

## KAPITTEL 8

# Bruddlinjer som utgangspunkt for analysearbeid i institusjonell-etnografisk utforsking

**Bård Bertelsen** Universitetet i Agder

**Janne Lund** Universitetet i Agder

**Abstract:** In this chapter, we use material from two research projects to show how institutional ethnography's sensitivity toward disjunctures has put us as researchers on the trail of everyday life problematics. In institutional ethnography, disjuncture refers to the contradiction between institutional discourses and authoritative texts by which society is governed, and the local experiences that people have. One of the research projects was concerned with the experience of parents who were institutionally identified as part of a "high-conflict divorce case". This exploration began from parents' accounts of meetings with professionals from the welfare, legal and therapy apparatus and then examined how professionals accounted for the same type of meetings. The second research project explored school-related stress and assessment practices among girls in upper secondary school. Here, a disjuncture between the girls' experience of daily homework and preparing for tests on the one hand, and school policy guidelines and official intentions on the other, was explored. In this project, the exploration of the disjuncture was accomplished by looking specifically at how the girls explained their use of certain texts in school, tracing their authority to more general or "boss" texts.

**Keywords:** disjuncture, experience, analysis, high-conflict divorce, school-related stress, institutional ethnography

Sitering: Bertelsen, B. & Lund, J. (2023). Bruddlinjer som utgangspunkt for analysearbeid i institusjonell-etnografisk utforsking. I M.-L. Magnussen & A. C. E. Nilsen (Red.), *Erfaringer med institusjonell etnografi* (Kap. 8, s. 167–185). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.195.ch8>

License: Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

## Introduksjon

Avstanden mellom folks kunnskap og erfaring fra egen hverdag, på den ene siden, og en institusjonell eller diskursiv beskrivelse av hvordan ting er, på den andre siden, omtales ofte i institusjonell etnografi som *bruddlinjer* på norsk (Breimo, 2015; Tørrisplass, 2020; Lund et al., 2021) og *disjunctures* på engelsk (Smith, 2005). Ved å belyse og utforske bruddlinjer kan institusjonelle etnografier bidra til at vi blir oppmerksom på hvilke institusjonelle agendaer som er virksomme i livet vårt, og hvordan vi selv og andre kollektivt bidrar til å realisere disse agendaene. Er vi oppmerksom på dette, kan det gi oss bedre forståelse av hvorfor hverdagen forløper som den gjør, ved at det som i utgangspunktet oppleves som selvfølgeligheter, plutselig blir noe vi kan tenke og mene noe om – og i noen tilfeller også yte motstand mot eller iverksette tiltak for å endre.

Bruddlinjebegrepet hjelper oss som forskere til å ta utgangspunkt i – og holde blikket festet på – steder i folks redegjørelser for egen kunnskap og erfaring der det er synlige spor av hvordan erfaring inngår i et større orkestret sosialt samspill. For å synliggjøre og utforske bruddlinjer må forskeren bevege seg ut over enkeltpersoners erfaringer og inn i ulike institusjonelle omgivelser. Det er i hovedsak to måter å gjøre dette på innenfor institusjonell etnografisk forskning. Den ene er å supplere data fra ståstedsdeltakere med «nivå to-data» (Campbell & Gregor, 2004) fra andre som er posisjonert annerledes innenfor de institusjonelle relasjonene forskningsproblematikken berører. Den andre er å undersøke hvordan styringstekster som ståstedsdeltakere refererer til, er knyttet til sentrale styringsmekanismer som forskrifter og politiske føringer.

I dette kapitlet vil vi gi eksempler på disse to måtene å gjøre institusjonell etnografisk forskning på. Vi vil rette søkelyset mot hvordan bruddlinjebegrepet har satt oss som forskere på sporet av problematikker i hverdagslivet til deltakerne i to ulike forskningsprosjekter. Det ene forskningsprosjektet inntok ståstedet til foreldre som av familievern, barnevern og rettsvesen var identifisert som del av en «høykonfliktsak» etter samlivsbrudd (Bertelsen, 2022). Ved å begynne forskningen i foreldres redegjørelser for møter med ansatte i det offentlige tjenesteapparatet og deretter undersøke hvordan profesjonelle redegjorde for samme typer møter, åpnet bruddlinjebegrepet for en utforsking av hvordan foreldretvister er sosialt organisert. Det andre forskningsprosjektet handlet om skolestress og vurderingspraksis blant jenter på ungdomsskolen (Lund et al., 2021; Lund, 2022). Her ble bruddlinjene

mellom jentenes erfaring, fra daglig arbeid med lekser og lesing til prøver på den ene siden og skolepolitiske føringer og intensjoner på den andre, utforsket. Denne utforskningen gjorde forskerne ved å se spesielt på hvordan jentene redegjorde for sin bruk av bestemte styringsdokumenter fra skolen, for så å spore hvilke mer overordnede styringsdokumenter disse tekstene hentet autoritet fra. Slik løftet de forståelsen av skolestress som fenomen ut av en individualiserende diskurs om psykisk helse, slik at det også ble mulig å tenke over hvordan jenters skolestress er knyttet til bestemte former for sosial organisering.

