at han hadde krav på pengene. Likevel kan ikke domstolene trylle; problemet var at mannen ikke hadde penger, og en dom på et krav ville ikke gitt informanten pengene tilbake. Ved at han brukte forbannelsen, fikk han en mulighet til å legge saken bak seg, og ofte er akkurat det et ideelt utfall av en konfliktløsning.

Eksemplet viser at forbannelser ikke bare har en åndelig dimensjon. Forbannelser er del av et symbolsystem, sammenvevd i samfunnets struktur, normer og verdier. I sosialantropologisk tenkning henger de åndelige og sosiale aspektene av en kultur tett sammen, og danner en helhetlig oppfatning av verden.

Forbannelser kan også ha virkning uten at forbannelsen kastes. Hva om folk tror at en person kan kaste virksomme forbannelser? Folk vil handle slik at de unngår å bli forbannet. Fordi det ikke er kvalifikasjonskrav for å kaste forbannelser, kan også enhver bruke forbannelser eller trusler om forbannelser. Dermed kan alle samfunnsborgerne bruke forbannelser til å sikre normetterlevelse.

Forbannelsesinstituttet har dermed en avskrekkende kraft mot uønsket atferd. Det synes også som at det er tilstrekkelig at folk tror på forbannelsene for at det skal ha en reell sosial virkning.

Så hvem får makt gjennom troen på forbannelser? På et strukturelt nivå vil forbannelser kunne behandles i *Chieftaincy*-systemet, men neppe i det formelle rettssystemet. Dermed gir troen på forbannelser Asantekongen makt på bekostning av det formelle rettssystemet.

På et individuelt nivå har vi sett at forbannelsen fjernet avmakten til informantene som ikke fikk pengene sine. Forbannelsen gav altså den svake en opplevelse av rettferdighet, og gav den avmektige makt.

Hvordan påvirker det samfunnet på et strukturelt nivå når den ellers avmektige får makt gjennom troen? Her er analysen vanskeligere. Det er vel rimelig å anta at det gir mindre sosial uro og mindre vold. Dette korrelerer med at Ghana, ifølge *World Peace Index*, er det tredje tryggeste landet i Afrika, og regnes som tryggere enn eksempelvis Frankrike, Hellas, Jamaica, Argentina, Nepal og USA. Det bør imidlertid gjøres mer forskning på forbannelser i Ghana for å avklare eventuell kausalitet mellom forbannelser og samfunnstrygghet.

Troens makt; en ny analytisk linse

Har tro makt?

Jeg har hevdet at tro har makt. Jeg har hevdet at pengenes makt skyldes vår tro på dem. At Asantekongens makt skyldes troen på Asantekultusen. At troen på forbannelser støtter Asantekultusen, den avmektige og har en fredsfunksjon i samfunnet.

Ideen om troens makt oppstod når jeg forsøkte å analysere datamaterialet fra Ghana. Min agenda i Ghana er å finne teorier, linser eller perspektiver som gjør at jeg bedre kan forstå det norske samfunnet. Når jeg sammenfatter linsen så langt i teksten, mener jeg det gir støtte til en teori om troens makt.

Tillit, makt, religion og/eller tro?

Kunne disse perspektivene framkommet ved analyser basert på tillit? Når Durkheim peker på tillit, er fokuset integrasjon og samfunnsstabilitet, og ikke maktperspektivet. Luhmann løfter fram tillit som samfunnets lim,

smøremiddel og grunnmur (Grimen, 2009, s. 11). Han fokuserte på at tillit reduserte samfunnets kompleksitet (Grimen, 2009, s. 75). Et tillitsperspektiv får fram en rekke aspekter ved Asantesamfunnet, men det vil vanskelig få fram maktperspektivene i mine analyser. Det faller også mer naturlig å tenke at folk har *tro* på forbannelser, ikke at folk har *tillit* til forbannelser.

Kunne disse perspektivene framkommet ved analyser basert på makt? De fleste maktteorier har til felles at noen anvender makt for å oppnå noe. Det er nok mulig å diskutere Asantekongens juridiksjonskamper i et maktperspektiv, men hva med forbannelsens sosiale funksjon? Foucault er opptatt av makt som en dynamikk, men jeg synes det er vanskelig å vri dette over på forbannelsenes sosiale funksjoner.

Kunne disse perspektivene framkommet ved analyser av religion? Perspektivene har vel kommet fram med religion som analyseredskap, likevel har dette blitt supplert med et fokus på makt, tillit og tro.

Teorien om troens makt

Tro har blitt forklart som en sterk overbevisning uten krav om empirisk bevis eller rasjonell begrunnelse. Troen skal være av en slik karakter at den kan være styrende for handlinger, verdier og forståelse av verden. Makt kan defineres som evnen eller kapasiteten til å påvirke eller kontrollere andre menneskers handlinger, beslutninger og ressurser. Vanligvis knyttes makt til aktører som anvender eller utøver makt.

Her kobles tro og makt. Undersøkelse av troen alene er en religionsvitenskapelig øvelse. Undersøkelse av makten alene gjøres i maktforskningen. Når disse kobles, undersøkes først hvilke trossystemer som eksisterer, og som kjennetegnes av en sterk overbevisning. Deretter undersøkes hvilken makt som skapes, utøves eller eksisterer som en følge av trossystemet.

Teorien om troens makt er knyttet til sterkere overbevisninger enn tillit. Teorien om troens makt ser ikke etter makt som et redskap eller noe som utøves. Teorien om troens makt ser etter maktmanifestasjoner som en konsekvens av troen.

Troen gir systemene legitimitet og makt, og former samtidig samfunnets maktstrukturer. Teorien forklarer forbannelsessystemet, men kan også brukes til å undersøke andre sosiale fenomener og til å utvikle mer effektive strategier for sosial rettferdighet og konfliktløsning.

Har troen makt i Norge?

Kaspers første møte med leiemarkedet gikk ikke som planlagt. Etter flere konflikter med husverten flyttet han hjem igjen etter bare 7 måneder på hybel. Tre uker etter utflyttingen, på tross av gjentatte purringer, også fra Kaspers pappa, hadde husverten fortsatt ikke «funnet» depositumet. Da fikk Kaspers pappa nok og varslet husverten om at han ville politianmelde henne. Husverten sa da at hun ville ordne opp, og neste dag var depositumet på Kaspers konto.

Jeg tror ikke elveguden ville straffet husverten, om Kaspers pappa hadde forbannet henne til Antoa Nyamaa. Som jurist tror jeg heller ikke at rettssystemet ville straffet husverten om hun hadde blitt politianmeldt. Bevissituasjonen var uklar, og politiet måtte ha iverksatt en effektiv etterforskning for å finne det fortapte depositumet. Jeg tror ikke de ville ha lagt inn en femtiendedel av ressursene de bruker i viktigere saker som vold mot politi eller drapssaker. Troen på en intervensjon i Kaspers sak er etter min oppfatning en fiksjon, uansett om en ber til politiet eller elveguden.

Selvsagt kan jeg ta feil. Fordi Kaspers pappa verken henvendte seg til elveguden eller politiet, kan vi heller ikke undersøke aktørenes fysiske intervensjoner. Dermed blir eventuell virkning av både forbannelsen og politianmeldelsen hypotetisk og et trosspørsmål. Så hva kan vi vite? Vi kan vite at Kaspers pappa truet med en politianmeldelse. Vi kan også forutsette at *trusselen* om politianmeldelsen førte til utbetalingen av depositumet.

Den virksomme mekanismen synes å være trusselen, om noe jeg vurderer som en fiksjon. Jeg kan imidlertid ikke se hvilken betydning det har at jeg verken tror på elvegudens eller politiets inngrep. Det relevante er at husverten trodde på effekten av politianmeldelsen.

Husvertens tro på politianmeldelsen er den virksomme faktoren. Husvertens tro gav makt til en politianmeldelse som aldri ble levert. Kaspers avmakt i møte med den sterke husverten ble snudd til makt fordi husverten trodde på politiet. Den sentrale virksomme mekanismen som løste Kaspers problem, var troens makt.

Teorien om troens makt foreslår at troen på et system, enten det er religiøst eller sekulært, er en selvstendig maktfaktor som i et samfunn kan opprettholde eller ødelegge sosial orden og solidaritet.

Refleksjonsspørsmål

1. Hvordan illustrerer eksemplet med penger i kapitlet ideen om at tro kan skape og endre maktstrukturer i samfunnet?
2. Hvordan kan forbannelsessystemet i Asantekultusen illustrere den sosiale funksjonen og makten av tro i et samfunn?
3. På hvilken måte kan forståelsen av tro som en grunnleggende driver i menneskelig samhandling endre vår tilnærming til sosial ulikhet og rettferdighet?

Referanser

- Agyeman, Y. S. & Awuah-Nyamekye, S. (2018). African traditional religion in contemporary Africa: The case of Ghana. *Oguaa Journal of Religion and Human Values*, 4(1), 1–22. <https://doi.org/10.47963/ojorhv.v4i.347>
- Asad, T. (1993). *Genealogies of religion: Discipline and reasons of power in Christianity and Islam*. Johns Hopkins University Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2011). *Den samfunnsskapte virkelighet* (5. oppl.). Fagbokforlaget.
- Brinckmann, S. (2022). *Mitt år med Gud*. Verbum.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. utg.). Routledge.
- ChatGPT 4.0 fra OpenAI og Bing Copilot. (n.d.). I skrivende stund er henvisningsreglene for disse uklare. Derfor presiseres at disse digitale assistentene er brukt som verktøy for diskusjon og sparring om temaer, bistand til å finne relevant litteratur, strukturering av tekst, formulering av egen tekst og analyser av anonymisert datamateriale. Om assistentene hadde vært mennesker, hadde de hatt krav på medforfatterskap. Likevel betraktes dette arbeidet som min egen forskning, og kun jeg står inne for det endelige produktet.
- Durkheim, E. (1995). *Det religiøse livs elementære former* (Originalverk publisert 1912). Pax Forlag.
- Engelstad, F. (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad, *Om makt: Teori og kritikk* (s. 15–42). Gyldendal.
- Engelstad, F. (2009). *Hva er makt?*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2015). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology* (4. utg.). Pluto Press.
- Eriksen, T. H. (2020). *Fredrik Barth: En intellektuell biografi* (E-utg.). Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2021). *Små steder – store spørsmål: Innføring i sosialantropologi* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Ezenweke, E. & Kanu, I. (2012). Perspectives of syncretism and its modern trend: A case of Christian and African traditions. *Unizik Journal of Arts and Humanities*, 13(2). <https://doi.org/10.4314/ujah.v13i2.4>
- Foucault, M. (1977). *Overvåkning og straff* (Originalverk publisert 1975). Gyldendal.
- Geertz, C. (1973). *Fortolkende kulturanalyse* (Originalverk publisert 1973). Rhodos.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion*. Psykologisk Forlag.
- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion: Studiet av religion i dag* (s. 32–33; s. 136–137). Pax Forlag.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit?* Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1981). *Teorien om den kommunikative handlingen* (Originalverk publisert 1981). Universitetsforlaget.
- Harari, Y. (2016). *Sapiens: En kort historie om menneskeheten*. Cappelen Damm.
- Huxley, J. (1971). *Religion uten åpenbaring*. Gyldendal.
- Ntiamoah, M. K. & Ameyibor, E. O. (2023). Shrines and social order in Ghana: A study of Njueh Shrine in Peki, Volta Region, Ghana. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences (EHASS)*, 4(2), 128–139.

- Osafo, B. (n.d.). Stripping the soul of Asante naked: A history of Opanin Saniagya in Asante Chronicle. *Abibisem: Journal of African Culture and Civilization*, 7, 145–167. <https://doi.org/10.47963/ajacc.v7i0.43>
- Stoeltje, B. J. (2009). Asante traditions and female self-assertion: Sister Abena's narrative. *Research in African Literatures*, 40(1), 27–41.
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati* (Originalverk publisert 1922). Gyldendal.
- Wright, M. C. (2023). *Saved and healed: Illness, illness causation and healing among Ethiopian Orthodox Christians at holy water sites in Addis Ababa* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

Brekke, E. (2025). Overdødelighet blant mennesker med rusmiddelproblemer: Mekanismer og løsninger på samfunnsnivå. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 149–167). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520107>

7

Overdødelighet blant mennesker med rusmiddelproblemer

Mekanismer og løsninger på samfunnsnivå

Eva Brekke¹

¹ Forskningscenter for rus- og psykiske lidelser – ROPforsk, Sykehuset Innlandet

Innledning

Mennesker med rusmiddelproblemer har lavere forventet levealder enn den generelle befolkningen, og forskjellen er enda større ved samtidig psykisk lidelse (ROP-lidelse) (Heiberg et al., 2018; Hjorthøj et al., 2015). Selv om forskjellene skyldes somatisk sykdom, er det mye som tyder på at sosiale mekanismer spiller inn (Helse- og omsorgsdepartementet, 2023). I dette kapittelet vil jeg se nærmere på sosiale og samfunnsmessige mekanismer som kan forklare forskjeller i levealder mellom personer med rusmiddelproblemer og den generelle befolkningen.

Siden jeg begynte å jobbe som psykolog på rusfeltet for 20 år siden, har jeg undret meg over hvorfor samfunnet og helsevesenet behandler mennesker med rusmiddelproblemer annerledes enn andre innbyggere, og hvorfor ikke flere reagerer på denne urettferdigheten. Jeg har dessverre hørt mange historier fra mennesker som har blitt avvist eller misforstått av de som skal hjelpe dem – politiet, psykologer, leger eller andre – fordi de har rusmiddelproblemer. Etter å ha spesialisert meg i samfunnspsykologi fikk jeg økt forståelse for systematikken i denne forskjellsbehandlingen, som blant annet resulterer i tapte leveår. Det finnes eksempler på at mennesker med rusmiddelproblemer blir bevisst dårlig behandlet eller utnyttet, fordi noen satser på at de ikke melder fra eller ikke kommer til å bli trodd. Men de færreste ønsker vel å trække på andre, aller minst en som trenger hjelp til å komme seg på beina. Mange fastleger, psykologer, helsesykepleiere, jordmødre og annet helsepersonell gjør sitt aller beste hver eneste dag. Så hvordan kan denne forskjellsbehandlingen skje? Og hva gjør det med folk å bli mistrodd når man oppsøker hjelp?

Rett til helse gjelder for alle, uten diskriminering. Helsetjenester skal tilpasses grupper som er utsatt for diskriminering, er særlig utsatte eller har spesielle helsebehov (UN Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR), 2008). Retten til helsehjelp består, selv om man bruker rusmidler (United Nations, 2019). Allikevel blir personer som bruker illegale rusmidler forskjellsbehandlet på ulike samfunnsområder, inkludert i helsevesenet, og diskrimineringsvernet er ikke godt nok (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, 2024). Somatisk sykdom oppdages senere, og behandlingen er ikke optimal (Legeforeningen, 2023).

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan samfunnsmessige mekanismer kan forklare forskjeller i forventet levealder, med særlig vekt på sosial rettferdig-

het og menneskerettigheter, ut fra et samfunnspsykologisk perspektiv. Jeg vil komme inn på hvordan tiltak på samfunnsnivå kan bidra til å redusere forskjellene i forventet levealder for mennesker med rusmiddelproblemer. Jeg vil bygge kapittelet på oppdatert forskning om dødelighet, rusmiddelproblemer og sosiale mekanismer. I tillegg vil jeg trekke inn resultater fra kvalitativ forskning og egne kliniske erfaringer. Kapittelet er ment å utfylle publikasjoner som har hatt fokus på overdødelighet blant personer med rusmiddelproblemer fra et medisinsk og sykepleiefaglig perspektiv, og disse perspektivene henger selvsagt sammen (Bech & Toft, 2023; Legeforeningen, 2023; Skeie, 2024).

Aller først vil jeg definere noen sentrale begreper knyttet til rusmiddelproblemer, levealder og dødelighet.

Rusmiddelproblemer

De fleste som bruker rusmidler, har ikke et rusmiddelproblem, men kan allikevel bli utsatt for diskriminering (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022). Dette kapittelet handler imidlertid om personer som har et rusmiddelproblem. Rusmiddelproblemer kan forstås og defineres ulikt i ulike sammenhenger. Når jeg snakker om rusmiddelproblemer, mener jeg skadelig bruk og avhengighet, men også risikofyllt og problematisk bruk av rusmidler (Biong & Ytrehus, 2012; Folkehelseinstituttet, 2022).

I diagnosesystemet som brukes i Norge, ICD-10, forstås «skadelig bruk» som at rusmidler brukes på en måte som gir fysisk eller psykisk helseskade. «Avhengighet» er definert som en tilstand hvor minst tre av følgende symptomer har vist seg samtidig i minst én måned i løpet av det siste året: vansker med å kontrollere rusmiddelbruken, trang eller tvang til å innta rusmidler, neglisjering av andre interesser og oppgaver til fordel for rusmiddelbruk, fortsatt rusmiddelbruk til tross for negative konsekvenser, toleranseutvikling og fysiologisk abstinenssyndrom (World Health Organization, 1993).

ROP-lidelse forstås i dette kapittelet som å leve med rusmiddelproblemer og psykisk lidelse samtidig, hvor problemene påvirker hverdagen i stor grad. Det vil ofte være snakk om alvorlige rusmiddelproblemer og alvorlig psykisk lidelse.

Levealder og dødelighet

Forventet levealder kan defineres som antall år en person kan forvente å leve ved fødsel, gitt at dagens dødelighetsmønster består (Barstad, 2014). I 2020 var forventet levealder i Norge 84,9 år for kvinner og 81,5 år for menn (Folkehelseinstituttet, 2022). Forskjeller i levealder kan kanskje virke fjernt fra hverdagen til enkeltpersoner, men tallene forteller oss noe om folkehelsen i en befolkning – altså hvordan folk har det. Lav forventet levealder er et signal på at mange dør tidlig, mens høy forventet levealder forteller at mange lever lenge. Hvis levealderen endrer seg i en befolkning, forteller dette oss at forholdene har endret seg til det verre eller det bedre.

I Norge er dødeligheten blant personer med rusmiddelproblemer anslått å være ti ganger høyere enn i den generelle befolkningen (Amundsen, 2015; Gjersing & Bretteville-Jensen, 2018). For personer med rusmiddelproblemer og alvorlig psykisk lidelse er dødeligheten enda høyere, og forskjellen er størst i de yngre aldersgruppene (Heiberg et al., 2018). Overdødeligheten ser ut til å skyldes både dødsårsaker som er direkte eller indirekte forårsaket av rusmiddelbruk, og somatisk sykdom (Bech et al., 2019; Skeie et al., 2022).

I 2022 var det 321 narkotikautløste dødsfall i Norge, og gjennomsnittsalderen for de som døde var 45 år (Folkehelseinstituttet, 2023). De fleste narkotikautløste dødsfall er forgiftningsulykker (overdoser), men tallet omfatter også overdoser med intensjon (selvmord) og dødsfall knyttet til psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser som følge av rusmiddelbruk. I tillegg vil en del dødsfall være indirekte knyttet til rusmiddelbruk, som for eksempel ulykker og drap, samt dødsfall grunnet infeksjonssykdommer som HIV/AIDS og hepatitt C (Amundsen, 2015). I 2022 var det 395 alkoholutløste dødsfall i Norge, som omfatter leversykdom, avhengighet og akutt alkoholforgiftning (Folkehelseinstituttet, 2022). I tillegg gir alkoholbruk risiko for ulykker og en rekke andre sykdommer. Selv om alkoholinntaket er høyest i grupper med høy inntekt, forekommer alkoholrelaterte dødsfall oftere blant grupper med lav sosioøkonomisk status (Østhus et al., 2016).

Forskjellene i levealder forklares ikke ved suicid, overdoser og ulykker alene. Den viktigste årsaken til forskjellen i levealder er somatisk sykdom, som hjerte-karsykdom, luftveissykdom og kreft (Helse- og omsorgsdepartementet, 2023). Manglende behandling av somatiske sykdommer og usunne levevaner bidrar sannsynligvis til ulikhetene i somatisk helse, og begge disse mekanismene blir påvirket av samfunnsmessige forhold.

Sosiale mekanismer for overdødelighet på ulike nivåer

Vi har altså sett at somatisk sykdom, mangelfull behandling og usunne levevaner er viktige årsaker til overdødeligheten. Men hva har dette med samfunnet å gjøre? I dette avsnittet skal vi se nærmere på ulike samfunnsmessige mekanismer som kan påvirke somatisk helse og dødelighet.

Stigma og diskriminering i helsetjenestene kan føre til mangelfull behandling for somatisk sykdom. Norges institusjon for menneskerettigheter har undersøkt opplevelser med stigma og diskriminering blant mennesker med rusmiddelproblemer, blant annet i møte med helsevesenet (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2024). Resultatene var ikke oppløftende. I rapporten dokumenteres opplevelser av å bli møtt med negative fordommer, avvising, negativ forskjellsbehandling og mangelfull medikamentell behandling fordi man har rusmiddelproblemer. For mange førte dette til forverret psykisk og somatisk helse, vegring mot å oppsøke helsehjelp, forverring av rusmiddelproblemer og utenforskap.

Rapporten dokumenterer opplevelser som har vært kjent lenge. Allikevel har det ikke blitt slutt på denne uforholdsmessige diskrimineringen. I en intervjustudie med personer som benyttet seg av et gatenært lavterskeltilbud i Oslo undersøkte forskerne hvilke terskler som fantes for å benytte seg av ordinære helsetjenester. De fant at «tillitsterskelen» var nødvendig å overkomme før helsetjenester ble opplevd som relevante og trygge (Edland-Gryt & Skatvedt, 2013). I en kvalitativ studie av hvordan personer med ROP-lidelse opplever at profesjonelle hjelpere kan bidra til bedring, fant vi at tillit gikk som en rød tråd gjennom beskrivelsene (Brekke et al., 2018). Fragmenterte tjenester og moralisme blant helsepersonell, manglende kunnskap om rusmiddelproblemer og manglende forståelse for levekårsutfordringer gir lav tillit til tjenestene og hever terskelen for å oppsøke hjelp for personer med ROP-lidelse. Opplevd mindreverd og selvstigma etter gjentatte opplevelser av sosial eksklusjon kan øke terskelen ytterligere (Brekke et al., 2021).

Negative holdninger og fordommer blant helsepersonell kan være en årsak til diskriminering. Mange har sterke meninger om rusmiddelproblemer, og det er ikke uvanlig at politikere og «folk flest» uttaler seg om hvilken behandling som er den riktige – gjerne med moralske begrunnelser (Lossius, 2017). Dette er uvanlig når det gjelder andre helsetilstander, for eksempel kreft eller hjerte-karsykdommer. I en norsk studie av stereotyper mot ulike grupper

ble gruppen «rusmisbrukere» rangert av deltagerne som en av de tre gruppene som man trodde at folk flest anså som lite varme og lite kompetente, sammen med gruppene «tiggere» og «romfolk» (Bye et al., 2014). Slike stereotypiske forventninger til en gruppe har vært knyttet til foraktende fordommer (Fiske et al., 2002).

Forakt regnes som en av de syv universelle følelsene og kjennetegnes ved en opplevelse av at «jeg er bedre enn deg og du er mindre verdt enn meg». Forakt trigges gjerne av det som oppfattes som umoralsk oppførsel, og henger ofte sammen med sinne og irritasjon. Forakt motiverer til å vise overlegenhet, distanse og makt. Man kan anta at mennesker med rusmiddelproblemer i større grad utsettes for foraktende fordommer enn andre. Slike tegn på at man ikke blir anerkjent som en likeverdig borger, også kalt «mikroaggresjoner», kan gi helserisiko når det oppleves over tid. Derfor er redusert diskriminering og marginalisering av personer med alvorlig psykisk lidelse og rusmiddelproblemer anbefalt av myndighetene for å redusere ulikheter i helse og livskvalitet (Helsedirektoratet, 2023).

Negative holdninger til mennesker med rusmiddelproblemer finnes dessverre også blant helsepersonell (Avery et al., 2013). Rusmiddelproblemer er gjerne det første man ser – og noen ganger det eneste. Rusmiddelproblemer har en tendens til å komme i forgrunnen. Mange kan oppleve at ressurser og egenskaper blir oversett av profesjonelle hjelpere, og at man ikke blir møtt som en person, men satt i bås som «rusavhengig». Denne tendensen kan føre til at helsepersonell overser somatiske helseplager og tolker symptomer på for eksempel diabetes som symptomer på rusmiddelproblemer eller psykiske vansker. God og riktig behandling kan være vanskelig ved samtidige rusmiddelproblemer og somatiske eller psykiske lidelser. Dette kan føre til at helsepersonell godtar at behandlingen ikke er optimal, noe som har vært kalt «negativ pragmatisme» (Legeforeningen, 2023; Skeie, 2024).

En myte om rusmiddelproblemer er at alt kommer til å ende galt til slutt. Dette stemmer heldigvis ikke. Det er gode muligheter for å komme seg, og livskvaliteten og helsa kan bedres dramatisk ved riktig behandling (Klingemann & Sobell, 2007; Lossius, 2017). Helsepersonell må i større grad være klar over dette, formidle håp og mestringstro og tilby riktig behandling.

Vern mot vold og overgrep er sentrale rettigheter i samfunnet, men har mennesker med rusmiddelproblemer samme vern som andre? Det å være utsatt for overgrep eller omsorgssvikt i oppveksten regnes som en risikofaktor

for avhengighet. I en befolkningsstudie av ulike helsefaktorer i USA konkluderte forskerne med at traumeerfaringer i oppveksten – særlig gjentatte opplevelser – må regnes som den viktigste risikofaktoren for avhengighet (Felitti et al., 1998). Blant mennesker med rusmiddelavhengighet er det flere som har opplevd omsorgssvikt eller overgrep i oppveksten, og sammenhengen er særlig tydelig hos de med opiatavhengighet (Dovran et al., 2019).

Det er altså støtte for at traumeerfaringer kan være en bakenforliggende faktor for rusmiddelproblemer. Ruslidelser øker også sårbarheten for nye traumatiske hendelser, både gjennom sexarbeid og vold – som offer, vitne eller utøver.

Norges institusjon for menneskerettigheter har satt søkelyset på at voldsutsatte i aktiv rus mangler tilgang til krisesenter mange steder (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022). Etter dette påla myndighetene å sikre tilgang til krisesenter for alle, men man kan spørre seg hvorfor en slik instruks i det hele tatt er nødvendig. Barn på krisesenter skal selvsagt ikke bo sammen med voksne som er rusmiddelpåvirket, og dette må ivaretas. Men hvordan kan de ansvarlige i enkelte kommuner tenke at det er greit at noen innbyggere ekskluderes fra krisesenteret? Bunner det i en moralsk antagelse om at mennesker med rusmiddelproblemer kan takke seg selv for situasjonen de har havnet i? Det finnes også eksempler på at mennesker ikke har fått hjelp av politiet etter å ha vært utsatt for vold og overgrep, fordi de hadde rusmiddelproblemer. Slike erfaringer skaper mistillit til myndighetene og hever terskelen for å oppsøke hjelp. I tillegg kan det oppleves som nye overgrep.

Vi må ikke innbille oss at det er lettere å takle krenkelser hvis man har vært utsatt for urett før – snarere tvert imot. Mange med rusmiddelproblemer har aldri opplevd overgrep, men det er flere enn ellers i befolkningen. Det er dobbelt urettferdig at overgrep gir risiko for rusmiddelbruk, og rusmiddelbruk øker sjansen for overgrep (Belfrage et al., 2023). Da er det ekstra viktig å sikre tilgang til vern og beskyttelse, og unngå at helsetjenestene, politiet eller rettsvesenet bidrar til nye overgrep og krenkelser.

Noen har opplevd ting som er vanskelig å ta inn over seg – også for den det gjelder. En naturlig menneskelig reaksjon i møte med det uforståelige er å lete etter sammenhenger: «Han ble jo slått hjemme», «Hun var jo i barnevernet», «Han var jo et mobbeoffer». Som om det da skulle være greit at vedkommende fratras grunnleggende rettigheter. I forlengelsen av dette kan det oppstå antagelser om at rusmiddelproblemer eller voldsutsatthet er selvforskyldt.

Innenfor sosialpsykologien kalles dette «blaming the victim», fordi man legger skylden og ansvaret på den eller de som er utsatt for diskriminering, vold eller overgrep (Ryan, 1971). Moralske og religiøse antagelser om at «gode ting skjer med gode mennesker» ble tidligere brukt som forklaring på dette fenomenet. I vår tid er kanskje økt individorientering en vel så nærliggende forklaring.

Fattigdom kan også feilaktig forstås som et individuelt problem, mens strukturelle årsaker overses. Fattigdom og levekår påvirker både helsetilstand og forventet levealder. «Sosiale helseforskjeller» er systematiske forskjeller i helsetilstand som følge av forskjeller i sosiale og økonomiske kategorier slik som yrke, utdanning og inntekt (Helse- og omsorgsdepartementet, 2023). Fattige i Norge har høyere risiko for tidlig død enn andre grupper, og denne forskjellen ser ut til å øke. Dette har delvis blitt forklart med forskjeller i utdanningsnivå og levevaner, spesielt røyking (Barstad, 2014).

Alkoholrelatert dødelighet og sykelighet er som nevnt større i grupper med lav sosioøkonomisk status, selv om alkoholkonsumet og drikkemønsteret er det samme (Østhus et al., 2016). Mulige forklaringer på dette kan være livsstilsfaktorer som kosthold og røyking, sosial isolasjon og dårligere tilgang til helsetjenester. Dårlig helse i barndommen og en jobbsituasjon hvor man opplever lite kontroll ser også ut til å påvirke dødeligheten. Dessuten kan marginalisering og stigmatisering knyttet til alkoholproblemer være tydeligere for personer med lav inntekt, noe som kan føre til dårligere tilgang til helsehjelp. Hvis man først skal ha rusmiddelproblemer, er det best å være rik, med andre ord.

Risiko er ikke rettferdig fordelt, og psykiske vansker og rusmiddelproblemer utvikler seg ikke i et sosialt vakuum. Mennesker med ROP-lidelse har økt risiko for en rekke levekårsutfordringer, som fattigdom, mangel på trygg bolig, domfellelser og ensomhet (Lie & Nesvåg, 2017). Det er behov for en særlig innsats for å bedre levekår, rusmestring og helse blant personer med rusmiddelproblemer eller ROP-lidelse (Hansen et al., 2020). I min forskning fant jeg at levekårsutfordringer var en hindring for å leve et godt liv blant mennesker med ROP-lidelser, og deltagerne beskrev alvorlige levekårsutfordringer som er uvanlige i en norsk sammenheng (Brekke et al., 2017).

Personer med alvorlige rusmiddelproblemer blir rangert som en av de ti gruppene i Norge som har størst humanitære behov (Hammersland & Barstad, 2022; Røde Kors, 2022). Blant de andre gruppene er innsatte i fengsler, personer med alvorlige psykiske lidelser, personer med både helseproblemer og

små økonomiske ressurser, og sosialhjelpsmottagere. Som vi har sett, er det stor grad av overlapp mellom disse gruppene. Humanitære behov handler om nød og lidelse, og behov for hjelp og støtte knyttet til dette. Når mennesker med alvorlige rusmiddelproblemer anses å ha størst humanitære behov, er det fordi denne gruppen har lav overlevelse og høy risiko for fattigdom og fysisk nød, fysisk lidelse, psykiske plager, mellommenneskelig lidelse og sosial lidelse. Man kan spørre seg hvorfor vi som samfunn ikke gjør mer for å unngå at noen innbyggere lever under slike forhold. Ville vi ha akseptert det om dette gjaldt en annen gruppe? Slik jeg ser det, handler dette om sosial urettferdighet: Flertallet godtar at noen grupper har livsbetingelser som man selv ikke ville akseptert.

Relativ fattigdom er en risikofaktor for uhelse. Opplevd mindreverd sammenlignet med andre grupper i samfunnet kan føre til skam, mistillit og stress, som i seg selv kan påvirke helsa og øke dødeligheten (Wilkinson & Pickett, 2010).

Dårlige levekår og diskriminering skaper utenforskap og sosial ekskludering. Som vi har sett, kan mennesker med rusmiddelproblemer være særlig utsatt for mikro-aggresjoner, små tegn på at man ikke er en del av fellesskapet. Dette skjer også i helsevesenet (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2024). Det er ikke uvanlig med naboklager og protestaksjoner mot boliger for personer med rusmiddelproblemer. Ved ett tilfelle plantet naboene høye tujahekker inn mot boligene. Slike handlinger bidrar til å forsterke utenforskap og ekskludering.

Ensomhet og isolasjon er risikofaktorer for dødelighet (Holt-Lunstad et al., 2015). Sosial eksklusjon kan medføre dårligere tilgang til offentlige tjenester, helsetjenester, utdanning, bolig og matkvalitet. I Norge har aleneboende høyere overdødelighet enn mennesker som bor sammen med andre, noe som delvis kan forklares med helserisikoene knyttet til ensomhet (Barstad, 2014). Mennesker med rusmiddelproblemer er særlig utsatt for ensomhet. En norsk studie som fulgte mennesker i ti år etter rusbehandling fant at mange hadde fått kontroll over rusmiddelbruken, stabil boligsituasjon og bedre økonomi. Mange savnet imidlertid tilhørighet og fellesskap. Forskerne spurte seg om deltagerne hadde blitt «behandlet til ensomhet» (Lauritzen et al., 2012).

Tilhørighet og sosialt nettverk er grunnleggende menneskelige behov, og er psykisk helsefremmende over tid. Man har snakket om «de syv psykiske helserettighetene»: identitet og selvrespekt, mening i livet, mestring, tilhørig-

het, trygghet, deltakelse og fellesskap (Holte, 2016). I doktorgradsarbeidet mitt fant jeg at mennesker med ROP-lidelse beskrev et godt liv på samme måte som befolkningen generelt, med like store individuelle forskjeller – ikke overraskende. Deltagerne la særlig vekt på verdien av å bety noe for andre og bli satt pris på i lokalsamfunnet (Brekke et al., 2017).

Den kanadiske psykologen Bruce Alexander er kjent for sin teori om at fremmedgjøring, ensomhet, tap av mening og oppløste lokalsamfunn er de viktigste risikofaktorene for avhengighet (Alexander, 2008). Teorien finner blant annet støtte i historiske eksempler på at avhengighet er mer utbredt i situasjoner hvor mennesker mister opplevelsen av mening, tilhørighet og lokalsamfunn. Eksempler på dette kan være industrisamfunn hvor hjørnesteinsbedriften stenger, eller urbefolkningsgrupper som blir fratatt landet og livsgrunnlaget sitt. Denne teorien har gjerne blitt satt opp mot teorien om at rusmidler i seg selv skaper avhengighet, under slagordet: «Det motsatte av avhengighet er ikke totalavhold, det motsatte av avhengighet er tilknytning» (Alexander, 2008).

