

***Skolens møte med barn og unge som er utsatt for æresrelatert  
ekstrem kontroll – utfordringer og handlingsrom<sup>1</sup>***

**Gry Mette D. Haugen og Veronika Paulsen**

NTNU Samfunnsforskning, Avdeling Mangfold og Inkludering.

[gry.mette.haugen@samfunn.ntnu.no](mailto:gry.mette.haugen@samfunn.ntnu.no), [veronika.paulsen@samfunn.ntnu.no](mailto:veronika.paulsen@samfunn.ntnu.no),

---

<sup>1</sup> Fagartikkel tilknyttet prosjektet "Hvordan se og bistå unge som er utsatt for æresrelatert ekstrem kontroll?".

## Innledning

Denne artikkelen tar for seg noen av funnene fra prosjektet "Hvordan se og bistå unge som er utsatt for æresrelatert ekstrem kontroll", et prosjekt gjennomført av NTNU Samfunnsforskning på oppdrag fra IMDi. Prosjektet tematiserer "æresrelatert ekstrem kontroll" som fenomen, og hvordan skole og offentlig hjelpeapparat bedre kan se og bistå unge som utsettes for denne type kontroll (se for øvrig Paulsen et.al. 2011).

I prosjektet ble det benyttet et triangulerende design (Brannen 1992; Mason 2005) og data ble innhentet både via en spørreundersøkelse med ansatte i ulike etater<sup>2</sup>, og gjennom intervju både med ansatte og med ungdom<sup>3</sup> (se for øvrig Paulsen et. al. 2011 for ytterligere beskrivelse). Et viktig anliggende i prosjektet var å få frem de unges egne perspektiver, et anliggende som for øvrig er sentralt innenfor barne- og familieforskning (Haugen, 2007,2008). Det ble foretatt individuelle intervju med ni unge (en gutt og åtte jenter) i alderen 17-24 år<sup>4</sup>. Det var både tidkrevende og til dels vanskelig å rekruttere ungdommer til dette prosjektet. Det handlet både om at temaet er sensitivt og om praktiske forhold. Når man lever i et regime av ekstrem kontroll, er handlingsrommet begrenset og det er vanskelig å finne både tid og rom for et intervju<sup>5</sup>. Alle som ble intervjuet mente det var viktig at de fikk formidlet sine erfaringer til oss, særlig fordi det ga håp om at det offentlige bedre skulle se og hjelpe andre i tilsvarende situasjon.

I denne artikkelen er det i hovedsak funn basert på det kvalitative materialet som belyses, og vi diskuterer hvordan ansatte i skolen kan arbeide i forhold til æresrelatert ekstrem kontroll både med tanke på elevdialog, foreldredialog og forebyggende arbeid generelt.

---

<sup>2</sup> Spørreskjema ble sendt ut til ansatte i noen utvalgte videregående skoler, skolehelsetjenester, kommunale barneverntjenester og politi.

<sup>3</sup> I tillegg til de unge ble det foretatt intervju med ni representanter for skole/utdanning, seks minoritetsrådgivere, samt tjue fagpersoner som jobber innenfor ulike tiltak/prosjekter eller kompetansesenter.

<sup>4</sup> Felles for alle de ni ungdommene var at de var eller hadde vært utsatt for "æresrelatert ekstrem kontroll". De fleste informantene var enten født og oppvokst i Norge eller de har flyttet fra opprinnelseslandet i ung alder. Alle snakket godt norsk. Tre av informantene hadde Pakistan som opprinnelsesland, to var fra Irak, en fra Afghanistan, en fra India og to var fra andre land.

<sup>5</sup> Noen av ungdommene ble derfor intervjuet under alibi om at de var på skolen eller på jobb, mens andre hadde flyttet fra familien sin, og kunne selv bestemme hvor og når vi skulle treffes.

## **Æresrelatert ekstrem kontroll**

Begrepet «æresrelatert ekstrem kontroll» er delvis overlappende med begrepet «ekstrem kontroll» (Paulsen, et.al. 2011) som ofte benyttes som betegnelse på problematikk i minoritetsfamilier<sup>6</sup> (Hellerud og Liverud, 2010). I handlingsplaner<sup>7</sup> som omhandler norske forhold betegner begrepet «ekstrem kontroll» den sosiale kontrollen og volden som utøves i enkelte familier og miljøer for å sikre at familiemedlemmene oppfører seg i tråd med det som er familiens/miljøets normer. Videre kan dette være et signal om at tvangsekteskap kan bli en del av problematikken i fremtiden (IMDi 2011a). I dette prosjektet har vi vektlagt betydningen av å forstå æresrelatert ekstrem kontroll som en *prosess* (Paulsen et.al. 2011), mer enn enkeltstående hendelser. Historien under er illustrerende for hvordan de fleste av våre informanter<sup>8</sup> beskriver en typisk prosess med fremvekst av æresrelatert ekstrem kontroll:

*Da Amina flyttet til Norge fra hjemlandet var hun barn og syntes det var godt å komme til det nye landet. Hun kunne løpe fritt ute, hun begynte på norsk skole, og lærte seg godt norsk. Hun fikk noen norske venner og mange fra hjemlandet. Etter hvert ble hun godt integrert i det norske samfunnet. Faren hennes jobbet i restaurantbransjen og mor var hjemmeværende. Etter hvert kom det flere slektninger flyttende fra hjemlandet, både til byen hun bor i og til andre byer i Norge. Hun forteller om en lykkelig barndom.*

*Ved 12-13 års alderen kom hun i puberteten og hverdagen ble endret. Mor og far ble mer kontrollerende og hun fikk ikke lenger lov til å snakke med guttene i klassen. Hun måtte komme rett hjem etter skolen og foreldrene forlangte at hun benyttet ettermiddagene inne til leksearbeid. Hun fikk ikke vise seg offentlig med skolekamerater, hverken gutter eller jenter. Samtidig foregikk det mange spennende skoleprosjekter på ettermiddags- og kveldstid. Hun opplevde ulike episoder der foreldrene ristet henne eller slo med flat hånd fordi hun hadde kledd seg feil, oppført seg feil, eller for eksempel stått ved siden av gutter i skolegården. Selv om Amina oppførte seg etter alle kunstens regler og var "flink pike" ble*

---

<sup>6</sup> Betegnelsen minoritetsfamilier benyttes her om familier som har et annet opprinnelsesland enn Norge, enten i første eller andre generasjon.