## Bruddlinjer

Som enkeltmennesker har vi alle omfattende kunnskap om og fra hverdagslige hendelser i livet vårt. Noen ganger skiller denne kunnskapen seg tydelig fra den formen for «objektiv» kunnskap som for eksempel byråkrater legger til grunn for vedtak. Det er denne forskjellen bruddlinjebegrepet hjelper oss å rette søkelyset mot. Begrepet bruddlinje stammer fra det engelske ordet *disjuncture*, som betyr frakopling. DeVault (2020, s. 83, vår oversettelse) beskriver bruddlinjer som «øyeblikk der noen vet én ting fra egen erfaring, men blir fortalt noe ganske annet».

Administrative, ideologiske praksiser fungerer som et sett med prosedyrer som brukes til å forstå og forklare den sosiale verdenen, slik at det blir mulig å administrere den. Slike former for objektivisering må ikke nødvendigvis anses som et onde. Det er kanskje snarere slik at den standardiserte, objektiverende organiseringen som kjennetegner dagens samfunnsstrukturer, er en nødvendig bestanddel i det senmoderne, liberale markedsdemokratiet. I noen grad tar vi alle opp i oss disse ideologiske prosedyrene i form av identitetsantakelser, fordommer og i det hele tatt en mengde av de selvfølgelighetene vi manøvrerer gjennom den sosiale virkeligheten etter.

Men i overgangen mellom lokal erfart virkelighet og abstrakt institusjonell virkelighet skjer det alltid en frakopling der også et element av styring og standardiserende koordinering kommer inn. I denne overgangen – fra subjektiv erfaring til standardisert representasjon – skjer det også en overføring av handlingsevne. Det er gjennom slik overføring institusjonell handling blir mulig (Smith, 2005, s. 187). Ved å sammenstille det vi lærer om en bestemt sosial virksomhet fra ulike subjektive perspektiver, og ved å være på jakt etter erfaringer der noe «skurrer», kan vi få øye på bruddlinjer.

Bruddlinjene antyder at styringsrelasjoner som binder perspektivene sammen, har blitt aktivert, og at makt utøves på en eller annen måte. I institusjonell etnografisk tenkning står derfor slike brudd eller frakoplinger sentralt, siden det er nettopp i bruddlinjene mellom enkeltmenneskers lokale kunnskap på den ene siden og institusjonelle selvfølgheter på den andre vi kan finne den typen problematikker eller sosiale problemer som institusjonell etnografi er utviklet for å undersøke (DeVault, 2020; Smith, 1987).

Det å se etter slike brudd i livet her og nå, slik de erfares og beskrives av *noen*, og de generelle diskursene og forståelsene som rammer inn de institusjonene som hverdagslivet er en del av, er en viktig bestanddel i den institusjonelle etnografiske verktøykassen. Bruddlinjer kan slik karakteriseres som «motsetningsforholdet mellom de autorative tekster som samfunnet styres av, og de partikulære erfaringer som mennesker har» (Breimo, 2015, s. 88). Ved å bli oppmerksom på en slik avstand kan vi komme nærmere noe av det som skaper utfordringer, eller som ikke er holdbart, i folks liv. Tørrisplass (2020) viser for eksempel hvordan enslige mindreårige jenter med fluktbakgrunn erfarte en institusjonell virkelighet som førte til mange overganger og endringer som var frakoplet jentenes behov for trygghet og stabilitet. Det var altså en avstand eller et brudd mellom det jentene hadde behov for, og slik de erfarte at hverdagen stadig ble, når den ble organisert institusjonelt.

I et klassisk arbeid innenfor institusjonell etnografi undersøkte George W. Smith (1988) hvordan politiet i Toronto gjennomførte raid mot offentlige bad som var populære samlingssteder for homofile. Med utgangspunkt i egen erfaring fra aktivistisk arbeid for homofiles rettigheter studerte han hvordan polititjenestemenn dokumenterte og begrunnet arbeidet sitt i skriftlige politirapporter. På den måten viste han hvordan organiseringen av politiets aksjoner var begrunnet i en forståelse av homofili som kriminalitet – en forståelse som brøt fundamentalt med erfaringen til de menneskene som ble utsatt for politiets aksjonering.

Slik tydeliggjorde Smiths forskning hvordan undertrykkelse og vold mot en bestemt gruppe borgere ikke nødvendigvis burde forstås som uttrykk for holdninger hos mennesker som utøver makt (som politiet), men at politivolden snarere var uttrykk for en form for undertrykkelse og diskriminering som var skrevet inn i politiets handlingsinstrukser og dokumentasjonssystemer.

## Bruddlinjen mellom institusjonelle forståelser av foreldre i «høykonflikt» og foreldres erfarte bekymringer

Det ene av de to forskningsprosjektene som dette kapitlet bygger på (se Bertelsen, 2022), tok utgangspunkt i ståstedet til foreldre som var del av en «høykonfliktsak». Dette begrepet brukes ofte om situasjoner der foreldre som ikke bor sammen, over tid og gjentatte ganger er i kontakt med familieliv, rettsvesen og noen ganger barnevern i forbindelse med uenighet om hvordan foreldreskap på tvers av to hjem skal gjøres (Bertelsen, 2022). Slike situasjoner oppleves ofte som utfordrende, komplekse, tidkrevende og ressurskrevende for både barn, foreldre, familiært nettverk og profesjonelle (Smyth & Moloney, 2017, s. 405).