Det finnes mange polariserte debatter rundt avhengighet, og noen ganger blir ting som egentlig ikke er motsetninger allikevel satt opp mot hverandre. Når vi snakker om sosiale helseforskjeller og rusmiddelbruk, er det vanskelig å komme utenom det faktum at mennesker som bruker illegale rusmidler risikerer straffeforfølgelse. Rusmidler er regulert i Straffeloven, Narkotikaforskriften og Legemiddeloven, og det er forbud mot innføring, salg og besittelse av illegale rusmidler i Norge. Tilgjengelighet av illegale rusmidler har økt de siste 30 årene, og illegale rusmidler er verdens tredje største illegale handelsvare, etter våpen- og menneskehandel.

Forbudet mot narkotiske stoffer er blant annet fundert på solidaritet, men straffeforfølgelse har uønskede konsekvenser som ekskludering, utenforskap og marginalisering, og den rammer ulikt. Ungdom med høy inntekt har lavere risiko for å bli pågrepet og straffeforfulgt for rusmiddelbruk og omsetning enn ungdom med lav inntekt (Berger et al., 2022). Bostedsløse med alvorlige rusmiddelproblemer har høy risiko for hyppige fengselsopphold, som igjen øker dødeligheten, blant annet fordi risikoen for overdose øker etter en periode med lavere rusmiddelinntak (Gjersing & Bretteville-Jensen, 2021). Forbudet mot besittelse av illegale rusmidler til egen bruk strider i økende grad mot den allmenne rettsfølelsen, og straffeforfølgelse på grunnlag av hel-

seproblemer kan være i strid med menneskerettighetene (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022).

Rusreformutvalget (2020) utredet grunnlaget for endringer i gjeldende lovverk, og anbefalte avkriminalisering og en dreining fra straff til hjelp. Avkriminalisering kan gi økt bruk, men de negative konsekvensene av straff er så sterke at de overgår dette. Daværende regjering fikk ikke flertall i Stortinget for sitt forslag til rusreform i 2020. I kjølvannet av avstemmingen fulgte en krass offentlig debatt, blant annet om politiets rolle. Høyesterett har flere ganger dømt i retning av avkriminalisering, og man har sett en tydeliggjøring av politiets fullmakter, blant annet når det gjelder ransaking.

Det er politisk enighet om et skifte fra straff til hjelp for mennesker med alvorlige rusmiddelproblemer. Men det er ikke gitt at alle som bruker rusmidler trenger hjelp. En slik tilnærming kan til og med være paternalistisk og nedsettende. En rettighetsbasert tilnærming kan nyansere den ruspolitiske debatten ytterligere og motvirke marginalisering (Kammersgaard, 2023).

Sosiale tiltak som kan utjevne forskjellene i levealder

Vi har sett på ulike samfunnsmessige mekanismer som kan påvirke forskjeller i somatisk helse og forventet levealder mellom mennesker med rusmiddelproblemer og den generelle befolkningen. Jeg skal nå komme inn på noen mulige løsninger på disse utfordringene.

Norske myndigheter har som mål å utjevne sosiale forskjeller i helse og livskvalitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2023). Folkehelsa påvirkes av forhold utenfor helsesektoren, som frihet og trygghet, hverdagsliv, oppvekst og utdanning, inntekt, arbeid, bolig og lokalmiljø. Folkehelsearbeid er helsefremmende og forebyggende tiltak på systemnivå. Helsefremmende arbeid handler om å utvikle levekår som minimerer risiko for sykdom og fremmer livskvalitet og helse, mens forebygging er tiltak som minimerer risikoen for at sykdom skal utvikle seg. God helse avhenger av forhold utenfor helsevesenet: fred, bolig, utdanning, mat, inntekt, et stabilt økosystem, bærekraftige ressurser og sosial rettferdighet (World Health Organization, 2012).

Folkehelseiltak som gjelder for hele befolkningen (universelle tiltak) vil også ha effekt for mennesker med rusmiddelproblemer. Generelt vet vi at universelle folkehelseiltak som virker best for de som trenger det mest, har størst effekt. Dette kalles «proporsjonal universalisme». Utjevning av økonomiske forskjeller, velferdsordninger, gratis skolehelsetjeneste og offentlig helsevesen er eksempler på dette. Andre tiltak bidrar mer direkte til bedre helse for mennesker med rusmiddelproblemer, for eksempel fjerning av egenandelen for polikliniske konsultasjoner i LAR-behandling. Flere har tatt til orde for å fjerne alle egenandeler innenfor rusbehandling, for å øke tilgjengeligheten for personer med dårlig råd.

Boligsosialt arbeid og likeverdig hjelp til vanskeligstilte på boligmarkedet vil gi bedre levekår og medborgerskap for mennesker med rusmiddelproblemer hvis de får reell tilgang til disse tilbudene. Psykoedukasjon om levevaner er vel og bra, men man må sikre at folk har en livssituasjon hvor de faktisk har mulighet til å ta gode helsevalg.

Personer med funksjonsnedsettelse har rett til deltakelse i samfunnet på lik linje med andre (United Nations, 2006). Retten til helse handler om rett til helsefremmende omgivelser, frihet fra tvang, straff og systematiske overgrep, lik tilgang til helsetjenester uten diskriminering, og rett til nødvendig helsehjelp (UN Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR), 2008). Allikevel vet vi at folk med rusmiddelproblemer ofte møter store utfordringer når det gjelder medborgerskap, levekår og reell tilgang til helse- og velferdstjenester. I Folkehelsemeldinga fremmes forebygging av rasisme og diskriminering som et folkehelseiltak. Dette må også omfatte mennesker med rusmiddelproblemer. Norges institusjon for menneskerettigheter har pekt på behovet for et særskilt diskrimineringsvern for personer med rusmiddelproblemer, som sikrer et rettslig vern mot diskriminering (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2024).

Medborgerskap, altså det å være en borger på lik linje med alle andre, er svært relevant når vi snakker om rusmiddelproblemer. Vektlegging av medborgerskap kan fort innebære at folk med psykiske vansker og rusproblemer skal ta seg sammen og selv ta ansvar for å bli en uavhengig, «ideell» borger, mens de som ikke klarer det – eller ønsker det – faller utenfor. Når jeg snakker om medborgerskap i denne sammenhengen, handler det også om at medborgerskap ikke er mulig uten at man både har et samfunn som legger til rette for inkludering og skikkelige levekår.

Michael Rowe er professor ved Yale og har utviklet et rammeverk for medborgerskap som kalles «de 5 R'ene»: *Rights* (rettigheter), *roles* (roller), *resources* (ressurser), *responsibilities* (forpliktelser) og *relationships* (relasjoner) (Ponce & Rowe, 2018). Rammeverket bygger på sosiologisk teori og erfaringer fra oppsøkende arbeid blant hjemløse i USA med alvorlig psykisk lidelse og rusproblemer. Det handler om hvordan personer med alvorlig psykisk lidelse sammensatte behov – som hjemløshet, rusproblemer og fattigdom – kan gjenvinne medborgerskap. I dette rammeverket defineres medborgerskap som en sterk tilknytning til rettigheter, forpliktelser, roller, ressurser og relasjoner i et samfunn, i tillegg til en følelse av tilhørighet til dette samfunnet, som også blir bekreftet av andre borgere.

Det betyr at gjenvinning av medborgerskap både avhenger av personen selv og av samfunnets evne og vilje til å se på denne personen som en likeverdig borger. For å styrke medborgerskap må tjenester derfor både støtte personen i sin prosess og jobbe ut mot lokalsamfunn, nabolag og samfunnet generelt (Brekke et al., 2021; Pettersen, 2022).

Man kan også snakke om en «omvendt revirkamp» mellom ulike deler av tjenestene når det gjelder rusmiddelproblemer (Skeie, 2024). I stedet for å kjempe om hvem som skal ha hovedansvaret, skyver ulike aktører ansvaret fra seg, noe som fører til at mange mennesker opplever å bli kasteballer i systemet. Den som er i posisjon, bør gi integrert behandling for både rusmiddelproblemer og psykisk lidelse (Helsedirektoratet, 2012b). Dette bør også inkludere somatiske undersøkelser og behandling.

Tjenestene må bli mindre fragmenterte, og det må i større grad legges vekt på å se sammenhenger mellom somatisk helse, psykisk helse, traumeerfaringer og rusmiddelproblemer. Andre har påpekt behovet for bedre integrering av somatisk helse i tjenester for psykisk helse og rus, både i spesialisthelsetjenesten og kommunen, noe som også understrekes i nasjonale pasientforløp og faglige retningslinjer (Legeforeningen, 2023). Dette er selvsagt viktig, men i tillegg bør somatisk helse, psykisk helse og rusmiddelproblemer sees i sammenheng med sosiale og samfunnsmessige forhold. Har personen et trygt sted å bo? Har vedkommende råd til mat? Kommer hen seg til fastlegen – og hvis ikke, hvorfor ikke?

Samfunnet kan ikke leve med at mennesker med rusmiddelproblemer og psykiske lidelser blir mistrodd og diskriminert av politi eller helsevesen. Det er behov for holdningskampanjer, opplæring og økt brukermedvirkning

blant ansatte i offentlige tjenester (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2024). Vi trenger økt kunnskap om rusmiddelproblemer i befolkningen generelt og blant de som jobber i tjenestene spesielt (Hansen et al., 2020). Økt kunnskap kan føre til holdningsendring og motivere helsepersonell til å tilby god behandling. Denne kunnskapen må omfatte betydningen av tilhørighet, levekår, medborgerskap og tilknytning for utvikling og behandling av avhengighet.

Rusmiddelproblemer burde i større grad være en del av grunnutdanningen for helsepersonell, som leger og sykepleiere (Bech & Toft, 2023; Legeforeningen, 2023). I møte med diskriminering er det også nødvendig med aktivisme. Flere må stå opp mot urett og diskriminering. Her har brukerbevegelsen en sentral rolle, men også helsepersonell, naboer og andre bør reagere og handle når de møter diskriminering.

Avsluttende refleksjoner

Vi trenger mer kunnskap om rusmiddelproblemer, holdningsarbeid blant ansatte og helhetlige, integrerte og recoveryorienterte tjenester (Helsedirektoratet, 2012a). Skadereduserende tiltak må videreføres og styrkes, men det trengs også endringer av sosial og politisk art. Rusforebygging bør omfatte primærforebyggende og helsefremmende tiltak som bidrar til skikkelige levekår, trygghet, medborgerskap, sosial tilhørighet og meningsfull tilknytning i lokalsamfunnet – uavhengig av om man bruker rusmidler eller ikke (Alexander, 2008; Rowe et al., 2001).

Menneskerettigheter er ikke et separat anliggende, men må være integrert i tjenestene og inkluderes i politiske beslutninger. Vi må slå fast en gang for alle at mennesker med rusmiddelproblemer har samme rett til helsehjelp og sosiale tjenester som alle andre innbyggere. Man kan ikke stille krav om rusfrihet for å få tilgang til somatisk eller psykisk helsehjelp.

Diskriminering og marginalisering må bekjempes for at mennesker med rusmiddelproblemer skal ha reell tilgang til helse og livskvalitet på lik linje med alle andre.

Refleksjonsspørsmål

1. Mennesker med rusmiddelproblemer har lavere forventet levealder enn resten av befolkningen.
2. Hvilken rolle spiller samfunnmessige og sosiale forhold?
3. Hvordan kan sosiale og politiske tiltak bidra til å redusere forskjellene i forventet levealder?
4. Mennesker med rusmiddelproblemer har dårligere tilgang til helsehjelp enn andre. Hva kan gjøres for å få slutt på dette?

Referanser

- Alexander, B. (2008). *The globalization of addiction: A study in poverty of the spirit*. Oxford University Press.
- Amundsen, E. (2015). *Narkotikautløste dødsfall*. SIRUS. <https://www.fhi.no/publ/2015/narkotikautloste-dodsfall/>
- Avery, J., Dixon, L., Adler, D. A., Oslin, D. W., Hackman, A., First, M. B., Goldman, B., Koh, S., Nossel, I. R. & Siris, S. (2013). Psychiatrists' attitudes toward individuals with substance use disorders and serious mental illness. *Journal of Dual Diagnosis*, 9(4), 322–326.
- Barstad, A. (2014). *Levekår og livskvalitet: Vitenskapen om hvordan vi har det*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bech, A. B. & Toft, H. (2023). Psykisk helse og rus: Slik kan sykepleiere ivareta pasienters somatiske helse. *Sykepleien*, 111, Artikkel e-93125. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2023.93125>
- Bech, A. B., Clausen, T., Waal, H., Šaltyté Benth, J. & Skeie, I. (2019). Mortality and causes of death among patients with opioid use disorder receiving opioid agonist treatment: A national register study. *BMC Health Services Research*, 19(1), Artikkel 440. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4282-z>
- Belfrage, A., Mjølhus Njå, A. L., Lunde, S., Årstad, J., Fodstad, E. C., Lid, T. G. & Erga, A. H. (2023). Traumatic experiences and PTSD symptoms in substance use disorder: A comparison of recovered versus current users. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 40(1), 61–75. <https://doi.org/10.1177/14550725221122222>
- Berger, E. J., Pedersen, W. & Sandberg, S. (2022). Pathways to drug dealing in the middle and upper classes: Early marginalization, relative disadvantage and countercultural opposition. *The British Journal of Criminology*, 63(4), 889–905. <https://doi.org/10.1093/bjc/azac063>
- Biong, S. & Ytrehus, S. (2012). *Helsehjelp til personer med rusproblemer*. Akribe.
- Brekke, E., Clausen, H., Brodahl, M., Lexén, A., Keet, R., Mulder, C. & Landheim, A. (2021). Service user experiences of how flexible assertive community treatment may support or inhibit citizenship: A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 12, Artikkel 727013. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727013>
- Brekke, E., Lien, L. & Biong, S. (2018). Experiences of professional helping relations by persons with co-occurring mental health and substance use disorders. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(1), 53–65. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9780-9>
- Brekke, E., Lien, L., Davidson, L. & Biong, S. (2017). First-person experiences of recovery in co-occurring mental health and substance use conditions. *Advances in Dual Diagnosis*, 10(1), 13–24. <https://doi.org/10.1108/ADD-07-2016-0015>
- Bye, H. H., Herrebrøden, H., Hjetland, G. J., Røyset, G. Ø. & Westby, L. L. (2014). Stereotypes of Norwegian social groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(5), 469–476.
- Dovran, A., Winje, D., Arefjord, K., Tobiassen, S., Stokke, K., Skogen, J. C. & Øverland, S. (2019). Associations between adverse childhood experiences and adversities later in life. Survey data from a high-risk Norwegian sample. *Child Abuse & Neglect*, 98, Artikkel 104234. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104234>

- Edland-Gryt, M. & Skatvedt, A. H. (2013). Thresholds in a low-threshold setting: An empirical study of barriers in a centre for people with drug problems and mental health disorders. *International Journal of Drug Policy*, 24(3), 257–264. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2012.08.002>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.
- Fiske, S., Cuddy, A., Glick, P. & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902.
- Folkehelseinstituttet. (2022). *Folkehelse rapporten 2021–2022*. <https://www.fhi.no/hel/folkehelse rapporten/om-rapporten/om-folkehelse rapporten/?term=>
- Folkehelseinstituttet. (2023). *Narkotika i Norge*. <https://www.fhi.no/le/rus-midler-og-avhengighet/narkotikainorge/konsekvenser-av-narkotikabruk/narkotikautlose-dodsfall/?term=#tall-for-20182022>
- Gjersing, L. & Bretteville-Jensen, A. L. (2018). Patterns of substance use and mortality risk in a cohort of ‘hard-to-reach’ polysubstance users. *Addiction*, 113(4), 729–739. <https://doi.org/10.1111/add.14053>
- Gjersing, L. & Bretteville-Jensen, A. L. (2021). Characteristics and risk of incarceration among «hard-to-reach» people who use drugs: A five-year prospective cohort study combining self-reports and registry data. *International Journal of Drug Policy*, 95, Artikkel 103288. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2021.103288>
- Hammersland, R. & Barstad, A. (2022). Humanitære behov i Norge. *Status 2022* [Tall som forteller, Issue].
- Hansen, I., Tofteng, M., Flatval, V. & Holst, L. (2020). *Evaluering av opptrappingsplanen for rusfeltet. Fjerde statusrapport* (Fafo-rapport). Fafo.
- Heiberg, I. H., Jacobsen, B. K., Nesvåg, R., Bramness, J. G., Reichborn-Kjennerud, T., Naess, O., Ystrom, E., Hultman, C. M. & Høye, A. (2018). Total and cause-specific standardized mortality ratios in patients with schizophrenia and/or substance use disorder. *PLOS One*, 13(8), e0202028. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202028>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2023). *Folkehelsemeldinga – Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*.
- Helsedirektoratet. (2012a). *Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging av personer med samtidig rus- og psykisk lidelse – ROP-lidelser*. Helsedirektoratet. <http://www.helsebiblioteket.no/Retningslinjer/ROP/Forside>
- Helsedirektoratet. (2012b). *Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging av personer med samtidig ruslidelse og psykisk lidelse – ROP-lidelser: sammensatte tjenester – samtidig behandling* (IS-1948).
- Helsedirektoratet. (2023). *Kunnskapsoppsummering om ulikheter i helse og livskvalitet i Norge siden 2014 – sammendrag*. Helsedirektoratet.
- Hjorthøj, C., Ostergaard, M. L., Benros, M. E., Toftdahl, N. G., Erlangsen, A., Andersen, J. T. & Nordentoft, M. (2015). Association between alcohol and substance use disorders and all-cause and cause-specific mortality in schizophrenia, bipolar disorder, and unipolar

- depression: A nationwide, prospective, register-based study. *Lancet Psychiatry*, 2(9), 801–808. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00207-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00207-2)
- Holte, A. (2016). *De syv psykiske helserettighetene*. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/de-syv-psykiske-helserettighetene>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T. & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Kammersgaard, T. (2023). From punishment to help? Continuity and change in the Norwegian decriminalization reform proposal. *International Journal of Drug Policy*, 113, Artikkel 103963. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2023.103963>
- Klingemann, H. & Sobell, L. C. (2007). *Promoting self-change from addictive behaviors*. Springer.
- Lauritzen, G., Ravndal, E. & Larsson, J. (2012). *Gjennom 10 år: En oppfølgingsstudie av narkotikabrukere i behandling*.
- Legeforeningen. (2023). *Bedre helse og lengre liv for personer med alvorlig psykisk lidelse eller rusmiddel- og avhengighetslidelse*. <https://www.legeforeningen.no/contentassets/415f122144e24a9e9bc86ecda6c89aff/bedre-helse-lengre-liv-2023.pdf>
- Lie, T. & Nesvåg, S. M. (2017). *Samtidig ruslidelse og psykisk lidelse – ROP-lidelse. Forekomst og analyse av tjenestemottakere med ROP-lidelse i kommunene*. Helse Stavanger. <https://helse-stavanger.no/seksjon/KORFOR/Documents/Brukerplan/BRUKERPLAN-ROP-dig2017.pdf>
- Lossus, K. (2017). *Håndbok i rusbehandling: Til pasienter med moderat til alvorlig rusmiddel-avhengighet (Vol. 2)*. Gyldendal Akademisk.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022). *Rus og menneskerettigheter*.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2024). «Du har ikke noe her å gjøre». *En undersøkelse om rusavhengiges opplevelser av diskriminering og stigmatisering*.
- Pettersen, H. (2022). Psykisk helse, medborgerskap og menneskerettigheter. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 19(1), 29–39. <https://doi.org/10.18261/tph.19.1.3>
- Ponce, A. N. & Rowe, M. (2018). Citizenship and community mental health care. *American Journal of Community Psychology*, 61(1–2), 22–31. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12218>
- Rowe, M., Kloos, B., Chinman, M., Davidson, L. & Cross, A. B. (2001). Homelessness, mental illness and citizenship. *Social Policy & Administration*, 35(1), 14–31. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00217>
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*. Vintage Books.
- Røde Kors. (2022). *Sosial puls 2022 – En rapport om de største humanitære behovene i Norge*.
- Skeie, I. (2024). Helsa til folk med psykiske lidelser og rusmiddellidelser må bedres. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 144(1). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.23.0650>
- Skeie, I., Clausen, T., Hjemseter, A. J., Landheim, A. S., Monsbakken, B., Thoresen, M. & Waal, H. (2022). Mortality, causes of death, and predictors of death among patients on and off opioid agonist treatment: Results from a 19-year cohort study. *European Addiction Research*, 28(5), 358–367. <https://doi.org/10.1159/000525694>
- UN Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR). (2008). *Fact sheet No. 31, the right to health*. Geneva: United Nations.

- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol (A/RES/61/106)*. Geneva: United Nations. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2019). *International guidelines on human rights and drug policy*. <https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hiv-aids/international-guidelines-on-human-rights-and-drug-policy.html>
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why egalitarian cultures always do better*. Penguin Books.
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. WHO.
- World Health Organization. (2012). *Reducing health inequities through action on the social determinants of health*.
- Østhus, S., Mäkelä, P., Nordström, T. & Rossow, I. (2016). *Sosial ulikhet i alkoholbruk og alkoholrelatert sykkelighet og dødelighet (IS-2474)*. Helsedirektoratet.

Bartone, M. D., Leon, J. & Shell, E. K. (2025). Reproduction of social inequality through narratives of the superhuman/power hero myth for students and school practitioners. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 169–189). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520108>

8

Reproduction of social inequality through narratives of the superhuman/power hero myth for students and school practitioners

Michael D. Bartone¹, Joanne León¹ and E. Ken Shell¹

¹ Central Connecticut State University

Introduction

Our search of the literature shows no results of research analyzing the ideas of being superhuman and tapping into one's superpower in schools—promoted to students and practitioners. We focus on the components of being superhuman, the ways neoliberal political, economic, and cultural ideology function in schools to support ideas of grit, and provide an articulation of inequity in society and schools for Black, Latinx, and LGBTQ2+ people.

Superhuman/superhero and myth

Arguments about what it means to be superhuman, often about being a superman, have been debated in the Western canon for millennia (Heron, 2021). In articulating the superman, Heron explains

[according to Jacques Maritain] what enables the human to surpass itself can only be that element, call it spirit or intellect, which connects it to the higher spheres of being. Humanity's deepest moral desire, Maritain suggests, is to remain human while simultaneously surpassing humanity. (p. 439)

Taking this as one component of being a superman—to surpass humanity—provides a way to make sense of the superhumanness narrative in schools and society. From this idea, practitioners and students are being told to be human while simultaneously surpassing their humanness and the human abilities they embody.

Additionally, a superhero is understood “as a mythical figure” (Bahlmann, 2016, p. 3) and is often used in literature as its own genre

superheroes stand as metaphors for freedom—the freedom to act without consequences and the freedom from the restrictions of gravity, the law, families, and romantic relationships... Superheroes are also a metaphor for efficacy—they can accomplish anything they set out to do—and they are often used in this sense in advertising (Coogan, 2006, p. 15)

Though found in literature, this superhero idea—to be free, acting without consequence—can be liberating, a dream one possesses and imposes for good, and one that provides inspiration and hope for a better world. However, this idea does not always align with the realities of people occupying liminal spaces in society, including in schools, where many decisions about what to teach and how to instruct are not made solely by practitioners in schools but by policymakers outside of the classroom and overseen by school administrators. Since schools have become imbued with neoliberal corporate ideology, we can understand the contextualization of how and to whom the superhuman narrative is being marketed. As Coogan (2006) notes, this allows us to see how this idea becomes a myth permeated throughout society and in schools. For this analysis, a myth can be viewed as a false sense of what it means to be human and navigate a society where structural and institutional barriers exist.

In the United States, the ways in which superhuman tropes are used in a racialized Black context have occurred throughout history, particularly through dehumanizing language that describes animals or animalistic-like behavior, juxtaposing Black bodies against humanizing language used to describe White bodies (Goff et al., 2008).

Coles (2023) illustrates a contemporary example of how this occurs, showing how language used to describe dehumanized Black bodies emphasizes superhuman strength,

in 2014, when white male police officer Darren Wilson described his interaction with Michael Brown (an 18-year-old Black boy) before murdering him, he explained: “when I grabbed him, the only way I can describe it is I felt like a five-year-old holding onto Hulk Hogan... it looks like a demon, that’s how angry he looked”. (pp. 446–447)

Additionally, Black women have been viewed as possessing strength, which “soothes many a conscience that could be troubled by the material conditions forced upon such persons and the toll of organized injustice on their humanity... they play critical roles in the societal imagination and in social life” (Beauboeuf-Lafontant, 2009, p. 3).

Neoliberalism

Neoliberalism, as a neoliberal cultural-political-economic ideology, plays a crucial role in how schools in the United States function, imbuing economic and capitalistic discourse where schools reproduce social class, capitalism, and dominant culture (Anyon, 1980). Saltman (2014) explains

neoliberalism is a cultural ideology. It imagines society as a collection of private individuals who are foremost self-reliant economic agents—that is, workers and consumers. A central aspect of neoliberal ideology has been to encourage individuals to think of themselves in individual and private ways rather than in social and public way. (p. 65)

We focus on economic corporate ideas and the language of neoliberalism in schools and how they influence ideas of being superhuman and tapping into one's superpower. With the No Child Left Behind Act of 2001, signed into law and implemented in 2002, the emphasis shifted to assessments and competing for funds based on how well teachers teach and how well students perform on their exams (No Child Left Behind, 2002). Barack Obama accelerated competition, testing, and funding through Race to the Top (U.S. Department of Education, 2009, 2012). Students and teachers were, and continue to be, pitted against one another based on test scores, where one's superhuman abilities could be employed to overcome obstacles beyond their control to succeed—working hard, doing their best, achieving academic success, and “beating” themselves and others by metaphorically stepping out of their bodies to superhumanly do the work.

The idea of grit finds space here, individualizing success as a function of how hard one works: grit leads to success through persistence, hard work, and never giving up (Duckworth, 2016). In one school example, Duckworth notes

Thousands of high school juniors completed an abbreviated Grit Scale, along with a battery of other questionnaires. More than a year later, 12 percent were grittier, and grit was a more powerful predictor of graduation than how much students cared about school, how conscientious they were about their studies, and even how safe they felt at school. (np)

In a study of eighth graders, Park et al. (2018) assessed students' levels of grit and their academic success to show teachers providing "supportive and nurturing learning environments," valuing "effort and goal perseverance," where students succeeded academically.

The troubling piece here is that societal and external factors, including schools, remain desperately and chronically inequitable in the United States (Spring, 2021). Deficit ideology is pervasive in schools, where teachers in urban schools (read: majority Black, Latinx, and/or low-income) often embody the belief that students in these communities, of these identities, are not on par with other groups of students. This pathologizes the lack of academic success as a failure of the individual community and identity—whether racial, ethnic, socioeconomic, or more (Gorski, 2011).

Grit—to work hard and persevere—when coupled with deficit ideology, in our assessment (not Duckworth's or Park et al.'s assessment), can be interpreted as using one's superpower skills to overcome challenges: you persevered because you had the *mindset* to *not* give up, unlike many who do give up. You transcended the deficits from which you came, possibly through your superhumanness, while teachers never gave up on you!

Who we are

As three scholars working with future practitioners of school counseling, social work, and elementary education (separately, not together), we occupy three different positionalities to analyze and interpret ideas of being superhuman in schools. First, we have all been practitioners—of social work in schools, as a school counselor, and as an elementary educator—providing us with firsthand experience in working with children in schools and understanding the pressures placed on practitioners. Second, our scholarly work examines and interrogates race and sexuality in these professions, equipping us with the theoretical and analytical tools necessary to understand how the trope of being a superhero/superhuman is reinforced in schools, particularly as it relates to the matrix of domination. Third, and most importantly, our lived experiences in minoritized socially constructed identities provide us

with a lens to understand how and why this myth functions. Joanne identifies as a cisgender heterosexual Latina; Ken identifies as a Black gay cisgender male; and Michael identifies as a cisgender White gay male, who has faced pushback as a gay educator, even if he was not “out.”

Michael’s analysis within heteronormative schools provides an example of how we see this trope at play in schools: the superhuman/superpower myth provides a cover for heteronormativity in schools. Was keeping private, staying “in the closet,” his superpower? If he used his superpower, could he bust free from the heteronormative school? And if he failed, would this failure be his fault rather than the fault of structural heteronormativity? Or was Michael playing it safe for the sake of his life and career? The same questions can be asked about his experiences as a young student—if only he had tapped into a superpower, would all have been great? This narrative ignores the heteronormative social pressures he faced in school and the robust funding for his schools.

Our framing of the problem is intended to support students and practitioners because we continue to work with future and current practitioners, as well as children navigating formal school settings. We do not aim to criticize those practitioners who use these terms, as we believe many are caught up in the narrative that has swept schools. This narrative, particularly in how it “just makes sense,” might lead practitioners to think, “Yes, we can do this as a means to support all students!” The three professions are often viewed as inherently activist because practitioners are expected to support youth from all backgrounds by being culturally relevant and purposeful. This requires “bucking” what dominant groups may perceive as a universal solution for all youth, while instead addressing the specific and diverse needs of different communities.

Lastly, all three of us ground our professional work in countering deficit perspectives by calling out ideas and programs that may implicitly or explicitly reinforce deficit ideologies. We also engage in scholarship that brings forth counterstories, highlighting the strengths of the communities in which we socially and physically reside and do our work.

Black, Latina, LGBTQ2+ students and practitioners

The United States is a country where inequity and inequality have been pervasive throughout its history (Zinn, 2003). Though present in all areas of society, inequity is particularly acute in schools (Spring, 2021). From schools being segregated by race and ethnicity for generations (Spring, 2021), to the reproduction of social class (Anyon, 1980), to vastly inadequate and inequitable school funding (Spring, 2021), the idea of superpowers and being superhuman can be tempting to infuse into schools as a way to remediate—or reproduce—these dynamics without policymakers addressing the need for structural changes.

Black, Latinx, LGBTQ2+ students and practitioners

Black, Latinx, and LGBTQ2+ students and practitioners face numerous obstacles in schools, obstacles their racial, ethnic, and sexual majority peers do not encounter (Edwards, Singer, and Winchell Lenhoff, 2023; Kosciw, Clark, and Menard, 2021; Rodriguez and González Ybarra, 2022); each experience differs for all, but all navigate a racist and heteronormative society and schools, informing one's response to their role as practitioner and student.

This must be read in the backdrop of rapid continued political and ideological backlash to: (a) studies of endemic racism in the country (Ray and Gibbons, 2021); (b) former president Trump launching his campaign (and being rewarded by winning) attacking Mexicans and other Latin Americans as rapists invading our nation threatening society (Phillips, 2017) and branding Islamic peoples as terrorists; (c) fights against DACA, allowing “eligible undocumented young adults who came to the U.S. as children to work and study without fear of deportation” (Acevedo, 2023, np); and (d) the rapidness of the introduction and/or passage of 491 anti-LGBTQ2+ bills across the country (American Civil Liberties Union, 2023); in fact at the time of this publication Donald Trump, a convicted felon, who again made his re-election campaign against “mass illegal immigration” (Serrano, 2024) and against LGBTQ2S+ rights (Aufiero and Thoreson, 2024), particularly transgender rights, in schools, won the 2024 election against the sitting vice president, Madame Vice President Kamala Harris.

The reality in schools, the percentage of Black teachers and Black female teachers is small, currently (2020–2021) stands at six percent (Irwin et al., 2023), and the turnover rate is greater for Black females than their White peers (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017). Latina teachers' percentage in the teaching profession is currently (2020–2021) at nine percent (Irwin et al., 2023); these numbers fall vastly short of the demographics of Black and Latina students in schools, 15 percent, and 28 percent, respectively (Irwin et al., 2023).

Rodriguez and González Ybarra (2022) gathered narratives of Latinx youth to understand how they navigated suburban schools, where they were the minority, during the Trump presidency. Results show many youth stayed silent to survive, strived for academic exceptionalism to show their teachers and classmates they were intellectually equals, and some had to “tiptoe” around Whiteness and White students and teachers in class as did some of their teachers. How can one be a superhero if they are trying to stay alive, trying to make it through the school day without being attacked? Why must one be a superhero to survive?

LGBTQ2+ness in schools continues to be a lightning rod, where school boards and educators are facing backlash for queer-themed books and queer-themed curricula (Feuer, 2021; U.S. Department of Justice, 2021). At present, conservative political leaders in many states have passed restrictions on being queer, particularly for transgender youth and their families; conversely, states deemed liberal have expanded protected rights for LGBTQ2+ youth, with much focus on transgender youth and their families (Smith, 2023).

Many LGBTQ2+ practitioners across the country are contemplating their future as practitioners in schools, learning how to navigate this hostile climate (Jones, 2022). This tension of navigation can cause mental health issues and stress in addition to an already demanding workload (Mission Square Research Institute, 2021; Walker, 2021).

These pieces intertwine to show how this narrative of being superhuman can be debilitating, reproducing power dynamics in an already complex space: public schools.

Promoting the idea of being superhuman only exacerbates the issues of racism, sexism, and ethnicism, being viewed as only telling one these attacks, these hostilities, are “natural” and one must use superpowers to rise above and do one's best to survive, be social-emotionally well, and achieve academic success. We can only speculate why superpower/humanness has seeped into

schools in The States, because schools have become spaces of competitiveness and to be better than your fellow student and colleague, you must be extra better, be super. Also, this fits squarely with ideas of The States being promoted as a country of individualism and where we are told we are a superpower, if not The Superpower of the world. Presenting this trope to children at early ages may help continue the ideas of dominance in the world and the individual is responsible for their own fate, not imposed historical and current policies, which create barriers.

Research questions, theoretical framework, and methods

Due to this rise in how we see these terms being employed to students and to and from practitioners, we have three questions guiding our theoretical analysis:

1. How does this narrative, the trope, function within the matrix of domination?
2. How does this trope reinforce social inequality?
3. In what ways could this be detrimental to students and practitioners?

Employing critical discourse analysis (Fairclough, 1995), we analyze how and when this trope is used in schools and society (for practitioners and students), how this narrative can be understood as myth (Barthes, 1972) within the matrix of domination (Collins, 2000), and how it reproduces and reifies social inequality and power in schools and society while heeding the words of Fairclough in our analysis

systematically explor[ing] often opaque relationships of causality and determination between (a) discursive practices, events and texts, and (b) wider social and cultural structures, relations and processes; to investigate how such practices, events and texts arise out of and are ideologically shaped by relations of power and

struggles over power; and to explore how the opacity of these relationships between discourse and society is itself a factor securing power and hegemony. (pp. 132–133)

To better analyze and interpret what is being said, in conjunction with Fairclough, we lean on superpower/superhumanness as a narrative that becomes a myth. Barthes (1972) explains that a myth is “a type of speech” (p. 107) where everything can be a myth provided it is conveyed by a discourse: “Myth is not defined by the object of its message, but by the way in which it utters this message: there are formal limits to myth, there are no ‘substantial’ ones.” (p. 107).