<sup>7</sup> Handlingsplan mot tvangsekteskap (2008-11), Handlingsplan mot vold i nære relasjoner (2008-11) og Handlingsplan mot kjønnslemlestelse (2008-11).

<sup>8</sup> Både de unge selv og skoleansatte delte slike historier (se også IMDi 2010c, Hellerud, G. og A. Liverud (2010))

*kontrollen etter hvert mer ekstrem. Hun fikk ikke låse døra på rommet sitt og mor kontrollerte alle tekstmeldinger hver kveld (hvis Amina ikke hadde rukket å slette dem). Mor og far kom rett som det var inn på rommet hennes og gikk gjennom sakene hennes, kikket i sekken og på PC'en hennes. Hun fikk ikke lenger gå til skolen, men ble kjørt og hentet av far eller storebror. Det ble slutt på alle fritidsaktiviteter.*

*En dag Amina kommer hjem sitter en slektning der med masse gaver fra hjemlandet. Hun får vite at hun er forlovet med sin fetter i hjemlandet og at hun skal giftes når familien drar ned til sommeren. Amina får panikk og løper inn på rommet sitt og gråter. Foreldrene synes dette er en normal reaksjon, det er trist å flytte hjemmefra, men de har funnet en mann som opprettholder familiens ære. "Dette må du tåle", sier mor. "Du må oppføre deg fint så de blir fornøyd med sin nye svigerdatter", sier far.*

Beskrivelser av ekstrem kontroll av unge er relativt lik i Norge og Danmark. Det nevnes overvåkning og begrensninger, religiøs sosial kontroll, fysisk vold, trusler, nedverdiggende språkbruk og gester, sladring og bruk av skyld og lojalitet som pressmiddel (IMDi 2011a; Elle og Larsen 2010<sup>9</sup>). Mange barn og unge som utsettes for denne problematikken søker hjelp for sent (Bredal og Skjerven 2007), og følgelig kunne flere vært hjulpet på en bedre måte hvis de fikk hjelp på et tidligere tidspunkt (IMDi 2010a). Det understrekes at både de berørte og hjelpeapparatet har behov for mer kunnskap (Bredal og Skjerven 2007; IMDi 2008). Tilsvarende viser våre analyser at kun 36 prosent av de skoleansatte oppgir at de i stor eller svært stor grad kjenner til æresrelatert ekstrem kontroll, og hele 64 prosent oppgir at de har *behov for mer kunnskap* om æresrelatert ekstrem kontroll (Paulsen et.al. 2011). Dette er viktige funn, da mangel på kompetanse kan føre til at alvorlige saker avvises eller undervurderes<sup>10</sup> (IMDi 2010a). Skolen er en svært viktig arenaen for forebyggende arbeid mot tvangsekteskap<sup>11</sup> og andre typer æresrelatert vold (IMDi 2008), og har slik både et stort ansvar samt store utfordringer.

I denne artikkelen drøfter vi hvordan man i en travel skolehverdag bedre kan se, bistå samt tenke forebyggende i forhold til unge som utsettes for æresrelatert ekstrem

---

<sup>9</sup> Undersøkelse av "social kontrol i etniske minoritetsfamilier" i Danmark.

<sup>10</sup> Tilsvarende ble også understreket i evalueringen av «Familievoldprosjektet» (Elvegård, Aasen Frigstad og Thorshaug 2011).

<sup>11</sup> Det er nedfelt egne rutiner i skolens arbeid mot tvangsekteskap (IMDi 2010b)

kontroll. Vi fokuserer spesielt på tre dimensjoner; i) skolens rolle i arbeidet med å se, bistå og etablere dialog med den enkelte elev, ii) skolens rolle i forhold til å samarbeide med hjemmet, og iii) skolens rolle i forhold til forebyggende arbeid generelt.

## **Hvordan kan ansatte i skolen bedre se og bistå den enkelte elev?**

De skoleansatte vi snakket med problematiserte at det i det daglige vil være vanskelig å oppdage unge som utsettes for ekstrem kontroll. Det kan være vanskelig å vurdere hva man står overfor i møte med ungdommer som forteller om problematisk forhold til foreldre og storfamilie, eller på en eller annen måte uttrykker at noe er galt. Signalene på at noe er galt kan være både vage og tvetydige og det er vanskelig å vite om, når og hvordan man eventuelt skal gripe inn, som illustrert i sitatet under fra en rådgiver ved en videregående skole:

*Vi fikk en ny elev forrige år. Da hun kom til oss hadde hun skiftet skole for 3. gang. En oppvakt lærer tok kontakt med minoritetsrådgiver angående denne eleven da man syntes forhistorien ga grunnlag for bekymring. Minoritetsrådgiveren snakket med eleven flere ganger og etter hvert fortalte hun om ekstrem kontroll, flere voldelige episoder og planlagt giftemål. Minoritetsrådgiveren satte i gang hjelpeapparatet, og eleven ble flyttet til et krisesenter og videre til en egen bopel og ny hemmelig adresse. Men, så kan vi spole tilbake ...hva har skjedd i denne saken? Da hun begynte på vår skole var det for 3. gang. Hva hadde skjedd før det? Ingenting. Hvordan kunne dette skje? Hvem hadde fulgt opp denne jenta? Ingen! Dette startet da jenta var 13 år. Hvordan kan man avsløre dette og gjøre noe med det på et tidligere stadium? Når er ekstrem kontroll for mye? Når må noen ta ansvar?*

## **Betydning av mer kunnskap om typiske faresignaler**

For å se og bistå unge som er utsatt for denne type kontroll er det viktig å kjenne til noen typiske faresignaler. Det kan være at elever blir kjørt og hentet på skolen, at foreldre eller andre i familien «stikker innom» skolen jevnlig og at eleven sjelden eller aldri er ute blant venner på fritiden. I tillegg nevnes typiske signal på mistilpasning generelt, som at eleven blir lite interessert, får dårligere karakterer, økt fravær, og endret adferd. Noen elever blir utagerende og viser klare tegn på mistilpasning. For noen elever

handler denne utageringen om at skolen er den eneste arenaen de har hvor de helt eller delvis er fritatt for den ekstreme kontrollen, og flere omtaler skolen som 'det eneste stedet der man har et liv'. Skolen blir et rom for frihet hvor noen 'tar ut alt'.