Deltakerne som ble intervjuet i dette forskningsprosjektet, besto av både foreldre og profesjonelle. Underveis i prosessen med å gjøre og analysere intervjuer kom det til syne en systematisk bruddlinje mellom en institusjonell forståelse der foreldre i langvarige konflikter anses som lite sensitive for barnas virkelige behov (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013; Kelly, 2003), og foreldres egen erfaring og kunnskap fra å ta del i de institusjonelle prosessene som hentet rasjonale fra en slik forståelse. I ett av intervjuene forklarte en mor:

Det er [...] nå klart for meg, egentlig, at det juridisk sett er veldig vanskelig. Jeg har nå fem permer med dokumentasjon. Eh ... jeg bare legger alt i permer. Alt [...] jeg kan få. Men likevel er det [...] veldig, veldig mange timer som jeg kunne ha brukt annerledes. Som kunne ha vært bra for barna. Å bruke det for barna, og ikke være så trøtt og sliten av å bruke all energien min på det. Samt egentlig [...] å bruke energien på instanser som ikke har vært til nyt ... hjelp for [...] barna, og heller ikke for oss. (Bertelsen, 2021, s. 285)

Denne moren følte seg oppgitt og resignert etter flere års kontakt med ulike deler av det offentlige retts- og hjelpeapparatet i etterkant av et samlivsbrudd. Både hun og barnas far ønsket å ha barna boende hos seg, og hennes erfaring tilsa at faren ikke var i stand til å ta vare på barna på en trygg måte. Alt hun hadde dokumentert, hadde hun samlet for å kunne begrunne overfor myndighetspersoner hvorfor hun mente og handlet som hun gjorde. Men i stedet for at hun ble møtt med forståelse og anerkjennelse, hadde handlingene hennes ført til at hun av profesjonelle ble beskrevet som påståelig, ensporet, innbitt og uvillig til å se saken fra fars

perspektiv. I et forsøk på å begrunne det hun visste fra egen erfaring, på en måte som profesjonelle kunne forstå, endte hun i stedet med å bekrefte en objektivert forståelse av hvordan foreldre i «høykonflikt» typisk oppfører seg: selvsentrert, argumenterende, anklagende og påståelig. Hennes ønske om å beskytte barna sine mot overlast, som hun selv holdt som beveggrunn for å handle som hun gjorde, ble tilsynelatende ikke vektlagt når profesjonelle tok stilling til familiesituasjonen som hun var en del av, og når de besluttet hvilke anbefalinger og bestemmelser de skulle komme med.

Når foreldre går i dialog med fagfolk, inngår selve dialogen i styring som organiserer foreldreskapet som institusjon. Foreldreskap er ikke bare et naturgitt og naturlig fenomen som oppstår som konsekvens av menneskelig reproduksjon eller adopsjon; det er også et sett rettigheter og forpliktelser som er beskrevet i lover og retningslinjer. En «høykonfliktsak» kan da forstås ikke bare som en alvorlig konflikt mellom foreldre, som er uttrykk for at foreldre vil ulike ting etter et brudd, men også som noe som skjer i relasjoner mellom foreldre og ulike profesjonelle der styring er involvert, og der noen ganger uforenlige ideologier aktiveres. I dette forskningsprosjektet var et tilbakevendende tema at foreldre i forskningsintervjuer formidlet en forståelse av at den kampen de selv førte, handlet om å være gode foreldre under utfordrende omstendigheter, mens de opplevde at profesjonelle ofte forklarte det arbeidet foreldrene gjorde som konfliktatferd og uttrykk for en selvsentrert interessekonflikt. I noen av intervjuene var det også tydelig hvordan det var mulig å spore det en fagperson fort ville kalle «konfliktatferd» hos foreldre, tilbake til råd fra andre fagfolk. I et av intervjuene sa en mor:

De snakker om foreldrekonflikten, ikke sant. Jeg skulle ønske vi hadde et annet ord. Fordi ... jeg skjønner at det er en konflikt, og at det er sånn det ser ut fra utsiden. Men ... jeg vet at samarbeiding er det beste for barnet mitt. Ikke sant? Men det har vært null samarbeid fra begynnelsen av, null kontakt. Han oppsøkte profesjonelle med en gang det var slutt. Og fikk beskjed om at null kontakt var det beste. Så sånn har vi holdt på hele tiden, ikke sant, at han får råd, han går inn og sier «dette er situasjonen, hva skal jeg gjøre nå?», og så følger han de rådene. (Bertelsen, 2022, s. 29)

## **Bruddlinjer som åpning til å utforske en problematikk fra flere ståsteder**

En del av denne undersøkelsen (Bertelsen, 2021) handlet spesifikt om samhandling mellom foreldre og barnevernsansatte i forbindelse med

at foreldre skulle bli henvist fra barnevernet til et bestemt gruppebasert familierapeutisk tiltak i familievernet. En av pappaene som ble intervjuet, fortalte at han og eksen hadde vært til mekling på det lokale familievernkontoret. De var ikke uenige om ansvar og bosted for barna (som ble delt likt mellom foreldrene), men de opplevde varige problemer med å bli enige om viktige spørsmål angående prioriteringer rundt barnas oppvekst og med å løse økonomiske uenigheter. På et eller annet tidspunkt foreslo en mekler ved familievernkontoret at de skulle bli med i et gruppetilbud for barn og foreldre som opplevde høyt nivå av konflikt etter skilsmisse. Pappaen sa at han selv mente at denne gruppen for «høykonfliktfamilier» ikke ville passe for dem, siden han ikke anså konflikten mellom dem som «høy», bare som fastlåst. Likevel gikk han og eksen med på å bli henvist til gruppen. Det innebar at mekleren sendte en bekymringsmelding til barnevernet begrunnet med bekymring for at varig konflikt mellom foreldrene ville være uheldig – og kanskje skadelig – for barna. Pappaen beskrev møtet med den barnevernsansatte, som gjorde vurderingen basert på bekymringsmeldingen, som ubehagelig. I vurderingsprosessen ble hver av foreldrene intervjuet hver for seg, og deretter ble barna intervjuet kort. Basert på intervjuene skrev saksbehandleren en rapport:

Det var en rapport. Det var ... hun endte med å stille moren og meg opp mot hverandre i den rapporten. Og det fikk konflikten til å eskalere. Så jeg ringte saksbehandleren og sa at «dette er ikke riktig». Og moren ringte henne også, og sa at rapporten ikke var korrekt. Det ble helt feil. Jeg sa til saksbehandleren at «du må ta det ut». Men hun hadde allerede låst rapporten, så det var ingenting hun kunne gjøre. (Bertelsen, 2021, s. 281)

Selv om rapporten beskrev en konflikt som ingen av foreldrene kjente seg igjen i, og selv om denne rapporten la grunnlaget for henvisningen videre til gruppen som pappaen ikke hadde tro på, fulgte foreldrene likevel med på henvisningsprosessen, og de takket ja da de fikk tilbud om å bli med i en terapigruppe. Redegjørelsen fra denne faren vitner om et brudd mellom de forståelsene og opplevelsene foreldrene hadde fra egen hverdag, og slik den samme situasjonen ble forstått og handlet ut fra når disse erfaringene ble silt gjennom en profesjonell og standardisert ramme. Slike brudd mellom foreldres opplevelse av egen situasjon og den forståelsen som profesjonelle la til grunn for de tiltakene og tjenestene de tilbydde, var et tema som gikk igjen i intervjuene. Men selv om mange foreldre opplevde at de ikke ble forstått, eller at tjenestene de ble tilbudt, ikke passet med det de selv opplevde

at de trengte, fortalte flere foreldre at de vegret seg for å takke nei til tilbud som var beskrevet som hjelp. En annen pappa sa at han hadde opplevd at hans bekymringer knyttet til vold og rusproblematikk hos mammaen ikke ble tatt alvorlig av barnevernet. I stedet erfarte han at situasjonen mellom dem ble beskrevet som en konflikt mellom to likeverdige parter, og at de barnevernsansatte derfor valgte å henvise dem videre til gruppen for «høykonfliktfamilier» ved et familievernkontor. Likevel, sa han, hadde han bestemt seg for å ta imot tilbudet fra familievernkontoret:

[...] fordi ... ellers ville det jo ikke gi mening å be om hjelp. Dermed føler jeg meg litt presset, av respekt, fordi jeg har vært fornøyd med barnevernet. [...] Men jeg tror ikke at det vil komme noe godt ut av det. (Bertelsen, 2021, s. 282)

I tillegg til intervjuer med foreldre ble også familieterapeuter, barnevernsansatte og tingrettsdommere intervjuet om sitt arbeid i «høykonfliktsaker» i dette forskningsprosjektet. Ved å intervjuer fagfolk om hva de konkret gjorde når de arbeidet, om hvordan de tenkte, og om hvordan de visste hva de skulle og ikke skulle gjøre, ble bruddlinjer mellom den lokalt erfarte virkeligheten som var opplevelsesmessig tilgjengelig for foreldre og fagfolk, og den institusjonelle virkeligheten som la premisser for hva de skulle gjøre og tenke, synlig.

I analysearbeidet ble særlig barneverntjenestens rolle i styringsrelasjonene utforsket (Bertelsen, 2021). Det juridiske rammeverket som regulerer norsk barneverntjeneste (barnevernloven [bvl], 1992), tilsier at andre tjenester eller institusjoner ikke uten videre kan instruere barneverntjenesten om hva den skal gjøre. Hvis en offentlig ansatt eller privatperson ønsker at barnevernet skal involveres eller gi et spesifikt tilbud i en bestemt familiesituasjon, må henvendelsen skje i form av en bekymringsmelding. Flere av de barnevernsansatte som ble intervjuet, forklarte at det å motta en bekymringsmelding som beskrev konflikter mellom foreldre, med konkret forslag om hva barneverntjenesten burde gjøre (i dette tilfellet at de burde henvise foreldre og barn til et bestemt tiltak i familievernet), satte dem i en vanskelig situasjon. Med særskilt henvisning til situasjoner der barneverntjenesten mottok bekymringsmelding i kjølvannet av en rettssak mellom to foreldre, og der det ble bedt om at barnevernet henviste videre til et bestemt familieterapeutisk tilbud, forklarte en av saksbehandlerne følgende:

Vi føler oss ofte [...] låst av det retten ber om. For det passer ikke med systemet. [...] I henhold til barnevernloven kan vi ikke bare sende saken rett videre til tiltak. Vi er nødt til å undersøke. Og hva skal vi undersøke, da? Vi kan velge å bare la vurderingen



bestå av rettsavgjørelsen, en samtale med hver av foreldrene og barna, og så bare gå videre. Men vi burde kanskje være mye mer påpasselig med å snakke grundig med barna, for å sikre at de vet hva som er bestemt. [...] Men det betyr å iverksette en full undersøkelse, som innebærer mye arbeid før saken kan gå videre til tiltak. (Bertelsen, 2021, s. 283)