The way we utilize Barthes’ (1972) notion of myths is that when the student and practitioner hears and reads the idea of being, or using, superhumanness/power, this is done, we believe, “innocently” and where “the myth-consumer takes the signification for a system of facts; myth is read as a factual system, whereas it is but a semiological system” (Barthes, 1972, p. 130).

Matrix of domination

From a Black feminist theory perspective, sociologist Patricia Hill Collins (2000) argues that, in the context of the United States, power and domination can be understood through the matrix of domination woven throughout society, which is:

the overall organization of hierarchical power relations for any society. Any specific matrix of domination has (1) a particular arrangement of intersecting systems of oppression, e.g., race, social class, gender, sexuality, citizenship status, ethnicity and age; and (2) a particular organization of its domains of power, e.g., structural, disciplinary, hegemonic, and interpersonal. (p. 299)

Collins (2000) underscores that merely knowing the matrix is not enough; rather, understanding the components of the matrix through the lens of Black feminist thought as oppositional knowledge provides a framework to better comprehend society. We read, understand, and analyze superhumanness/superpower from an oppositional lens to resist and blunt the narratives

through the matrix, rather than accepting this narrative as merely “innocent” and “inspiring.” Our critique operates by examining the trope through the lenses of power and domination, understood within the spaces they occupy: structural, disciplinary, hegemonic, or interpersonal (Collins, 2000).

These components inform our analysis of how this narrative is used, how it can be viewed, and how it is understood through our use of critical discourse analysis, interpreted through the matrix of domination, and articulated as a myth that promulgates and reproduces inequity and injustice in schools across three different professions: school counselor, school social worker, and schoolteacher.

We adopt a three-pronged approach to interpreting this myth in the three respective professions:

- Elementary education focuses on what is presented on websites promoting “superpower” lesson plans/worksheets, blogs from practitioners, school districts’ missions and/or goals for educators, educator professional organizations, and merchandise sold to practitioners.
- School counseling provides an analysis of how power functions and how superhumanness can exacerbate power dynamics and inequity in school counseling.
- Social work examines how these slogans and narratives impose additional burdens on minoritized youth and practitioners.

Analysis

The myth (Barthes, 1972) of being superhuman and tapping into one’s superpower is seen as a form of invisibilizing power (Purdie-Vaughns and Eibach, 2008), quietly entrenched in the matrix of domination, and adopting the language of neoliberalism (emphasizing individuality and hard work as inherent traits within a person, disconnected from the social fabric of community and uninfluenced by external forces).

Elementary education (grades K-6)

Reviewing how this narrative looks for teachers and students within the matrix of domination, teachers are tasked with performing–transcending their reality and the racial, gendered, sexual, and/or social class dynamics inherent in their classrooms and society. For instance, through writing activities or games, worksheets often ask students to identify their superpowers. However, none of the examples we found encourage students to situate themselves in the lived realities of being a child or a human, reflecting on how their lived experiences shape their ability to read, write, or understand content. Here, we do not refer to role-playing or pretending to be someone else, which can be problematic by reproducing power dynamics. Instead, these worksheets and games fail to provide opportunities for students to critically engage with the structures of society that make being superhuman necessary in the first place—structural barriers that compel one to tap into their superpower.

In one activity, for example, students are told, “I read. What’s your superpower?” (C.K., 2022). Connecting this to Fairclough (1995), this notion demonstrates a power dynamic in the classroom. Here, the teacher (or in this case, a non-being represented by a poster) frames reading as a superhuman achievement. If a student cannot read, or if reading is not perceived as their “superpower,” they are implicitly framed as lacking strength. This absolves the teacher of responsibility, places the blame on the student, and poses the question: “If not reading, then what superhuman ability do you bring to learning?”

This dynamic can be further compounded by the realities of academic achievement measures, which consistently show Black and Latina students falling behind their White peers (Nation’s Report Card, n.d.). We argue this disparity is the result of an educational debt (Ladson-Billings, 2006), rather than any lack of intellectual ability among Black and Brown students. Similarly, lower academic achievement is also reflected in lower grade point averages among LGBTQ2+ youth (Kosciw et al., 2022).

For teachers, one educator’s words are promoted on the Virginia Educator Association website:

We are superheroes. We have power beyond belief, and the actions we take (or don’t take), no matter how small, affect the future of a child, a family, a community, our country, our world. Accept that. Own it. It’s quite a humbling supposition. Once you do own it, it

can feel daunting. But I have three tips to sustain you, tips that have worked for me. (Nelson, 2021, np)

In this context, the weight of solving society's problems falls on educators. While this may be laudable for some, the concern is that this expectation is unattainable and could lead to stress and burnout, raising questions about one's ability to be an effective teacher. Gonzales (2020) notes

in the complex environments of the twenty-first century, teachers are expected not to control students, but nurture them and protect them from discrimination, social harm and injustice, and help them overcome relationship and learning difficulties... While some thirst for more opportunities to exercise their moral call to action, for others, this demand to be superhuman can become a cause of stress. (p. 88)

By being the one who is using their superhuman strength, the teacher absolves policymakers of the responsibility to rectify the social ills affecting society: the teacher will do this work with their superhuman abilities, and so will the students when they are old enough.

Counseling

Traditionally, school counselors have acted as gatekeepers of the status quo, perpetuating practices that limit educational opportunities for minoritized students within the matrix of domination (Shell, 2021). Within this former paradigm, the use of the superhero trope for students and school counselors seems like a natural adaptation to the matrix of domination. However, demographic changes in U.S. public schools have influenced a role change for school counselors—from gatekeepers of the status quo to social justice change agents and advocates (Shell, 2021).

The American School Counselor Association (ASCA) developed the ASCA National Model (2019), a comprehensive school counseling program, to emphasize the role of school counselors as members of the educational team who use advocacy, collaboration, systemic change, and leadership skills to foster more equitable and emancipatory school environments (Shell, 2021).

The ASCA mandate has made it imperative for school counselors to work toward eliminating biases and inequities in their school environments to ensure that their comprehensive school counseling programs are culturally affirming and include antiracist practices (Mayes et al., 2023). The commitment to antiracist school counseling involves dismantling racist practices and policies and honoring the humanity of minoritized students, families, and communities (Holcomb-McCoy, 2022). Antiracist school counseling work involves more than simply recognizing oppressive systems; it requires the active removal of oppressive systems and policies that unfairly target minoritized students (Holcomb-McCoy, 2022; Mayes et al., 2023).

An emphasis on students as superheroes or possessing superpowers works at cross-purposes with the aspirations of the school counseling profession. The superhero trope obscures the systemic forces that impair students' success in school settings and reinforces a deficit-oriented view of learning in which cultural or linguistic diversity is used to justify disparate educational outcomes (Shell, 2021). Moreover, if a student cannot tap into their "superpowers," then we are left with two options to describe their failures: within-child deficits or within-counselor deficits (Shell, 2021).

Social work (latina/black)

The idea of integrating the "what is your superpower" narrative into schools, while intended to bring out the best in students by encouraging them to think about their abilities and use them as strengths, may have unintentional consequences for minoritized students. For Latino and Black students, this concept can take on a completely different narrative and produce unintended adverse effects within the classroom. Social workers are then tasked with intervening to address the mental health impacts of these unintended consequences.

Social workers employ their skills across micro (individual), mezzo (family), and macro (community) systems. One of the leading perspectives in social work is the Strengths Perspective model, which focuses on recognizing and building upon individual strengths. Professional social workers represent the nation's largest group of mental health service providers (National Association of Social Workers, 2023). As part of working with individuals, social workers conduct biopsychosocial-spiritual assessments to evaluate external environments, internal capacities, strengths, faith, and support sys-

tems, helping clients meet their goals or navigate challenges. However, identifying strengths can be particularly challenging for children, especially those from minoritized groups who experience systemic oppression.

If schools adopt the “what is your superpower” perspective, it raises critical questions about the impact on students who cannot identify a “superpower.” For minoritized students who have experienced oppression within systemic racist structures, such exercises may reintroduce feelings of marginalization in the school or classroom setting. Oppression and microaggressions often lead to negative cognitions such as “I am not good enough,” “I am not smart enough,” “I am not pretty enough,” or “I do not belong.” These internalized messages may trigger negative mental health outcomes for students exposed to this narrative.

The concept of power—and who has it—is subjective. Broadly defined, power may involve the ability to bring about a desired effect at the micro (individual), mezzo (family), or macro (societal) levels (Hopps et al., 1995; McCubbin, 2001). *Power* can also be understood as the opportunity to access valued material and psychosocial resources that satisfy basic human needs and instill a sense of stability and predictability in life (Prilleltensky et al., 2001). For some marginalized communities, particularly Latinx and Black students, the internalized sense of powerlessness created by systemic oppression can limit their ability to identify and access their strengths.

Power can also be expressed as an internal capacity to generate change, often perceived or manifested in one’s sense of mastery or competence over oneself, the environment, and others (Hopps et al., 1995). Latinx and Black students may struggle to identify their “superpower,” further perpetuating feelings of powerlessness and diminished self-worth.

The concept of “what is your superpower,” although designed to support individuality, can unintentionally intensify students’ sense of vulnerability and unmet needs. The expectation that students must persevere and rely solely on their inner abilities to rise above struggles invalidates their humanity and suffering. This narrative also fails to account for the daily interactions with racist and oppressive systems that negatively may affect their mental health.

Discussion and conclusion

When the idea of being superhuman, using your superpower to succeed, is promoted to youth and practitioners in schools, we caution that though innocuous, it has deeper (un)intended consequences. For youth, rising above being human, to be lifted out of one's lived liminal existence allows the perpetuation of inequity when they fail to succeed; this again reinforces the neoliberal belief that one is in charge of their destiny without regulations holding one back. With practitioners, to be superhuman is to leave behind the realities of the pressures of the work—often viewed as these professions being the ones fixing society and working with the future leaders to change society; if the teacher is a superhuman and has done their job, the thinking goes, they will have helped fix society for the better. Practitioners alone, with their students, ensure they both used their superhuman powers to succeed and make society a better place.

Analyzing being superhuman through the matrix of domination allows one to view the complex nature of tapping to these myths, seeing how the arrangement of these intersection systems of power are reinforced when one leaves their lived selves behind to succeed—even when success is blocked by barriers within the system of power. This, we believe, shows the human significance of why one must proceed with caution before employing the superhuman trope. By this we mean, to be human is tap into one's lived experiences, to do what one can do to break down anti-oppressive forces through one's work with students, to ensure students are aware their experiences are real, they are human, and can be supported rather than told to tap into something that may fail and reinforce beliefs of self-doubt and failure.

As one social worker explained in a TedTalk about tapping into one's superhuman abilities:

As I've said before, everyone at some point will need a social worker. When that happens to you, don't worry, don't be embarrassed; go find one. I promise you they will be a super-hero. And better yet, they will help you find your superpower so that you can work through whatever life is throwing your way. (Scheyett, 2015)

What if institutional and structural barriers block one's ability to use their superpower to overcome challenges? What if a social worker doesn't succeed in using their superhero/power to enact change in society? Are we setting people up for failure beyond their control?

Practitioners can engage with students in object lessons around this trope, focusing on how to read and analyze the tropes, and how being a (super) hero can be either liberating *or* debilitating. If practitioners are inclined to bring in superpower/humanness—such as when a nine-year-old is asked their superpower—rather than expecting one definitive answer, they could allow the student to study what this concept means and how it differs from identifying one's strengths.

Practitioners can provide students with opportunities to examine how, if their superpower is not “working”, this may be due to larger structural forces rather than a personal failing. Students can also study individuals with similar identity(ies) who have resisted and fought for change—demonstrating that power and heroism can be expressed through the ways humans make changes toward an equitable society.

Reflection questions

1. How do you define superhumanness/power in your profession?
2. How can practitioners utilize superhumanness/power without reproducing inequity?
3. What ways do you see superhumanness/power used in your profession and to what effect?

References

- Acevedo, N. (2023, 1st June). DACA program is debated in court before judge who ruled it unlawful. *NBCNews.com*. <https://www.nbcnews.com/news/latino/daca-program-debated-court-judge-ruled-unlawful-rcna87320>
- American Civil Liberties Union. (2023, 2nd June). Mapping attacks on LGBTQ rights in U.S. state legislatures. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf>
- American School Counselor Association. (2019). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (4th ed.). Forfatter.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3–42. <https://www.jstor.org/stable/1179509>
- Aufiero, P., & Thoreson, R. (2024, 19th November). Interview: Trump poses more threats to rights of LGBT people. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/news/2024/11/19/interview-trump-poses-more-threats-rights-lgbt-people>
- Bahlmann, A. R. (2016). *The mythology of the superhero*. McFarland & Company, Inc.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies* (A. Lavers, Overs.). Hill and Wang. (Opprinnelig utgitt 1957).
- Beauboeuf-Lafontant, T. (2009). *Behind the mask of the strong Black woman: Voice and the embodiment of a costly performance*. Temple University Press.
- C. K. (2022, 10th December). I read. What's your superpower? *TeachersPayTeachers*. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/I-Read-Whats-Your-Superpower-2010454?st=fe95ac2a9ca0a27a9f839e8167e554d9>
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). Black female teachers: Diversifying the United States' teacher workforce. *Advances in Race and Ethnicity in Education*, 6, 159–184. <http://dx.doi.org/10.1108/S2051-231720170000006009>
- Coles, J. A. (2023). Storytelling against non-human/superhuman narratives: Black youth Afro-futurist counterstories in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(3), 446–464. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2035455>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
- Coogan, P. (2006). *Superhero: The secret origin of a genre*. MonkeyBrain Books.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Schribner.
- Edwards, E. B., Singer, J., & Lenhoff, S. W. (2023). Anti-Blackness and attendance policy implementation: Evidence from a Midwestern school district. *Educational Researcher*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/0013189X221079853>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: Papers in the critical study of language*. Longman Group Limited.
- Feuer, A. (2021, 5th November). 'I don't want to die for it': School board members face rising threats. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/11/05/us/politics/school-board-threats.html>
- Goff, P. A., Eberhardt, J. L., Williams, M. J., & Jackson, M. C. (2008). Not yet human: Implicit knowledge, historical dehumanization, and contemporary consequ-

- ences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 292–306. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.2.292>
- Gonzales, M. (2020). *Systems thinking for supporting students with special needs and disabilities: A handbook for classroom teachers*. Springer.
- Gorski, P. C. (2011). Unlearning deficit ideology and the scornful gaze: Thoughts on authenticating the class discourse in education. In R. Ahlquist, P. C. Gorski, & T. Montañó (Eds.), *Authenticating education: Overcoming deficit ideologies and the scornful*. Peter Lang.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Heron, N. (2021). The superhuman origins of human dignity: Kantorowicz's Dante. *Journal of the History of Ideas*, 82(3), 427–452. <https://doi.org/10.1353/jhi.2021.0021>
- Holcomb-McCoy, C. (2022). *Antiracist counseling in schools and communities*. American Counseling Association.
- Hopps, J. G., Pinderhughes, E. B., & Shankar, R. (1995). *The power to care*. Free Press.
- Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., & Parker, S. (2023). *Report on the Condition of Education 2023* (NCES 2023-144). U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023144>
- Jones II, A. (2022, 30th August). LGBTQ teachers open up as their schools—and identities—become next front in the culture wars. *ABCNews.com*. <https://abcnews.go.com/Politics/lgbtq-teachers-open-schools-identities-front-culture-war/story?id=86183026>
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf>
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12. <https://www.jstor.org/stable/3876731>
- Mayer, R. D., Shell, E. M., & Smith-Durkin, S. (2023). An antiracist approach to counseling gifted Black boys with disabilities. In E. Hines & F. Fletcher (Eds.), *Black males in secondary and postsecondary education: Teaching, mentoring, advising and counseling*. Emerald.
- McCubbin, M. (2001). Pathway to health, illness and well-being: From the perspective of power and control. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 75–81.
- Mission Square Research Institute. (2021). *K-12 public school employee views on finances, employment outlook, and safety concerns due to COVID-19*. https://www.slge.org/wp-content/uploads/2021/09/k-12surveyfindings_sept21.pdf
- National Association of Social Workers. (2023). About social workers. <https://www.socialworkers.org/news/facts/social-workers#>
- Nations Report Card. (n.d.). National student group scores and score gaps. <https://www.nationsreportcard.gov/reading/nation/groups/?grade=4>
- Nelson, J. (2021, 29th September). You have superpowers! Use them! *Virginia Education Association*. <https://www.veanea.org/you-have-superpowers-use-them/>
- No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, § 101, Stat. 1425 (2002).

- Park, D., Yu, A., Baelen, R. N., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2018). Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 120–128. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.007>
- Phillips, A. (2017, 16th June). ‘They’re rapists.’ President Trump’s campaign launch speech two years later, annotated. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2017/06/16/theyre-rapists-presidents-trump-campaign-launch-speech-two-years-later-annotated/>
- Prilleltensky, I., Nelson, G., & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children’s lives: An ecological analysis of pathways towards wellness, resiliency and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143–158.
- Purdie-Vaughns, V., & Eibach, R. P. (2008). Intersectional invisibility: The distinctive advantages and disadvantages of multiple subordinate-group identities. *Sex Roles*, 59, 377–391. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9424-4>
- Ray, R., & Gibbons, A. (2021, november). Why are states banning critical race theory? *The Brookings Institute*. <https://www.brookings.edu/blog/fixgov/2021/07/02/why-are-states-banning-critical-race-theory/>
- Rodriguez, G., & González Ybarra, M. (2022). ‘This is what I go through’: Latinx youth facultades in suburban schools in the era of Trump. *Race Ethnicity and Education*, 25(7). <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1753676>
- Saltman, K. (2014). *The politics of education: A critical introduction*. Routledge.
- Scheyett, A. (2015). Social workers as super-heroes. *TEDxColumbiaSC*. https://www.youtube.com/watch?v=A27QjpQ_Leo
- Serrano, A. (2024, 7th November). “Uncharted territory”: Trump’s anti-immigration plans could take center stage in Texas. *The Texas Tribune*. <https://www.texastribune.org/2024/11/07/texas-trump-immigration-agenda-border-mass-deportations/>
- Shell, E. M. (2021). School counselors as leaders for social justice and equity. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 20(2), Artikkel 4. <https://digitalscholarship.unlv.edu/taboo/vol20/iss2/4/>
- Simon, S., & Paviour, B. (2022, 5th November). A ‘tip line’ championed by Virginia Gov. Youngkin last year has been quietly shut down. *National Public Radio*. <https://www.npr.org/2022/11/05/1134514204/a-tip-line-championed-by-virginia-gov-youngkin-last-year-has-been-quietly-shut-d>
- Smith, M. (2023, 4th June). In a contentious lawmaking season, Red states got Redder and Blue ones Bluer. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/06/04/us/state-legislatures-opposite-agendas.html>
- Spring, J. (2021). *American education* (20th ed.). Routledge.
- U.S. Department of Education. (2009). *Race to the Top program: Executive summary*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557422.pdf>
- U.S. Department of Education. (2012). *Race to the Top: District guidance and frequently asked questions*. <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/faqs.pdf>
- U.S. Department of Justice. (2021, 4th October). Justice Department addresses violent threats against school officials and teachers. <https://www.justice.gov/opa/pr/justice-department-addresses-violent-threats-against-school-officials-and-teachers>

Walker, T. (2021, 12th November). Getting serious about teacher burnout. *National Education Association*. <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/getting-serious-about-teacher-burnout>

Zinn, H. (2003). *A people's history of the United States: 1492-present* (3rd ed.). Harper Perennial Modern Classics. ISBN 0-06-052842-7.

Rogers, T. & Elliott-Ratray, A. (2025). Teaching and being trauma-informed in higher education classrooms: A duoethnography of social work educators. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 191–211). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520109>

9

Teaching and being trauma-informed in higher education classrooms

A duoethnography of social work educators

Tracie Rogers¹ and Arna Elliott-Ratray²

¹ Department for Sociology, Psychology and Social Work, Faculty of Social Sciences University of the West Indies. Mona Campus, Jamaica. Faculty of Humanities, University of Johannesburg, South Africa.

¹ Department for Sociology, Psychology and Social Work, Faculty of Social Sciences University of the West Indies. Mona Campus, Jamaica.

Introduction

The growth of Trauma-Informed (TI) practices in social work is a pragmatic response to the overrepresentation of trauma histories among service users. While social work education has always been trauma-focused, it has not been explicitly trauma-informed. Hence, there is a growing need to address teaching trauma in social work curricula. In this chapter, we (two social work educators) situate our duoethnography within our Caribbean cultural context to explore how we embody, model, and teach TI practices in our classrooms. Our inquiry revolves around the following research questions:

- How do TI practices function to promote safety in our classrooms?
- How do we model TI practices in our classrooms?
- What barriers and challenges are encountered as we strive to embody TI practices as educators?

We begin with an overview of the research and practice-based literature on TI care and TI approaches to social work education. This is followed by a discussion of the methodological framework that guides our study and dialogic narratives through which we explore critical incidents in our classrooms. Our discussion reflects on cultural tensions interrupting and disrupting our ability to be present in our bodies. In so doing, we explore how we negotiate the parallel process of holding space for our trauma memories while being custodians of psychological safety in our classrooms. The importance of boundary setting and critical reflective practice emerged as core emancipatory practices for our students and ourselves.

Trauma and being trauma-informed

The trauma literature, which spans the last thirty years, is prolific and characterises trauma as intense physiological and psychological distress that occurs as a result of exposure to a single event or successive events experienced as harmful or threatening. Trauma events can be experienced directly or vica-

riously and are marked by their potential for long-lasting impact on individual functioning across one or multiple domains. Migrating from the field of emergency medicine into a broad study spectrum termed traumatology, trauma has become widely used and misused in cultural settings to address a range of responses to incidents deemed to cause harm.

There have been several significant shifts in the past two decades; pre-eminent among them is the burgeoning of evidence about the neurobiology of trauma that has focused treatment on somatic-based interventions (Figley, 2012) and a change in Criteria A diagnostic definition of trauma as acute post-traumatic stress (American Psychiatric Association, 2013).

An impactful development has been the emergence of outcome studies, which have established that adverse childhood experiences heighten the likelihood that an individual will be susceptible to a spectrum of negative consequences across their lifetime (Frederick et al., 2020). The strength of these predictors originated from the first Adverse Childhood Experiences (ACEs) study, which demonstrated “a strong dose-response relationship between the breadth of exposure to abuse or household dysfunction during childhood and multiple risk factors for several of the leading causes of death in adults” (Felitti et al., 1998, p. 251). Presently, ACE studies significantly influence interventions at the micro level and hold substantial relevance within the policy sphere (Larkin et al., 2014). The elevated awareness of the implications of traumatic experiences for a range of medical and psychological outcomes continues to be one of the major drivers of TI care principles and models.

Trauma-informed care is an approach to service provision which accounts for the possibility that clients may have experienced some form of past trauma. These care principles include ensuring the experience of safety, nurturing trust, working collaboratively with clients, and offering choices and opportunities for clients to feel empowered when accessing services (SAMHSA, 2014).

Frederick et al. (2020) point out that TI care is inherently aligned with social work because it connects to a foundational social work concept, “the idea that relationship is central to the achievement of positive outcomes for service users” (p. 3018). They argue that new knowledge generated by the latest empirical studies “help[s] us better understand the connections between cause and effect [is] returning us to old familiar places with regard to what is involved in an effective helping alliance” (p. 3018). Trauma-informed social work practice draws attention to the power of the therapeutic alliance; it does

not presume that a client is a trauma survivor, nor does it assume that the conduct of a trauma intervention is inevitable. Instead, TI practices are perceptive “to the ways in which the client’s current problems can be understood in the context of past victimization” (Knight, 2015, p. 26).

The therapeutic alliance is crucial in providing a corrective emotional experience; however, the “therapeutic potential of the relationship depends upon workers being knowledgeable about childhood trauma and its relationship to the client’s current difficulties” (Knight, 2015, p. 27). A TI approach to social work practice does not presume that all practitioners are trauma specialists but posits that all practitioners should practise from a culture of awareness. TI social work practice also positions post-traumatic growth and understanding of secondary trauma, burnout, and vicarious trauma within a practice framework (Levenson, 2017). These competencies must be cultivated in the social work education curricula (Sanders, 2021).

The classroom as a co-created practice setting

The educator in the classroom is expected to create a liminal space for students to engage in informational and transformative learning (Mezirow, 2003). Mezirow describes transformative learning as learning that “transforms problematic frames of reference – sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change” (pp. 58–59). Transformative learning aligns with a liberatory pedagogy that positions teaching as more than transmitting information. Freire’s (1970) critical pedagogy provides a theoretical framework that integrates power dynamics, political influences, and existing social structures in the broader societal context within teaching and learning processes. As such, students’ personal backgrounds and social contexts are conceptualised as integral components of the learning experience.

Social workers tend to have high ACE scores, indicative of higher-than-average incidents of traumatic experiences (Aykanian & Mammah, 2022; Steen et al., 2021). Social workers are more often aware that their trauma

histories influenced their choice of profession, and they evaluate their histories as beneficial to their practice (Aykanian & Mammah, 2022). However, personal trauma history increases vulnerability to vicarious trauma (Caringi et al., 2017). Steen (2021) argues that the prevalence of trauma among social workers underscores the ethical responsibility of social work education to create trauma-sensitive curricula. Educators should facilitate “opportunities for reflection and personal growth, including having social work programs develop and institutionalise knowledge related to students’ recovery from their ‘wounded healer’ experiences and understanding of the benefits and risks of such backgrounds” (Steen, 2021, p. 228).

Social work educators have begun to critically reflect on trauma-sensitive approaches in social work education, acknowledging that coursework material vicariously traumatises as well as re-traumatises students (Carello & Butler, 2015). Gilin and Kauffman (2015) offer 13 teaching strategies for social educators to address trauma and possible vicarious trauma activation. There is also a need for explicit training on vicarious trauma to increase both social workers’ knowledge of its features and their ability to recognise and respond to the reactions of their colleagues when painful feelings are evoked (Cunningham, 2004). Cavener and Lonbay (2021) argue that promoting resilience should be added as a sixth TI principle, informing not only care but also social work education.

Acknowledging that teaching should be informed by and consistent with the implications of the content taught, Carello and Butler (2015) forward specific guidelines for implementing the TI principle of safety in the classroom setting. These educators offer the following:

Teaching about trauma is essential to comprehending and confronting the human experience, but to honor the humanity and dignity of both trauma’s victims and those who are learning about them, education must proceed with compassion and responsibility toward both. (p. 167)

Comprehensive guidelines must include the content and context of the curriculum, parameters for behaviours and interactions between teachers and students, instruction and modelling of self-care, and the design of assignments. Rebuffing exposure approaches to teaching (Agllias, 2012), Carello and Butler

(2015) insist that increasing risk and exposure to trauma material does not equate to increased potential for student transformation and empowerment.

Mishna and Bogo (2007), however, warn that conflict and threat activation are unavoidable in social work classrooms. They argue that “‘safety’ in the social work classroom and focusing on strategies to achieve safety are limiting. Instead, the focus of teachers should be responding ‘effectively’ when sensitive issues cause discomfort.”

Clarifying trauma with the lens of culture and social justice

Power imbalances often frame victimology and should not be divorced from knowledge and intervention generation to address trauma. Wilkin and Hillock (2014) point out that “medicalizing, individualizing, and pathologizing of trauma reactions also increase the likelihood of victim blaming,” positioning the blame and responsibility of trauma solely on individuals instead of acknowledging the culpability of structures and systems (p. 190). Connecting this reality to social work education, these researchers highlight that graduate social work programmes relegate feminist and trauma perspectives as “add-ons” and not central elements of the curriculum. They offer an Integrated Feminist-Trauma Model that situates “individual experiences and symptoms within historical, community, and group contexts” (p. 195).

A social justice-oriented framework permeates every speciality area of the social work discipline, from clinical work to social policy. Identifying a distinct category of trauma, termed Socially-Engineered Traumas (SET), Shaia et al. (2019) argue that the hyperfocus of contemporary social work on micro-level experiences ignores the genesis of trauma in oppression and inequality. They present a case for socioeducation, defined as “an act of assisting clients to reinterpret their experiences through the lens of SET” (p. 238). Diversification of social work pedagogy for TI education must include identifying macro-level perpetrators such as racism, neoliberalism, and patriarchy as engines of micro-level trauma.

Coercive hierarchical relations of power are core to educational practices in the post-colonial context (Lavia, 2012). The legacy of colonisation for colonised people often includes the notion that educational attainment is integral to refashioning “the post-colonial identity” (Hickling-Hudson, 2006). The educational system, however, was designed to subjugate the mind of the colonised, reinforcing oppressive frames of thinking that reproduce structures which continue to perpetuate inequalities and power differentials through schooling (Lavia, 2012).

Pedagogy is never neutral (Freire, 1970) since the classroom context is built on power relations mirrored in other structures that drive the interaction between dominant and subordinated groups (Cummins, 1997). These structures have informed coercive power, predisposing educators to be the “expert dispenser of knowledge and the student [as] the passive recipient of wisdom transmitted by the sage” (Chisholm, 2021, pp. 8–9).

Methodological framework

The authors of this chapter are social work educators who are trauma specialists teaching and living in a post-colonial context. Infusing TI practices in social work education is a counter-hegemonic pedagogical practice essential to refashioning educators’ colonial identity in our context. The etymologies of the words “teaching” and “being” denote an enduring connection to subjectivity and embodiment. While teaching has distinct theoretical frameworks, it is also a deeply personal endeavour. We have common professional and personal positionalities as Caribbean women with an orientation toward understanding and teaching trauma as an embodied somatic experience, and an inclination toward arts-based inquiry. These factors were critical to our decision to adopt a duoethnographic methodological approach for our research.

Duoethnography is a qualitative method that uses dialogic, emancipatory, narrative writing, and research practices to explore the subjective understanding of social phenomena (Norris et al., 2012; Snipes & LePeau, 2017). It draws on emergent, subjective, culturally situated data to foster meaning-making

around social phenomena. This methodological frame is a powerful tool that disrupts grand narratives as researchers locate themselves as sites of inquiry (Sawyer & Norris, 2015). Two or more researchers collaboratively co-write and co-create narratives to explore their shared experiences, interactions, and perspectives (Norris et al., 2012). The process uncovers the complexities and nuances of the researchers' experiences and interpretations. Our duoethnography represented a conversation between two educators who built a relationship as they worked through a safe circle where trust was prominent.

Duoethnography emerged from curriculum theory (Sawyer & Norris, 2016), which seems fitting as we examine our curriculum for trauma-informed teaching. We communicated through meetings, text, writing, reading each other's narratives, and sharing our reflections. We utilised this embodying inquiry to create textual transactions from prompts. We wrote stories that were considered the "fork in the road" (Burleigh & Burm, 2022). These stories served as points of reflection and learning.

This paper adopts Hummel and Toyosaki's (2015) epistemological movements of duoethnography: *duo* denoting two authors sharing and shaping their cultural identity through the re-telling of stories; *ethno* indicating an examination of trauma in the classroom and using this knowledge as a transformative space; *graphy* demonstrative of our writing in, becoming, and using the method as a powerful teaching approach through shared reflection. Our narratives took the form of oral histories, poems, and songs.

Our stories

Arna

When I first arrived at the University, I was asked to be a guest speaker for a Master's-level class. I was offered a rubric for marking the presentation. After the students presented, I launched into my feedback, giving detailed comments on what could be improved while highlighting the missing areas in their presentation. I wondered why the students looked dismayed, as if

they had failed the presentation. They had not failed. I decided to ask one student how they felt about the feedback. The student exploded, stating that I was too critical. One of their fellow presenters had experienced a death in the family, and they were trying their best to support her. All they had heard was criticism—nothing about improving in key areas.

This grounded me; I knew I had to adjust my teaching methods. Reflecting on the presentation that night, I realised that I was replicating how I was schooled in this business of academia. Who cares about what went on in your life? No one. Do the best presentation; that is how you get your grade. But how did students feel after each presentation? I wanted to care; I knew I wanted to care. I knew that feelings mattered.

Never again. This was the beginning of my pursuit to do better, my quest for the label trauma-informed. The power of this one event still strikes me. I am glad that I entered my reflective space as a Social Worker. The two positions had to merge; relationship-building and people's ability to feel safe in my presence were important. I now view my students as "clients". This does not mean we have a dual relationship, but I see them as individuals with lives and histories. They must feel safe in my presence to hear, learn, and transform. My knowledge of Social Work was not as important as making students feel safe in my presence. I had to do better and incorporate "How are you doing today?" into our encounters.

Tracie

I engaged a group of postgraduate learners in an experiential learning activity to explore how to practise self-compassion. The activity required them to recall a moment when they were younger and needed a compassionate listener. I instructed them as follows: When you think of the moment, rate how you felt on a distress scale, with zero being very little distress and ten being extremely distressed. I asked them to locate an event that registered at a five. After a few minutes of quiet reflection, I asked the students if they found the memory. When everyone indicated they had, I asked them to look for another moment that carried less charge. Another period of silence was given. I then asked the class to write a self-compassionate letter to their younger self. This letter should begin with the opening salutation of "Dear" and end

with a closing salutation of their choice. I emphasised that the opening and closing were important.

The students were then given twenty minutes to write their letters. This was a private activity. After a brief discussion, I asked them to look at the letter and write a poem, using only words from the letter that expressed their compassionate sentiments. Three students who indicated they were comfortable doing so shared powerful poems that expressed the curative power of being seen by their older selves. They expressed how powerful self-kindness felt and how purposeful the activity was for them.

During the class, I noticed one student looked visibly affected by the activity. At the end of the class, she and I spent ample time speaking about how she felt. She disclosed that the activity triggered hurtful memories. I did not ask for details of the memories. I sat with her mostly in silence and offered grounding exercises. She shared that she was looking for a therapist. We discussed ways she could access help, and I made a referral to counselling services. I left the encounter feeling confident that she was leaving the classroom in a stable manner. I was proud of my work with the class and confident that I included sufficient protective mechanisms.

The next afternoon, I received a call from the programme coordinator informing me that one student was severely traumatised by participating in the class. The student's identity was disclosed as the student who remained after the class to speak with me. The student's report of the events did not include our one-on-one conversation and differed significantly from mine. I knew better than to call the student a liar, but I fell into a shame spiral around the incident. An external professional was called to debrief the class, and I was asked not to attend. The coordinator subsequently shared that during the debriefing session, most students reported that the classroom activity was facilitated in a way that allowed them to reflect and feel safe doing so. As a young teacher, I experienced intense feelings that I did not know how to process. The remainder of that semester was filled with angst.

Arna

Each semester, I teach a class in the Social Sciences Faculty that averages ninety students drawn from many disciplines. These students are not exclusively social work students. I met them for 13 weeks, many of whom I would

never see again. As is the norm, students had to complete evaluative instruments; these instruments in academia are sometimes only completed when something negative happens.

I started to pay close attention to my evaluations when several students wrote that they felt safe in my class. They felt seen in my class. Students wrote that they regretted the class ending. Others wrote that they felt they were given choices for the first time while attending university.