Skoletilpasning er for øvrig et viktig mål på atferdsmessig, emosjonell, kognitiv og skolefaglig kompetanse (Kvelling 2010). Fokus på hvordan man bedre kan etablere kunnskap om hvordan manglende tilpasning i skolen er knyttet til vanskelige hjemmeforhold, og videre til æresrelatert ekstrem kontroll, blir dermed viktig:

*"Vi hadde for eksempel en elev som ble oppfattet som sløv og lite samarbeidsvillig. Mange ville karakterisere han som en 'typisk bølle'. Jeg forsøkte å nærme meg denne eleven da det ante meg at det lå noe bak. Etter flere samtaler vet jeg nå at han bor i en liten leilighet med flere små søsken som han deler rom med og har ansvar for. Han bor også med en stefar som er meget streng og setter klare begrensninger for hva gutten får være med på og ikke. Gutten er kontinuerlig bekymret for sine små søsken på grunn av stefarens kontroll og hans strenghet. Han forteller til meg at han er veldig 'av og på' fordi han har så mye å tenke på" (Rådgiver).*

Både i Norge og Danmark er det rapportert at jenter er mest utsatt for ekstrem kontroll (Magaard 2009). Samtidig er det en økende oppmerksomhet i forhold til at dette er et fenomen som berører begge kjønn (Elle og Larsen 2010; Lynggard 2010), som illustrert i sitatet over. For at lærere og skoleansatte skal se og oppdage slike tilfeller er det viktig med bred kunnskap og kjennskap til problematikken. Flere skoleansatte rapporterer om god erfaring med bruk av minoritetsrådgivere som for eksempel har holdt seminarer og fagdager om temaet. Minoritetsrådgiverne selv understreket også betydningen av mer informasjon i skolen:

*"Det er viktig å få fokus i skolen. Jeg er ofte ute på skolene og informerer og får da ofte telefoner i ettertid... fordi de skjønner ikke hva de har sett før jeg har informert om det. For eksempel: de unge kan komme og spørre om permisjon. Hvordan skal man da se signalene? Hvis den unge spør: er det sikkert at jeg får perm? Da kan det bety "jeg vil ikke ha perm, men jeg må spørre... men dere må se at jeg vil ikke ha perm for å reise..."*

Selv om mange av skolene følger IMDis retningslinjer og fyller ut skjema for oppfølging ved reiser til utlandet<sup>12</sup>, er praksisen ved den enkelte skole varierende. En rutinemessig samtale om permisjon kan tjene som en nyttig inngang til å fange opp signaler og avdekke æresrelatert ekstrem kontroll. Flere av informantene, både blant de ansatte og de unge, vektla at man i en slik samtale bør informere om hjelpeapparatets virkemidler både i utlandet og i Norge.

Tidligere studier viser at lærere generelt finner det vanskelig å snakke med barn om mistanker om overgrep (Høghjelle 2000; Øverlien og Sogn 2007), og det er rimelig å anta at dette også gjelder for lærere i videregående skole. Øverlien og Sogn (2007) vektlegger at lærere mangler kunnskap og handlingskompetanse i form av at man skal kunne snakke med ungdommen og samtidig vite hvordan saken eventuelt kan bringes videre i hjelpeapparatet, for eksempel til barnevernet<sup>13</sup>.

### **Betydningen av kommunikasjon og gode samtaler**

Alle ungdommene vi intervjuet understreker betydningen av å ha en person å snakke med, en de kan stole på og som kan hjelpe dem videre i prosessen. Hvorvidt dette er en lærer, en rådgiver, en helsesøster eller en person i en frivillig organisasjon er av mindre betydning. Det viktigste er at personen har kunnskap om feltet, kan veilede ungdommen til å ta kloke valg i den videre prosessen, samt ha informasjon om offentlig støtteapparat generelt. En av de unge formulerte det slik:

*“I vår kultur er det slik at “problemer skal man ikke dele med fremmede”. Bare det at jeg fikk snakke hjalp... jeg var helt ukjent med slik kommunikasjon. Følte jeg kunne stole på lærer og dele min hemmelighet. Det var helt nytt for meg. Så fikk jeg vite at en annen venninne var i samme situasjon. Jeg ble satt i kontakt med en jente i lignende situasjon... og vi fikk snakket”.*

---

<sup>12</sup> For mer informasjon om oppfølging, se “Rutiner i skolens arbeid mot tvangsekteskap” (IMDi 2010b).

<sup>13</sup> Lov om barneverntjenester §6-4, 2 ledd forplikter offentlige myndigheter til å melde fra ved mistanke om at barn blir utsatt for mishandling eller omsorgssvikt. Flere av de skoleansatte er ut fra egen erfaring kritisk til barnevernets arbeid, samtidig som de understreker betydningen av å kunne drøfte saker anonymt. Samarbeid med barnevernet diskuteres i rapporten (Paulsen, et.al. 2011).

Som illustrert i sitatet over er ikke alle minoritetsungdommer vant med denne type kommunikasjon, de fleste har ingen å snakke eller dele sine bekymringer med, derfor er det også vanskelig for mange å ta kontakt med en skoleansatt. Flere uttrykte at de ikke hadde turt å ta kontakt, og understreker slik viktigheten av at skoleansatte innkaller unge til samtale. I vårt materiale var elever blitt innkalt fordi ansatte ved skolen (som regel kontaktlærer) hadde lagt merke til at ungdommen endret oppførsel, ble mindre oppmerksom på skolen, fikk høyt fravær og/eller dårligere karakterer. Samtidig ble det understreket både av de unge, rådgiverne og minoritetsrådgivere at *en* samtale ofte ikke er nok. Sitatet under er fra en jente, som ved flere anledninger hadde vært til samtale med kontaktlærer:

*“På VG2 så ble alt verre. Igjen ble jeg kalt inn til kontaktlærer. Jeg ble spurt om forskjellige ting og om alt var bra hjemme. Alt er bra så jeg for dette var jo mellom meg og min familie. Så jeg nektet på alt. Men på veg ut knakk jeg sammen og fortalte alt. Jeg tror info er viktig...og det hjelper å snakke”.*

Sitatet illustrerer viktigheten av å *innkalle* ungdom til samtaler, viktigheten av *gjentatte* samtaler, for slik å *opparbeide tillitt* samt *avdekke ekstrem kontroll*.