Denne redegjørelsen refererer til et liknende hendelsesforløp som det pappaen ovenfor hadde erfart, der en barnevernsansatt som svar på en bekymringsmelding nettopp hadde gjort et arbeid ved å gjennomføre en samtale med hver av foreldrene og barna, for så bare å gå videre. I likhet med pappaens forståelse hadde den barnevernsansatte som her ble intervjuet, også betenkninger knyttet til en slik praksis. I så måte kan vi hevde at selve *gjøringen* av dette undersøkelsesarbeidet ikke uten videre er uttrykk for en forståelse eller en erfaring som er omforent eller «universell». Det er snarere slik at både foreldres og profesjonelles arbeid inngår i koordinerte samhandlingssekvenser der erfaringene deres blir sjaltet ut. En institusjonelt vedtatt kjede av handlinger – konflikt, mekling, bekymringsmelding, undersøkelse, henvisning, tiltak – blir realisert lokalt av foreldre og fagpersoner, uavhengig av deres egne erfaringer. I tilfellet med pappaen som ble sitert ovenfor, kan det virke som om resultatet av denne handlingskjeden – igangsatt med intensjon om å redusere foreldrenes konflikt, begrunnet i abstrakt generalisert kunnskap om at konflikter mellom foreldre kan være skadelig for barn – etter pappaens erfaring var det stikk motsatte av det som var intensjonen. Han beskrev at disse handlingene medførte at konflikten økte, ikke at den ble mindre. Det er altså en bruddlinje mellom den kunnskapen aktørene besitter fra sitt eget liv, og de orkestrerte handlingskjedene det de gjør, inngår i.

## Skolestress som hverdagsproblematikk

I det andre forskningsprosjektet som vi bygger dette kapitlet på, utforskes skolestress hos jenter i 10. klasse (Lund et al., 2021; Lund, 2022). Her vil vi vise hvordan forskerne ved hjelp av bruddlinjebegrepet ble oppmerksom på forbindelser mellom individuelle jenters skolestress og bestemte administrative og pedagogiske tekster som er i bruk i norsk skole. Videre vil vi vise hvordan denne oppdagelsen gjorde det mulig å belyse hvordan intensjonene bak en skolereform ikke nødvendigvis virker som planlagt i livet til mennesker som er berørt av den. Bakgrunnen for studien var at en økende andel jenter rapporterer symptomer på psykiske helseplager

(Bakken, 2016; Bor et al., 2014; Collishaw, 2015), og at skolestress ofte utpekes som årsak (Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017; Moksnes, 2016). Men hvordan *skjer* det at så mange jenter stresser med skole? Hva er det som *gjør* dem stresset, og hvordan henger stresset sammen med noe i skolen eller i samfunnet for øvrig? Dette var noen av undringene som dannet utgangspunkt for utforskningen.

Studien om skolestress var del av et større prosjekt hvor jenter i 10. klasse ble intervjuet om hele hverdagen sin, og der hva som skjer i løpet av en dag, ble vektlagt. Intervjueren konsentrerte seg om hvor og hvordan ting foregår, og om hvem som er involvert. I analysen av intervjumaterialet så forskerne særlig etter hvilket arbeid jentene beskrev at de gjorde, i tilknytning til det som i materialet framsto som skolerelatert stress. Det ble da tydelig at mye av jentenes arbeid kretset rundt vurdering og karakterer, noe som ikke var overraskende, og som stemmer godt med andre undersøkelser om stress blant unge (se f.eks. Eriksen et al., 2017). Spørsmålet eller undringen som prosjektet skulle utforske, var imidlertid ikke om, men *hvordan* vurdering, karakter og prestasjon blir så stressende for relativt mange. I forskernes søken etter å forstå mer om dette stresset ble bruddlinjer i jentenes hverdagsfortellinger et sentralt element, fordi noe av det som ble vanskelig i hverdagen, kom tydelig fram i disse bruddlinjene.

I institusjonell etnografisk forskning søker en ofte å forstå hvordan folk relaterer seg til, aktiverer eller motsetter seg det potensialet for styring som ligger i offentlige dokumenter og andre tekster som er til stede i menneskers hverdager, på ulike steder og til ulike tider (Smith, 1990). I intervjuene med jentene ble det etter hvert tydelig at en stor del av skolestresset de fortalte om, foregikk i tilknytning til bestemte tekster. En av jentene fortalte:

Før en prøve så pleier pappa å høre meg i tingene vi skal ha, og ta det målarket, og så spør han meg, ja hva kan du si om dette, og så sier jeg alt jeg kan, på en måte. (Lund, 2022, s. 84)

«Målark» er en type tekst som de fleste norske skoleelever er kjent med. Det er en slags liste over hva en bør kunne, etter en bestemt opplæringssekvens, og det er dermed koplet til både prøveforberedelse, evaluering og resultat. Ut fra tidligere kjennskap fra arbeidet som lærer i grunnskolen visste den ene forskeren (Lund) at målark har blitt innført i skolen som en praksis ment for å øke prosesslæring og *minske* vektlegging av resultat. I analyseprosessen så forskerne videre på ukeplanen som tekst, og på hvilke