These evaluation comments were the first of many. What did I do differently? I started each class by reminding students of my policy of being non-judgmental, asking them to be mindful of their language and comments. I created a feedback form allowing students to voice concerns and queries so that I could address the matters raised. I also started to give students flexible assignment dates—I no longer had issues with late submission of assignments. If a student did not attend my class for a certain period, I was alerted, and I contacted the student. I checked in on them and reassured them.

Tracie

After a lively engagement with Critical Theory, I mentioned that feminist social work would be the focus of the subsequent weeks. This announcement met with a sigh of despondence. In retrospect, it is clear how that collective sigh triggered and activated a reactive response from me. The assignment was my attempt to ensure engagement with the subject matter.

When I walked into the classroom the next week, I did not find the usual chatting among students. The air felt heavy with anticipation and fear. I knew I could not proceed with the lecture I had scheduled for that day. I asked the eight students to place their chairs in the middle of the room in the form of a circle. This was different from the usual configuration for our class sessions.

These students were halfway through the second semester of the first year of their MSW degree. I was accustomed to a relaxed, informal tone in my classroom, but today, the room was stiff and tense. Eyes shifted uneasily around the room as though afraid to hold each other's gaze. Bodies fidgeted with uneasiness.

I closed my eyes and let my shoulders drop as I imagined tension draining downward and off my body. I focused my attention on my pelvic floor, and as I exhaled, I imagined my hips sinking deeper into the firmness of the

seat of my chair. I felt my body release into the support beneath it, and I let my awareness fully absorb the fullness of my inhalation and exhalation until it felt soothing, gentle, and effortless.

It was only then that I acknowledged that perhaps a substantial portion of this anxiety was mine and not the students'. More than this, it was only at this point that I could discern that the appropriate entry point to this classroom debriefing session would be for me to engage in repair. Perhaps my activation around the subject content undermined my ability to provide safety for engaging with the course material.

I invited each student to use the following prompts:

- When I think of the last class, my body feels...
- I am not sure about...
- I want to take responsibility for...
- I am...

I shared first:

- When I think of the last class, my body feels a little overwhelmed.
- I am not sure about how today's class will go.
- I want to take responsibility for not doing more to take care of the class.
- I am completely present.

Arna

Sitting in a staff meeting, I heard a fellow lecturer say they have a zero-tolerance policy. They did not care what was happening to a student; they expected them to submit the assignment no matter what. I saw the look of passion on their face, which read, "It is my way or nothing at all."

In that moment, I also saw the faces of my students—students who had surgery while attending classes, students who could not afford public transportation and walked to the University, students whose parents had died, students going through divorces, and students so overwhelmed by the system that they thought of giving up.

Nevertheless, here was someone passionately declaring that they did not care, in a staff meeting. I thought, “How cruel you are—I will not be you.” My dedication to trauma-informed principles is cemented in my reflection on all my students who have been journeying through this life, sometimes hanging on solely to the feeling of safety and care. My passion is to ensure that they know they matter.

Tracie

- “The truth is...” she paused and looked away.
- “Take your time. The truth is”, I repeatedly softly.
- “The truth is that when we discuss issues like sexual assault, it is hard for me to focus.”

I was having a one-on-one consultation with a postgraduate student. Over the semester, she had become more reserved, and her active class participation had declined. I started our meeting by noting my observations.

The student disclosed that she had been sexually assaulted a couple of years before, and the module on sexual assault was very triggering for her. She shared that she had been seeing a counsellor at the University and that it was going well.

I asked her if she could think about what kind of support she needed from me as her Lecturer and the programme coordinator. After a period of silence, she offered:

- “I keep thinking about what my Lecturer from [names another discipline] told me. She said that people like me cannot work in mental health and that I needed to think about doing something else.”
- “People like you?” I asked.
- “People who have been sexually assaulted.” she clarified. “People who have trauma.
- “Do you think that is true? Do you think that people who have a trauma history cannot be social workers or counsellors or psychologists?” I asked.
- “I don’t know, but I keep hearing her voice in my head saying that I can’t do this.”

Our dialogue...

Arna to Tracie:

I am who I am

Educator, mother, social worker, wife

I am who I am

Compassionate, carer, reflector

I am who I am.

I have grown over the years in many ways. Tracie, I thought I needed to somehow separate who I am—but when I step into my classroom, I am learning to carry all of me into that space. I have begun to embrace my whole life experiences, understanding that in the business of being trauma-informed, it makes a huge difference.

I am a trauma survivor, having endured many unique childhood traumas. I am learning each day that we do not walk away from or separate ourselves from trauma, especially childhood trauma, because it changes our identity. I am a survivor who now understands that my personality has been my survival mechanism.

I am a mother working at a university. I faced many hurdles to become a mother—mothering is important, and being with my family, my husband, is important. I am a carer for my elderly mother. I am a social work practitioner teaching social work students. As I embrace embodying what I teach, my actions must match my words.

Being trauma-informed is a decision I made to ensure I teach knowing that any version of myself can show up in the classroom—the vulnerable adult trying to adjust to uncertainty, the adult who is balancing many things, the adult who is dealing with anxiety and depression but has not yet realised she is coping and that there is no one to be blamed.

Trauma-informed teaching is the opposite of the cultural norm in the Jamaican teaching landscape. There are many challenges and barriers to truly

embracing trauma-informed teaching. Our academic culture is filled with hierarchy and power differentials. Some students expect this kind of energy—an energy of “what I say goes,” “this is my domain,” and “you are not in charge”—a power play in the classroom.

Tracie to Arna

I often feel torn in the academy; sometimes, that strain shows up in my classroom. Like you, I want to show up as myself. I experienced harm as a graduate student, and that experience is still in my body—I have learned that the academy is a dangerous place. Sometimes, it is difficult to leave that danger at the door.

I still have messages from a senior faculty member buried in my body about being “too much energy” for a university. I know that these messages were about her uneasiness in her body, but those messages have landed in mine and co-mingled with other vulnerabilities connected to my trauma history. Sometimes, it is difficult to leave that danger at the door.

However, I remain in the classroom because I am called to be here. When I slip into my flow while teaching, create paintings to massage emergent research themes, or write poetry based on interview transcripts, I know without a shadow of a doubt that I am doing precisely what I am supposed to do with my professional life.

I am learning that engaging in repair with my students is a way of engaging in a corrective emotional experience—an experience that my would-be mentor, in her trauma body, could not provide for me. And that is why I show up.

Arna to Tracie

Reflecting on our experiences, I am grateful to have the courage to do things differently. It comes with a desire to be a courageous and better human being. We must simply do better. Our experience has certainly taught us that we carry our invisible backpack; we carry our stories into our classrooms.

As educators, we must arrange our teaching to fully appreciate that teaching using trauma-informed strategies is good teaching. Our classrooms need to be supportive sanctuaries for learners. Trauma robs students of self-

leadership, and designing a class to fully embrace students' power is challenging in the context of our Global South teaching model, but it is also deeply rewarding.

This whole process must start with this realisation. For me, I had to learn how to respond by integrating new knowledge about trauma into my teaching practices, examining how it shows up in the classroom, and identifying what can be done to reduce the likelihood of re-traumatisation.

Tracie to Arna

Steady time, let me breathe

Pour dreams into grails of sound and sea

Tiptoe along sand, soles kissing space between

Here and there

Be mountains to scale

Souls to embrace, scents to inhale

Steady breath, let me time

Eras into endings

Enslaved by circumstances, death and themselves

Warmth to caress, stories to pen

Callings to find, therein to tremble

Sands of shores to ponder, grain by grain

Slow mind, let me rest

Too much to lose in this very moment that is NOW.

Reflections

We approach the social work classroom as a site for transformative learning, emphasising the collaborative and social nature of learning. As women teaching in an institution and a social context informed by coloniality, we cannot divorce our teaching from the systemic trauma that has produced inequalities. We view our classroom as a practice setting that reflects the power dynamics of our larger cultural and social environment.

We also have personal trauma histories, and through our reflective practice, we are mindful of the ways those histories have informed who we are and how we show up for teaching. We do not assume that learners can leave their trauma histories at the entryways to our classrooms, and we are mindful that perpetuating a false narrative that this is expected or possible covertly transmits the notion that students can do the same as professionals.

Educators are products of the same trauma-infused environments that produced their students. Many of us are trauma survivors; we hail from families of origin and environmental contexts that have harmed us. We have personalities shaped by endurance trauma born of the very colonial education that shaped us, for which we have now, ironically, become gatekeepers.

In this chapter, we explored why all educators involved in training human service professionals should be trauma-informed. We situate this work in a framework that can be helpful for social workers across global contexts because trauma is a universal phenomenon, and being trauma-informed is imperative for all educators. With that said, we cannot ignore our positionalities as educators from a global south context. Systemic oppression and structural vulnerability have shaped our experience of education systems in very nuanced ways that have implications for how we understand and embody TI practices.

Notwithstanding, in this chapter, we sought to connect the educators' ability to be trauma-informed to their capacity to create trauma-informed classrooms. Lastly, we emphasise the importance of establishing the mandate to craft trauma-informed learning experiences as crucial for training trauma-informed professionals.

Reflection questions

1. How might the insights gained from this duoethnography inform your pedagogical practices?
2. Our personal trauma histories enabled deeper examinations of our teaching approaches. How can you use personal reflections to enable a deeper examination of your approach to teaching?
3. How can educators safely leverage lived experiences to enrich trauma-informed dialogue in classroom settings?

References

- Agllias, K. (2012). Keeping safe: Teaching undergraduate social work students about interpersonal violence. *Journal of Social Work Practice*, 26(3), 259–274. <https://doi.org/10.1080/02650533.2011.610890>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Aykanian, A., & Mammah, R. O. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences among frontline homeless services workers in Texas. *Families in Society*, 103(4), 438–449. <https://doi.org/10.1177/10443894211063579>
- Burleigh, D., & Burm, S. (2022). Doing duoethnography: Addressing essential methodological questions. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, Artikel 16094069221140876. <https://doi.org/10.1177/16094069221140876>
- Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262–278. <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059>
- Caringi, J. C., Hardiman, E. R., Weldon, P., Fletcher, S., Devlin, M., & Stanick, C. (2017). Secondary traumatic stress and licensed clinical social workers. *Traumatology*, 23(2), 186–195. <https://doi.org/10.1037/trm0000061>
- Cavener, J., & Lonbay, S. (2021). Enhancing ‘best practice’ in trauma-informed social work education: Insights from a study exploring educator and student experiences. *Social Work Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>
- Chisholm, M. E. (2021). Counter-hegemonic pedagogical practice: The role of Caribbean emancipatory pedagogy. *Caribbean Curriculum*, 28, Artikel 7783. <https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cc/article/view/7783>
- Cummins, J. (1997). Cultural and linguistic diversity in education: A mainstream issue? *Educational Review*, 49(2), 105–114. <https://doi.org/10.1080/0013191970490202>
- Cunningham, M. (2004). Teaching social workers about trauma: Reducing the risks of vicarious traumatization in the classroom. *Journal of Social Work Education*, 40(2), 305–317. <https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778495>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Figley, C. (2012). *Encyclopedia of trauma: An interdisciplinary guide*. <https://doi.org/10.4135/9781452218595>
- Frederick, J., Spratt, T., & Devaney, J. (2020). Adverse childhood experiences and social work: Relationship-based practice responses. *The British Journal of Social Work*, 51(8), 3018–3034. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa155>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gilin, B., & Kauffman, S. (2015). Strategies for teaching about trauma to graduate social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(4), 378–396. <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1065945>

- Hickling-Hudson, A. (2006). Cultural complexity, post-colonialism and educational change: Challenges for comparative educators. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, 52(1/2), 201–218. <http://www.jstor.org/stable/29737074>
- Hummel, G. S., & Toyosaki, S. (2015). Duoethnography as relational whiteness pedagogy. *International Review of Qualitative Research*, 8(1), 27–48.
- Knight, C. (2015). Trauma-informed social work practice: Practice considerations and challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(1), 25–37. <https://doi.org/10.1007/s10615-014-0481-6>
- Larkin, H., Felitti, V. J., & Anda, R. F. (2014). Social work and adverse childhood experiences research: Implications for practice and health policy. *Social Work in Public Health*, 29(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/19371918.2011.619433>
- Lavia, J. (2012). Resisting the inner plantation: Decolonisation and the practice of education in the work of Eric Williams. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 9–30.
- Levenson, J. (2017). Trauma-informed social work practice. *Social Work*, 62(2), 105–113. <https://doi.org/10.1093/sw/swx001>
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mishna, F., & Bogo, M. (2007). Reflective practice in contemporary social work classrooms. *Journal of Social Work Education*, 43(3), 529–544. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200600001>
- Norris, J., Sawyer, R. D., & Lund, D. (Eds.). (2012). *Duoethnography: Dialogic methods for social, health, and educational research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315430058>
- SAMHSA. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Office of Policy and Planning.
- Sanders, J. E. (2021). Teaching note—Trauma-informed teaching in social work education. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 197–204. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661923>
- Sawyer, R., & Norris, J. (2015). Duoethnography: A retrospective 10 years after. *International Review of Qualitative Research*, 8(1), 1–4. <https://doi.org/10.1525/irqr.2015.8.1.1>
- Sawyer, R., & Norris, J. (2016). Dialogic interdisciplinary self-study through the practice of duoethnography. In D. Garbett & A. Ovens (Eds.), *Self-study in physical education teacher education* (pp. 1–13). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51739-5_1
- Shaia, W. E., Avruch, D. O., Green, K., & Godsey, G. M. (2019). Socially-engineered trauma and a new social work pedagogy: Socioeducation as a critical foundation of social work practice. *Smith College Studies in Social Work*, 89(3–4), 238–263. <https://doi.org/10.1080/00377317.2019.1704146>
- Snipes, J. T., & LePeau, L. A. (2017). Becoming a scholar: A duoethnography of transformative learning spaces. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(6), 576–595. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1269972>

- Steen, J. T., Straussner, S. L. A., & Senreich, E. (2021). Adverse childhood experiences and career-related issues among licensed social workers: A qualitative study. *Smith College Studies in Social Work, 91*(3), 216–233. <https://doi.org/10.1080/00377317.2021.1887790>
- Wilkin, L., & Hillock, S. (2014). Enhancing MSW students' efficacy in working with trauma, violence, and oppression: An integrated feminist-trauma framework for social work education. *Feminist Teacher, 24*(3), 184–206. <https://doi.org/10.5406/femteacher.24.3.0184>

Sørly, R. & Mathisen, V. (2025). Kurs i samarbeidsbasert forskning for flyktningekvinner: Hva kjennetegner læringsaktiviteter som fremmer erfaringskunnskap? I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 213–236). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520110>

10

Kurs i samarbeidsbasert forskning for flyktningekvinner

Hva kjennetegner læringsaktiviteter som fremmer erfaringskunnskap?

Rita Sørly¹ og Vår Mathisen²

¹ Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet

² Institutt for helse- og omsorgsfag, UiT Norges arktiske universitet

Innledning

Samarbeidsbasert forskning er en fellesbetegnelse for forskningssamarbeid som har som formål å fremme brukervedvirkning. Dette kan gjøres på mange forskjellige måter, med ulik grad av deltakelse fra de som har erfaring med, for eksempel, ulike helse- og velferdstjenester. Samarbeidsbasert forskning kan forstås som et utvidet samarbeid innen systematisk kunnskapsutvikling, der personer med ulike erfaringer og kvalifikasjoner samarbeider på en likeverdig måte (Karlsson & Borg, 2021). Målet med denne typen forskningssamarbeid er å kombinere erfaringskunnskap, fagkunnskap og forskerkunnskap, ofte for å kunne bidra til tjenesteutvikling. Det er sentralt å vite mer om hva som fremmer bruk av erfaringskunnskap og aktiv deltakelse i samarbeidsbasert forskning. Hensikten med dette kapitlet er å undersøke hva som kjennetegner læringsaktiviteter som fremmer bruk av erfaringskunnskap i et kurs i samarbeidsbasert forskning for flyktningekvinner. Det finnes ingen norske studier som har sett på samarbeidsbasert forskning med flyktningekvinner. Det å gjøre våre erfaringer og forskning tilgjengelig slik at andre kan la seg inspirere til samarbeidsbasert forskning med flere målgrupper, tenker vi er viktig. Samtidig har vi ønsket å få økt kunnskap om hvorvidt kurset var hensiktsmessig for å fremme bruken av erfaringskunnskap i HelseIntro.

Strukturen på kapitlet er som følger: Vi presenterer bakgrunnen for kapitlet og et kurs i samarbeidsbasert forskning med flyktningekvinner. Leseren tilbys deretter et innblikk i tidligere forskning som omhandler kvinnelige flyktninger med helseutfordringer. I metodedelens utdypes hva samarbeidsforskning er, og deltakerne av kurset presenteres. For å gi innblikk i hvordan vi har jobbet, har vi valgt å beskrive en undervisningssituasjon fra kurset. Undervisningen besto av et fokusgruppeintervju med flyktningekvinnene som deltok på kurset. Deretter presenteres samarbeidet med kvinnene om å utvikle en intervjuguide, og hvordan vi gjennomførte intervjuet. Videre viser vi hvordan vi samarbeidet om en forenklet innholdsanalyse. Basert på de erfaringene vi gjorde oss, har vi, forskerne, videre analysert et utdrag fra fokusgruppeintervjuet. Dette utdraget er en fortelling, og den er på mange måter representativ for flere fortellinger fra fokusgruppeintervjuet med kvinnene. Vi valgte denne empirien med formål om å se på hva som kan fremme bruk av erfaringskunnskap i samarbeidsbasert forskning med flyktningekvinner.

Analyse av det empiriske materialet viser at det var flere temaer som var avgjørende for å fremme bruk av erfaringskunnskap og aktiv deltakelse blant flyktningekvinnene. Dette forstås som kjennetegn på læringsaktivitetene, og omhandler kulturelle, demokratiske, relasjonelle og pedagogiske faktorer. Vi presenterer disse i teksten, før vi skriver en kort diskusjon rundt funnene. Kapitlet avsluttes deretter med noen refleksjonsspørsmål rundt samarbeidsbasert forskning.

Bakgrunn

Arbeidet har sin bakgrunn i en større studie, omtalt som HelseIntro. Studien retter seg mot mennesker med flukterfaringer og helseutfordringer og deres møter med det norske Introduksjonsprogrammet (IP). For å gi en kontekst for studien presenteres HelseIntro. Deretter presenterer vi kurset i samarbeidsbasert forskning.

HelseIntro

Hensikten med forskningsprosjektet HelseIntro¹ er å se nærmere på hvordan man kan øke deltakelsen for flyktninger med helseutfordringer i IP. Hva hemmer og fremmer deltakelse i IP for denne målgruppen? IP er et obligatorisk, helårig, fulltids kvalifiserings- og integreringstiltak for nyankomne innvandrere og flyktninger. IP er regulert i integreringsloven (2023, § 8). Programmet har gjennomgått flere endringer siden det ble innført i 2003. I begynnelsen var kurs og språkopplæringen generell. Nå bestrebes individuell oppfølging og tilpasning basert på deltakernes behov og kvalifikasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). IP medfører forventninger om deltakelse og aktivitet. Dette kan være utfordrende for mange flyktninger ved ankomst til Norge (Djuve & Kavli, 2015, 2019; Djuve et al., 2017; Tronstad, 2019).

1 HelseIntro – prosjektet med alle tilhørende delstudier er godkjent av SIKT. Prosjektet varer i perioden 2021–2026.

HelseIntro har samarbeidet tett med tre nordnorske kommuner. Data er samlet inn fra mindre, nordnorske steder. Gjennom denne dataen og bearbeidingen av materialet forventer vi å få innsikt i hvordan man kan øke sjansene for å fremme deltakelse i IP og lykkes bedre med integreringsprosesser. HelseIntro er inndelt i fem delstudier, med ulike formål, forskningsspørsmål og metodiske fremgangsmåter.

Delstudie 1 undersøker sammenhengen mellom helseutfordringer og frafall fra IP og benytter registerdata.

Delstudie 2 setter søkelys på strukturelle forhold som påvirker deltakelsen i IP for deltakere med helseutfordringer, og kommunenes arbeid med denne deltakergruppen. Delstudien består av kvalitative intervjuer med ansatte fra helse- og sosialtjenestene i tre deltakerkommuner og deltakere fra IP.

Delstudie 3 er delt i to og har søkelys på ungdommer og kvinners erfaringer med hverdagsliv etter flukt. Sentralt i studien står hverdagslivet til familier, som har en betydning for om man kan delta på IP eller ikke. Datamaterialet er hovedsakelig dybdeintervjuer.

Delstudie 4 og 5 omhandler formidling og implementering av forskningsfunn overfor flyktninger, kommuner og det akademiske miljøet.

Vi, forfatterne av dette kapitlet, ønsket å inkludere samarbeidsbasert forskning i prosjektet. Hvordan kunne vi få til forskning sammen med mennesker med egenerfaring, og hvem skulle gjøre hva? Det var viktig å *samarbeide i et fellesskap*. Den samarbeidsbaserte forskningen skulle være tydelig i alle delstudiene, og vi måtte arbeide med hvordan vi skulle legge dette opp og organisere det. Flest kvinner med barn faller utenfor IP, og vi ønsket et kjønnsperspektiv inn i de samarbeidsbaserte forskningsprosessene. For å få dette til, ble det planlagt et kurs i samarbeidsbasert forskning. Seks flyktningekvinner ble rekruttert fra de tre kommunene som deltok i HelseIntro. Etter at kvinnene hadde deltatt på kurset i samarbeidsbasert forskning, skulle de være medforskere i HelseIntros forskjellige delstudier. Der skulle de bidra med sin erfaringskunnskap. På denne måten kunne erfaringskunnskap, fagkunnskap og forskerkunnskap bringes sammen i HelseIntro.

Kurset i samarbeidsbasert forskning

Vi utarbeidet et kurs i samarbeidsbasert forskning for flyktningekvinner. Kurset hadde som mål å utdanne kvinnene til medforskere. Kurset hadde en

varighet på et år og besto av 50 timer opplæring i samarbeidsbasert forskning. Timene var fordelt på seks samlinger, gjennomført på ulike steder i Nord-Norge. Mye av fokuset i kurset var knyttet til det å forstå forskning som samarbeidsprosesser, og til å gi opplæring i kvalitative metoder.

Kurset krevde nøye planlegging og forberedelser fra vår side. Vi plasserer oss som forskere i en tradisjon som bygger på en kombinasjon av praktisk arbeid, erfaring, teoretiske og metodiske perspektiver for å fremme ny kunnskap og forståelse (Kindon et al., 2007; Aure et al., 2022). Undervisningen var forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor læring forstås som et dynamisk begrep. Vårt faglige standpunkt er at mennesker lærer gjennom egen tilstedeværelse, kreativitet og involvering i konstruksjoner av mening, i samspill med andre (Säljö, 2001). Moe og kolleger beskriver erfaringer fra en forskerskole i samarbeidsbasert forskning, hvor undervisningen bidro til trygghet, nettverk og fellesskapsfølelse (Moe et al., 2022). Dette ønsket vi også for vårt kurs.

Vi diskuterte hvordan læringsprosesser kunne foregå. Det var viktig for oss å ha et bevisst forhold til læring og den sosiale situasjonen læringen oppstår i. Vi tenkte nøye over hvordan vi kunne skape en sosial kontekst som opplevdes som trygg, ivaretagende og inspirerende. Siden ingen av kvinnene hadde norsk som førstespråk eller engelsk som naturlig støttespråk, snakket vi tydelig og langsomt, med tilpassede gester. Utformingen av PowerPoint-presentasjoner med lite tekst og heller illustrerende bilder var viktig. Samtalene i undervisningen var kjernen i alt vi lærte sammen. Måltider i fellesskap og sosiale samlinger på kveldene utgjorde også viktige deler av kurset.

På første kurssamling utformet vi en gruppekontrakt med formål å trygge alle. Kontrakten beskrev hvor ofte vi møttes, hvilke regler vi hadde for ting vi delte med hverandre på samlingene, og hvor mye fravær som var akseptabelt. Det var en forutsetning for kvinnene at det kun var kvinnelige deltakere på kurset. Læringsaktivitetene i kurset var studentaktive og krevde et godt samarbeid mellom oss og deltakerne. Samarbeidet handlet om gjennomføring og evaluering av kurset. Alle måtte være enige om å delta i det som skulle skje i løpet av kurset. Som ledere av kurset var vi både veiledere og fremtidige kolleger for deltakerne.

Undervisningen tok for seg kvalitative tilnærminger i samarbeidsbasert forskning. Samtidig hadde vi en oppmerksomhet på relasjoner, kulturforståelse og fellesskap. Tillit var grunnsteinen. Vi forsøkte å bygge opp en gjen-

sidig avhengig samarbeidskultur (Tholin & Øhra, 2019). Undervisningen understreket likheter og samarbeid mellom oss og kvinnene, fremfor å sette søkelys på forskjeller. Alle kom til kurset med ulike erfaringer. Et kontinuerlig refleksivt arbeid var nødvendig for å tilpasse kursprogresjonen til kvinnenes kunnskapsbehov. For å holde oversikt førte vi feltnotater over aktiviteter, utfordringer og fremgang etter hver samling.

Etter kurset skulle deltakerne være i stand til:

Figur 10.1

Mål med kurset

- Å utvikle kunnskap og forståelse om Introduksjonsprogrammet og flyktningers situasjon, hverdagsliv og tjenestene de anvender
- Å identifisere og utvikle nye temaer og problemstillinger som er vesentlige for dem det gjelder
- Å delta i forskningen aktivt
- Å bruke resultatene og bidra til forandringer som andre flyktninger har behov for
- Å praktisere likeverdige relasjoner igjennom hele prosessen
- Å oppleve samarbeidsbasert forskning som en positiv, utviklende og kompetanseøkende erfaring
- Å kunne se utviklingsmuligheter ved hjelp av metodene som er lært og erfart i perioden

Tidligere forskning som omhandler kvinnelige flyktninger med helseutfordringer

Forskning viser at mennesker med fluktbakgrunn har høy risiko for psykiske helseutfordringer. Personer som omtales som «flyktninger» er personer som har fått flyktningstatus basert på FNs flyktningkonvensjon. Disse menneskene står i fare for å bli utsatt for dødsstraff, tortur eller annen umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff hvis de reiser tilbake til hjemlandet (Flyktninghjelpen, 2023). Kvinner er ofte utsatt for kjønnsbasert vold under flukt (Varvin, 2018) og bærer med seg traumatiske erfaringer når de kommer til et nytt land. De har videre en rekke integreringsutfordringer knyttet til dårligere helse, lavere utdanning og mindre tilknytning til arbeidsmarkedet, sammenlignet med mannlige flyktninger. Kvinner blir ofte gravide og føder barn året etter ankomst til det nye landet (Liebig & Tronstad, 2018). Dette innebærer mange utfordringer samtidig som en etablering i et nytt land skal finne sted.

God psykisk helse og resiliens (motstandsdyktighet) er viktig for å kunne håndtere utfordringer (Kumar & Raj, 2020; Wylie et al., 2020). Flyktninger i høyinntektsland møter barrierer for tilgang til helsetjenester selv når de har samme rettigheter og tilgang som vertsbefolkningen (Haj-Younes et al., 2022). Endringer i helsestatus, og årsakene til disse endringene, knyttes til gjenbosetting, kjønn og erfaringer før og etter migrasjonen (Haj-Younes et al., 2022). En litteraturgjennomgang som omhandler flyktningekvinner i høyinntektsland og tilgang til psykiske helsetjenester, viser at de viktigste faktorene som muliggjør tilgang til tjenestene, er tilgjengelighet og bevissthet, sosial støtte i omgivelsene og resiliens blant flyktningekvinner (Desa et al., 2022). Sentrale hindringer er språkbarrierer, stigmatisering og manglende kultursensitive praksiser. Kjønsroller og biologiske faktorer spiller også en rolle i utfordringer knyttet til tilgang til psykiske helsetjenester (Desa et al., 2022). Flyktningekvinner tar på seg ansvar for ivaretagelse av tradisjoner og omsorgsfunksjoner, samtidig som de gjennomgår en betydelig endringsprosess i det nye høyinntektslandet. Hindringer som må forseres, kan føre til konflikter og problemer, også i parforhold (Varvin, 2018). Fellesskap og støtte fra andre kvinner fra samme opprinnelsesland er ofte avgjørende som «stedfortrederfamilie» (Abraham et al., 2018).

Vi vet at belastninger over tid kan gi psykisk uhelse, og dette er en viktig årsak til at ikke alle flyktninger fullfører IP. Mange finner heller ikke lønnet arbeid etter programslutt. Forskning viser at IP har liten effekt på kvinners sysselsetting (Ugreninov & Magnusson Turner, 2021). Dette gjør psykisk helsearbeid med migrasjonsbefolkningen til et viktig kunnskaps- og praksisfelt (Laue & Sørly, 2020; Kumar & Raj, 2020). Å falle utenfor det norske systemet kan føre til økt ulikhet og sosialt utenforskap, og kvinner virker spesielt utsatt for dette (IMDi, 2018). Selv om andelen kvinnelige deltakere i IP har økt de siste årene (IMDi, 2022), er det fortsatt viktig med oppmerksomhet på temaet. Flyktningkvinner har dessuten ofte kortere botid i Norge enn menn, de har ofte ikke så gode språkkunnskaper, og de kjenner heller ikke så godt til sine egne rettigheter i forhold til helse- og omsorgstjenester som andre brukergrupper (Enes, 2016).

Metode

Samarbeidsbasert forskning stiller høye krav til alle deltakere. Forskingen krever teamwork, og det er når man får til et samarbeid i fellesskap at man blir likeverdige partnere. For forskere krever dette at de aktivt involverer deltakerne, med alt hva det innebærer av kreativitet og villighet til å overkomme eventuelle språklige, praktiske og pedagogiske utfordringer. For deltakerne krever det engasjement og mot til å involvere seg som samarbeidspartnere i forskningsprosjekter.

En viktig del av samarbeidsbasert forskning innebærer at alle deltakerne er kjent med ulike tilnærminger og metoder innenfor forskning. Ofte kan dette innebære en introduksjon til ulike måter å samarbeide på fra forskernes side. La oss se nærmere på hva samarbeidsbasert forskning innebærer.

Samarbeidsbasert forskning

Det har skjedd en holdningsendring når det gjelder forskningssamarbeid, som har ført til et skifte fra å forske på- og om folk, til å forske med- og i lag. Brukere av helse- og velferdstilbud deltar i økende grad i forskningsprosjekter

som angår oss som innbyggere. En bruker kan være konkret bruker av en tjeneste, brukerorganisasjoner som representerer en interessegruppe, de som utfører tjenestene (profesjonene), og/eller de som planlegger og organiserer tjenestene (tjenesteledere og tilbydere) (Borg et al., 2015). Flere forskningsmiljøer og praksiser anser et slikt samarbeid som naturlig og demokratisk (Borg & Askheim, 2010; Borg et al., 2015; Karlsson & Borg, 2021; Moe et al., 2022).

Det er mange gode grunner til å jobbe med samarbeidsbasert forskning. Hancock et al. (2012) trekker frem etiske, moralske og terapeutiske begrunnelser som viktige for å inkludere innbyggere, borgere eller brukere i forskningsprosesser. Karlsson og Borg (2021) fremhever nødvendigheten av en bredde og et mangfold i kunnskapsutvikling, og hvordan forskning forstås og praktiseres. Nye forståelser utvikles i et samarbeid mellom erfarne forskere og brukere med egenerfaring, og dette kommer tjenestene til gode (Borg & Kristiansen, 2009). Inkludering i forskning handler om retten til å få anerkjennelse og respekt for førstehåndserfaringer som innbygger, borger eller bruker av en tjeneste (Karlsson & Borg, 2021). Essensen i samarbeidsbasert forskning er at forskere og samarbeidspartnere faktisk etterspør disse førstehåndserfaringene.

Karlsson og Borg (2021) påpeker at samarbeidsbasert forskning innebærer at alle som deltar i et forskningsprosjekt, deltar med de samme rettighetene, pliktene og ansvaret. Vi, som forfattere av dette bokkapitlet, har arbeidet med samarbeidsbasert forskning over mange år. Vi ser betydningen av å avklare forventninger til forskningen i en tidlig fase av prosjektene. Dette innebærer også behovet for transparente prosesser rundt rammer, samt åpenhet rundt struktur og oppgaver i prosjektene.

Rekruttering og deltakere

Kvinnene ble rekruttert via kontaktpersoner i Flyktningtjenesten i tre nordnorske kommuner. Kvinnenes opprinnelsesland var Syria, Somalia og Iran. Vi gjennomførte arbeidsintervjuer med alle som meldte sin interesse. I intervjuene vektla vi å være personlige. Vi opplevde at dette skapte trygghet, og kvinnene åpnet seg og var personlige tilbake. Slik fikk vi snakket om det å være kvinne, mamma, ektefelle og om å ha det godt i livet. Vi snakket også om utfordringer, skolegang, arbeid, det å jobbe sammen i prosjekt og å dele erfaringer. Samtalene skapte en gjensidighet, og kvinnene fikk et inntrykk av hvordan et fremtidig samarbeid kunne se ut.

Seks kvinner ble valgt på bakgrunn av interesse, engasjement, språkkunnskaper og personlig egnethet. De var mellom 30 og 60 år og hadde ulik utdanningsbakgrunn. De jobbet i kommunale helsetjenester, flyktningtjenester og på regnskapskontor. Alle hadde barn i ulik alder; noen av barna var voksne, mens andre var ennå små. Deres kunnskap om bosetning i mindre, nordnorske kommuner var sentral i rekrutteringen. Dette handlet blant annet om hva som må til for å lære seg språket, slå rot og bidra i arbeidslivet og lokalsamfunnet.

Et eksempel fra kurset

Samarbeidsbasert forskning med flyktningekvinner tilførte nye dimensjoner til arbeidet i HelseIntro. For å synliggjøre noe av kompleksiteten i arbeidet har vi valgt å sette søkelys på et fokusgruppeintervju vi gjennomførte sammen under kurset i samarbeidsbasert forskning. All undervisning ble planlagt, gjennomført, analysert og evaluert i samarbeid med flyktningekvinnene. Intervjuet er et eksempel på hvordan vi arbeidet med undervisningen på kurset. Gjennom en analyse av et utdrag fra fokusgruppeintervjuet viser vi hvilke temaer som har vært viktige for å fremme bruk av erfaringskunnskap og aktiv deltakelse underveis i kurset.

Først beskrives gjennomføringen av de ulike delene av fokusgruppeintervjuet: utarbeidelse av intervjuguiden, gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet og samarbeidet om en forenklet innholdsanalyse. Disse delene av undervisningen deltok kvinnene aktivt i. Under beskrivelsen av de ulike delene presenteres korte utdrag fra våre egne feltnotater. I tillegg baserer dette kapitlet seg på en analyse av et utdrag fra fokusgruppeintervjuet.