Elle og Larsen (2010) understreker betydningen av å realitetsteste de unges historier for å skille ut ‘vanlig opprør’ fra sosial kontroll. Dette ble også problematisert i vårt materiale, og understreker ytterligere behovet for mer kunnskap om fenomenet. Samtidig understreker de unge i vårt materiale betydningen av å bli trodd. En jente, som i dag har brutt med familien sin, forteller at hun hadde snakket med rådgiver om problemene hjemme. I etterkant av møtet ble foreldrene kalt inn til samtale med skolen:

*“Mine foreldre kom til skolen, de snakket så fint med læreren og læreren trodde på dem (...) Jeg vil bare si at en lærer må tro på eleven uansett hva eleven forteller! For læreren kan ikke vite hva som skjer i hjemmet. Mine foreldre løy hele tiden for læreren, men han valgte å tro på dem og ikke på meg (...) Jeg var 17 år, de skulle høre på meg! (...) De bør høre på eleven uansett”.*



I tilfellet referert ovenfor fikk ikke jenta hjelp gjennom skolen, på grunn av at de skoleansatte valgte å tro på historien til foreldrene og ikke jenta<sup>14</sup>. Det har de siste årene vært et økende fokus på barn og unges rettigheter og synet på barn som medborgere (Kjørholt, 2004), også fremhevet i skolesammenheng (Bjerke, 2011). På tross av at barn i økende grad formelt har fått mer bestemmelsesrett, er det fremdeles et åpent spørsmål i hvor stor grad denne retten er reell. Barn er juridisk sett umyndige inntil de er 18 år og slik underordnet *foreldrenes bestemmelser*. Eksemplene ovenfor illustrerer elementer av det som gjerne betegnes som *skolens institusjonelle logikk*<sup>15</sup> (Steen-Johnson et.al., 2010). Med det menes at skolen må få en ny forståelse av sin rolle og sitt ansvar i forhold til å forebygge, avdekke og videre håndtere saker som omhandler ekstrem kontroll. Skolens utfordring blir dermed å ta utgangspunkt i elevens subjektive forståelse 'tro på det vi sier'.

Tidligere studier viser at terskelen for å sette i verk tiltak kan være betydelig når det dreier seg om barn og unge med minoritetsbakgrunn (Thorshaug, Svendsen og Berg 2010). Videre vet at ikke alle benytter seg av de skriftlige rutinene i skolens arbeid mot tvangsekteskap (IMDi 2010b). Når i tillegg faresignalene er så vage og uklare som i tilfeller med æresrelatert ekstrem kontroll bør det diskuteres hvorvidt formaliserte rutiner bør bli implementert i alle skoler, som et ledd i å gjøre skolene mer proaktive med hensyn til å ivareta sitt ansvar i henhold til opplæringsloven. Våre analyser viser at formaliserte rutiner er viktige for å skape trygghet og for å synliggjøre de skoleansattes handlingsrom i slike saker. Følgende punkter kan vurderes:

- Sikre at temaet blir gjort relevant i skolen gjennom forankring i ledelsen.
- Obligatoriske fagdager for ansatte med informasjon om temaet, bruk av anonymiserte eksempler som utgangspunkt for diskusjon og læring, gjennomgang av rutiner/sjekkliste for hvordan man kan oppdage faresignaler.
- Rutinemessige samtaler ved søknad om permisjon (både med foreldre og elever) samt informasjon om hjelpeapparatets virkemidler også i utlandet.
- Obligatoriske elevsamtaler hvor man kartlegger elevens situasjon, hjemmeforhold og psykososiale tilpasning samt vektlegger informasjon om

---

<sup>14</sup> Jenta hadde ekstrajobb og fikk hjelp av en god kollega som formidlet kontakt med en hjelpeinstans.

<sup>15</sup> Begrepet viser til "normer, verdier og forestillinger som strukturerer tankesettet til aktører i organisasjoner og som gir kollektive forståelser av strategiske interesser og beslutninger" (Thornton, 2002:82 sitert i Steen-Johnsen, et.al. 2010).

hjelpeapparat og juridiske rettigheter. Her understrekes viktigheten av gjentatte samtaler for å opparbeide et tillitsforhold, at man tør å stille ubehagelige spørsmål, at man deler erfaringer om temaet, og ikke minst at man tror på det eleven forteller.

- Sørge for at minoritetsrådgivers kompetanse når ut til andre ansatte.

I tillegg til fokus på æresrelatert ekstrem kontroll, bør også nærliggende forhold som etnisitet, kollektivistiske kulturer, flerkulturell kommunikasjon og transnasjonalitet tematiseres. En bredere kulturforståelse kan i neste omgang fremme samarbeid med hjemmet, noe som ansees som en nøkkelfaktor i arbeidet med æresrelatert ekstrem kontroll.

## **Samarbeid mellom hjem og skole**

Et viktig anliggende i minoritetsrådgivernes arbeid er fokuset på foreldresamarbeid (Handlingsplan mot tvangsekteskap 2008 – 2011). Det er klare holdepunkter for at foreldres positive holdning til utdanning og læring og et godt samarbeid mellom hjem og skole er gunstig for elevenes læringsmiljø, motivasjon for læring og læringsresultater. Hovedbildet forskningen tegner, er at jo eldre elevene blir, desto dårligere vurderes samarbeidet mellom hjem og skole (Kunnskapsdepartementet 2011).