tekster av høyere ordens rang det som sto der, viste til. Deretter identifiserte forskerne hva som var innholdet eller intensjonen i disse høyere ordens tekstene. Ukeplanen viste tydelig til prøver og målarke, mens målarke i sin tur er en praksis som stammer fra satsingen «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2022)<sup>1</sup> der nettopp egenrefleksjon, egenvurdering, tydelig læring og forbedring frontes som pedagogiske goder (Slemmen, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dermed fikk jentenes vurderingsarbeid som var knyttet til målarke, fram en bruddlinje. Jentene aktiverte styringspotensialet som ligger i målarke, og selv om målarke på et overordnet administrativt nivå er beskrevet som noe som skal ta bort en ensidig oppmerksomhet på prøveresultater og karakterer, så det i praksis ut til at målarke fungerte mer som et middel for resultatorientering, og som et element som var nært knyttet til det jentene opplevde som stressende. Det var altså et brudd mellom jentenes *erfaring* med målarke og den *institusjonelle hensikten* med målarke. Bruddlinjene var retningsgivende for analysen på den måten at de hjalp forskerne til å rette blikket mot hendelsene og tekstene som så ut til å være i aksjon i og rundt bruddlinjene.

## Bruddlinjer, tekster og styringsrelasjoner

Det arbeidet jentene gjorde i tilknytning til skolestress, kalte forskerne for «vurderingsarbeid» i analysen (Lund et al., 2021). Slikt vurderingsarbeid handlet om alt fra forberedelsesarbeid til prøver og innleveringer, gjennomføringer og nye forberedelser samt forbedringer før neste prøve. I beskrivelsene av vurderingsarbeidet til noen av de jentene som selv uttrykte at de stresset med skole og karakterer, kom det tydelig fram at noen bestemte tekster, som «målarke», gikk igjen. Men jentenes bruk av og tanker om disse tekstene sto i kontrast eller innebar en avstand til det som var den pedagogiske intensjonen med tekstene.

Noen steder ble forskerne først oppmerksom på bruddlinjen i analysen av det jentene fortalte om sitt arbeid. Gjennom analysen ble det for eksempel tydelig at jentene strevde med all forberedelse de skulle gjøre for å prestere bra på prøver, og de strevde med å vite hvor mye innsats de skulle

---

<sup>1</sup> Nettsiden «Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier (Utdanningsdirektoratet, 2016) var tilgjengelig da studien ble gjennomført. Nettsiden er nå endret og finnes ikke lenger. Noe av det samme innholdet finnes på nettsiden «Gi gode faglige tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

legge ned for at den skulle være bra nok. Det som til slutt, og overfor dem selv, definerte hvorvidt innsatsen deres var god nok, var hvilken karakter de fikk. Dermed så det ut til at de erfarte at karakteren var en indikasjon på hvor god innsatsen deres hadde vært. Slik opererte karakterer som styrende tekster ved å virke tilbake på vurderingsarbeidet med definerende kraft, og til å forme det framtidige arbeidet til jentene.

Da karakterer som tekst ble fulgt videre i analysen, var det tydelig at jentenes erfaring med karakterer brøt med hva forskrifter og andre styringsdokumenter sier om hva en karakter *skal* være: Karakteren skal gjenspeile kunnskapsnivå, ikke innsats (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2009). Det er logisk at økt studieinnsats kan gi økt kunnskapsnivå, men det er likevel en nyanseforskjell her: For jentene virket karakteren definerende på selve innsatsen, ikke bare på hva jentene ervervet seg av kunnskap mens de forberedte seg til prøven. De erfarte karakterene som indikatorer på deres egen evne til å forberede seg, ikke bare som bedømmelser av hvor mye de kunne (huske) om et spesifikt emne.

Aktørperspektivet og ideen om at vi er subjekter som ikke styres blindt av abstrakt «makt», men at vi også utøver og motsetter oss makten gjennom å være i – og forholde oss til – styringsrelasjoner, er et grunnleggende premiss i institusjonell etnografi. I studien av skolestress hos jenter var forskerne følgelig ikke opptatt av å stadfeste et lovmessig forhold mellom styring og stress, men snarere av å oppdage noen av de punktene i hverdagen der jentene forholdt seg til skolestress. Derfra så forskerne etter forbindelser mellom denne faktiske aktualiseringen av stress og en mer generell diskurs om oppvekst, det å lykkes og hva et godt liv er. Søken etter disse forbindelsene ble gjort ved å spore hvordan den aktiviteten jentene redegjorde for, ofte skjedde i relasjon til styringsdokumenter, som igjen var forbundet til mer overordnede dokumenter, som nasjonale retningslinjer og forskrifter.

De styringsrelasjonene jentenes skolestress er innvevd i, ble også tydelige gjennom utsagnene til en jente som oppga at hun nettopp *ikke* stresset med skole. En del av arbeidet til denne jenta kan betegnes som at hun gjorde motstand mot styringene. Samtidig kan hennes erfaringer også karakteriseres ved at de får fram en bruddlinje, fordi denne jenta hadde erfart at hennes skolehverdag fungerte fint, selv om hun utførte hverdagen sin både på en annen måte og med andre intensjoner enn prosesser som diskursivt og gjennom styringsdokumentene skrives fram som gode læreprosesser for elever. Denne jenta unnlot å sjekke ukeplanen, gjorde ikke

lekser og øvde ikke til prøver. Hun var likevel, ifølge henne selv, delaktig i faglige samtaler i klasserommet og gjennomførte prøvene. Videre hadde hun refleksjoner om at hennes framtidige skolegang kom til å gå greit, fordi hun hadde søkt på linjer på videregående skoler som ikke hadde så høyt snitt, og hun visste at hun uansett hadde krav på skoleplass. Hun tenkte også at det ikke var så nøye om hun kom inn på førstevalget sitt. Disse erfaringene om at hverdagen hennes fungerte fint på denne måten, og om at også hennes framtid kom til å gå fint, framsto, ifølge måten hun snakket på, som noe positivt. Hun ga uttrykk for at hun var komfortabel med å ha en slik avslappet måte å gjennomføre skolegangen på. Samtidig pekte hun flere ganger i intervjuene på at det nok var noe annet hun «burde ha gjort». Denne påpekningen tydeliggjorde at hun var klar over at det var en viss avstand mellom hennes erfaring og det som gjennom styringene skrives fram som positivt for elever. Hvordan jenta påpekte «burde» åpnet for et alternativt blick på bruddlinjer i analysen. Jenta sa som følger:

Det er ... det er ikke sånn ekstremt mye heller. Men så gjør jo ikke jeg lekser. Som jeg kanskje burde gjort. Eh ... men hvis jeg hadde ... eh ... jeg vet ikke ... det er ... jeg har hørt veldig mye om at det er ganske mye prøver og sånn, men det er ... kanskje jeg bare ... jeg som ikke helt får med meg at det er så mange prøver fordi at jeg sjekker ikke, jeg bare tar det hvis jeg får en prøve, så ... jeg v., jeg vet ikke.<sup>2</sup>

I likhet med de jentene som stresset ved å legge betydelig innsats i vurderingsarbeidet i form av forberedelser og forsøk på å forbedre resultater, var denne jenta klar over hvordan hun *burde* handle, med tanke på lekser, prøver og målarb. Hun *burde* sjekke ukeplanen, lese og pugge. I et oppfølgingsintervju med denne jenta viste intervjueren tilbake til det hun hadde sagt om at hun «burde», og om hva hun egentlig burde gjøre.

Intervjuer: ... så, ee ... sa du at du ikke leste så mye, eller gjorde så mye lekser som du burde?

Jenta: Ja, heh ... [humrer].

Intervjuer: Ehm ... men da lurer jeg på hva det betyr ... at så mye som du burde? Eller hvor mye burde du gjøre? Eller ...

Jenta: Jeg føler jeg burde gjøre det ... ee ... vi har jo en sånn ukeplan hvor det står hva vi skal, liksom.

Intervjuer: Mm.

2 Intervjusatet er hentet fra intervjumateriale og er ikke gjengitt i sin helhet i tidligere publikasjoner. Deler av sitatet er tidligere gjengitt i Lund et al. (2021, s. -261).

- Jenta: Så da tenker jo at det vi bør gjøre, er det som står på den.  
 Intervjuer: Mm.  
 Jenta: Ee ... og jeg gjør jo ingenting av den.  
 [...]  
 Intervjuer: Mm. Men det plager deg ikke så mye, sånn som jeg husker fra sist?  
 Jenta: Mm. Nei. Tenker at ... ee ... det er jo sikkert litt dumt, da – at jeg ikke føler eller lærer så mye som jeg burde eller sånn, eller det som er liksom planen, da.<sup>3</sup>

Da forskerne så nærmere på ukeplaner fra ungdomsskolen, ble det synlig at formuleringene i dem var nært knyttet opp til de styrende tekstene fra «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2016).<sup>4</sup> På ukeplanen sto det for eksempel: «[F]orbered deg til test [...], se kjennetegn på måloppnåelse og tren på de målene du trenger» (Lund et al., 2021, s. 261). Styringene og målsettingene om tydelig vurdering og forbedring var dermed inkorporert i ukeplanen. Denne jenta trekker så fram at det som eventuelt er negativt med at hun ikke gjør det hun burde, er at hun ikke lever opp til (følger eller lærer) det som er planen. Også for henne, som nettopp *ikke* lot disse styringsdokumentene diktere hva hun skulle gjøre, hadde disse tekstene likevel en innvirkning på hvordan hun følte om og så på seg selv. Tekstene uttrykker en slags «ideologisk kode» (se Jahreie & Nilsen, kapittel 9 i denne boken) som sier noe om hva det vil si å ha – eller *gjøre* – en identitet som god elev. Men innenfor rammene av hennes eget liv, der det også var andre aktiviteter som foregikk, som for henne var viktigere enn skole, virker det som om det hun gjorde, var helt i tråd med hennes egen plan. Det var altså en avstand, eller et brudd, mellom hennes hverdagserfaring av hva som fungerte bra for henne, og det som var forventet å være bra for henne, både her og nå og for en forestilt framtid.

## Avsluttende kommentarer

I dette kapitlet har vi forsøkt å belyse bruddlinjebegrepet slik det ofte brukes i institusjonell etnografi. Ved hjelp av materiale fra to ulike forskningsprosjekter har vi demonstrert hvordan vi selv har brukt bruddlinjebegrepet,

3 Intervjusitat er hentet fra intervjumateriale og er ikke gjengitt i sin helhet i tidligere publikasjoner. De to siste linjene av sitatet er tidligere publisert i Lund et al. (2021, s. 261).