Utarbeidelse av intervjuguide

Halvveis i kurset hadde vi søkelys på fokusgruppeintervju i forskning. Samtidig som kvinnene skulle lære om fokusgruppeintervju, gjennomførte de også et. Kvinnene fikk en oppgave som gikk ut på at alle skulle utforme tre spørsmål til et fokusgruppeintervju, basert på egne erfaringer med IP. Oppgaven var todelt: 1) å reflektere over egne erfaringer som flyktning, og

2) å reflektere over tema og spørsmål som de mente er relevante for å få mer kunnskap om hvordan det er å delta i IP.

Først arbeidet kvinnene individuelt. Etter en stund ble spørsmålene skrevet inn i en PowerPoint. Deretter ble spørsmålene lest høyt og diskutert i plenum. I fellesskap ble det besluttet hvilke temaer og spørsmål som var viktige for fokusgruppeintervjuet vi planla. Sammenfallende spørsmål ble slått sammen, korrigert og justert.

Under presenteres et utdrag fra våre feltnotater:

Alle viste interesse og engasjement for oppgaven. Vi hadde sagt at de kunne velge å sitte og jobbe hvor de ville. Alle valgte å sitte rundt vårt felles bord. Det var helt stille i rommet. Kvinnene var konsentrerte og fokuserte. Ved krevende oppgaver, vet vi at det er viktig å «holde kontakt» for å se om oppgavene må forklares, avklares eller kanskje avrundes? På spørsmål til kvinnene om de var klare til å avslutte, svarte alle at de trengte mer tid. De jobbet intenst. Vi fortsatte å observere, og diskuterte «i kulissene» at øvelsen vi hadde gitt dem tydeligvis var av en slik karakter og tematikk at den inviterte til – og aktiverte egne minner og erfaringer. Vi var spent på hvor krevende oppgaven opplevdes for kvinnene.

Forskningsetiske refleksjoner

Kvinnenes egen intervjuguide ble brukt som utgangspunkt for fokusgruppeintervjuet, der kvinnene selv var deltakerne. Først fikk kvinnene kjennskap til hva samtykke til deltakelse i forskning innebærer. De fikk informasjon om forskningen knyttet til denne delen av prosjektet (kurset i samarbeidsbasert forskning) og ga skriftlig samtykke til å delta. De ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (og kurset) uten å oppgi en grunn.

Deretter gjennomgikk vi samtykkeskjemaet, som var tilpasset denne undervisningssituasjonen (fokusgruppeintervjuet), og alle signerte.

Gjennomføring av fokusgruppeintervjuet

Vi startet fokusgruppeintervjuet med å forklare prosessen som hadde ledet frem til de spørsmålene og intervjuet vi skulle gjennomføre. Hensikten med

fokusgruppeintervjuet var å få frem mange forskjellige synspunkter på temaer som en moderator tar ansvar for å initiere og utforske videre. Intervjuformen har ikke som mål at deltakerne skal bli enige eller presentere løsninger på det som blir diskutert, men heller å få frem ulike synspunkter og erfaringer.

Fokusgruppe som intervjuform fremmer og anerkjenner mer spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter enn mer individuelle kognitive intervjuer. Formen beskrives som en ikke-forstyrrende intervjustil, hvor gruppesamspillet gjør det lettere å uttrykke synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under presenteres et utdrag fra våre feltnotater:

Kvinnene kunne nesten ikke vente med å snakke. Vi hadde avtalt at alle måtte få taletid. Etter hvert erfarte alle sammen at det var viktig med en moderator som også fungerte som ordstyrer. Alle var aktive og ga tegn til å ville ha ordet. Det opplevde flere som overraskende. En av kvinnene sa: «Jeg snakker jo aldri i grupper, og i alle fall ikke om meg selv. Men nå hadde jeg virkelig behov for å be andre utdype sine svar, og komme med eksempler på deres erfaringer. Og jeg oppdaget at jeg ønsket å dele mine erfaringer. Jeg ønsket å høre om andre hadde opplevd noe lignende som meg. Det var rett og slett spennende å diskutere. Sånne erfaringer har jeg ikke fra min tidligere skolegang».

Kvinnene snakket om den første tida i IP. Forventninger, stress og usikkerhet. De fortalte om samtaler med andre kvinner fra samme land, eller område i verden, som dem selv. Språkutfordringer i et nytt land var et stort tema. Et annet stort tema de diskuterte med andre flyktninger var barna som startet opp i barnehage og skole. De spurte kvinner som hadde vært i Norge ei stund om råd om «alt mulig». Vi gjennomførte intervjuet på nærmere 2 timer.

Samarbeid om innholdsanalyse

På neste samling gjorde vi en forenklet innholdsanalyse sammen med kvinnene av utdrag fra fokusgruppeintervjuet. Dette var for å øve på analytiske prosesser. Vi ønsket å vise hvordan man kan løfte frem sentrale tema fra et

materiale, og vi spurte kvinnene hva de mente var viktige temaer i forhold til teksten.

Følgende utdrag fra fokusgruppeintervjuet ble brukt som datagrunnlag for analysen:

Og delta med barna på noe aktivitet det er veldig bra, selv om det er lite, ... barna finner seg bedre [til rette]-enn egentlig oss. Som kanskje for oss er vanskelig å lære norsk. Men nå jeg har ... når jeg startet på jobb egentlig jeg har startet som en praksis, og så nå jeg har fortsatt, jeg har fått fast jobb der. (Kvinne 1)

Der er sånn ... jeg har nå masse venner som ... vi går på kafe, vi går på tur, vi overnatter og noe. Men jeg synes det var ... hvordan du vil være. Ikke lage deg sånn spesielle måter, det er litt lettere å [være]-åpen ... du finner. Og så egentlig jeg tror jeg var veldig heldig. Jeg har veldig fine kolleger. De er kjempeåpne, og så har jeg gitt beskjed til mange av dem rett setningene mine når jeg snakker feil. Og så når jeg skriver ... jeg vet jeg er ikke perfekt på grammatikk fordi jeg lærte bare mest dialekt. (Kvinne 4)

Under presenteres et utdrag fra våre feltnotater:

Vi arbeidet lenge i fellesskap med å lese gjennom disse to utdragene fra fokusgruppeintervjuet. Teksten ble gjennomgått, slik at alle kunne forstå sammenhengen i det som hadde blitt sagt. Vi tok for oss setning for setning, og markerte ord som fremsto som viktige. Hvilke tema representerte disse ordene? Kunne temaene fortelle oss noe om hva som var viktig for kvinnene mens de var i IP? Vi diskuterte sammen og lette etter felles forståelse av det vi hadde fremfor oss. I samarbeid med oss, kom kvinnene frem til at sentrale tema i disse utdragene var som følger:

- Venner – gjøre ting sammen
- Familie – barneglede
- Jobb – godt arbeidsmiljø
- Språk

Tematisk analyse

Hele fokusgruppeintervjuet ble tatt opp digitalt og transkribert. Intervjuet resulterte i 10 sider med transkribert tekst, som er brukt som grunnlagsmateriale for analysen i kapitlet. Med utgangspunkt i fokusgruppeintervjuet (og de tilhørende prosessene) gjennomførte vi en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er egnet for et bredt spekter av kvalitative data (Riessman, 2008). Gjennom en tematisk analyse identifiseres meningsinnholdet i datamaterialet, og den illustrerer hvilke temaer som er viktige i beskrivelsen av fenomenet man studerer (Joffe, 2011).

Tema refererer til spesielle mønstre av mening i datamaterialet, og Braun og Clarke (2006) beskriver handlingsforløpet i en tematisk analyse i seks trinn. Disse trinnene kan beskrives som følger:

1. Gjøre seg kjent med data.
2. Initierende koding.
3. Lete etter tema.
4. Se gjennom tema.
5. Definere og navngi tema.
6. Skrive teksten.

Vi gjennomgikk hele datamaterialet først, både prosessene rundt arbeidet med fokusgruppeintervjuet og selve intervjuet. Deretter bestemte vi oss for å bruke et utdrag fra fokusgruppeintervjuet for å vise leseren hvordan vi har arbeidet analytisk.

Dette er utdraget vi har analysert:

Jeg har lyst til å si en ting på det spørsmålet du har spurt om. Jeg vil si at det er mange som har måtte gå over kulturgrense for å komme inn og for å begynne på introduksjonsprogram. Har et eksempel: Venninna mi hun kom til Norge i 30 år. Hun brukte niqab og så langt klær. Hun hadde aldri snakket med mannfolk enn mannen hennes og broren hennes. Så men hun begynte på introduksjonsprogram hun kom i niqab første dag og lange klær. Så hun måtte si hei til andre mannfolk. Og hun følte at det var veldig rart. Hun sa ... hvordan hun sa til meg det var ekkel følelse av at hun følte

at nå gjorde hun noe galt, at hun sier hei til andre mannfolk og prater med dem og sitter sånn her rundt og snakker. Så det var ... at ikke for meg eller kanskje for alle her, men de andre folk måtte gå over grense litt på introduksjonsprogram. Og det var mange utfordringer og introduksjonsprogram at vi er ikke vant til det. For eksempel vi er ikke vant til å stå og danse, bli med ved siden av en annen ukjent mann eller ikke mannen min eller ikke broren min. Så det var også ... hæ, skal vi danse nå? Hæ, skal de se på meg de andre mannfolkene når jeg danser bli med. Nei jeg vil ikke. Så de fleste damer satte seg til siden, de ble ikke helt med i gruppa fordi de er ikke vant til det. Vi har ikke det i ... det er ikke helt vanlig i vår kultur. Det er religion og kultur. Men i min familie vi har ikke det så strengt at jeg må gå med niqab for eksempel. Jeg er muslim, jeg bruker hijab og jeg tror på gud, men jeg er ikke så ... kulturen vår ikke så streng med religionen. Så det var mye utfordringer og for de fleste damene. Ja.(Kvinne 4)

Vi gjennomførte en initierende koding på dette utdraget før vi arbeidet med temaene. Disse temaene viste seg som særlig viktige forutsetninger som bør være til stede for at aktiv deltakelse for flyktningekvinner skal være mulig i samarbeidsbaserte forskningsprosesser.

Tabell 10.1 beskriver analyseprosessen:

Tabell 10.1

Analyse

Hva er tema for analysen? (Initierende koding)	Hva fremmer aktiv deltakelse for flyktningekvinner i kurset?
Utvalg empiri	Hele fokusgruppeintervjuet ble lest nøye gjennom, og diskutert på bakgrunn av undervisningen som var gjennomført. En fortelling fra en av deltakerne, om en venninne og hennes opplevelser av IP, inneholdt mange viktige elementer. Vi valgte å bruke dette utdraget som eksempel på analysen.
Koding	<p>Ulike sitater i den utvalgte fortellingen ble kodet, som for eksempel:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Jeg vil si at det er mange som har måtte gå over en kulturgrense for å komme inn og begynne på introduksjonsprogram» 2. «Så hun måtte si hei til andre mannfolk. Og hun følte at det var veldig rart.» 3. «[...] hvordan hun sa til meg det var ekkel følelse av at hun følte at nå gjorde hun noe galt, at hun sier hei til andre mannfolk og prater med dem og sitter sånn her rundt og snakker.» 4. «For eksempel vi er ikke vant til å stå og danse, bli med ved siden av en annen ukjent mann eller ikke mannen min eller ikke broren min. Så det var ... hæ, skal vi danse nå? Hæ, skal de se på meg de andre mannfolkene når jeg danser bli med. Nei jeg vil ikke. Så de fleste damer satte seg til siden, de ble ikke helt med i gruppa fordi de er ikke vant til det.»
Generering og utvikling av tema	<p>I arbeidet med fortellingen ble det tydelig for oss at deltakelse på IP handlet om:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. grenseoverskridelse for de kvinnelige deltakerne 2. å måtte samhandle med grupper man tradisjonelt ikke samhandlet med 3. å bryte med tradisjoner og normer 4. å måtte delta i en annen type undervisning enn det man var komfortabel med
Redefinering og navn på tema	<p>Basert på denne fortellingen, kom vi frem til at kvinnene i fokusgruppeintervjuet var tydelige på at følgende forutsetninger måtte være til stede for å fremme aktiv deltakelse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kulturell tilpasning 2. Demokratisk deltakelse 3. Tillitsbaserte relasjoner 4. Pedagogisk fleksibilitet

Kjennetegn på læringsaktiviteter som fremmer bruk av erfaringskunnskap

I det følgende presenteres kjennetegn på læringsaktiviteter som fremmer bruk av erfaringskunnskap og aktiv deltakelse i et kurs i samarbeidsbasert forskning. Vi har, gjennom analysen, kommet frem til at læringsaktivitetene måtte være kulturelt tilpasset, de måtte fremme en demokratisk deltakelse, de måtte være forankret i tillitsbaserte relasjoner, og de måtte innebære en pedagogisk fleksibilitet. I det følgende beskrives kjennetegnene på læringsaktivitetene mer detaljert.

Kulturell tilpasning

Ringrose og kolleger (2023) viser hvordan lærere på voksenopplæringer beveger seg innenfor en pedagogisk og samfunnsmessig kontekst, der det norske idealet om likhet fører til et press på innvandrere til å tilpasse seg norsk kultur. I konteksten innenfor vårt kurs handlet kulturell tilpasning om en gjensidighet. I utdraget fra fokusgruppeintervjuet ser vi hvordan deltakelse på IP kan knyttes til det å gå over en kulturgrense:

Jeg vil si at det er mange som har måtte gå over en kulturgrense for å komme inn og begynne på introduksjonsprogram. (Kvinne 4)

I arbeidet med kurset hadde vi søkelys på det som i praksis ofte omtales som «en passelig forskjell» (Andersen, 2010). Samtidig som vi visste at kurset var noe helt nytt, var vi opptatt av å gradvis introdusere det som for kvinnene kunne oppleves som grenseoverskridende eller annerledes. Kvinnene var i en ny kontekst, og den fremtidige deltakelsen i HelseIntro ville medføre nye forventninger – både fra oss og fra dem.

Arntzen og Eriksen (2019) poengterer at studenter med migrantbakgrunn har utfordringer ved å møte et nytt undervisningsspråk, en annerledes utdanningskultur og det å overføre kunnskap og kompetanse fra et språk til et annet. Dette var noe vi var svært opptatt av, og hver samling ble avsluttet med evalueringer av samlingen, samt diskusjoner om hva vi burde gjøre annerledes neste gang. På denne måten ble undervisningen preget av en gjensidig kulturell tilpasning.

Demokratisk deltakelse

I utdraget fra fokusgruppeintervjuet var deltakeren opptatt av at hennes venninne måtte forholde seg til menn på IP. Dette brøt med kjønnskonservative normer fra hjemlandet og viser hvordan kvinnene utfordres til å delta i mer demokratisk orienterte undervisningssituasjoner, både innenfor IP og i HelseIntro-prosjektet. For at vi skulle få til en deltakelse i et forskningsprosjekt med både kvinner og menn, var det viktig for oss å forberede kvinnene på en slik arena.

Et demokratisk aspekt ved samarbeidsbasert forskning innebærer at alle kjønn – herunder alle kjønnskategorier – kan delta. Som en forberedelse til det fremtidige arbeidet valgte vi å basere undervisningen på forventninger om likestilling på flere plan, både når det gjelder kjønn og ikke-autoritative tilnærminger. Kurset besto av kvinnelige deltakere, og etter hvert ble mannlige forelesere invitert inn.

Vi brukte tid på å unngå å fremstå som autoritære i undervisningen. Vi ønsket at deltakerne skulle være aktive og gjerne avbryte oss med spørsmål og undring. Dette brøt med autoritære læringssyn og var viktig for å fremme aktivitet i undervisningsrommet. Undervisningen hadde flere funksjoner; blant annet var det en forventning om kvalifisering, som også innebar sosialisering og innlemmelse i systemer og tradisjoner (Biesta, 2014). I denne konteksten dreide det seg også om å ta del i en forskningsprosess innenfor akademien.

Hvordan ga vi rom til deltakerne innenfor «vår» utdanningskultur? Ifølge Arntzen og Eriksen (2019) kreves det innsats både fra studentene selv og fra utdanningsinstitusjonen dersom migrasjonsstudenter skal lykkes innen akademien. Det samme gjaldt våre medforskere. Sammen måtte vi arbeide med mål om at kvinnene, etter kurset, skulle kunne delta i alle deler av HelseIntro.

Tillitsbaserte relasjoner

Flyktninger opplever det ofte som utfordrende å stole på andre mennesker og samfunnsinstitusjoner. Dette kan være en naturlig følge av erfaringer fra hjemlandet og/eller fra flukt, noe som samsvarer med en studie av Gulliksen og kolleger (2020). Kvinnene på kurset bekreftet dette. I utdraget fra fokusgruppeintervjuet fremhevet en av deltakerne hvordan det kan oppleves utfordrende å måtte delta på kurs med menn, og hvordan dette kan føles som å bryte med tradisjoner og normer. Varvin (2018) understreker at det å bryte med normer og tradisjoner kan føre til konflikter.

I arbeidet med kurset var det derfor viktig å kunne bygge opp tillit mellom oss og kvinnene, for å forberede dem på kommende aktiviteter i HelseIntro. Ifølge Johansen (2020) er det å bygge gode relasjoner noe av det viktigste vi gjør i praksis, og det skaper en trygg og tillitsfull grobunn for bedring eller samhandling. De sosiale forutsetningene for gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet var eksempelvis viktige i denne sammenhengen. Som pedagoger laget vi et samarbeidsbasert opplegg hvor undervisningen baserte seg på tre hovedkomponenter: egen utforming av oppgaven (intervjuguide), aktivitet (intervjuet) og refleksivitet (analysen).

Biesta (2014) fremhever at underviserens oppgave er å skape dialogiske og refleksive praksiser, og at man må forstå hva som er betydningsfullt i relasjoner og situasjoner. Dette krever tilstedeværelse og varsomhet i pedagogiske øyeblikk (Biesta, 2014). Forutsetninger for å lage en undervisningssituasjon preget av sosial trygghet innebærer at alle som deltar, skal ha lik påvirkningskraft. Vi har, som forskere, vært mer personlige i denne læringskonteksten enn det vi ellers pleier å være. Dette har kjentes nødvendig og viktig for å kunne vise at vi er deltakernes tillit verdig.

Pedagogisk fleksibilitet

De pedagogiske utformingene av kurset var viktige. I utdraget fra fokusgruppeintervjuet kom dette til uttrykk når en av deltakerne vektla hvordan det å delta i en ny type undervisning, annerledes enn det man er vant med fra hjemlandet, skapte utfordringer. Vi, som pedagoger og forskere, erfarte hvordan dette krevde fleksibilitet fra vår side. Vi måtte øve mye på refleksivitet, der vi utfordret deltakerne til å bli mer bevisste på egne erfaringer.

I fokusgruppeintervjuet handlet refleksiviteten blant annet om spørsmål som: Hvilken betydning har det at man selv har gått på IP, og hvilke opplevelser hadde man der? Er disse opplevelsene overførbare til hvordan andre kan oppleve det samme? Et annet fokus handlet om å øve seg opp i rollen som medforsker. Kvinnene deltok i en komplisert kunnskapsprosess med to fremtredende dannelsesstema: «meg som flyktning» og «meg som medforsker». Disse temaene var tett knyttet til erfaring, forskning og praksis. I rollen som medforsker forventes deltakerne å håndtere disse dimensjonene med ulik vektlegging.

For at deltakerne skulle få økt innsikt i rollen som medforsker, var det avgjørende å *gjøre* fremfor å passivt motta forelesninger. Når kvinnene skulle lære om fokusgruppeintervju som metode, arbeidet vi sammen om å utarbeide en intervjuguide, gjennomføre intervjuet og gjøre en forenklet innholdsanalyse av utdrag fra intervjuet. Ifølge Ploeg (2020) innebærer tilpasset utdanning noen elementære funksjoner; nemlig å lære studenter å tenke kritisk og å bli kjent med de rollene de skal utøve. Deltakerne på kurset måtte bli kompetente i disse rollene for å sikre en sosial transformasjon.

For oss som pedagoger og forskere krevde dette en fleksibilitet i forhold til tempo, språk og jevnlig felles evalueringer av undervisningen.

Diskusjon

Basert på vår tematiske analyse har vi kommet frem til det vi mener fremmer bruk av erfaringskunnskap og aktiv deltakelse hos deltakerne av kurset. Dette har formet vår forståelse av hvordan man, med bevissthet om kulturelle, demokratiske, relasjonelle og pedagogiske faktorer, kan fremme bruk av erfaringskunnskap og skape aktiv deltakelse i samarbeidsbasert forskning. Det pedagogiske samspillet i kurset krevde at disse elementene måtte være til stede for at deltakernes erfaringskunnskap kunne utvikle seg.

I samsvar med Klevan og medforfattere (2018) ser vi på erfaringskompetanse som en kontinuerlig prosess, som krever refleksjon og tar tid. Kunnskapsutvikling innebærer i denne konteksten at erfaringer basert på egne opplevelser, i møte med andres fortellinger, skaper reaksjoner hos deltakerne. Erfaringene bearbeides og kan brukes som verktøy i møter med andre, eller innenfor forskning. Kunnskap og forståelse er i kontinuerlig endring og utvikling i møte med andres erfaringer (Klevan et al., 2018).

I tråd med Klevan og medforfattere (2018, s. 27) er det viktig å merke seg at erfaringer i seg selv ikke nødvendigvis representerer kunnskap, men at erfaringene kan bli det gjennom åpenhet, refleksjon, fortolkning og påfølgende nye forståelser. Kunnskaps- og kompetanseutvikling er en åpen og indre prosess, i dynamisk samspill med ytre faktorer (Klevan et al., 2018, s. 28).

I vår kontekst handlet dette nettopp om de kulturelle, demokratiske, relasjonelle og pedagogiske faktorene i kurset.

Avsluttende refleksjoner

Vi har sett nærmere på erfaringer fra et kurs i samarbeidsbasert forskning med flyktningekvinner. Målsettingen var å skape kunnskap om hva som kan fremme bruk av erfaringskunnskap og aktiv deltakelse i samarbeidsbaserte forskningsprosesser.

Å tilrettelegge for samarbeidsbasert forskning bidrar til at deltakerne får utforske, erfare, bearbeide, konstruere og tolke egne erfaringer. På denne måten utvikles deres erfaringskunnskap. Undervisningen i kurset har fungert som redskap for å bringe større bevissthet omkring både faglige og personlige spørsmål. Kvinnenes kunnskapsutvikling har stått i sentrum, og deres mulighet for vekst har vært et dreiningspunkt for aktivitetene. For å tilegne seg kunnskap om forskningsprosesser må deltakerne reflektere over sin egen tilnærming til læring (Ambrose et al., 2020). Det var derfor viktig å bevege seg mellom refleksivitet og evaluering i undervisningen.

For oss ble handlingsrommet i samarbeidsbasert forskning tydeliggjort nettopp gjennom kulturell tilpasning, demokratisk deltakelse, tillitsbaserte relasjoner og pedagogisk fleksibilitet. Den kulturelle tilpasningen viser betydningen av å tilrettelegge for demokratisk deltakelse i kunnskapsprosesser. Undervisningen må muliggjøre likeverdig og aktiv deltakelse, hvor alle stemmer blir lyttet til. Vår rolle har vært å legge til rette for dialogiske og refleksive læringssituasjoner.

Det sosiale aspektet understreker viktigheten av tid og tilrettelegging for å kunne bygge gode, tillitsbaserte relasjoner, og for å gi rom for doble læringsprosesser. Som pedagoger kan man ofte tenke at det er deltakerne eller studentene som lærer noe nytt gjennom undervisning. Vi forstår derimot undervisning som komplekse prosesser, hvor nettopp en demokratisering av kunnskapsutvikling innebærer ny kunnskap og praksis for alle parter i prosessen.

Når det gjelder pedagogisk fleksibilitet, har vi utviklet et kurs hvor praktiske øvelser kunne romme kunnskapsformene knyttet til erfaring, forskning og praksis samtidig. Dette har vi erfart fører til en større deltakelse i samarbeidsbasert forskning, hvor alle deltakerne – også vi som forskere og pedagoger – er i en kontinuerlig læringsprosess i en gjensidig avhengighet.

Epilog

I dag er kvinnene medforskere i ulike delstudier av HelseIntro-prosjektet. Kurset i samarbeidsbasert forskning har hatt stor betydning for deres deltakelse. De deltar i forskjellige aktiviteter og bidrar med sin erfaringskunnskap i viktige deler av forskningen.

Kvinnene har blant annet deltatt i utformingen av intervjuguider og vært med på intervjuer av ungdom med flukterfaring. De har vært kommentatorer på webinarer hvor foreløpige funn fra ulike delstudier har blitt presentert, hjulpet med rekruttering av deltakere til prosjektet, deltatt på fagdager, og bidrar kontinuerlig med sine analytiske perspektiver i arbeid med data.

Gruppen, bestående av flyktningkvinnene og oss, som ble dannet under gjennomføringen av kurset, fungerer nå som et fora hvor vi møtes to ganger årlig. Her diskuteres ulike utfordringer og muligheter knyttet til de pågående forskningsprosessene.

Refleksjonsspørsmål

1. Hvordan kan erfaringskunnskap utvikles innenfor samarbeidsbasert forskning?
2. Hva innebærer en demokratisering av lærings- og forskningsprosesser?
3. Hvordan kan vi fremme likeverdig og samarbeidsbasert deltakelse i forskning?

Referanser

- Abraham, R., Lien, L. & Hanssen, I. (2018). Coping, resilience and posttraumatic growth among Eritrean female refugees living in Norwegian asylum reception centres: A qualitative study. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(4), 359–366.
- Ambrose, S. A., Lovett, M., Bridges, M. W., DiPietro, M. & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Andersen, T. (1994). Reflekterende prosesser. *Samtaler om samtalerne*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Arntzen, R. & Eriksen, O. (2019). Kulturell kapital og akademisk integrering: Studenter med innvandrerbakgrunn forteller om sine erfaringer med norsk utdanning. *Uniped*, 42(4), 400–414.
- Askheim, O. P., Lid, I. M. & Østenjø, S. (2019). Samproduksjon i forskning – hva er det, og hva innebærer det? I S. Østenjø, I. M. Lid & O. P. Askheim (Red.), *Samproduksjon i forskning* (Kap. 1, s. 13–35). Universitetsforlaget.
- Aure, M., Førde, A., Magnussen, T. & Nyseth, T. (2020). Retten til den mangfoldige byen. I M. Aure, A. Førde, T. Magnussen & T. Nyseth (Red.), *Retten til byen: Kraften i krysskulturelle møter* (s. 7–29). SAP.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Borg, M. & Askheim, O. P. (2010). Deltagerbasert forskning i psykisk helsearbeid – et bidrag til mer «brukbar» kunnskap? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 7(2), 100–109.
- Borg, M. & Kristiansen, K. (2009). *Medforskning – å forske sammen for kunnskap om psykisk helse*. Universitetsforlaget.
- Borg, M., Johnson, T. A., Bryant, W., Beresford, P. & Karlsson, B. (2015). Flerstemt forskningssamarbeid innen psykisk helse: Erfaringer fra Storbritannia og Norge. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12(1), 62–70.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- DeSa, S., Gebremeskel, A. T., Omonaiye, O. & Yaya, S. (2022). Barriers and facilitators to access mental health services among refugee women in high-income countries: A systematic review. *Systematic Reviews*, 11(1), Artikkel 62.
- Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2015). Facilitating user involvement in activation programmes: When carers and clerks meet pawns and queens. *Journal of Social Policy*, 44(2), 235–254.
- Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2019). Refugee integration policy the Norwegian way – why good ideas fail and bad ideas prevail. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 25(1), 25–42.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring: Hva virker – for hvem*. Fafo.
- Enes, A. W. (2016). Introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger: Kvinner og menn – Please, mind the gap. *Samfunnsspeilet*, 4, 1–15.
- Flyktninghjelpen. (2023). 10 ting du bør vite om migrasjon og flyktninger. <https://www.flyktninghjelpen.no/nyheter/2018/mars/10-ting-du-bor-vite-om-migrasjon-og-flyktninger/> (Lest: 8. januar 2024).

- Gulliksen, S., Hekne, I., Råbu, M. & Opaas, M. (2020). «Når jeg føler meg trygg, prøver jeg å si litt om det jeg har vært utsatt for». Traumatiserte flyktingers opplevelse av tillit i psykoterapi. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 17(4), 227–238.
- Haj-Younes, J., Abildsnes, E., Kumar, B. & Diaz, E. (2022). The road to equitable healthcare: A conceptual model developed from a qualitative study of Syrian refugees in Norway. *Social Science & Medicine*, 292, Artikkel 114540.
- Hancock, N., Bundy, A., Tamsett, S. & McMahon, M. (2012). Participation of mental health consumers in research: Training addressed and reliability assessed. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(3), 218–224.
- IMDi. (2018). *Årsrapport 2018*. <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/arsrapporter-og-styrende-dokumenter/arsrapport-2018/imdi-arsrapport-2018> (Lest: 13. februar 2024).
- IMDi. (2022). *Årsrapport 2022*. <https://www.imdi.no/contentassets/64141f43db314347b-32c475018ab75dc/imdis-arsrapport-2022-nynorsk.pdf> (Lest: 13. februar 2024).
- Integreringsloven. (2023). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-01-01> (Lastet ned 28. november 2023).
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. I D. Harper & A. Thomsen (Red.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (s. 209–223). Wiley-Blackwell.
- Johansen, C. (2020). Relasjonens betydning når dialogen mangler. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 17(4), 326–331.
- Karlsson, B. & Borg, M. (2021). *Samarbeidsbasert forskning: Demokratisk kunnskapsutvikling i psykisk helse- og rusarbeid*. Gyldendal.
- Kindon, S., Pain, R. & Kesby, M. (2007). *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Routledge.
- Klevan, T. G., Sjøfjell, T. L., Borg, M. & Karlsson, B. E. (2018). «Det er litt som et eget språk»: Erfaringsmedarbeideres forståelser og bruk av erfaringsbasert kunnskap i samarbeid med brukere i psykisk helse- og rustjenester. *Forskningsrapport 3–2018*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Kumar, P. & Raj, A. (2020). Does migration exacerbate mental health problems? *The International Journal of Indian Psychology*, 8(3). <https://doi.org/10.25215/0803.005>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Integrering gjennom kunnskap: Regjeringens integreringsstrategi 2019–2022*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b-29d0c01b6b6d8f1/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf> (Lastet ned 16. juli 2024).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Laue, J. & Sørly, R. (2020). Vi må ikke sove. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 17(4), 213–215.
- Liebig, T. & Tronstad, K. (2018). Triple disadvantage? A first overview of the integration of refugee women. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Nr. 216*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3f3a9612-en>
- Moe, C., Borowska, M., Stenvall, B., Esp, T., Silbermann, A., Brinchmann, B. & Borg, M. (2022). Forskerskole i samarbeidsbasert forskning – et bidrag til mer likeverdig deltakelse i kunnskapsutvikling. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 19(1), 40–50.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Ringrose, P., Kristensen, G. K. & Kjelaas, I. (2023). 'Not integrated at all. Whatsoever': Teachers' narratives on the integration of newly arrived refugee students in Norway. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2253614>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Tholin, K. R. & Øhra, M. (2019). Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur. I *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 53–74). Universitetsforlaget.
- Tronstad, K. R. (2019). Flyktninger i introduksjonsprogrammet – Hvilke erfaringer har de med å delta? *NIBR-rapport 2019:4*. OsloMet.
- Ugreninov, E. & Turner, L. M. (2023). Next to Nothing: The impact of the Norwegian introduction programme on female immigrants' labour market inclusion. *Journal of Social Policy*, 52(1), 107–128.
- Van der Ploeg, P. (2017). Dewey versus «Dewey» on democracy and education. *SAGE Open*, 7(1), 145–159. <https://doi.org/10.1177/1746197916648283>
- Varvin, S. (2018). *Flyktingers psykiske helse*. Universitetsforlaget.
- Wylie, L., Corrado, A. M., Edwards, N., Benlamri, M. & Murcia Monroy, D. E. (2020). Reframing resilience: Strengthening continuity of patient care to improve the mental health of immigrants and refugees. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29(1), 69–79.

Lilja, J., Zimic, S., Ness, O. & von Heimburg, D. (2025). Being in “right relationships” when co-creating youth well-being and social justice: Exploring and sparking a relational shift. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 239–259). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520111>

11

Being in “right relationships” when co-creating youth well-being and social justice

Exploring and sparking a relational shift

Johan Lilja¹, Sheila Zimic², Ottar Ness³ and Dina von Heimburg³

¹ KKI, Mid Sweden University, 83125 Östersund, Sweden

² R&D, Association of Local Authorities Västernorrland County

³ NTNU, WellFare: Nordic Research Centre for Wellbeing and Social Sustainability, Department of Education and Lifelong Learning

Introduction

The practical approaches to pursuing youth well-being and social justice are evolving, with distinct approaches such as co-creation gaining traction in the public sector (Ansell & Torfing, 2021; Henson, 2019). However, there is also a critique arguing the need for radical attention to more relational approaches advocating for relational welfare, which focuses on the relationships between youth and the welfare state, as well as on the well-being of the ecosystem as an interdependent living system (Cottam, 2018; Helne & Hirvilammi, 2015; Heimburg & Ness, 2021). Relational welfare is then described as a radical change in which relational bonds should serve as a starting point for promoting health and well-being (Cottam, 2018). Consequently, a transformative change in youth well-being is bound by relationships, and these relationships are the core of the fluid and dynamic process of co-creating well-being. As stressed by Heimburg and Ness (2021), a significant body of research supports this notion, suggesting that loving and supportive relationships are the most vital of all social determinants for achieving health and well-being (Antonovsky, 1987; Ersoy, 2017; Prilleltensky, 2005). In addition, the quality of relationships between public service users and public servants (i.e., in therapy or in kindergarten or other school settings) tends to be the most important factor for successful outcomes such as learning and well-being (Davidson, 2011; Lund & Winslade, 2018).

A relational shift also stretches beyond our human relations, as stressed by Helne and Hirvilammi (2015). Sustainability and well-being can in fact be seen as twin concepts, as human well-being is enabled by the health of the ecosystems in which we participate. The present ecological crisis and the well-being crisis are strongly associated with (or even caused by) the human exceptionalism paradigm, in which nature is considered predominantly as a resource basis for human consumption. The relational paradigm then takes into account and respects both the social bonds between individuals and the relationship between humans and nature (see, for example, Gergen, 2009).

The concept of “right relationships” central to many Indigenous cultures might be an inspiration and appropriate term for this ideal of relating. It is a mode of being that is grounded in Indigenous ontologies characterised by relationality and reciprocity among both human and non-human relatives

(Gram-Hanssen et al., 2022). But what exactly does “right relationships” mean when co-creating youth well-being, and how might we design, facilitate it, and cultivate it in practice?

The purpose of this chapter is to explore how a relational perspective on well-being and welfare can enrich the understanding of, and reveal new potentials for improving, youth involvement.