Endringer i forskriftene til opplæringsloven<sup>16</sup> har ført til ytterligere fokus på foreldresamarbeid i videregående skole<sup>17</sup>. I tillegg fremhever forskriftene at foreldre til ikke myndige elever på Vg1 og Vg2 i løpet av første halvår av opplæringsåret har *rett* til minst en planlagt og strukturert samtale med kontaktlærer om elevens skolesituasjon. Flere av de skoleansatte uttrykker at de på tross av betydelig merarbeid, ser at møte med foreldrene ofte er svært nyttig, fordi man kan være i forkant og tenke forebygging. Samtidig pekes det på at det er en utfordring å få foreldrene til å møte til samtale, da dette er en rettighet og ikke noe krav:

*“Foreldre må inn i skolen! En invitasjon til foreldremøte er ikke nok, den kan de se på og ikke gjøre noe mer. Det er en invitasjon, ikke er krav. De må tvinges inn!”*

---

<sup>16</sup> Se forskrift til opplæringslova kapittel 20, § 20-4

<sup>17</sup> Forskriftene trådte i kraft 1.august 2010 og sier at skolen skal sørge for samarbeid med hjemmet og det presiseres at et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen

*Invitasjon betyr at du kan slippe og da glipper de det virkelig gjelder. Nøkkelen er å treffe foreldre, det skulle vært obligatorisk. Vi må møte foreldrene, men når man inviterer kommer bare 1/3 av foreldrene og ingen av de med minoritetsetnisk bakgrunn”.*

Flere av de ansatte understreker betydningen av å mase på foreldrene, enten ved å sende gjentatte innkallinger, eller ved å bruke SMS. Ifølge flere av minoritetsrådgiverne og de skoleansatte kan faktisk en SMS være den utløsende faktoren: “Vi må sende SMS og høre om de har glemt det. Da kommer de ofte!».

Flere understreker at man fra skolen sin side må tørre å være pågående og gjøre en ekstra innsats for å få kontakt med minoritetsforeldre. Dette er viktig for å få foreldre til å møte opp på skolen, men også at det tilrettelegges for dialog mellom skole og foreldre.

*“Et eksempel er en samtale med en familie hvor mor og far sitter og kikker ned i gulvet og ikke sier noe. Så sier minoritetsrådgiveren: Nå er det viktig at **du** far sier noe! Så ser far opp og begynner å snakke. Så sier far at først og fremst må hun (datter) gjøre det hun vil [dette gjelder videre fagvalg]. Datter kikker opp, hun lyser og kommer også med i samtalen. Det blir en fin samtale mellom far, datter og skoleansatte”(Minoritetsrådgiver).*

Selv om flere av de unge også understreker betydningen av å få foreldrene mer på banen, er deres refleksjoner mindre entydige. Noen av de unge mener at det ikke har noe for seg å snakke med foreldrene og viser til egne erfaringer:

*“Når de fra skolen snakker med far, så oppfører han seg helt annerledes. De tror han har forstått det... far sier ja ja ja og jatter med... han er en helt annen person og fremstår som SÅ hyggelig. Så går han hjem og slår”.*

Eksemplene viser kompleksiteten i problematikken der skolens handlingsrom har sine klare begrensinger. Med et stadig økende fokus på samarbeidet mellom hjem og skole kan det være vanskelig å finne balansen i forhold til når en elev trenger beskyttelse fra sine foreldre og når man bør oppmuntre til dialog.

I en gjennomgang av tjue saker med minoritetsrådgivere og deres erfaringer kommer det frem at ære og hensynet til familiens rykte i miljøet er hovedmotivet for å kontrollere ungdommene i rundt halvparten av sakene (IMDi 2010a). Foreldrenes frykt for ungdommens "fornorsking" oppgis videre som hovedgrunn i flere saker, og dette var også gjennomgående i vårt materiale. Spesielt var de unge opptatt av dette: *"Foreldre burde få kurs i hva som forventes i norsk kultur – da ville det bli enklere for dem å forså sine barn"*.

Å være foreldre under nye samfunnsbetingelser oppleves som en utfordring for mange. Det handler om språklige og kulturelle forskjeller, og det handler om rammebetingelser som er forskjellig. Skolesystemer kan være svært forskjellige når det gjelder innhold, organisering, syn på læring, forventninger til foreldre osv. Det tar tid å tilegne seg kunnskap om det nye, men fremfor alt tar det tid å føle at man behersker foreldrerollen i en ny type samfunn. Mange foreldre sier for eksempel at de savner gode rollemodeller. De vet hvordan det er å være gode foreldre i sitt opprinnelsesland, men de føler seg usikre i møte med norske væremåter, holdninger og levesett.

Foreldre som er lite integrert i det norske samfunnet, vil ha færre møtepunkter og mangle samhandlingsarenaer der erfaringer rundt oppdragelse av egne barn kan diskuteres på en naturlig måte. Det skapes lett negative sirkler. Begrensede norskkunnskaper kan for eksempel redusere muligheten til deltakelse på foreldremøter. Noen minoritetsforeldre velger å holde seg borte og mister dermed et viktig informasjonsforum og en møteplass. Hvis ikke skolen tar tak i dette, tilbyr tolk eller på andre måter motiverer og muliggjør deltakelse, kan viktig kommunikasjon mellom hjem og skole gå tapt. Integrering forutsetter møtepunkter mellom minoritet og majoritet. Dette ble også understreket av de unge:

*"Man burde ha foreldremøter for bare utenlandske foreldre der man snakker om og forklarer om hva norsk kultur er. Våre foreldre sitter hjemme og lager seg forestillinger som ikke stemmer. Det er som å skrive under på et papir du ikke vet hva er! Våre foreldre må få info om normale forventninger"*.

Som et ledd i erfaringsutveksling legges det vekt på at man må trekke inn foreldregruppa sånn at de blir kjent med andre, og at innvandrerforeldre må integreres i foreldregruppa gjennom foreldremøter, FAU, osv. Jevnlig kontakt med foreldre og god

informasjon kan også bidra til at foreldrene får mer innblikk i hva som skal skje og på denne måten kan man unngå misforståelser. Pierre Bourdieu bruker begrepet "doxa" for å beskrive det som blir tatt for gitt (Bourdieu, 1995), og vi finner i vår studie at det er viktig å være bevisst på at informasjon man tar for gitt at "alle" vet, ikke nødvendigvis er det for alle minoritetsforeldre. Bred informasjon, som illustrert i følgende sitat, er derfor viktig:

*"I noen tilfeller kan det å trygge foreldrene på situasjoner som for eksempel klasseturer gjøre at barna får delta på mer/får mer spillerom. Det er ikke alltid det handler om ære, noen ganger handler det om kunnskap. For eksempel må de få vite at det er voksne med på turen, at gutter og jenter sover atskilt osv."*  
(Minoritetsrådgiver)

Uten møtepunkter og erfaringsutveksling kan man like gjerne risikere at tid skaper økt avstand, og med avstand skapes både usikkerhet, utrygghet og negative holdninger til "det norske" (Berg 1997, 2011, Berg, Fladstad og Lauritsen 2006, Thorshaug, Svendsen og Berg 2010). Skolen er slik et viktig møtepunkt.