Positionality

The pre-understandings and situated knowledge of researchers always affect the research process. Therefore, as researchers, we need to “locate ourselves in our work and reflect on how our location influences the questions we ask, how we conduct our research, and how we write our research” (England, 1994, p. 251).

As our research interest is well-being and social justice, we seek to understand the event in connection to the larger transformative change for humanity now being called for (Ripple et al., 2021). In short, the current and severe situation can be understood as a result of a certain kind of relationship between humans and Earth, characterised by domination, exploitation, and a shortsighted focus on growth. We hence agree with Whyte (2020) that underlying the ecological tipping points of biodiversity loss and climate change is a relational tipping point. In recognising that, it becomes critical to enable a relational shift for our youth now to enable experiences of being in the “right relationships”. We believe that allowing our youth to experience and model reciprocal collaborations will be key to imagining and realising decolonial ways of being and generating the equitable and sustainable transformations now needed in society. Using the words of Eisler and Fry (2019), the higher purpose of this study and chapter is to facilitate a relational shift from relationships of domination to relationships of partnership and a more equitable, caring, and sustainable partnership future.

Generative questions

Several of the authors of this paper are active as researchers, facilitators, and teachers connected to the change approach of appreciative inquiry. It

is an approach that acknowledges the power of questions as fundamental (Cooperrider et al., 2008). When Bushe (2013) discussed generative questions in relation to appreciative inquiry, he found that the generativity of the questions increases if: 1) they are surprising; 2) they touch people's heart and spirit; 3) talking about and listening to these stories will build relationships; and 4) the questions force us to look at reality a little differently. In living those insights, you will see that this chapter ends not only with conclusions, but with questions.

Previous research – relationships and the social in focus

The definition of well-being and social justice, and the “social” aspect, is often taken for granted in welfare professions. An aspect pointed out in previous discussions is that “social” (for example, in social work) is not something self-evident and constant. Rather, “social” consists of relationships and associations existing in concrete practices (Hanssen et al., 2015, building on Bruno Latour's definition of “social”) or, as Johan Asplund (1987) would say, the social is not “within” an individual, but outside and between individuals. Asplund uses the concept of social responsiveness (in Swedish, *social responsivitet*), which he argues to be the elementary form of being a human in a society. As human beings, we live in the presence of other human beings, and we are constantly involved in an interplay between various stimuli and responses. It is in the interaction with others that we construct our identities on both an abstract and a concrete level (see Jenkins, 2014). In this sense, “social” indicates collectivity, giving expression to shared meaning and reflecting yourself in others.

The collective experience is central to Karl Mannheim's theory of generations (Mannheim, 1927/1952). Mannheim argues that cohorts of young individuals who grow up in the same socio-historical context create a collective consciousness, and thus a collective identity such as a generation. Mannheim implies that youths are more oriented toward recognising and reflecting on present social structures in which they can recognise their generation's pro-

blems. Following this argument, it is today widely accepted (or rather, taken for granted) that a young generation is coupled with social change. Often, young people’s attitudes, behaviour, and lifestyles are ascribed to, and interpreted within, discourses of modernization or predictions of the future (see White, 2013). Following the relational perspective in which the aspect of social responsiveness is central, we would argue that relations between generations should be in focus as generations are interdependent. Also, young generations are not simply created because young cohorts recognise themselves as a generation by sharing collective experiences. The collective experiences are interrelated with economic, political, and other structural circumstances through which cohort-based organisations of society are mediated (Mizen, 2004). Thus, intergenerational equity should be regarded as a sociopolitical construct (Walker, 1993). The relational perspective recognises intergenerational relations in co-existence rather than seeing each generation as a fixed category to which certain attributes, rights, or restraints are ascribed. Young people are not future citizens: they are present here and now and should be able to influence society.

Relationships as the fourth R of relational welfare

Relational welfare is described as a radical change in which relational bonds between human beings should serve as a starting point for promoting well-being in the twenty-first century (Cottam, 2018). Welfare then becomes essentially co-created (Osborne et al., 2016). Social justice and well-being for all as public values are then understood as created in the nexus between actors in complex, adaptive systems (Keshavarz Mohammadi, 2019; Von Heimburg & Cluley, 2021). Consequently, how we see such systems must also be revisited in a reimagination of welfare creation. Such a reimagining is elaborated by Heimburg and Ness (2021). In doing so, they present a framework for developing a relational approach to welfare, as seen in Table 11.1 and elaborated below.

Table 11.1

Key concepts of relational welfare related to the R of relationships

Relationships
1. Act as the starting point, driving force and outcome of transformative processes that make participation easy, intuitive and natural.
2. Support shared visions of justice through relational meaning-making processes.
3. Nurtured by acts of empathy, kindness and relational responsibility in community life, public services, and policy processes.
4. Facilitate joint action through coordinated, boundary-spanning, and collaborative networks (relational coordination).
5. Enhance a valued social role for all citizens through processes of relating to others and participating in community life, taking actions to accumulate capabilities with others in their community and beyond.

Source: Heimburg and Ness (2021, Table III, p.649).

The framework stresses, for example, that relational responsibility is fuelled by empathy and kindness and the notion that people are commonly motivated to engage when they become aware of the values at stake and how they can contribute (Heimburg et al., 2022).

It also highlights that relationships facilitate joint action through coordinated, boundary-spanning, and collaborative networks (relational coordination). Such boundary-spanning capacities and relational coordination between relevant and affected actors can enable actors and stakeholders to consider what is needed for co-creation to become successful through joint community action (Bolton et al., 2021; Heimburg et al., 2022). Making co-creation processes meaningful and motivating are important elements to build trust, sensemaking, and generativity. This implies searching for pathways to identify, connect, and mobilise local resources in people, places, institutions, and organisations and for crowdsourcing ideas and willingness to participate and contribute (Russell, 2020).

Relationships also enhance a valued social role for all citizens through processes of relating to others and participating in community life, taking actions to accumulate capabilities with others in their community and beyond. This means creating fair conditions for developing capabilities for well-

being. Ultimately, such processes connect to people’s opportunities to matter. Mattering involves psychological experiences of feeling valued and adding value to self, others, work, and society (Prilleltensky et al., 2023). However, mattering and co-creation are situated processes (Jensen & Thomassen, 2021; Prilleltensky & Prilleltensky, 2022) that need to be tailored and co-crafted by the participating actors themselves.

Finally, this involves radical attention to a relational epistemology that perceives public value as co-created through relational meaning-making processes that are highly dependent on human relationships, social interaction, and the wider context (Gergen, 2009). Co-creating shared visions of justice and social roles with actors in society in ways that are socially just is bound up within a broader ecology affecting meaning-making processes and processes of relating to others (Bateson, 1972).

Being in right relationships

The concept of “right relationships” is at the core of Indigenous cultures. It is not simply the form of connection and association between people, but refers to a way of being in the world that stems from cultural understandings about creation and human purpose (Villegas, 2010). As stated by Gram-Hanssen et al. (2022), right relationships can be seen as “an obligation to live up to the responsibilities involved when taking part in a relationship—be it to other humans, other species, the land or the climate” (p. 678). Being in right relationships does imply more than just a practice of doing: it reaches into a way of being and an underlying mindset.

It can therefore be seen as related to the current initiative and framework of inner development goals (IDGs), stressing that we seem to lack the inner capacity to deal with our increasingly complex environment and the challenges connected to caring for and sustaining life on this planet (Jordan, 2021). The importance of shifting mindset further overlaps with the notion within dialogic organisation development concerning the vital importance of moving beyond merely applying dialogic practices to shifting the mindset (Bushe & Marshak, 2015). A similar shift has recently been referred to by Hutchins and Storm (2019) as a shift from a reductive machine logic to a living systems logic in relation to regenerative leadership.

Methods

This contribution is based on an exploratory qualitative study including eight interviews with politicians and civil servants in connection to the youth event called Democracy Day in a mid-sized municipality in Sweden (with approximately 100,000 inhabitants).

Democracy Day aims to gather young citizens, politicians, youth organisations, and civil servants for dialogue regarding young people's living conditions in the municipality. The dialogues are framed in relation to certain themes from a survey on local follow-up on youth engagement (*LUPP*). The *LUPP* is conducted every three years with young people in the eighth grade of secondary school and the second year of high school (<https://www.mucf.se/uppdrag/ungdomsenkaten-lupp>).

The specific issues discussed concern young people's safety; participation in society and politics; satisfaction with the school environment; leisure activities; experience of work; plans for the future; and physical and mental health.

The eight participants interviewed held leading positions, four as public servants within the administration, and the other four as politicians and chairmen on boards within the municipality. They all had experience of participating in various youth involvement activities, including Democracy Day. The interviews were conducted in Swedish by the first author in May 2021 using a semi-structured interview guide. The guide focused on exploring experiences, perceived value, concerns, and wishes for future development involving and co-creating with the young during the specific event of Democracy Day and in general.

Data analysis

The data analysis was conducted collaboratively by the first two authors, guided by Braun and Clarke's (2019, 2021) guidelines for using reflexive thematic analysis. Each stage of the coding and theme development process was documented using shared digital boards and memos, ensuring that the evolution of themes was clear and traceable. This helped to ensure research rigour and meant that the process and dependability were demonstrable.

The process began with familiarisation with the data by reading the full transcripts and listening to the sound files from the eight interviews several

times. During this stage, we ensured inaccuracies or ambiguities in the transcriptions were corrected and highlighted and extracted all text segments that we considered provided meaning and/or insights into a shared board. While doing so, we also made rough notes in connection to the extracted texts. The initial notes and codes were written on digital post-its attached to the texts. These codes were refined and added to as all the interviews were handled. Throughout this process, we were careful to share our two perspectives to notice and reflect on differences of perspective.

Once initial coding was complete, we looked for larger patterns across the dataset and grouped the codes into themes (Braun & Clarke, 2021). To allow a more inductive, data-driven approach, while recognising our role as researchers in the co-creation of themes, we tried not to let the coding and themes be steered by ideas, categories, or definitions from previous research (Braun & Clarke, 2013).

As the analysis progressed, it also became increasingly important for us to note and further elaborate on what was not said. Several of the emerging themes grew out of such notions, including curiosity about *what is going on here when it comes to relating to youth?* And, just as important, *what is not going on?*

The process of coding and developing themes was intended to include both descriptive and interpretive elements, using Braun and Clarke’s (2013) definitions. The descriptive element aimed to represent what participants said, while the interpretive element drew on our subjectivity to consider less directly evident patterns, such as those that might be influenced by social context or culture.

In staying true to the material and the exploratory purpose of this study, the themes came to be formulated as questions rather than statements. These represent our interpretations and lines of curiosity based on the conducted interviews.

Results

The reflexive thematic analysis resulted in the creation of six themes, as presented below. The number of quotes shared has been limited due to the overall word limit for this chapter.

Relationships in focus or off the radar?

A first striking pattern is that the very phenomenon and concept of relationships is seldom mentioned or highlighted as central in any of the eight interviews. The word “relationships” is mentioned only twice in all the transcripts from the eight interviews, and then in the context of a lack: relationships with the young are not currently built over time, and when we see each other digitally rather than physically, it becomes harder to build relationships.

Building, nurturing, or developing relationships with the young is hence not at the forefront of people’s minds as a central purpose or goal of interactions with the young. Instead, there are other driving forces and ideas about what is most important to achieve when meeting the young—bringing in ideas and thoughts from youths, getting confirmation, deepening understanding around certain issues in the *LUPP*, meeting in person, or educating the young. For example, one participant said:

We adults listen to the young people and get thoughts and ideas and input and because there are still quite a lot of different types of topics that are discussed on Democracy Day in different groups, and I think you have many wise thoughts and ideas that I think are valuable for us to take with us. (Participant 1, May 2021)

Who takes the initiative and responsibility for building and nurturing relationships with the young?

Many of the participants express that the Democracy Day event is unique and important. Here, they suddenly get to meet young people “for real,” something they otherwise rarely do. This suggests that the officials and politicians themselves rarely take responsibility for, or take the initiative to, build or

nurture relationships with the young in the community. Instead, they are invited, and someone else takes the initiative and provides the framework.

This raises questions about what happens during the other 364 days of the year. However, a few participants emphasised that Democracy Day should be seen as one of several forums throughout the year to gain a broader understanding of young people’s experiences.

Conscious relational distancing rather than a shift up the institutional hierarchy?

During the interviews, we spoke to civil servants and politicians in leadership positions within the institutions of the municipality. They are typically not seeing or interacting with the young during their everyday work. Rather than striving to build relationships, they express concerns and a risk of listening to the individual perspectives of the young or being in relationships with individuals.

There is a strong emphasis on the importance of representativeness, statistical data, and basing decisions on what is “true” for most people in a group—for example, all young boys or everyone in a certain district. What we observe is a type of systemic, conscious distancing from being in relationship (listening to, getting close to individual youth, building relationships).

What does this imply for the ability truly to make a relational shift in these institutions? Is it possible for a leadership that is relationally sceptical or distancing to lead a relational welfare institution? One of the participants explained:

I also think that we need to find somewhat developed forms that take this a step further, which means that we will never be able to get individual children and young people to be representative of all of the municipality’s children and young people. And it is important to keep in mind. But it is also important that children and young people can have their own voice. (Participant 3, May 2021)

Is there a mutual curiosity and equal interest?

Another interesting pattern concerns who is expected to learn from whom in this relationship with the young. It includes the important difference between getting young people to learn the system versus changing and improving the system together.

There is a central tone among the participants around the importance of educating the young people about “how it works.” The young need to learn about the council or the political working process, for example. However, there is less of a counter-movement showing curiosity about learning from the young and sincerely inviting them to change and improve their reality and their lives.

If the forms of society are already given and taken for granted by the institutions, there will not be much room for true curiosity, co-creation, or respect for the young people’s experience—nor the potential actually to transform and innovate based on the perspective and reality of the young.

What if youth engagement is more about relationships and how we interact rather than about what?

The challenge of creating commitment among the young is a frequent concern among the participants. There is also a dominant thought that reaching such engagement is about carefully choosing what issues to focus on when inviting the youth. But what if it is at least as much about relationships and about how we relate to and interact with the young? What if the young were sincerely invited as equal and competent actors in, for example, developing and co-creating the future of our city?

There is also an idea that the young are primarily attracted by local, rapid results and short-termism, which does not necessarily correspond to reality. For example, the young are highly involved in long-term issues concerning climate change.

Another pattern, related to both building relationships and long-term thinking, is the question of actually meeting several times—returning to the young, giving feedback on the input they provide, or even teaming up to make change happen together over time. The participants highlight that this kind of relating over time is probably central to motivating the young to participate and not lose their commitment. However, it seldom happens, and it should be noted that the participants often talk about the importance of giving feedback

to the young rather than engaging in a joint process of co-creation where realisation takes place together in teams or partnerships with the young.

As participant 4 said:

If we could show that this effort gave this result, then, I think, then you strengthen this to come and say what you think. But if you don't get any feedback, if you yourself can't obviously see a difference... I said something, but it doesn't make any difference, so why should I? Why should I say what I think? (Participant 4, May 2021)

When do we meet as whole persons rather than in a role or concerning a narrow question?

Finally, there is an acknowledgement among the participants of the value of authentically meeting as whole persons. While it rarely happens, when it does, the individual meeting with a young person opens up a unique way to understand the whole—their actual life—and to build a much more genuine and strong relationship.

It is seen as rare to talk about the entire reality of young people. Normally, the meetings are limited to very specific questions and are based on narrow roles. This dynamic is illustrated by the following two quotes:

Above all, I think it's so funny because many times young people have an image that when someone says you're a politician, they see an aunt or uncle in a suit, and it's like they're something else. And when you come to a class or when you sit on the Democracy Day and meet young people and tell them that you have an ordinary job, you are an ordinary person, you have a family and so on. Aha, like that. It's somehow like they have an image of a politician being something else. (Participant 1, May 2021)

A very exciting forum where you get to meet young people in a completely different way than you might otherwise do. As politicians, we usually meet committed young people around very specific issues. Now you talk to the young very broadly about their whole lives. (Participant 7, May 2021)

Discussion

Overall, the study and the six themes point toward how fundamental a shift it actually is to move into a paradigm of relational welfare in practice—a shift that reaches beyond merely adopting new practices of co-creation or dialogue and into actually shifting ways of being and the underlying mindset. Such a shift aligns closely with what is emphasised in connection with the Indigenous concept of living in the right relationship (Kawagley, 1993; Villegas, 2010), as well as within the Inner Development Goals (IDGs) (Jordan, 2021), regenerative leadership (Hutchins & Storm, 2019), and dialogic Organisation Development (Bushe & Marshak, 2015).

Even though the studied event and municipality may see themselves as progressive in terms of currently inviting the young and listening to them during the Democracy Day event, awareness and interest in building and nurturing relationships as core to success remain low. Considering the essence of relational welfare—that relational bonds should serve as a starting point for promoting health and well-being (Cottam, 2018; Heimburg & Ness, 2021)—the discrepancy is significant.

It is also noticeable that manifesting and, in practice, revolutionising the relationship between people (i.e., the young) and the welfare state (i.e., the public sector) is a tough challenge. How might relational bonds between human beings serve as a starting point for promoting well-being in practice? Such a revolution will likely require a journey of exploration and experimentation in close community with the young.

However, there is currently a wide and growing spectrum of research and insights to use as inspiration for such a journey. For instance, there is clear potential in focusing on and designing youth involvement initiatives and facilitation based on research concerning *mattering* (Prilleltensky et al., 2023)—that is, strengthening the young's experience of feeling valued, seen, heard, and appreciated, as well as enabling them to actively participate, take initiative, add value, and be part of making a positive difference.

In contributing to such manifestation and practical ability, this chapter concludes with some design questions, as presented in Table 11.2. These design questions may inform and spark the design and facilitation of events relating to social justice and the well-being of the young in a new paradigm of relational welfare.

Table 11.2

Design questions connected to each of the six emerging themes

1. Relationships in focus or off the radar?
DQ1: What new relationships would possibly give new life to the social justice and wellbeing of the young and the ecosystem in which they live? DQ2: How might we establish, build, and nourish those relationships, including relationships with nature, during the event? DQ3: How do we create spaces not only for discussion, but also to create lived experiences together?
2. Who takes the initiative and responsibility for building and nurturing relationships with the young?
DQ4: How might we make sure to strengthen the experience of the young of feeling valued, seen, heard, and appreciated? DQ5: How do we make sure to enable, invite, and allow the young as competent actors actively to participate, take the initiative, add value, and be part of making a positive difference? DQ6: How might we make relationships into something that brings wellbeing consistently over time, beyond and past the event?
3. Conscious relational distancing rather than a shift up the institutional hierarchy?
DQ7: How can the leadership manifest and model that the relational bonds are the foundation and should serve as a starting point for promoting wellbeing and social justice? DQ8: How might we institutionalize a stronger focus on understanding, nurturing, and building relationships for co-creating wellbeing within our public organizations and culture?
4. Is there a mutual curiosity and equal interest?
DQ9: How might we listen more than we speak in our interactions with the young? DQ10: What might we learn if truly being open and curious about the life, ideas, and perspectives of the young?
5. What if youth engagement is more about relationships and how we interact rather than around what?
DQ11: How do we invite and hold space for relationships with the young in a way that enables the most engaging and important initiatives and conversations to emerge? DQ12: What higher and long-term purpose would provide a deeper meaning and attraction to this event? DQ13: How might relationships be nurtured by including acts of empathy, kindness, and relational responsibility in the event design?
6. When do we meet as whole persons rather than in a role or concerning a narrow question?
DQ14: How do we hold space and give time really to see and meet the young as whole persons, beyond a narrow agenda and our current roles? DQ15: What questions and/or designed experiences could facilitate such genuine interactions?

Future research could potentially explore and further elaborate on practices and new ways of relating, inspired by the questions above.

Acknowledgements

The writing of this chapter was made possible, in part, by funding from the Kamprad Family Foundation through the project *Develop and Improve Together*.

Reflection Questions

Reflect on your younger years. Have you ever experienced a strong and respectful connection with another person or living being, where both of you supported each other and felt like you mattered? If so, how did that experience make you feel, and in what ways has it influenced the person you are today and your relationships?

References

- Ansell, C., & Torfing, J. (2021). *Public governance as co-creation: A strategy for revitalizing the public sector and rejuvenating democracy*. Cambridge University Press.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Korpen.
- Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chandler Publishing Co.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bolton, R., Logan, C., & Gittel, J. H. (2021). Revisiting relational coordination: A systematic review. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57(3), 290–322. <https://doi.org/10.1177/0021886321991597>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bushe, G. R. (2013). Generative process, generative outcome: The transformational potential of appreciative inquiry. In D. L. Cooperrider, D. P. Zandee, L. N. Godwin, M. Avital, & B. Boland (Eds.), *Organizational generativity: The appreciative inquiry summit and a scholarship of transformation* (pp. 89–113). Emerald Group Publishing.
- Bushe, G. R., & Marshak, R. J. (2015). *Dialogic organization development: The theory and practice of transformational change*. Berrett-Koehler.
- Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cottam, H. (2018). *Radical help: How we can remake the relationships between us and revolutionise the welfare state*. Hachette UK.
- Davidson, L. (2011). Recovery from psychosis: What's love got to do with it? *Psychosis*, 3(2), 105–114. <https://doi.org/10.1080/17522439.2010.545431>
- Eisler, R., & Fry, D. P. (2019). *Nurturing our humanity: How domination and partnership shape our brains, lives, and future*. Oxford University Press.
- England, K. V. (1994). Getting personal: Reflexivity, positionality, and feminist research. *The Professional Geographer*, 46(1), 80–89.
- Ersoy, A. (Ed.). (2017). *The impact of co-production: From community engagement to social justice*. Policy Press.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being. Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Gram-Hanssen, I., Schafenacker, N., & Bentz, J. (2022). Decolonizing transformations through ‘right relations.’ *Sustainability Science*, 17, 673–685. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-00960-9>

- Hanssen, J. K., Hutchinson, G. S., Lyngstad, R., & Sandvin, J. T. (2015). What happens to the social in social work? *Nordic Social Work Research*, 5(sup1), 115–126. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2015.1060895>
- Heimburg, D.v., & Cluley, V. (2021). Advancing complexity-informed health promotion: A scoping review to link health promotion and co-creation. *Health Promotion International*, 36(2), 581–600. <https://doi.org/10.1093/heapro/daaa063>
- Heimburg, D.v., & Ness, O. (2021). Relational welfare: A socially just response to co-creating health and well-being for all. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(6), 639–652. <https://doi.org/10.1177/1403494820970815>
- Heimburg, D.v., Ness, O., & Storch, J. (2022). Co-creation of public values: Citizenship, social justice, and well-being. In I. Management Association (Ed.), *Research anthology on citizen engagement and activism for social change* (pp. 1371–1392). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3706-3.ch074>
- Helne, T., & Hirvilammi, T. (2015). Wellbeing and sustainability: A relational approach. *Sustainable Development*, 23(3), 167–175. <https://doi.org/10.1002/sd.1581>
- Henson, C. R. (2019). Public value co-creation: A pedagogical approach to preparing future public administrators for collaboration. *Teaching Public Administration*, 37(3), 327–340. <https://doi.org/10.1177/0144739419851154>
- Hutchins, G. (2022). Leading by nature for flourishing future-fit business. *Organization Development Review*, 54(1), 57–64.
- Hutchins, G., & Storm, L. (2019). *Regenerative leadership: The DNA of life-affirming 21st century organizations*. Wordzworth Publishing.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. Routledge.
- Jensen, J. B., & Thomassen, A. O. (2021). Organizing learning processes of co-production: A theoretical view. In A. Thomassen & J. Jensen (Eds.), *Processual perspectives on the co-production turn in public sector organizations* (pp. 1–18). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4975-9.ch001>
- Jordan, T. (2021). *Inner development goals: Background, method and the IDG framework*. https://static1.squarespace.com/static/600d80b3387b98582a60354a/t/61aa2f96dfd3fb39c4fc4283/1638543258249/211201_IDG_Report_Full.pdf
- Kawagley, A. O. (1993). *A Yupiaq world view: Implications for cultural, educational, and technological adaptation in a contemporary world* [Doktorgradsavhandling]. University of British Columbia.
- Keshavarz Mohammadi, N. (2019). One step back toward the future of health promotion: Complexity-informed health promotion. *Health Promotion International*, 34(4), 635–639. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz084>
- Lund, G. E., & Winslade, J. M. (2018). Responding to interactive troubles—implications for school culture. *Journal of Critical Issues in Educational Practice*, 8(1), 1.
- Mannheim, K. (1927/1952). The problem of generations. In P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 276–320). Routledge and Kegan Paul.
- Mizen, P. (2004). *The changing state of youth*. Palgrave Macmillan.
- Napoleon, H. (1996). *Yuuyaraq: The way of the human being*. University of Alaska Fairbanks, Center for Cross-Cultural Studies.

- Osborne, S. P., Radnor, Z., & Strokosch, K. (2016). Co-production and the co-creation of value in public services: A suitable case for treatment? *Public Management Review*, 18(5), 639–653. <https://doi.org/10.1080/14719037.2015.1111927>
- Prilleltensky I. (2010). Child wellness and social inclusion: Values for action. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 238–249. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9318-9>
- Prilleltensky, I. (2005). Promoting well-being: Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(66suppl), 53–60. <https://doi.org/10.1080/14034950510033381>
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2021). *How people matter: Why it affects health, happiness, love, work, and society*. Cambridge University Press.
- Prilleltensky, I., Scarpa, M. P., Ness, O., & Di Martino, S. (2023). Mattering, wellness, and fairness: Psychosocial goods for the common good. *American Journal of Orthopsychiatry*, 93(3), 198–210. <https://doi.org/10.1037/ort0000668>
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Gregg, J. W., Lenton, T. M., Palomo, I., Eikelboom, J. A., Law, B. E., Huq, S., Duffy, P. D., & Rockström, J. (2021). World scientists’ warning of a climate emergency 2021. *BioScience*, 71(9), 894–898.
- Russell, C. (2020). *Rekindling democracy: A professional’s guide to working in citizen space*. Cascade
- Villegas, M. M. (2010). *500 Māori PhDs in five years: Insights from a successful indigenous higher education initiative* [Doktorgradsavhandling]. Harvard University.
- Wahl, D. C. (2016). *Designing regenerative cultures*. Triarchy Press.
- Walker, A. (1993). Intergenerational relations and welfare restructuring: The social construction of an intergenerational problem. In V. L. Bengtson & A. Aschenbaum (Eds.), *The changing contract across generations* (pp. 141–165). Aldine De Gruyter.
- White, J. (2013). Thinking generations. *The British Journal of Sociology*, 64(2), 216–247. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12015>
- Whyte, K. (2020). Too late for indigenous climate justice: Ecological and relational tipping points. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 11(1), e603. <https://doi.org/10.1002/wcc.603>

Storvik, M. & Ntiamoah, M. K. (2025). Beyond borders: Insights from Ghana's chieftaincy system and prayer camps for addressing coercion in Norwegian child and adolescent mental health care. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 257–277). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520112>

12

Beyond borders

Insights from Ghana's chieftaincy system and prayer camps for addressing coercion in Norwegian child and adolescent mental health care

Marius Storvik¹ and Michael Kwadwo Ntiamoah²

¹ Faculty of Law, UiT The Arctic University of Norway

² Faculty of Social Sciences, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana

Introduction

Uncharted terrain: the use of coercion in child and adolescent mental health care

Coercion in child and adolescent mental health care is a critical and complex issue in Norway. Despite the strong professional and political emphasis on the treatment of children and adolescents with mental disorders, this realm remains largely uncharted. The use of coercion, specifically, is a largely unexplored area of concern. Existing research indicates that a small subset of youthful inpatients experiences a significant proportion of the coercion employed in mental health care wards.

In light of growing attention to patient involvement, human rights, and an increasing body of research underscoring the negative consequences of coercion in mental health care, it is vital to establish a nuanced understanding of this issue. This necessity becomes paramount in the context of children and adolescents, who may not have the same capacity to safeguard their autonomy and integrity as adults.

Addressing this silence was a pressing need, prompting the launch of the research project. The project, funded by the Norwegian Research Council, explored the complexity of coercion in Child and Adolescent Psychiatry (CAP) using a mixed-method design. This included secondary data, surveys, interviews, and fieldwork, aiming to quantify compulsory admissions and understand the lived experiences of coercion.

Coercion in Norwegian child and adolescent mental health care: a complex issue

However, it is crucial to note that the landscape of coercion in CAP remains shadowy. While a vast expanse of research exists on adult mental health care, adolescent mental health care remains relatively untouched. Although the project is ongoing and many of its findings are yet to be published, the insights into the topic have primarily been shaped by numerous extensive

interviews conducted throughout Norway over the span of several years.¹ These in-depth conversations, though not formal research in the traditional sense, have offered invaluable understanding, shedding light on areas that have been in the dark for too long.

Coercion in this setting typically encompasses involuntary admission, force-feeding, and restraint, primarily used to protect the patient or others. Its application, particularly to youth, is a matter of contention, often viewed as a balancing act between patients' rights and safety concerns. Norwegian legislation strives to ensure the judicious use of such measures, but varied interpretation leads to inconsistencies in practice, giving rise to ethical ambiguities. Mental health professionals grapple with this balancing act, attempting to harmonize patients' autonomy and safety with professional and legal standards.

A part of this is the question of what shapes the practices in the institutions. The idea that medical science, political steering, and a legal framework are the only factors shaping practices seems naïve. Customs and traditions also play a profound role in Norwegian adolescent mental health care. For practitioners, it might be difficult to discern whether the reasons for practices are customs, law, medical science, or political steering. Therefore, we believe that customs, together with other factors, must be a part of the explanation for coercive measures.

The repercussions of such coercive measures extend beyond immediate safety. They can traumatize patients, intensifying their distress, diminishing their trust in the healthcare system, and exacerbating their mental health symptoms. Families, too, bear the brunt, often grappling with feelings of guilt, helplessness, and skepticism towards the professionals.

Facing challenges related to coercion, the focus shifts to alternative, less intrusive methods, such as individualized crisis plans and patient-centric care, aiming to refine care quality while respecting patient autonomy.

1 Only one of the authors of this chapter, Marius Storvik, has profound knowledge of Norwegian adolescent mental health care.

A collaborative exploration of coercion in adolescent mental health care

This paper explores insights from Ghana's chieftaincy system and prayer camps to enhance Norwegian child and adolescent mental health care. This cross-cultural comparison has the potential to deliver innovative, contextually relevant, and culturally sensitive interventions that could challenge existing approaches to mental health care. Despite the research and work conducted in Norway, the nature and necessity of coercion in adolescent mental health care remain subjects of intense debate.

In the chapters that follow, we delve into the historical and cultural significance of Ghana's chieftaincy system and prayer camps. We aim to elucidate their roles in mental health care and healing, offering readers a comprehensive understanding that will facilitate a comparison with the state of coercion in Norwegian child and adolescent mental health care.

In our concluding chapters, we will synthesise the lessons from Ghana, reflecting on their potential application within the Norwegian context. We will discuss the challenges and opportunities this cross-cultural exploration presents and propose recommendations for future research and practice.

The chieftaincy system in Ghana

Historical background and cultural significance

To gain insights from the chieftaincy system relevant for adolescent mental health care, we must first understand the chieftaincy institution. The chieftaincy system, traced back to pre-colonial times, is central to Ghana's socio-cultural fabric (Brobbe, 2008). A "chief" is defined as the head or leader of a tribe or clan in a town or village, and sometimes across multiple towns or villages. The chief is both in charge of, and represents, the people in the town or village. As part of the chieftaincy system, the chief is also answerable to other chieftains within the hierarchical structure.

Odotei and Awedoba (2006), in their introductory notes to *Chieftaincy in Ghana*, highlight that chieftaincy remains an essential institution of traditional governance even today. The institution serves as a channel for the expression

of social, religious, political, and economic authority among chiefs, queens, priests, and other indigenous functionaries in Ghanaian communities.

This hierarchical structure begins with the family head at the base and the paramount chief at the apex. The structure also includes queen mothers, the female counterparts of the chieftains. Both chiefs and queen mothers are chosen, endorsed, and installed based on customary laws (see Dankwa, 2004; Brempong, 2007; Ababio, 2015; Abotchie, 2006, for further details).

These positions in the Ghanaian chieftaincy system represent a unique fusion of heredity and meritocracy. While the potential for leadership is passed down either matrilineally or patrilineally depending on the ethnic group, it is not a simple inheritance. Unlike Western monarchies, where succession often follows the principle of primogeniture, Ghana's system emphasises qualifications. Only individuals embodying the quintessence of manners, tradition, and law-abidance, as well as possessing an "unblemished character," are chosen for the role (Brobbe, 2008).

Chieftains in Ghana are seen as custodians of traditional values and norms. Their responsibilities extend from conflict resolution—where their decisions reflect ancestral wisdom—to land administration, community development, and spiritual leadership (Kyeremateng, 2004/2010). The chieftaincy system has continually evolved, adapting to changing social, religious, political, and economic contexts. Today, chieftains and queen mothers remain integral to community life, especially in areas such as dispute resolution, community development, and the safeguarding of cultural heritage.

The role of chieftains and queen mothers in community building

We do not believe that mental health can be detached from the community. Therefore, the role of the chieftaincy in community building is directly relevant to adolescents' mental health. Traditionally, the chieftains' role involved leading their members into war to defend, protect, and extend territorial boundaries (Odotei & Awedoba, 2006). However, the challenges of the modern era have compelled chiefs and queen mothers to address issues such as poverty, environmental concerns, illiteracy, conflict resolution, and the mobilisation of resources for local development. Chiefs and queens in contemporary times focus on achieving good governance and integrating tradition with modernity.

Chieftains in Ghana function as political, judicial, and religious figures in their respective traditional areas. Chieftains and queen mothers play crucial roles in maintaining social harmony and promoting community cohesion. They are key custodians of ancestral heritage. For instance, the queen exercises a principal role in ensuring that only royals with acceptable values become heirs. They are also responsible for resolving disputes and conflicts within their jurisdictions, drawing on their wisdom, authority, and knowledge of customary laws and traditions. In this capacity, they act as mediators, negotiators, and arbitrators, helping to restore peace and maintain order within their communities.

Chieftains and queen mothers also spearhead community development initiatives, mobilising resources and rallying their subjects to undertake projects that enhance the well-being of their people. They collaborate with government agencies, non-governmental organisations, and other development partners to implement projects in areas such as education, health, sanitation, and infrastructure. For example, upon ascending the throne in 1999, the King of Asante established the Otumfuo Foundation, which operates in five thematic areas: education, health, cultural heritage, water and sanitation, and special projects. The Education Foundation, in particular, targets giving girls and boys equal learning opportunities to build a better future for themselves and their families, thereby alleviating illiteracy and poverty.