I tråd med sluttrapporten fra Drammensprosjektet viser våre analyser at det i tillegg til økt informasjon og kunnskap om temaet, bør etableres arenaer for å diskutere og finne alternativer til oppdragelsesmetoder som ikke fungerer, eller er direkte skadelige for barns trygghet og utvikling (Drammen kommune og Drammen politistasjon 2010). Elle og Larsen (2010) understreker også viktigheten av å komme i dialog med foreldrene samt dra veksler på ulike institusjoner (det vil si samtalegrupper, støttegrupper, klubber og lignende). Bredal og Skjerven (2007) har understreket at både berørte og hjelpeapparatet er ute etter kunnskap og tiltak som kan gjennomføres på et tidspunkt da forebygging fortsatt er mulig og konfliktnivået i familien kan holdes på et lavest mulig nivå.

## **Skolens rolle i forhold til forebyggende arbeid generelt**

Flere fagmiljø peker på forholdet mellom en individualistisk og en kollektivistisk familiestruktur (Bredal 2006; Prieur 2004). Ifølge Wikan (2002) har familiemedlemmer felles ære og det er omverdenens vurdering som ofte ligger til grunn for behovet for å gjenreise tapt ære. Hvordan andre ser på deg og din familie er altså viktigere enn eget

verdigrunnlag og personlige meninger. En del av informantene forteller også at tradisjonene for den kollektivistiske tankegangen er såpass sterk, selv blant ungdommene, at det blir feil å fokusere på at familien og de unge har separate interesser. Tilsvarende er understreket av Bredal (2006). Det å vokse opp i kollektivorienterte familier der den vanlige reaksjonen på overtredelser er fysisk straff, kan ifølge Kagitcibasi (2002; 2007 i Nilsson og Blom 2011) føre til at de “utenfra-styrte” vurderingene for hva som er rett og galt kan bli de dominerende, mens de “innenfra-styrte” er svake. I et slikt perspektiv blir fokuset på rettigheter og bevisstgjøring blant de unge sentrale elementer.

I departementets rundskriv «Deltakelse og innflytelse fra barn og ungdom» (BLD 2006) står det innledningsvis at ‘Barn og unge har rett til å bli sett, få si sin mening og bli hørt – både i familien, i barnehage og skole, i fritidstilbud, i nærmiljø og i lokalsamfunn’ (op.cit. s 5). I rundskrivet utdypes det hvordan barn og unge må sees på som en ressurs og hvordan deres meninger skal fremheves i alle instanser. I et land og en tid hvor forhandlingsfamilien står sentralt (Haugen 2007a) forstår vi det slik at det tas for gitt at barn høres i familien, noe som kan være grunnen til at deres rettigheter i forhold til dette ikke utdypes nærmere i rundskrivet. I vårt materiale ser vi imidlertid at det er i familien krenkelsen og begrensingen av barn og unges handlingsrom kanskje er mest frekvent, og det er derfor viktig at skolen legger til rette for at unge kan bli hørt og tatt på alvor, spesielt når fokuset er æresrelatert ekstrem kontroll.

### **Rettigheter og bevisstgjøring**

I artikkel 13 i barnekonvensjonen heter det at *“Barnet har rett til å lære å gi uttrykk for det det mener”*. Betydningen av å lære barn og unge at man har rett til å gi uttrykk for sin mening var et gjennomgående tema i intervjuene både med de skoleansatte og representanter for ulike nettverk:

*“Disse jentene trenger hjelp til å velge, de trenger sparringpartnere. Mange har aldri tatt et selvstendig valg i hele sitt liv, de trenger hjelp...hjelp til å tenke alternativer...hjelp til å tenke selvstendig”.*

Selv om barnekonvensjonen kan sies å være den mest vellykkede erklæringen i moderne tid, er den kritisert blant annet for å ha et vestlig fokus, eller en vestlig forståelse av hva

det betyr å være barn. Barnekonvensjonen formidler implisitt et vestlig syn på barn som uavhengige individer og en individualistisk familiekultur (Burr and Montgomery 2003). I mange ikke vestlige land er synet på barn knyttet til familien og samfunnet. Derfor har de afrikanske land dannet et eget charter: «The African Charter»<sup>18</sup>, som er en alternativ barnekonvensjon der det vestlige synet utfordres<sup>19</sup>. Fordi majoriteten av etniske nordmenn er oppdratt i tråd med en individualistisk familiekultur er det å ha egne meninger og rettigheten til å uttrykke dette en rettighet som tas for gitt. Slik er det ikke for informantene i dette prosjektet:

*"Jeg var veldig lydige og lojale og forsøkte å gjøre foreldrene mine fornøyd. Jeg hadde ikke egne meninger (...) Det var så merkelig... jeg kan ikke tro at jeg ikke hadde egne meninger. Men det hadde jeg ikke!"*

Når man blir trukket mellom ulike hensyn har man et etisk dilemma sies det. Ikke overraskende hadde alle de unge vi snakket med stått ovenfor betydelige etiske dilemma, og flere av de unge var opptatt av fokus på økt bevisstgjøring. Elle og Larsen (2010) understreker betydningen av å hjelpe de unge til å forhandle seg til mer spillerom og navigere i sin egen virkelighet, for eksempel ved å bli mer bevisst på sine handlinger og kjenne til sine rettigheter. Mange av jentene spesielt, og de unge generelt, er ikke vant til å ta egne valg. Når de får mulighet vet de ikke hvordan de skal gjøre det, da de aldri har gjort det.