As custodians of their communities' cultural heritage, chieftains and queen mothers work to preserve and promote traditional customs, values, and practices that define and unite their people. A clear example of the role of queen mothers in promoting the well-being of their communities can be seen in the supervisory role they play in the nobility rites of adolescent girls. During these rites, queen mothers ensure that the girls have not defiled themselves by engaging in sexual relations before puberty, as such behaviour is considered an infraction against the community and is believed to attract the wrath of the gods and ancestors (Odotei, 2006). Queen mothers spend confinement periods with young girls during puberty rites, providing education on matters such as marriage, hygiene, childcare, and relationships with in-laws (Opuni-Frimpong, 2022).

The contemporary roles of queen mothers have expanded to include pursuing developmental projects and advocating for the health and education of women and children.

Chieftaincy and conflict resolution

In seeking to understand the chieftaincy in Ghana and its role in wider society, including how it influences mental health practices for adolescents, it is valuable to explore the role of chiefs as arbiters of justice. This dimension of their function reveals essential cultural aspects and societal values, contrasting with the Western legal principles that underpin European legal systems.

Traditional African law, of which the arbitration practices of Ghanaian chieftains are examples, is distinct from Norwegian law in several ways. The practices of chieftains are largely unwritten, focus on procedural matters, and emphasise local customs and values (Quansah, 2021). Chiefs, as local leaders, play a central role in the legal system and often focus on restoring harmony and social balance rather than punishment.

Norwegian law, on the other hand, emphasises predictability and concrete reasonableness. Predictability in material questions limits the judge's ability to take into account specific situations and to give a sentence that is reasonable in relation to the unique circumstances of the case.

In the Ghanaian context, understanding this distinction is crucial, especially when considering its implications for mental health. Addressing the root causes of conflict can lead to community healing. When resolving disputes, chiefs prioritise reconciliation between conflicting parties and the restoration of peace within the community. Their objective is not merely to determine facts, apply rules, and pronounce a verdict. Instead, they seek a resolution that is agreeable to all involved and reinforces communal bonds.

The connection between chieftaincy and mental health in Ghanaian society

The chieftaincy system shapes societal attitudes towards mental health, despite not being directly involved in care provision. As respected and influential figures, chieftains and queen mothers play significant roles in reducing stigma and discrimination associated with mental health issues by promoting understanding, acceptance, and support for affected individuals and their families through various advocacy roles.

Through their roles in dispute resolution and community building, chieftains and queen mothers can also foster a supportive environment that promotes mental well-being. By addressing sources of conflict and stress and

promoting social cohesion, they help create communities where individuals feel connected, valued, and supported, which can have positive impacts on mental health. Chieftains and queen mothers can also play a role in bridging the gap between traditional and formal mental health care systems. They can facilitate collaboration and dialogue between mental health care providers and community members, helping to ensure that mental health care interventions are culturally sensitive, relevant, and effective.

This chieftaincy system, deeply rooted in both tribal and urban Ghanaian settings, offers a distinctive approach to mental health care. Unlike places like Norway, where psychiatric interventions might address conditions such as anxiety and depression, Ghana leans towards a communal approach. Mental health is perceived as a collective responsibility, emphasising the interconnectedness of individuals within their community. This perspective not only enriches our understanding of mental health care but also underscores the importance of community in addressing such concerns.

Chieftains, given their revered positions, have the power to shape societal perceptions about mental health. Their roles bridge the gap between traditional and contemporary care systems, ensuring that interventions are culturally sensitive and effective.

However, Ghana's community-centric approach to mental health, while offering invaluable insights, is not without its challenges. Despite the emphasis on community, societal taboos can sometimes push mental health discussions into the background, handled in silence or within private circles. This underscores the complexities of mental health care and the necessity for an approach that is both culturally rooted and adaptable to evolving societal needs and advancements in mental health understanding, irrespective of the geographical context.

Prayer camps in Ghana

Overview and background of prayer camps

To gain insights from prayer camps, we must first understand the concept and how it features in Ghanaian life and thought. Prayer camps in Ghanaian

societies are religious organisations or institutions that address a variety of concerns faced by Ghanaians, ranging from issues such as marital problems, infertility, employment, securing travel documents, sustaining businesses, and seeking healing or deliverance from ancestral curses and bondages. On an average level, these camps serve as alternative healing centres (healthcare centres) for a range of ailments, including mental health issues believed to have spiritual or supernatural roots.

Historically, these centres are believed to have arisen in the 1920s and gained prominence in the 1980s. They are mostly founded by individuals or groups and, to some extent, by well-established Christian denominations with charismatic and Pentecostal traditions playing significant roles in the nation's religious space (Omenyo, 2006; Onyinah, 2002; Quayesi-Amakye, 2011). Traditional shrines, which have overlapping functions, are instead based on traditional religion rather than neo-Pentecostalism. Prayer camps vary widely in their facilities, ranging from simple structures to more developed compounds with prayer chambers, accommodation for clients, and other amenities.

These camps are places where individuals either choose to go or are brought, usually by family members, to seek relief from various ailments. These ailments may range from physical to mental health conditions, which are often interpreted as having spiritual dimensions (Ofori-Atta et al., 2018).

The primary activities within these camps involve prayer, fasting, and Bible study. Participants often stay for extended periods, with the length of stay determined by the severity of their condition as evaluated by the spiritual leader (Gyimah et al., 2023). However, some practices, such as the use of restraints on individuals considered a risk to themselves or others, have sparked controversy and criticisms related to human rights concerns.

Prayer camps' role in mental health care and healing practices

So why do prayer camps exist? Ghana is considered one of the most religious countries in the world. Cultural and spiritual beliefs in Ghana often interpret mental health issues as spiritual afflictions (Gifford, 2004). Furthermore, prayer camps can offer valuable psychosocial support through activities such as church services and Bible study, giving individuals a faith-based alternative to conventional psychiatric treatment (Ofori-Atta et al., 2018).

Benya (2023) encapsulates that people visit prayer camps to seek solutions to their mental illnesses by consulting prophets to diagnose the cause of their illness and then perform the appropriate rituals aimed at salvaging their situation. Prayer camps in the Ghanaian religious space play a major role in providing healing services for individuals with diverse problems, including mental health care. Primarily, prayer camps provide a place for individuals seeking spiritual solace, healing, and deliverance from various afflictions, including physical, emotional, and spiritual ailments. As part of their *modus operandi*, prayer camps in the Ghanaian religious milieu facilitate holistic healing and nurture personal transformation, invoking the power of the Holy Spirit (Atiemo, 2017).

In most prayer camps, it is believed that to fully heal individuals perceived to have mental illnesses, the underlying spiritual causes of such illness must first be addressed; until that is accomplished, patients are not expected to be relieved of the physical signs and symptoms of mental illness (Arias et al., 2016). These camps serve as therapeutic centres and provide relevant alternative networks of care and support for the sick (Benyah, 2021).

On an infrastructural level, economic challenges have restricted the expansion of adequate psychiatric services to meet the country's needs. Their accessibility is further impeded by societal stigma associated with mental illness and mental health facilities (Ofori-Atta et al., 2018). Consequently, in the absence of a robust psychiatric infrastructure and the stigmatisation of these services, many Ghanaians are compelled to seek alternative support systems, such as prayer camps. These religious and traditional services have thus become essential pillars, shouldering a significant portion of the country's mental health needs (Taylor, 2016).

Spiritual interventions and mental health care

Prayer camps see themselves more as spiritual centres than mental health institutions. In Ghanaian communities, mental illness is often seen by individuals as a spiritual affliction rather than a medical condition. This perspective drives many to seek healing from religious institutions, such as prayer camps, instead of turning to traditional professional mental health services. Due to these beliefs, and the ubiquitous religious nature of Ghanaians, most practices of prayer camps are centred on prayers and fasting, exorcism, *akwankyere*

(spiritual direction or guidance), and other rituals believed to have been received by the prophets or prophetesses from the divine world.

When people harbour such sentiments as spiritual forces being behind mental illness, the only way to overcome it is through divine intervention, and that is where prayer camps become an alternative to professional mental healthcare providers.

Several surveys and research have proven that mental illnesses brought to these camps are shrouded in beliefs about witchcraft, curses, and supernatural evil forces. This leads sufferers of mental illness, their family members, and sometimes health practitioners, to adopt not only a biomedical approach but also spiritual approaches to remedy the mental illness (Benyah, 2021).

Given this worldview, many Ghanaians associate mental illness with spiritual machinations such as witchcraft and curses, although there are numerous physiological, psychological, as well as medical factors that can trigger mental disorders. The inability of state-owned institutions, such as hospitals, to manage such ailments leaves the prayer camps as a trusted option for those who seek their services. It is perceived that spiritual interventions have served people well and therefore remain an important factor when managing severe and persistent mental health conditions (Benyah, 2021).

Respecting narratives

Studies show a strong correlation between faith and healing, suggesting that spiritual energy aids in recovery from illnesses (Levin, 2009; Kahissay et al., 2020). Benyah (2023) argues that people's reliance on prayer camps is borne out of the belief that these camps provide a ritual context in which individuals suffering from mental health disorders undergo a period of faith exercises, such as fasting and prayer, with the help of prophets to ward off any malevolent spirit associated with the illness. This belief stems from the people's hope that the prophets of these camps, endowed with the Holy Spirit, can communicate with the spiritual world and offer solutions to remedy such situations.

The prayer camps serve as a community and a support system that aids in patients' healing (Benyah, 2023). Faith and spirituality often help individuals endure certain ailments, and prayer camps offer that hope to individuals and families. That said, several ailments and their healing are understood to be dependent upon the faith level of a person's relationship with their God

and/or supernatural entities, which propel them towards achieving spiritual wholeness.

In the realm of holistic healing, the influence of spirituality often collides with the methodical approaches of Western medicine. While scientific paradigms seek empirical evidence and quantifiable results, the spiritual journey of many transcends these tangible boundaries. Yet, the absence of empirical evidence does not equate to the absence of genuine spiritual relief and healing for those who place their faith in these practices.

In a world that increasingly demands measurable outcomes, the narratives of individuals must not be overshadowed. The efficacy of prayer camps is not solely rooted in what can be scientifically proven but also in the profound personal testimonies and experiences of their adherents. From an African perspective, where the lines between the spiritual and the physical are often deeply intertwined, the therapeutic effects of these camps are very real, even if they defy conventional Western metrics.

For societies like Norway, which lean towards secularism, the challenge is not to dismiss these beliefs but to comprehend and respect them. While it might be tempting to view prayer camps through a purely biomedical lens, it is essential to recognise the multi-faceted nature of healing. If a significant number of individuals attest to finding relief and healing through spiritual means, then these testimonies hold weight and deserve respect. Embracing such narratives can offer insights into alternative forms of therapy and understanding, possibly paving the way for a more inclusive and holistic approach to mental well-being.

Prayer camps in Ghana: a double-edged sword in healthcare

Even though prayer camps can provide important support and offer comfort in certain contexts, it is crucial to acknowledge the significant challenges they pose. Their use extends beyond mental health concerns. For example, a study of breast cancer patients shows that the use of prayer camps was one of the main reasons for absconding or delayed presentation for hospital treatment (Clegg-Lampsey et al., 2009). Furthermore, in the realm of mental health, there are documented cases of unacceptable coercive practices, including involuntary restraints and forced fasting (Benyah, 2022; Edwards, 2014).

While these practices require critique, similar issues exist in Western psychiatric institutions. As observed by Storvik (2017), there is a significant

gap between legal rights and actual practices within Norwegian psychiatric institutions. Similarly, practices in Western mental health care warrant attention and critique. The people utilising these services often have a perspective of healing and are not concerned about human rights issues—so it becomes a matter of perspective and contextualisation.

A commentator at the *Social Inequity and Social Justice – Creating New Perspectives* conference suggested viewing prayer camps metaphorically as community fireplaces. Much like a fireplace provides warmth and a gathering point, prayer camps can offer emotional and spiritual support. This metaphor aligns intriguingly with Émile Durkheim’s concept of *piacular rites*—religious practices that serve to unite a community through shared beliefs and norms. However, just as getting too close to a fireplace can result in burns, Durkheim’s (1912) *piacular rites* remind us that religious and social practices can have a “burning” aspect. These rites can involve emotionally and physically taxing practices, such as forced fasting or involuntary restraints.

In this sense, becoming “too close” to the “fireplace” of prayer camps can result in individuals being “burned” by harmful practices. On the flip side, being “too far away” from these rites or the collective emotional states they represent could leave one feeling “cold” or disconnected from the community. This metaphor captures the dual nature of prayer camps, which can both nurture and potentially harm, demanding a careful and balanced approach in engagement and critique. Therefore, engaging with prayer camps necessitates a balanced view that recognises both their shortcomings and potential advantages.

Coercion in mental health care: insights from Ghana and Norway

Introduction

In our previous discussions, we explored mental health care for youth in Norway and Ghana’s cultural practices. We have noted the challenges of coercion in Norway’s system, emphasising the need for respecting autonomy. Ghana’s community-based approach, valuing cultural beliefs and collective

responsibility, offers lessons for Norway. Embracing cultural sensitivity in treatment can build trust, reduce stigma, and improve outcomes.

This chapter advocates for less coercion and more collaborative care, inspired by Ghana's practices, aiming for a compassionate, effective mental health care system that values patient and community engagement.

Community involvement: a pillar of holistic care

One key lesson from Ghana's chieftaincy system and prayer camps is the importance of community involvement and support in mental health care. In Ghana, the chieftains and queen mothers system points towards a communal approach. Mental health is perceived as a collective responsibility, emphasising the interconnectedness of individuals within their community.

Prayer camp leaders also play pivotal roles in this communal approach to mental health. Their influence extends to the spiritual realm, where they foster a sense of collective responsibility and solidarity, ensuring that interventions are culturally sensitive and effective. This leads sufferers of mental illness, their family members, and sometimes health practitioners to adopt not only a biomedical approach but also spiritual approaches to remedy mental illness.

In Norwegian mental health care, incorporating community support and engagement could help create a more inclusive and holistic approach to mental health care. Inspiration from Ghana's emphasis on community involvement could promote a shared understanding of mental health challenges and encourage cooperation among patients, families, and mental health professionals.

Cultural sensitivity and faith

Ghana's chieftaincy system and prayer camps highlight the significance of respecting and acknowledging the cultural beliefs and practices that shape individuals' understanding of mental health and healing. These systems underscore the importance of community involvement, where mental health is perceived as a collective responsibility, emphasising the interconnectedness of individuals within their community.

For Norwegian mental health care, this implies the need to consider patients' cultural backgrounds, values, and perspectives when developing treatment plans and interventions. A culturally sensitive approach can help

build trust, reduce stigma, and enhance the therapeutic relationship, ultimately improving treatment outcomes and patient satisfaction.

This approach aligns with the modern understanding of the placebo effect, a phenomenon where improvement occurs due to belief in a treatment, regardless of its direct physiological impact. Faith and spirituality can be viewed as potent facilitators of the placebo effect. They tap into the individual's belief system, expectations, and perceptions, potentially enhancing the effectiveness of treatment through a stronger belief in its success.

However, it is crucial to remember that the incorporation of faith and spirituality should not aim to replace scientifically validated treatments. The aim should be to complement them in a manner that acknowledges the whole person – their mind, body, and spirit.

Empowerment through community participation

Ghana's approach to mental health care intricately integrates community and family involvement, fostering a collective endeavour in the healing process. By involving families and the community, the patient is surrounded by a supportive network that understands their challenges and actively participates in their healing journey. This not only reduces the stigma associated with mental health but also fosters a sense of belonging and acceptance for the patient.

While the potential benefits of involving families and communities in treatment are substantial, it is worth noting that the existing mechanisms in Norwegian child and adolescent mental health care often fail to fully consider the child's perspective. For instance, Storvik (2023) showed that the formal complaint system regarding forced hospitalisations and treatments neglects the child's right to participate and have their best interests considered.

In Norwegian child and adolescent mental health care, adopting participatory approaches that involve patients and their families in decision-making processes can promote a sense of ownership and agency. This empowerment may lead to better engagement with treatment, improved mental health outcomes, and reduced reliance on coercive measures.

Encouraging open communication and collaboration between patients, families, and mental health professionals can further enhance the therapeutic relationship and foster a supportive environment for healing. Bridging the gap

between professionals and the community opens the way for a more holistic, inclusive, and effective mental health care system.

Conclusion and recommendations for future research and practice

Drawing from the rich tapestry of Ghana's chieftaincy system and prayer camps, several conclusions emerge that can inform Norwegian child and adolescent mental health care. Ghana's emphasis on community involvement in mental health care underscores the potential benefits of a collective approach. Mental health is perceived not as an individual's challenge but as a shared responsibility, fostering a sense of interconnectedness and mutual support. The chieftaincy system and prayer camps highlight the importance of acknowledging and respecting cultural beliefs and practices. Such an approach can enhance trust, reduce stigma, and improve the therapeutic relationship, leading to better patient outcomes.

Ghana's approach to mental health care integrates both biomedical and spiritual interventions. This holistic approach recognises the multifaceted nature of mental health, addressing not just the physiological but also the psychological and spiritual dimensions of well-being. To harness the potential of cross-cultural learning, future research and practice should focus on the following recommendations. A comprehensive understanding of mental health care can be achieved by bringing together experts from diverse fields. This collaboration can lead to the development of innovative and contextually relevant interventions. Context-specific adaptations ensure that interventions are culturally appropriate and effective. By integrating insights from Ghana, Norwegian mental health care can develop interventions that address coercion while respecting cultural nuances.

By embracing these recommendations, Norwegian child and adolescent mental health care can move towards a more compassionate, patient-centred approach that minimises coercion and promotes the well-being of patients and their families.

Reflection questions

1. How does the chieftaincy system in Ghana influence social equity, and what parallels can be drawn with the use of coercion in child and adolescent psychiatry in Norway?
2. In what ways do traditional governance systems and modern state policies intersect to either mitigate or exacerbate social inequalities?
3. Reflecting on the chapter, how do cultural contexts shape our understanding of justice and equity, and what lessons can be learned for addressing social inequities globally?

References

- Ababio, K. E. (2015). *The Church and Traditional Rule: Church-Traditional State Relations*. Adwinsa Publications (Gh).
- Abotchie, C. (2006). Has the position of the chief become anachronistic in contemporary Ghanaian politics? In I. K. Odotei & A. K. Awedoba (Eds.), *Chieftaincy in Ghana: Culture, Government and Development* (pp. 169–181). Sub-Saharan Publishers.
- Arias, D., Taylor, L., Ofori-Atta, A., & Bradley, E. H. (2016). Prayer camps and biomedical care in Ghana: Is collaboration in mental health care possible? *PLoS ONE*, *11*(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162305>
- Atiemo, A. O. (2017). In need of a new lens: An African Christian scholar's religious critique of Western European attitudes toward religion and development in Africa. *Religion and Theology*, *24*, 250–273. <https://doi.org/10.1163/15743012-02403005>
- Benyah, F. (2021). Prayer camps, healing, and the management of chronic mental illness in Ghana: A qualitative phenomenological inquiry. In A. R. Hatala & R. Kerstin (Eds.), *Spiritual, Religious, and Faith-Based Practices in Chronicity: An Exploration of Mental Wellness in Global Context* (pp. 171–194). Routledge.
- Benyah, F. (2022). Prayer camps, mental health, and human rights concerns. *Religion in Africa*, *51*(3–4), 283–308.
- Benyah, F. (2023). Healing and mental illness in Ghana: Why prayer camps in Ghana are sometimes alternatives to psychiatric hospitals. *Nordic Journal for the Study of Religion*, *59*(1), 101–123. <http://dx.doi.org/10.33356/temenos.109270>
- Brempong, A. (2007). *Transformations in traditional rule in Ghana (1951–1996)*. Sedco.
- Brobbe, S. A. (2008). *The law of chieftaincy in Ghana*. Advanced Legal Publications.
- Busia, K. A. (1951). *The position of the chief in the modern political system of Ashanti: A study of the influences of contemporary social changes on Ashanti political institutions*. Oxford University Press.
- Clegg-Lamprey, J., Dakubo, J., & Attobra, Y. (2009). Psychosocial aspects of breast cancer treatment in Accra, Ghana. *East African Medical Journal*, *86*(7). <https://doi.org/10.4314/eamj.v86i7.54152>
- Dankwa, N. A. (2004). *The institution of chieftaincy in Ghana: The future*. Konrad Adenauer Foundation.
- Durkheim, E. (1964). *The elementary forms of the religious life* (5th ed.). George Allen & Unwin.
- Edwards, J. (2014). Ghana's mental health patients confined to prayer camps. *The Lancet World Report*, *383*(9911), 15–16.
- Gifford, P. (2004). *Ghana's new Christianity: Pentecostalism in a globalizing African economy*. Indiana University Press.
- Gyimah, L., Ofori-Atta, A., Asafo, S., & Curry, L. (2023). Seeking healing for a mental illness: Understanding the care experiences of service users at a prayer camp in Ghana. *Journal of Religion and Health*, *62*, 1853–1871. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01643-01>
- Kahissay, M. H., Fenta, T. G., & Boon, H. (2020). Religion, spirits, human agents and healing: A conceptual understanding from a sociocultural study of Tehuledere community,

- Northeastern Ethiopia. *Journal of Religion and Health*, 59, 946–960. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0728-6>
- Kyeremateng, K. N. (2010). *The Akans of Ghana: Their customs, history and institutions* (2nd ed.). Sebewie Ventures.
- Lambert, J. E., Nantogmah, F., Dokurugu, A. Y., Alhassan, H., Azuure, S. S., Yaro, P. B., & Kørner, J. (2020). The treatment of mental illness in faith-based and traditional healing centres in Ghana: Perspectives of service users and healers. *Global Mental Health*, 7(28), 1–7. <https://doi.org/10.1017/gmh.2020.21>
- Levin, J. (2009). How faith heals: A theoretical model. *Explore*, 5(2), 77–96.
- Nabila-Wulugunaba, N. J. S. (2006, 16–18th August). Decentralisation within the traditional system of authority in Ghana. Paper presentert ved workshop organisert av Konrad Adenauer Foundation/National House of Chiefs (KAF/NHC), Akosombo.
- Odotei, I. K. (2006). Women in male corridors of power. In I. K. Odotei & A. K. Awedoba (Eds.), *Chieftaincy in Ghana: Culture, government and development* (pp. 81–100). Sub-Saharan Publishers.
- Odotei, I. K., & Awedoba, A. K. (Eds.). (2006). *Chieftaincy in Ghana: Culture, government and development*. Sub-Saharan Publishers.
- Ofori-Atta, A., Attafuah, J., Jack, H., Banning, F., & Rosenheck, R. (2018). Joining psychiatric care and faith healing in a prayer camp in Ghana: Randomised trial. *British Journal of Psychiatry*, 212, 34–41. <https://doi.org/10.1192/bjp.2017.1>
- Omenyo, C. N. (2006). *Pentecost outside Pentecostalism: A study of the development of charismatic renewal in the mainline churches in Ghana*. Boekencentrum Publishing House.
- Onyinah, O. (2002). *Akan witchcraft and the concept of exorcism in the Church of Pentecost* (Upublisert doktorgradsavhandling). University of Birmingham.
- Opuni-Frimpong, K. (2022). *Indigenous knowledge and Christian missions*. SonLife Press.
- Quansah, E. K. (2021). *The Ghana legal system*. Black Mask Limited.
- Quayesi-Amakye, J. (2011). Localizing the therapeutic use of natural elements in Jesus' ministry: The prophetic functionality of Nyame Ahyiraso in Pentecostal prayer centres in Ghana. *Ogbomoso Journal of Theology*, 16(3), 1–14.
- Storvik, M. (2017). *Rettslig vern av pasienters integritet i psykisk helsevern* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø.
- Storvik, M. (2023). Barns overprøving av tvang i psykiatrien. (Under publisering).
- Taylor, L. A. (2016). Reconsidering Samuel: A mental health caretaker at a Ghanaian prayer camp. *Perspectives in Biology and Medicine*, 59(2), 263–275. <https://doi.org/10.1353/pbm.2017.0011>

Hegge, B. (2025). Sosial rettferdighet i barns seksuelle utviklingsprosjekt?: Barnehageansattes forståelser i møtet med barneseksualitet. I B. Olsvik, R. Sørly, B. E. Karlsson & T. Ghaye (Red.), *Nye perspektiver på menneskerettigheter, sosial ulikhet og sosial rettferdighet* (s. 279–298). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa520113>

13

Sosial rettferdighet i barns seksuelle utviklingsprosjekt?

Barnehageansattes forståelser i møtet med barneseksualitet

Birgit Hegge¹

¹ Fakultet for helsevitenskap, VID vitenskapelige høyskole

Innledning

Kapittelet bygger på forståelsen av seksualitet som en essensiell del av menneskelig væren, som utvikles og endres gjennom livsløpet (Goldfarb & Lieberman, 2020; Goulet & Tardif, 2018; Kotiuga et al., 2022). Dette er en vitenskapelig forankret forståelse som jeg som forfatter har etablert gjennom utdanning og deltakelse i nasjonale og nordiske samarbeidsfora. Likevel er det via klinisk arbeid med barn og unge, deres familier og nettverk av fagpersoner at konsekvensene av seksualitetens kompleksitet er blitt erfart. Jeg har sett hvordan seksualiteten samspiller med og preger familiære relasjoner. Den påvirker individets utvikling på de fleste livsområder ved å være en del av menneskelig erfaring (Williams, Christensen & Capous-Desyllas, 2016). Som et viktig aspekt ved identiteten (Kotiuga et al., 2022) preger den oppfatningen av hvem du er alene eller sammen med andre, både sosialt, emosjonelt, fysisk og seksuelt. Den påvirker helse, opplevelsen av velvære samt den enkeltes forståelse av egen autonomi og mulige samfunnsdeltakelse (Scheer et al., 2021).

Kapittelet drøfter potensialet ved å møte barn i et inkluderende og bekreftende miljø, med forankring i sosial rettferdighet der individuell erfaring og opplevelse blir anerkjent.

Barnehagen er barnets første møte med institusjonell omsorg og opplæring. Der skal barns perspektiv og rett til medvirkning ivaretas, sammen med behovet for omsorg og lek. Alt er en del av læring og danning (Barnehageloven, 2022, § 1; Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 8; Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehagen er derfor viktig for barns tilgang til informasjon, veiledning og støtte. Den representerer en arena for utvikling av sosiale relasjoner, der barnet møter voksne utenfor egen familie. Barnet gis mulighet til utvidet forståelse og erfaring. Barnehagepedagogikk forankret i bevissthet om sosial likhet og rettferdighet vil også gi barnet mulighet til å lære om styrker og privilegier. En inkluderende, anerkjennende og bekreftende tilnærming kan bidra til forståelsen av mangfold som norm (Balter et al., 2021; Williams, 2016). Dette fordrer imidlertid ansatte med bevissthet om verdier og egen partiskhet, som evner å skape et trygt og tillitsbasert miljø hvor barn kan delta i åpen, ærlig og tydelig kommunikasjon om seksualitet (Williams, 2016).

Barnehagehverdagen er kontekst for studien kapittelet bygger på. Nærmere bestemt ansattes refleksjoner rundt egen forståelse av og tilnærming til barneseksualiteten. Forskningsspørsmålet som stilles er: *Hvordan*

påvirkes barns mulighet for positiv seksualitetsutvikling av barnehageansattes kunnskap og selvrefleksjon?

Kapittelet gir et innblikk i foreliggende forskning om temaet. Deretter beskrives anvendte metoder, analyse og funn før dette drøftes. Kapittelet avsluttes med oppsummerende tanker og refleksjonsspørsmål til leseren.

Tidligere forskning

Det foreligger omfattende kunnskap om seksualitet og seksuell helse etter tiår med forskning globalt (Goldfarb & Lieberman, 2021). Framskrivningen av kunnskapen domineres imidlertid av negativ seksuell erfaring. I behandlingsøyemed er kunnskap om eksempelvis overgrep, uønskede svangerskap og abort uvurderlig. Den er likevel utilstrekkelig for å møte barn og unges utvikling av egen seksualitets- og identitetsforståelse. Ungdomsforskning av nyere dato viser et utvidet perspektiv. Et problematiserende syn på seksualitet (Egan & Hawkes, 2009; Goldfarb, 2020) og en heteronormativ, binær oppfatning av kjønn og identitet dreies mot forståelse innen rammen av menneskerettigheter og likestilling (Balter et al., 2021). Spørsmålet er om et slikt mangfoldig mulighetsrom hjelper eller utfordrer i prosjektet med å skape selv som seksuelt individ (Pedersen et al., 2021). Hva skal i så fall til?

Etablering av seksuell trygghet og helse starter som en del av barnets tidlige utvikling. Det er viktig å merke seg at sosial ulikhet i utvikling og opprettholdelse av seksuell helse er dokumentert i forskning (Future of Sex Education Initiative, 2020). Flere påpeker betydningen sosiale og emosjonelle ferdigheter, psykososial kompetanse og livsferdigheter har for barns læring og utvikling (Cacciatore et al., 2019; Ogden, 2023), men seksualiteten utelates som en eksplisitt del. Dette strider med Verdens helseorganisasjon (WHO, 2006a) sine definisjoner og anbefalinger og berører barn som er prisgitt konteksten og de voksne de omgås i sin oppvekst. Vår forståelse av, tilnærming til og formidling av informasjon om seksualitet til barn er derfor ikke likegyldig.

Det teoretiske grunnlaget for i det hele tatt å nærme seg barneseksualiteten danner fundamentet for forståelse av hva som defineres som normalt og aldersadekvat (Skundberg, 2020; Valentiner, 2021). Likedan hva som anses

som passende for små barn (Egan et al., 2009). Det former motivasjonen som ligger til grunn for at informasjon og undervisning tilbys, og vil derfor ha betydning for hvorvidt det enkelte barn gis et reelt rom til selv å definere sin seksualitet og identitet (Egan & Hawkes, 2009; Williams, 2016), eller om det presenteres for forventninger og etablerte normer. For å ivareta barns mangfoldige, individuelle behov anbefales at et fundament av seksualitetsforståelse i et vidt perspektiv legges tidlig for best mulig utkomme. Det vil si før hetero- og cisnormative verdier forankres (Goldfarb & Lieberman, 2020).

Tilsvarende understrekes av rammeverk for seksualitetsundervisning (Future of Sex Education Initiative, 2020; Kotiuga et al., 2022; SIECUS: Sex Ed for Social Change, 2020; WHO Regional Office for Europe og Federal Centre for Health Education (BZgA), 2010), dog med noe ulik inndeling av tematikk og oppbygging. Det kan sammenfattes med behovet for trinnvis bygging av en bred holistisk forståelse av seksualitet, toleranse for eget og andres seksuelle uttrykk, grenser og ønsker, samt ferdigheter knyttet til å kommunisere om eller inngå i seksuelle relasjoner og handlinger. Dette kunnskaps- og handlingsgrunnlaget støtter utviklingen av sunn seksuell helse og hensyntar barnets modenhet og undervisningens kontekst (Hegge, 2022).

Metoder

Studiens kontekst

Kapittelet baseres på et forsknings- og utviklingsprosjekt tilknyttet to kommunale barnehager, innmeldt hos Norsk senter for forskningsdata (NSD 572800) og gjennomført i 2021–2022. Utgangspunktet var barnehagens deltakelse i nettverk tilknyttet inkluderende arbeidsliv (IA) sitt bransjeprogram, der det ble rapportert at ansatte opplevde utvist barneseksualitet som utfordrende for arbeidsmiljøet og ønsket hjelp til å forstå det som skjedde. Kontakt ble opprettet, og etter innledende møter med aktuelle parter ble det avklart bruk av aksjonsforskning som ramme for arbeidet. Hensikten var å samskape kunnskap gjennom språk og læring, samt muliggjøre utvikling av en faglig refleksiv praksis (Heimburg & Ness, 2021; Kongsgaard, 2022).

Datainnsamling

Deltakernes mål om økt forståelse og en bedret barnehagehverdag for barn og voksne var utslagsgivende for valg av gruppevis refleksjon. Fordelt i fem grupper på tvers av avdelingene ble to samlinger, alle med 45–55 minutters varighet, gjennomført. Samlingene ble ledet av forfatter, tatt opp med diktafon og senere transkribert. Forfatter avholdt fortløpende samtaler med barnehagens ledelse for å sikre enighet om prosessen. Spørsmålene deltakerne ble presentert for, kom direkte fra IA-bransjeprogrammets henvendelse:

1. Hvordan kommer barnas kultur rundt kropp og seksualitet til syne?
2. Hvilke uttrykk oppleves utfordrende å begrense?
3. Hvordan skjermes barna som opplever andres uttrykte seksualitet som overskridende?
4. Hvordan unngås krenkelse av barna som opplever nysgjerrighet på egen kropp?
5. Hva er det med «barn som utfordrer» som oppleves emosjonelt belastende?

Det ble invitert til deling av forståelse og refleksjon rundt egen og andres respons i erfarte situasjoner. Med utgangspunkt i deltakernes uttrykte behov for kunnskap, ble det arrangert to halve dager med felles undervisning og påfølgende arbeidsgrupper. Deltakerne hadde deretter en periode hvor ny forståelse ble testet i hverdagen, før en siste runde avdelingsvis refleksjon med søkelys på nytte og videre arbeid. Prosjektet ble avsluttet med en tredje fellesundervisning med arbeidsgrupper og evaluering av prosjektarbeidet. Evalueringen viste at erfaring med språkliggjøring og dialog i refleksjonsgrupper fremmet trygghet til å ta opp temaer som tidligere kunne skape usikkerhet og ubehag.

Transkripsjoner, deltakernes notater fra arbeidsgruppene og forfatters prosjektlogg utgjør datamaterialet. Samlet omfatter dette 166 sider. Sitat som benyttes i kapitlet, er redigert for å fremme lesbarhet, men betydningen er deltakernes egen.

Analyse

Refleksiv tematisk analyse (RTA) (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2021, 2022) ble gjennomført innen et hermeneutisk rammeverk for å fremme forståelse for det som skjer i møter med barneseksualiteten (Thomassen, 2020, s. 167). Forfatterens forståelse av barneseksualitet, ervervet gjennom års klinisk og faglig arbeid, utgjorde et filter dataene ble analysert gjennom. Min bevissthet om transformativ læring (Hatlevik, 2018; Kitchenham, 2008; Mezirow, 2003) påvirket mitt deltagende samarbeid i prosjektet, hvilket anses som en ressurs for å synliggjøre de betingelsene barn kan påvirkes av (Braun & Clarke, 2019, 2021; Thomassen, 2020).

Aksjonsforskning var et naturlig valg ut fra forfatters forståelse av at endring og utvikling ikke kan påtvinges, men krever anerkjennende involvering og eierskap. Med aksjonsforskning i denne sammenheng menes at både ledere, deltakere, verneombud og tillitsvalgte har vært medvirkende i utvikling av prosjektet, valg av arbeidsmåter og evaluering underveis og etter gjennomføring. Prosjektet kan sies å fremme praktisk kunnskap, der jeg som forsker og forfatter søker å finne de sammenhengene deltakerne handler – eller ikke handler – ut ifra (Fuglseth & Halås, 2021, s. 15). Aksjonsforskningen utgjør et middel for å innfri deltakernes behov for forståelse. Den er samtidig viktig for å tydeliggjøre faktorer for ivaretagelse av barnas rettigheter og fremming av seksuell autonomi.