*"Mamma og pappa har hatt kontrollen og fortalt hva jeg skal gjøre og ikke gjøre... jeg ble dirigert... det er som med en datamaskin: foreldrene styrte tastaturet... jeg gjorde slik jeg ble befalt. Da er det tøft å skulle å skulle bestemme selv (...) selvtilitt er det store stikkordet! Man må lære å bestemme selv" (Utsatt jente)*

For mange av de unge ville det å opponere mot familien være synonymt med å bryte med familien. Dette er naturlig nok et vanskelig valg for mange og det var også et gjennomgående tema blant de skoleansatte. Ungdommene har ofte store deler av sitt

---

<sup>18</sup> [http://www.africa-union.org/official\\_documents/Treaties\\_%20Conventions\\_%20Protocols/a.%20C.%20ON%20THE%20RIGHT%20AND%20WELF%20OF%20CHILD.pdf](http://www.africa-union.org/official_documents/Treaties_%20Conventions_%20Protocols/a.%20C.%20ON%20THE%20RIGHT%20AND%20WELF%20OF%20CHILD.pdf)

<sup>19</sup> For eksempel diskuteres barnearbeid, tidlig giftealder og barns respekt for eldre.

nettverk nettopp i familien, og ved å bryte med familien blir de stående alene. Sosial støtte er viktig for alle mennesker, og man henter sosial støtte fra ulike personer i forhold til behov man har. Gjennom å ha lite nettverk er man i en sårbar posisjon med tanke på tilgang til sosial støtte. Sosial støtte som forskningsbegrep ble sentralt på 70-tallet (Dalgard et al.1995; Fyrand 2005), og omfattende forskning om sammenhengen mellom sosial støtte og helse (både mental og somatisk) har gjort at begrepet har fått en sentral plass i forskning om sosialt nettverk og helse og innenfor praktisk/ klinisk arbeid. Fyrand (2005) skriver at sosial støtte- perspektivet slik det brukes i dag legger til grunn at vi utveksler og bytter ulike former for hjelp og støtte i vår samhandling med andre mennesker. Vårt sosiale nettverk består altså av relasjoner som bidrar med ressurser i vårt liv slik at vi kan mestre livets utfordringer på en konstruktiv måte (Paulsen 2010).

I noen tilfeller har ungdommene likevel funnet ut at de skal konfrontere familiemedlemmer med sitt dilemma, og sette ord på det å bestemme selv. Historien under er på mange måter en suksesshistorie. Den handler om en jente som klarte å unngå tvangsekteskap ved hjelp av, ifølge henne selv, et ukjent hjelpemiddel i hennes kultur; kommunikasjon:

*“Jeg fant ut at kommunikasjon er mitt beste redskap. Jeg sa det rett ut: jeg vil ikke gifte meg. Mor sa: Jeg skal drepe deg (...) Jeg fortalte pappa at jeg skal ikke gifte meg. Jeg fant ut at jeg måtte ha pappa på min side for å redde familiens ære (...) Pappa trakk tilbake giftemålet når han forsto at jeg ikke ville. Mamma er fremdeles kjempesint. Pappa ofret mye for meg”.*

Sitatet over kommer fra en jente som sier at hun hadde god hjelp av flere skoleansatte. Hun fikk hjelp til tro på seg selv, sine egne vurderinger og ikke minst til å formidle sitt budskap. Valenta et.al. (2010) har vist at man ved hjelp av empowerment - baserte tiltak kan oppnå normalisering av en unormal situasjon. Det vil være viktig å bevisstgjøre de unge på utfordringer knyttet til det å være minoritet, samt skape trygghet til å mestre slike utfordringer. I tillegg er det viktig å styrke de unges selvbylde. Viktig er det også at denne type tiltak vil treffe de unge som ikke har vært informanter i dette prosjektet, nettopp fordi de ikke har blitt fanget opp, eller turt å si i fra. Særlig minoritetsrådgiverne la vekt på viktigheten av å fange opp de «usynlige unge» og ikke



bare fokusere på «utbryterdronningene». Selv om det i denne artikkelen er fokus på elever med minoritetsbakgrunn, vil forebyggende arbeid med fokus på bevisstgjøring være viktig for alle elever.

Det er hevdet at skolens demokratiske samfunnsoppdrag er underkommunisert i den norske utdanningsdiskursen, og at OECD og Europarådet fremmer en mer konstruktiv tilnærming til spørsmålet om demokratisk medborgerskap gjennom skole og utdanning (Stray, 2009:10). Stray (2009) konkluderer med at medborgerskap er lite fokusert diskurs i de norske styringsdokumentene sammenlignet med internasjonale diskurser, og som en følge av dette at skolen som arena for demokratisk medborgerskap er svekket.

Det punktet som er mest gjennomgående i våre data er betydningen av å starte forebyggende arbeid på et tidlig tidspunkt. I tråd med Steen-Johnsen, et.al. (2010) tyder våre analyser på at det forebyggende arbeidet bør starte på ungdomsskoletrinnet og kanskje allerede på barneskolen. Dette kan med fordel sees i sammenheng med foreldreveiledningsprogram (ICDP) og annet arbeid rettet mot foreldre i regi av både offentlige og frivillige lokale instanser.

Skolen har et begrenset handlingsrom i forhold til å hjelpe de unge som utsettes for æresrelatert ekstrem kontroll. De skoleansattes kontakt med elevene begrenses til skoledagen og det som skjer i skolen. Likevel er det de skoleansatte som møter de unge til daglig, og deres mulighet til å se dem og til å bistå i forhold til samarbeid med andre etater blir svært viktig. Videre er skolen for mange minoritetsforeldre en av få arenaer for dialog med den norske kulturen og skolens rolle i arbeidet med foreldredialog er derfor betydelig. I tillegg er skolen en arena hvor forebyggende arbeid og fokus på rettigheter har stort potensial.

## Referanser

- Barne- og likestillingsdepartementet (2006): *Deltakelse og innflytelse fra barn og ungdom, - informasjon og veiledning for arbeidet i kommunen*. Rundskriv Q-27/2006.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2008): *Handlingsplan mot tvangsekteskap*. Handlingsplan 2008- 2011. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Berg, B. (1997): *"Slipp oss til" Om brukermedvirkning I arbeid med flyktninger*. Trondheim: SINTEF.
- Berg, B. (2011): "Lost in translation? Om kulturell brobygging og bruk av tolk som kommunikasjons hjelpemiddel" i Berg, B. og Ask, T. *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, B., Fladstad, T. og Lauritsen, K. (2006): *Kvinneliv i eksil : seks portretter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerke, H. (2011) 'It's the way they do it': Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society*, 25(2): 93 – 103.
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Brannen, J. (1992): *Mixing methods : qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Bredal, A. (2006): *Utlendingsloven mot tvangsekteskap: om kunnskapsgrunnlaget for menneskerettslige avveininger*. Nordisk tidsskrift for menneskerettigheter 24(3): 218-231.
- Bredal, A. og L. Skjerven (2007): *Tvangsekteskapsaker i hjelpeapparatet. Omfang og utfordringer*. Oslo: Senter for Kvinne og Kjønnforskning, Universitetet i Oslo
- Burr, R. and H. Montgomery (2003): "Children and rights" i Woodhead, M. and Montgomery (eds) *Understanding Childhood: an interdisciplinary approach*, pp. 135-179. London: The Open University.
- Drammen kommune og Drammen politistasjon (2010): *"Når det umulige er mulig". Hvordan jobbe kunnskapsbasert og tverrfaglig mot vold i nære relasjoner?* Sluttrapport med evaluering.
- Elle, C. og K. Larsen (2010): *Social kontrol i etniske minoritetsfamilier*. Sosialforvaltningen, København kommune.
- Elvegård, Kurt, Sigrun Aasen Frigstad og Kristin Thorshaug (2011): *Tilrettelagte samtaler ved familievold. Evaluering av familievoldprosjektet til konfliktrådet i Trondheim*. NTNU Samfunnsforskning, Trondheim.
- Fyrand, Live (2005): *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Haugen, G. M. D. (2007): *Divorce and Post-divorce Family Practice: The Perspective of Children and Young People*. Doctoral theses at NTNU 2007:58.
- Haugen, G. M. D. (2008): *Incorporating children`s perspectives into family sociology: dilemmas and potentialities*. Barn, årgang 26, nr. 1. s. 27-41.
- Hellerud, G. og A. Liverud (2010): *Rapport om ekstrem kontroll*. Internt notat: 10-01851-2. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.

- Høghjelle, A. (2000): *Allmennlærerens kompetanse til å møte elever utsatt for seksuelle overgrep*. Hovedfagsoppgave ved Høgskolen i Akershus.
- IMDi (2008): *Integreringskart 2008. Tvangsekteskap – en kunnskapsstatus*. IMDi rapport 6 – 2008.
- IMDi (2010a): *Årsrapport om IMDis arbeid mot tvangsekteskap 2010*.  
<http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/%C3%85rsrapport%20FOR%202010.pdf>
- IMDi (2010b): *Rutiner i skolens arbeid mot tvangsekteskap*.  
[http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/RUTINER MOT TVE %20april %202010%20\(2\).pdf](http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/RUTINER MOT TVE %20april %202010%20(2).pdf)
- IMDi (2011a): *Samarbeid, kompetanse og koordinering i tvangsekteskapsaker*. Hentet på: <http://www.imdi.no/no/Kunnskapsbasen/Innholdstyper/Erfaring/2010/Samarbeid-kompetanse-og-koordinering-i-tvangsekteskapsaker-/>
- James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Kjørholt, A.T. (2004): *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society*, PhD thesis, Trondheim: Norwegian Centre for Child Research/Department of Education, Norwegian University of Science and Technology (NTNU).
- Kunnskapsdepartementet (2011): LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (Opplæringslova).
- Kvello, Ø. (2010): *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal, Oslo.
- Lynggard, T. (2010): *Likestilling og minoritetsungdom i Norden med fokus på sosial kontroll*. Nordisk institutt for kunnskap om kjønn, Oslo.
- Magaard, T. (2009): *At være Muslimske kvinne i Danmark*. Ligestillingsministeriet, Danmark.
- Mason, J. (2005): *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Nilsson, E. og Blom, J. (2011): *Våga göra skillnad*. Länsstyrelsen Östergötland, Linköping.
- Paulsen, V. (2010): *Flyktningers utfordringer ved bosetting og integrering*. Masteroppgave i sosialt arbeid, NTNU.
- Paulsen, V., G.M.D. Haugen, K. Elvegård, C. Wendelborg, og B. Berg (2011): *Æresrelatert ekstrem kontroll. Utfordringer og dilemmaer*. Rapport. NTNU Samfunnsforskning, Trondheim.
- Prieur, A. (2004): *Balansekunstnere: betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Qvortrup, J. (ed.) (2005): *Studies in Modern Childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stray, J.H. (2009): *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Avhandling for ph.d.-graden. Pedagogisk forskningsinstitutt. Utdanningsviteskapelig fakultet. Universitet i Oslo.
- Steen-Johnsen, K., H. Lidèn og M. Aarset (2010): *Handlingsplan mot tvangsekteskap: Evaluering av utvalgte tiltak*. Institutt for samfunnsforskning, Oslo.
- Tine, N.D. and J. Ennew (eds.) (1998): *The African Context of Children's Rights*, Childwatch International.

- Thorshaug, K., S. Svendsen og B. Berg (2010): *Barnevern i et minoritetsperspektiv: evaluering av videreutdanningstilbud tilknyttet flerkulturelt barnevern*. NTNU Samfunnsforskning AS, Trondheim.
- Valenta, M. og B. Berg (2010): User involvement and empowerment among asylum seekers in Norwegian reception centers. *European Journal of Social work*.
- Wikan, U. (2002): *Generous betrayal: politics of culture in the new Europe*. Chicago: University of Chicago Press.
- Østby, K. (2009): "Hvordan finne tilhørighet uten å miste seg selv?" *Fokus* nr 3 2009.
- Øverlien, C. og H. Sogn (2007): *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress. Rapport 3/2007.
- Aarset, M.F. og M.L. Sandbæk (2009): *Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Rapport 2009:7.