Ved transkribering av lydfilene ble nyanser og valg av ord i deltakernes beskrivelser gjenoppdaget. Den refleksive analyseprosessen igangsatte tanker om hva deltakerne ble opptatt av i dialogen, hvorvidt jeg stoppet viktige prosesser, og når jeg med fordel kunne etterspurt mer. Relevante deler av data-materialet ble samlet, kodet og omkodet inn i tema. Koding og dannelsen av tema ble utført i en sirkelprosess der første utkast frembrakte nye refleksjoner om sammenhenger i det helhetlige datamaterialet. Braun og Clarke (2019) påpeker at RTA ikke er lineær og ryddig; den fremstod da også mer som en altopplukende og kreativ prosess.

I det jeg gikk dypere inn i egne og deltakernes refleksjoner, ble dialogen plassert i et større bilde. Jeg så viktigheten av å fremme temaet: Når egen historie og eget ubehag demper barnets utforskning. Temaet ble senere splittet, og analysen endte med utforming av to temaer:

1. Oppdagelse av barneseksualitetens tilstedeværelse
2. Hvor går grensen?

Temaene gjenspeiler gjennomgående elementer fra datamaterialet. Samlet utgjør de store, essensielle og krevende aspekter ved deltakernes opplevelser som er relevante for å belyse forskningsspørsmålet. Temaene er likevel ikke uttømmende for deltakernes deling, men et resultat av forfatterens refleksive tilknytning til datamaterialet utløst av forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022).

Tabell 13.1

Overordnet fremstilling av refleksiv tematisk analyse

Tema 1: Oppdagelse av barneseksualitetens tilstedeværelse	
<p>Å etablere forståelse og muliggjøre kommunikasjon om barneseksualitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • bevissthet om seksuell væren og seksuell gjøren 	
<p>Vurdering av egne handlingsvalg</p> <ul style="list-style-type: none"> • agere støttende • fremstå tilsynelatende nøytral • agere avvisende (dels ubevisst) 	<p>Hva påvirker egne valg?</p> <ul style="list-style-type: none"> • egen og andres forståelse • egen historie i møte med situasjonen • egen erfaring (privat / faglig)
Tema 2: Hvor går grensen?	
<p>Barnets synliggjøring av grenser</p> <ul style="list-style-type: none"> • egen utforskning • involvering av andre • egen utsatthet 	<p>Ansattes framsnakkede grenser</p> <ul style="list-style-type: none"> • skillet privatperson og fagperson • egne verdier og forståelse • eget ubehag vs. behag
<p>Opplevelse av foresattes grenser</p> <ul style="list-style-type: none"> • forventninger • kultur og religion • kommunikative ferdigheter og erfaring 	<p>Grenser i faglig samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> • internt og eksternt • fag og forventning knyttet til mandat og rolle

Funn

Refleksjonsspørsmålenes overlappende utforming bidro til at deltakerne selv løftet fram ulike aspekter ved spørsmålstillingene i flere samlinger. Innledende individuelle refleksjoner igangsatte en kollektiv prosess i gruppen, som endte i metarefleksjon. Dette kommer fram i det første temaet, *oppdagelse av barneseksualitetens tilstedeværelse*.

I starten sa vi at seksualitet ikke var aktuelt på liten avdeling, nå ser vi den hele tiden.

Utsagnet kom etter gjennomføring av siste arbeidsgruppe. Uttalelsen festet seg hos meg og skapte interesse for hva som lå bak utsagnet. Deltagerne hadde reflektert over og satt ord på fraværet av felles forståelse av barneseksualitet. De hadde samtidig synliggjort at forståelsen de har hatt var rettet mot atferd, altså det de har sett barna gjøre og som kunne tolkes ut fra en forståelse av voksen seksualitet. Gjennomgående eksempler var det å dra ned bukser på andre, stikke ting inn i andre barns anus eller vagina, å vise fram tissen eller på ulike måter kose med tissen, samt egne reaksjoner på barns utviste opplevelse av glede, nysgjerrighet og velbehag. Når de så sa de hadde oppdaget barneseksualitetens tilstedeværelse, uttalte de det handlet om at:

[...] vi forstår at barneseksualitet er mye mer enn sex.

De hadde reflektert rundt hva barneseksualitet kan være og hvordan den kan komme til uttrykk. Dermed kan de sies å ha utvidet sitt blikk, sin forståelse, og de har i tillegg satt ord deres erfaring. De reflekterte over hvordan barna uttrykte seg, både kroppslig og verbalt, individuelt og sammen. Dermed ble de også oppmerksom på hvordan de yngste barna uttrykte sin seksualitet og hva det kunne representere. Et tydelig eksempel omhandler refleksjon rundt oppfattelse av det å kose med tissen.

[...] i hvilestunden begynte hun. Vi kunne ikke frata henne det så vi la et teppe over for å beskytte henne og de andre barna [...]. Men det var voksne som reagerte, og sa «ta henne til et annet rom!». «Jeg er ikke komfortabel når hun gnir seg.» [...] Hun bare koste seg, og så kunne hun stoppe, smile til oss og så ut som hun hadde det godt. Fornøyd i kroppen.

Dette sitatet kan relateres til seksuell «gjøren», mens andre viser en oppdagelse som omhandler seksuell «væren».

Jeg har tenkt på; når vi skifter bleie så er det ikke alle barn som synes det er greit å ligge på stellebordet når det er mange rundt. De knytter seg, er anspenne. Det er vanskelig å vaske. [...] mens andre ligger der som det mest naturlige av alt. Noen er mer skeptiske, mer private. De markerer egne grenser [...]. Vi tror ikke de yngste

barna gir så mye beskjeder, det er så feil som bare det! De uttrykker så mye non-verbalt at det er fantastisk spennende! De viser det tydelig med kroppen. Vi må bare se. Lytte på en annen måte.

Nyervervet forståelse av barnets formidling som del av barneseksualiteten fremmet valget mellom å respondere eller la være. Uansett ville deres valg kunne gi barnet signaler om hvordan dets uttrykte seksualitet oppfattes, enten responsen var forankret i en trygg overveielse eller en automatisk reaksjon utført i affekt. Handlingsalternativene avhang i første omgang av hvorvidt den enkelte voksne evnet å sette ord på, bekrefte eller støtte barnet.

Uttalt risiko forbundet med valgalternativene var redsel for å invadere, gå over barnets grenser eller å bomme på barnets modenhetsmessige forutsetning eller initiativ. Den voksne kunne forsøke å være nøytral i situasjonen, men da med redsel for å fremstå som uinteressert, fraværende eller avvisende. Siste uttalte mulighet var korrigerende, irettesetting eller aktiv og bevisst avvisning, med fare for å påføre skam eller overføre et negativt syn på seksualitet til barnet.

Kompleksiteten i egne og andres reaksjonsmønstre framkom i refleksjoner om hva som påvirket handlingsvalgene. Tanker om egen historie, erfaring og opplevelse av manglende kunnskap ble delt i gruppene. Redsel for kulturelle og religiøse forskjeller mellom kollegaer, eller i møtet med foresatte og barna, ble belyst. Likedan usikkerheten som kan oppstå i samarbeid internt, med foresatte og andre fagmiljøer, relatert til et tema de opplevde som krevende og uten språk.

Redsel for å gjøre feil med tanke på retningslinjer, rammeplan og barnehagens verdigrunnlag ble sagt å være stor – spesielt dersom de var alene på avdelingen. En vedvarende bekymring og emosjonell belastning resulterte for noen i vegring for å gå på jobb, mistriivsel, manglende trygghet overfor kollegaer og motvilje overfor enkelte barn. «Jeg vil jo ikke lage uro,» ble det sagt. Da var det bedre å ikke si noe. Ikke gjøre noe. Unngå situasjoner, og heller ta belastningen det medførte.

Hvor går grensen?

En overordnet forståelse fra refleksjoner og arbeidsgrupper fremkom som dilemmaet mellom eget ubehag i møtet med barnets nysgjerrige velbehag og usikkerheten knyttet til foresattes opplevelser og forventninger.

[...] vi må være obs på at vi ikke går så langt i å ivareta foreldrene sine ønsker – ut fra kultur, religion eller hva årsaken måtte være – at det krenker barnet. Hindrer det i sin utvikling og i å få et så naturlig forhold til kroppen som mulig. [...] det blir jo en knivsegg vi balanserer på. Det er et ømtålig tema for mange og da må vi være trygge [...]. Med en sterkere faglig forankring ville det kunne oppleves mindre stressende å være i de samtalene.

Det beskrives et spenn av situasjoner der barn utviser nysgjerrighet på egen og andres kropp. Dette inkluderer oppdagelse av kroppens forskjellighet ved stell, dobesøk eller bading, kjønnslig uttesting av klær og farger, stillinger som kan gi behag, og behov for nærhet til voksne kropp. Alt betegnes i refleksjonene som en naturlig del av utviklingen.

Samtidig synliggjøres en utydelig grense: Hvor intenst kan kropp utforskes før det anses som grenseoverskridende? Når blir selvstimulering upassende i situasjonen, forstyrrende for deltakelse i barnehagehverdagen eller ubehagelig for andre barn og voksne?

Ingen skal tvinges til noe, men hvor åpne skal vi være for at de skal kunne utforske? Det er vanskelig. Det er gjerne foreldre som er helt imot det, og så er jo vi ansatte forskjellige i forhold til hva vi synes er greit. [...] Det er stor forskjell på hva foreldre tenker om sine barns kropp og hva de skal holde på med, men er det foreldre som skal bestemme barnas seksualitet? Barna eier kroppen sin.

Videre reflekteres det rundt språklige barrierer knyttet til evnen eller erfaringen med å sette ord på det som observeres, reaksjonene hos seg selv og andre, vurderingene som gjøres og handlingene overfor barna. Dette gjelder både ved bruk av verbalt norsk språk, alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og andre språklige barrierer.

Eksempelvis nevnes bruk av tolk når temaet er (kultur)sensitivt, redsel for å utlevere eller blamere barn, seg selv og foreldre, samt en overhengende fare for misforståelser. Egen skam knyttet til å skulle prate med andre om seksualitet generelt, og barneseksualitet spesielt, fremstår som et forheng det er ønskelig å gjemme seg bak: [...] *det er greit, de skal jo lære ting, men er det ikke noen som lærer dem det uten at VI må gjøre det?*

Et stort spørsmål er nettopp hvem som har ansvar for å lære barna forskjellen på privat og offentlig rom. Dersom barnehagen er å anse som et offentlig rom, skal i så fall foreldrene lære barna at de ikke må uttrykke noe, ikke spørre, ikke utforske, ikke vise? Eller er barnehagen en hverdagsarena der barna har mulighet til læring ut over det foreldrene kan tilby?

Anses det å være sammen med andre barn (alder, kjønn, modenhet, mangfold) som en ressurs for barnets utvikling – også når det gjelder seksualitet – eller vurderes det som en trussel mot en sømmelig utvikling og dannelse? Hvem har rett til å definere dette, og hvor sterkt står barnets autonomi og rettigheter i denne sammenhengen?

[...] de eldste kan ha fått beskjed hjemme: du får ikke lov å se andre. Hvis det da springer barn nakne i garderoben, så får de dårlig samvittighet, for de vet at de gjør noe galt ved å se det. Det er ikke rett at ungene skal bære det ansvaret, at de skal ha det vanskelig fordi de står midt imellom. Det er et dilemma, for de eldste er utrolig klar over hva de har lov til.

Det reflekteres over foresatte fra ulike kulturer og religioner, men også over egen erfaring fra oppvekst og fra rollen som forelder. Hva ville de ønsket for egne barn, og hva har de selv med seg av gamle formaninger om sømmelighet, tanker om kjønnsroller og personlige grenser for nærhet? [...] *det er klart det er en belastning. Vi er forskjellige, fra ulike generasjoner og vet ikke helt hvordan vi skal ta det [...] vi krasjer litt i kulturer.* Det oppleves som et etisk dilemma å balansere mellom å legge til rette for eller stoppe, beskytte eller tillate utforskning. Ingen ønsker å hindre barna i deres utvikling, men heller ikke behandle temaet seksualitet som noe unaturlig, spesielt eller annerledes. Det sammenlignes med handlinger som å pille seg i nesa eller fise ved bordet, [...] *spørsmålet er jo egentlig hvorfor det er så ubehagelig for oss?* Det blir sagt at de må være profesjonelle og beholde roen i alle situasjoner, selv om

det er travelt og det settes grenser som går på tvers av egen magefølelse. *Er du sliten, så sier du ingenting. Så går du hjem med dårlig samvittighet og føler du har sviktet barnet.* Refleksjonene fremmer spørsmål om det er kulturelle eller religiøse forskjeller som utfordrer og skaper usikkerhet hos dem, eller om det er temaet seksualitet og redselen for å krenke foreldre. Risikoen er at foreldre ikke får informasjon. Dermed begrenses muligheten for dialog om seksualitetens naturlige utgangspunkt og barnets rett til å bestemme, samt foreldres mulighet til å påvirke, lære språk og utvikle formidling som kunne styrket barnet i sin utvikling.

Noen foreldre henvises til helsestasjonen, mens andre ganger drøftes situasjoner med konsultasjonsteam eller barneverntjenesten.

Så det er jo sånn at når ekspertene kommer inn så stoler vi litt mindre på oss selv. Det bør vi absolutt ikke gjøre, for vi kjenner jo ungene så godt at vi kan se på øynene hvis de blir redde, se på kroppsspråket hvis de ikke føler seg vel i en situasjon. [...] Likevel lurer vi på om det er barn vi burde sett, men ikke så. [...]

Erfaring med samarbeid og hjelp utenfra varierer. Når barnehageansatte ser barn som strever og trenger hjelp, men opplever å ikke bli tatt alvorlig, er det krevende. Da oppleves ansvaret for å gi barna den sosiale kompetansen som kreves for å fungere i samfunnet som tyngende. Det som er barnets hverdag, er normalen – helt til barnet får nok kunnskap til å forstå at det ikke nødvendigvis er likt for alle. De sier det handler om [...] *positiv seksuell grensesetting.*

Diskusjon

Aksjonsforskning som metode i prosjektet åpnet for en refleksiv prosess der den enkeltes tanker og handlinger kunne synliggjøres. Refleksjonene ga rom til å konstruere en ny eller endret forståelse med barnet i fokus. Det å møte et barn sannferdig, med en aktiv, tilstedeværende og anerkjennende praksis, krever trygge og bevisste voksne (Egan & Hawkes, 2009; Hegge, 2022; Honneth, 2007). Når temaet seksualitet for mange i utgangspunktet er

tabubelagt og ikke-benevnelig, blir en refleksiv tilnærming avgjørende for at temaet kan møtes på en trygg måte (Cacciatore et al., 2019, 2020; Hegge & Areskoug Josefsson, 2023).

Refleksivitet i denne sammenheng omhandler både den enkeltes faglige forståelsesramme, de normative strukturene som ligger i organisasjonen og den personlige erfaringen den enkelte ansatte bringer inn i arbeidet. Refleksjonene i prosjektet gjenspeiler en endring i bevissthet om – og oppdagelse av – at barneseksualitet er til stede i alle aldersgrupper i barnehagene, på tvers av kultur, religion, kjønn og fungering. Samtidig synliggjøres en gjennomgående usikkerhet om hvordan det som observeres skal forstås og responderes på for best å ivareta det enkelte barnet.

Cacciatore et al. (2019, 2020) påpeker at manglende tydelighet i barnehagers overordnede dokumenter bidrar til både usikkerhet hos barnehageansatte og opprettholdelse av tausheten rundt seksualitet som del av barns utvikling og lærebehov. Fraværet av beskrivelser av seksuell utvikling og henvisninger til en positiv forståelse av barneseksualitet åpner for at ulike sannheter om barns seksualitet eksisterer i samme organisasjon uten at dette løftes fram og problematiseres. Ubevisst sex-negativ filtrering av seksuelle temaer, kjønnsstereotyper, heteronormativitet og cis-normativitet utfordres verken språklig eller kulturelt (Balter et al., 2021; Williams et al., 2016). Dette kan vanskelig gjøre en åpen dialog som fremmer forståelse hos barn, foresatte og nettverket.

Barn kan forsinkes i sin seksuelle utviklingsprosess både språklig, sosialt, fysisk og emosjonelt. En slik forsinkelse gir dårligere utgangspunkt for å ivareta egen sikkerhet og deltakelse i seksuelle aktiviteter og relasjoner senere i livet (Balter et al., 2021; Goldfarb et al., 2020). De første årene legger grunnlaget for resten av barns liv (Cacciatore et al., 2019, 2020). Det er her deres forståelse av hvem de er, hvordan de oppfattes, kontakt med andre mennesker og deres tro på egen styrke formes.

Hele magien skjer i menneskemøtene – hjemme og i barnehagen, på helsestasjonen og etter hvert på fritidsarenaer og skole. Seksualiteten påvirker samspill i familier, men påvirkes også av familiens kultur, holdninger og samspill (Goulet et al., 2018; Williams et al., 2016). På samme måte påvirker seksualiteten evnen til – og måten – barnet deltar i samfunnet på. Barns seksualitet er derfor ikke bare en privatsak (Valentiner, 2021), men har ringvirkninger for barnehage, skole og nabolag.

De ansattes refleksjoner beskriver barnets tidlige utforskning – fra søken mot voksnes kropp for nærhet, trygghet og anerkjennelse, til utforskning av egen kropp på stallebordet, samt nysgjerrig glede og tilfredshet. Allerede her preges barnet av våre fortellinger om barns seksualitet, ofte innenfor en binær forestilling om normal/unormal, ren/skitten, uskyldig/avvikende eller moralsk/umoralsk (Williams et al., 2016). Hvordan det observerte benevnes og møtes, vil være preget av den voksnes eventuelle usikkerhet og skam, noe som utgjør et av seksualitetsundervisningens startpunkt.

Utfordringene i dannelsen av seg selv som et autonomt, seksuelt individ er komplekse. Det er derfor behov for en forståelse av barneseksualitet som kan gi barn sosial anerkjennelse, bekreftelse av deres rettigheter og støtte i de utfordrende prosessene som foregår i deres seksuelle liv (Egan & Hawkes, 2009; Valentiner, 2021). Det finnes massiv forskningsmessig støtte for utvidet, holistisk seksualitetsundervisning fra tidlig alder (Balter et al., 2021; Valentiner, 2021). Selv om mye av forskningen er basert på barne- og ungdomsskoletrinn, understrekes det at barn med et godt grunnlag vil ha størst utbytte (Goldfarb & Lieberman, 2020).

Derfor anbefales formidling av informasjon innenfor et rammeverk der kunnskap, holdninger og ferdigheter henger sammen (Kotigua, 2021; WHO & BZgA, 2010) og utvides gradvis med barnets modenhet. Dette innebærer en tillatelse til å leke med uttrykk og grenser i en trygg ramme der meningsfull speiling og veiledning gis på barnets premisser (Hegge, 2022). I tillegg til å styrke bevisstheten om egen kropp og preferanser, gis barnet muligheten til å etablere språk- og kommunikasjonsferdigheter som en relasjonell ferdighet (Williams, 2016; Willis, 2020).

Dette forutsetter voksne som har kunnskap om ulike seksuelle skript (Pedersen et al., 2021), evner å kommunisere om skript de selv ikke er komfortable med, og som har en tilnærming som ser barn som kompetente og verdige til å inkluderes i dialog. Utforskning av seksualitet, seksuelle relasjoner og praksiser på en trygg måte, når den enkelte føler seg klar, kan da forenkles. Å bli møtt med et inkluderende, anerkjennende språk åpner for en erkjennelse av mangfold som norm, heller enn som noe truende.

Fokus på seksuell atferd som noe problematisk i seg selv, fjerner denne muligheten for utforskning og erfaring med normal, sunn og lystbetont seksuell aktivitet (Goldfarb & Lieberman, 2020; Cacciatore et al., 2019).

Seksualitetsundervisning debatteres aktivt og problematiseres ofte med fokus på barns «utsatthet for propaganda», slik det for eksempel uttrykkes av Anne Kalvig (2022). Tilsynelatende uten forståelse for seksualitetens mangfoldige uttrykksformer allerede i tidlig alder stilles det spørsmål ved barns tilgang på informasjon om kropp, kjønn og preferanser. Dette utgjør et hinder for barns rettmessige tilgang på adekvat informasjon (Valentiner, 2021; Williams, 2016).

Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) har ved flere anledninger tatt stilling til temaet (Cacciatore et al., 2019; Valentiner, 2021). EMD fastholder barns rett til seksualitetsundervisning som belyser *the biological, ethical, social and cultural aspects of sexuality with the aim of tolerance of all sexual orientations and gender identities, and the aim of prevention from sexual violence* (Valentiner, 2021, s. 711), men understreker samtidig at denne retten ikke garanterer frihet fra andres oppfatninger og overbevisninger.

Tilsvarende problematisering beskrives av Balter et al. (2021), som mener motstanden bunner i en for snever forståelse av seksualitet som fenomen. De seksuelle rettighetene utarbeidet av World Association for Sexual Health (WAS) (2014) representerer en tydeliggjøring av hvordan det seksuelle aspektet ved menneskerettighetene kan forstås, men disse rettighetene er ikke juridisk bindende. Igjen understrekes barns sårbarhet, fundert i deres avhengighet av voksen støtte, omsorg og veiledning. Barnet har ingen garanti for at deres rettigheter blir ivaretatt, men er avhengig av at foresatte, barnehagen og samfunnet anerkjenner, verdsetter og støtter prinsippet.

Kontinuerlig refleksiv praksis kan opprettholde bevissthet om og anerkjennelse av seksualitet som både et individuelt og samfunnsmessig fenomen. En rettighetsforankring vil tydeliggjøre skillet mellom veiledning og informasjon til barnet, basert på barnets kroppslige, emosjonelle og sosiale behov, og de ytre sosiale, kulturelle og juridiske faktorene på samfunnsnivå (Egan & Hawkes, 2009; Valentiner, 2021). Kommunikasjon om seksuelle tema må innebære evnen til å se det store bildet, inkludert det omhyggelige arbeidet som kreves for å gi barn mulighet til å integrere kunnskap i egne verdier (Valentiner, 2021).

Å forstå barn som individuelle seksuelle mennesker, med seksuelle behov og rettigheter, fordrer noe annet enn kun forståelsen av at barn trenger beskyttelse. Selv om intensjonen ofte er å skjerme barn fra ytre påvirkning, utnyttelse og overgrep, bidrar dette perspektivet til å plassere seksualiteten utenfor

barnet, heller enn som noe iboende og benevnelig (Egan & Hawkes, 2009; Skundberg, 2020; Valentiner, 2021).

Når barn møtes med en åpen, ærlig, anerkjennende og inkluderende tilnærming i språk og kommunikasjon, øker sannsynligheten for god helse, autonomi og empatisk fremferd, styrket av tryggheten i egen verdi (Valentiner, 2021; Williams et al., 2016). Noen barn tvinges imidlertid til å slipe ned egne særegne kanter for å passe inn i en trang boks av normer. I denne prosessen mistes ikke bare barnets gnist, glede og kreativitet, men også det mangfoldet som kan bygge et stabilt, raust samfunn hvor vi alle søker tilhørighet (Prilleltensky, 2019; Scheer et al., 2021).

For den enkelte kan denne prosessen ha alvorlige konsekvenser, som ensomhet, psykiske helsevansker, rusproblemer og selvmordsfare (Scheer et al., 2021), samt en søken etter bekreftelse i relasjoner som ikke er gjensidig anerkjennende (Goulet & Tardif, 2018). Paradokset er at tilbakeholdelse av kunnskap om seksualitet i beskyttelsens navn faktisk bidrar til økt sårbarhet og gir barn mindre autonomi og færre valg (Balter et al., 2021).

For å fremme sunn utvikling, velvære og en positiv seksualitet har barn rett til å være trygge, bli hørt og forstått, og motta lik omsorg og ærlige svar på sine spørsmål (Cacciatore et al., 2020).

Avslutning

Forskningsspørsmålet som ble stilt var: *Hvordan påvirkes barns mulighet for positiv seksualitetsutvikling av barnehageansattes kunnskap og selvrefleksjon?*

Et svar på spørsmålet er at forståelsen barnehageansatte har av barne-seksualitet avgjør om barn i det hele tatt gis tillatelse til seksuell utforskning. Hvorvidt den ansatte har mot til å gi barna ærlige svar og tilpasset veiledning, avgjør om barnas seksuelle utvikling skjer innenfor en trygg, inkluderende og normbevisst ramme.

Evalueringen av prosjektet viste at refleksiv dialog fremmet deltakernes trygghet til å ta opp temaer som tidligere var preget av usikkerhet og ubehag. Flere våget å drøfte med kollegaer, grunnet økt kunnskap, erfaring og bevissthet om egen historie og verdier. Deres uttrykte behov for økt kompetanse

samsvarer med tidligere forskning (Cacciatore et al., 2020; Hegge & Areskoug Josefsson, 2023; Skundberg, 2020; Valentiner, 2021).

For å sikre likhet og rettferdighet i barns seksuelle utviklingsprosjekt, må barnas behov og rettigheter ivaretas. Dette fordrer trygge voksne. Kunnskapen om hva som virker, finnes. En normbevisst refleksiv praksis som innlemmer holistisk forståelse av barneseksualitet er nødvendig.

Det individuelle ansvaret for å møte barn med anerkjennelse og respekt er absolutt gjeldende. Samtidig må et større bilde tas med. For at den enkelte barnehageansatte skal våge selvrefleksjon som del av sitt pedagogiske virke, er det avgjørende at ledelsen forventer det, kollegaer er aktivt deltakende, og samarbeidende etater villige til å lytte.

Økt bevissthet og kompetanse fordrer også tydelige grunn- og videreutdanninger for alle profesjoner. Når dette er på plass, vil virksomme samarbeid rundt det enkelte barn og dets familie være normen heller enn unntaket. Da kan vi snakke om sosial rettferdighet i barns seksuelle utviklingsprosjekt.

Refleksjonsspørsmål

1. Hvordan påvirker din livshistorie deg i møter med (barns) seksualitet / seksuelle uttrykk?
2. På hvilken måte løftes seksuelle tema på din arbeidsplass/studie/i ditt nettverk?
3. Hvilken erfaring har du med håndtering av seksualitet/seksuelle uttrykk?

Referanser

- Balter, A.-S., van Rhijn, T., Gores, D., Davies, A. W. J. & Akers, T. (2021). Supporting the development of sexuality in early childhood: The rationales and barriers to sexuality education in early learning settings. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 30(3), 287–295. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2021-0034>
- Barnehelgelen. (2022). *Lov om barnehager* (LOV-2022-06-10-40). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2022-06-10-40>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Cacciatore, R., Ingmann-Friberg, S. M.-L., Lainiala, L. P. & Apter, D. L. (2020). Verbal and behavioral expressions of child sexuality among 1–6-year-olds as observed by day-care professionals in Finland. *Archives of Sexual Behavior*, 49, 2725–2734. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01694-y>
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Katliala, R. (2019). The steps of sexuality: A developmental, emotion-focused, child-centered model of sexual development and sexuality education from birth to adulthood. *International Journal of Sexual Health*, 31(3), 319–338. <https://doi.org/10.1080/19317611.2019.1645783>
- Egan, D. & Hawkes, G. (2009). The problem with protection: Or, why we need to move towards recognition and the sexual agency of children. *Journal of Media & Cultural Studies*, 23(3), 389–400. <https://doi.org/10.1080/10304310902842975>
- Fuglseth, K. S. & Halås, C. T. (Red.). (2021). *Innføring i praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. Universitetsforlaget.
- Goldfarb, E. S. & Lieberman, L. D. (2020). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68, 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Goulet, J.-A. S. & Tardif, M. (2018). Exploring sexuality profiles of adolescents who have engaged in sexual abuse and their link to delinquency and offense characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 82, 112–123. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.05.023>
- Hatlevik, I. K. R. (2018). Transformativ læring: Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *UNIPED*, 41(4), 384–400. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02>
- Hegge, B. (2022). Den positive barneseksualiteten. I *Psykisk oppvekst. Barn og unges psykiske helse fra 0–25 år*. Rådet for psykisk helse. <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/fellesskap/den-positive-barneseksualiteten/>

- Hegge, B. & Areskoug Josefsson, K. (2023). Ansattes erfaring med uttrykt seksualitet i bofellesskap for personer med utviklingshemming – et komplekst tema. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfo.9.1.7>
- Heimburg, D. v. & Ness, O. (2021). *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Kalvig, A. (2022). Kjønsidentitetsreligionen som skulen forkynner, er eit overgrep mot barna våre. *Stavanger Aftenblad*. https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/nWoxga/kjoensidentitetsreligionen-som-skulen-forkynner-er-eit-overgrep-mot-barna-vaare?utm_source=kopierlink&utm_content=deleknapp&utm_campaign=topp
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Kongsgaard, L. T. (2022). *Faglig refleksiv praksis: En undersøgelse af organisatorisk dilemma-håndtering og refleksivitet i velfærdsarbejdets frontlinje* [Doktorgradsavhandling]. Institut for kommunikation og psykologi, Aalborg Universitet og Væksthusets Forskningscenter.
- Kotiuga, J., Yampolsky, M. A. & Martin, G. M. (2021). Adolescents' perception of their sexual self, relational capacities, attitudes towards sexual pleasure and sexual practices: A descriptive analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 486–498. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01543-8>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/?ch=2>
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as a discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Ogden, T. (2023). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Tidsskriftet Forebygging.no*, 6. <https://doi.org/10.21340/bpgm-p906>
- Pedersen, W., Slagstad, K. & von Soest, T. (2021). Nye seksualiteter, nye kjønn? I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *UNGDOMMEN* (Kap. 13, s. 295–315). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.142.ch13>
- Prilleltensky, I. (2019). Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics. *American Journal of Community Psychology*, 0, 1–9. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12368>
- Scheer, J. R., McConocha, E., Behari, K. & Pachankis, J. E. (2021). Sexual violence as a mediator of sexual orientation disparities in alcohol use, suicidality, and sexual-risk behavior among female youth. *Psychology & Sexuality*, 12(1–2), 37–51. <https://doi.org/10.1080/19419899.2019.1690031>
- Skundberg, Ø. (2020). Hvordan forstå barns aldersnormale seksualitet i barnehagen? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 6, 1–13. <https://doi.org/10.23865/ntp.k.v6.1646>
- Thomassen, M. (2020). Hermeneutikk som refleksjon og livsfortolkning. I D. Jenssen, M. Kjølstad, S. Seim & P. A. Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. Gyldendal.

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Valentiner, D.-S. (2021). The human right to sexual autonomy. *German Law Journal*, 22, 703–717. <https://doi.org/10.1017/glj.2021.35>
- WHO Regional Office for Europe & Federal Centre for Health Education (BZgA). (2010). *Standard for sexuality education in Europe*. <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-in-sexuality-education/>
- Williams, D. J., Christensen, C. & Capous-Desyllas, M. (2016). Social work practice and sexuality: Applying a positive sexuality model to enhance diversity and resolve problems. *The Journal of Contemporary Social Services*, 97(4), 287–294. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.2016.97.35>
- Willis, M., Jozkowski, K. N., Canan, S. N., Rhoads, K. E. & Hunt, M. E. (2020). Models of sexual consent communications by film rating: A content analysis. *Sexuality & Culture*, 24, 1971–1986. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09731-7>
- World Association for Sexual Health (WAS). (2014). *Declaration of Sexual Rights*. <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/Declaration-of-Sexual-Rights-2014-plain-text.pdf>

Forfatteromtaler

Michael D. Bartone er førsteamanuensis i grunnskoleutdanning ved Central Connecticut State University, USA.

Agnete Bersvendsen er universitetslektor og PhD-student ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet.

Eva Brekke er klinisk psykolog og forsker med spesialisering i samfunnspsykologi og avhengighetspsykologi. Hun jobber som forsker ved Forskningscenter for rus- og psykiske lidelser – ROPforsk, Sykehuset Innlandet.

Arna Elliott-Rattray er sosialrådgiver og programkoordinator ved Institutt for sosiologi, psykologi og sosialt arbeid, Fakultet for samfunnsvitenskap ved University of the West Indies, Mona Campus, Jamaica.

Tony Ghaye er professor ved Loughborough University i London og direktør for Global Human Rights & Wellbeing Project kalt U MATTER. Han er også professor II ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet.

Birgit Hegge er førstelektor ved Institutt for helse, Fakultet for helsevitenskap, VID vitenskapelige høyskole.

Dina von Heimburg er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Hun er nestleder for NTNU WellFare: Nordisk forskningscenter for velferd og sosial bærekraft.

Ellen Jakobsson Strømsø er stipendiat ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, psykisk helse og barnevern (RKBU) i Midt-Norge ved Institutt for psykisk helse, NTNU. Hun har også en delstilling ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet.

Aina A. Kane er dosent i rettsvitenskap ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet.

Bengt Karlsson er professor emeritus i psykisk helsearbeid ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han er også professor II ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet.

Joanne León er førsteamanuensis og programdirektør for sosialt arbeid ved Central Connecticut State University, USA.

Johan Lilja jobber som dosent ved Institutt for kommunikasjon, kvalitetsledelse og informasjonssystemer ved Mittuniversitetet (MIUN), Sverige.

Vår Mathisen er førsteamanuensis ved Institutt for helse- og omsorgsfag, UiT Norges arktiske universitet.

Ottar Ness er professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Han er leder for NTNU WellFare: Nordisk forskningssenter for velferd og sosial bærekraft.

Michael Kwadwo Ntiamoah er forsker i religionsstudier. Han er foreleser ved Institutt for religion og menneskelig utvikling, Fakultet for samfunnsvitenskap, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana.

Bodil S. Olsvik er førsteamanuensis ved Handelshøgskolen, UiT Norges arktiske universitet. Hun har også en II-stilling ved Regionalt kunnskaps-senter for barn og unge, psykisk helse og barnevern (RKBU) i Midt-Norge, Institutt for psykisk helse, NTNU.

Tracie Rogers er sosialrådgiver og programkoordinator ved Institutt for sosiologi, psykologi og sosialt arbeid, Fakultet for samfunnsvitenskap ved University of the West Indies, Mona Campus, Jamaica.

Ken Shell er førsteamanuensis i rådgiverutdanning ved Central Connecticut State University, USA.

Marius Storvik er førsteamanuensis ved Det juridiske fakultet, UiT Norges arktiske universitet.

Rita Sørly er professor ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet, og leder for forskningscenteret Arctic Youth.

Margrethe A. Tresselt er førstelektor ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet.

Sheila Zimic jobber som forsker ved Forsknings- og utviklingsenheten for sosiale tjenester ved Kommunenes Förbund, Västernorrlands län, Sverige.