4 Nettsiden var tilgjengelig da studien ble gjennomført. Nettsiden er nå endret og finnes ikke lenger.

og hvordan det har hjulpet oss til å oppdage og utforske problematikker i menneskers hverdagsliv. I forskningsprosjektet som utforsket høykonfliktsaker fra et ståsted i foreldres erfaring, bidro oppmerksomheten på bruddlinjer til å gjøre det mulig å belyse hvordan mange foreldre opplevde at deres bekymringer, og den følelsen av forpliktelse de kjente med tanke på å ta vare på sine barn når de var bekymret for dem, ikke ble fanget opp eller imøtegått i møter med profesjonelle, som arbeidet ut fra en forståelse om at problemet som skulle løses, var en konflikt (ikke en bekymring). Når foreldre forsøkte å møte opplevelsen av ikke å bli forstått eller tatt på alvor med å samle dokumentasjon og ved å gjenta sine bekymringer, risikerte de at deres standhaftighet ble tolket inn i en konfliktramme og oppfattet som tegn på bitterhet, selvhevdelse og mangel på forståelse for sine barns behov. Slik bidro bruddlinjebegrepet til å bygge en forståelse av foreldreskap i høykonfliktsaker som noe som ikke bare – eller nødvendigvis – skyldes foreldres manglende evne eller vilje til samarbeid, men som noe som skjer i dialog med institusjonelle retningslinjer og styringer som ikke alltid virker etter sin hensikt.

Kunnskap om hvordan «høykonflikt» ikke bare – eller først og fremst – er uttrykk for egenskaper hos foreldre eller særegenheter ved relasjonen mellom dem (se f.eks. Kelly, 2003; Rosenfeld et al., 2019), men at det også er et diskursivt fenomen med en rekke institusjonelle føringer, kan bidra til å utvide vår forståelse av hva det innebærer for – og krever av – mennesker som er del av slike saker. Slik kan institusjonell etnografi bidra til å korrigere en for ensidig tro på standardiserte programmer for foreldreveiledning, som langt på vei har blitt en foretrukket måte for myndigheter å implementere familiepolitiske agendaer på (Gillies, 2005; Hopman & Knijn, 2015; Widding, 2011).

I studien om skolestress blant jenter på 10. trinn bidro bruddlinjebegrepet til å tydeliggjøre hvordan stresset ikke kun oppstår som et symptom i hver enkelt jente, men hvordan det kan henge sammen med institusjonelle prosesser i samfunnet. Bruddlinjebegrepet bidro til å vise hvordan en bestemt type tekst – målark – fra myndighetenes side skrives fram som et virkemiddel for å øke mulighetsrommet for dybdekunnskap og prosessuell læring. I jentenes eget vurderingsarbeid i hverdagen bidro derimot målarkene snarere til mer oppmerksomhet på pugging av løsevne og fragmenterte informasjonsbiter for å sikre stadig forbedring. Slik så det også ut til at målarkene bidro til stress for noen jenter. Videre bidro bruddlinjebegrepet til å vise hvordan karakterer, som *skal*

være resultatorientert, i jentenes vurderingsarbeid i hverdagen blandet seg sammen med forbedringsarbeid, og at jentene opplevde det som om karakterene omhandlet deres egen innsats og vurderingen av deres arbeidsprosess. Slik sett så det ut til at bruken av målark og karakterer i kombinasjon økte avstanden mellom de institusjonelle intensjonene og jentenes erfaring.

Å synliggjøre skolestress som en institusjonell prosess utvider forståelsen av skolestress til noe mer enn et problem for hver enkelt person. Høyt nivå av skolestress i jentepopulasjonen blir i andre studier påpekt som problematisk (Eriksen et al., 2017; Högberg et al., 2020), mens det gjennom denne institusjonell-etnografiske analysen er skolepolitikken og lærings- og vurderingsformer i skolen som blir problematiske, idet forskerne viser hvordan skolepolitikk og lærings- og vurderingsformer får betydning i jentenes hverdag. Instrumentell læring er tidligere trukket fram som en fallgrube ved «Vurdering for læring» (Nortvedt et al. 2016), og når denne formen for læring så knyttes til skolestress, kan en argumentere for å skape endringer i skolens organisering og læringsformer som et grep i arbeid mot mindre negativt skolestress.

Med utgangspunkt i menneskers hverdagsliv og deres erfaringer er det overordnede målet for institusjonell etnografi å spore hvordan personlig, lokal erfaring er knyttet til translokale prosesser. Som alternativ til den mystikken og abstraksjonen som ofte kjennetegner styrende institusjonelle fortellinger og universelle teorier, tilbyr institusjonell etnografi en verktøykasse som gjør at vi kan utvikle detaljerte og konkrete forståelser av hvordan hverdagen skjer og gjøres. Ved å starte i folks kunnskap om hvordan livet deres erfares, og ved å se etter bruddlinjer mellom erfaring og institusjonelle forståelser av det samme, kan vi gjennom institusjonell-etnografisk utforskning bidra til å belyse sosiale problemer på måter som gjør at de som er berørt av dem, lettere kan tenke om og forholde seg til det som skjer. Slike analyser gir oss innsikt og kunnskap som kan nyttiggjøres til å forstå rekkevidden av den institusjonelle organiseringen av hverdagslivet. Slike analyser gjør oss også oppmerksom på hvordan denne organiseringen blir *sosial* gjennom skriftpraksiser som bidrar til etableringen av systemer, rutiner og standarder. Men at noe er sosialt organisert, betyr også at det er gjort av mennesker – av oss. Det er noe vi *gjør*, og dermed er det ofte noe vi kan prøve å gjøre annerledes – for slik å skape konkrete samfunnsendringer.



## Forfatterbiografier

**Bård Bertelsen** er førsteamanuensis i psykologi ved Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder og klinisk psykolog med spesialisering i familiepsykologi og barne- og ungdomspsykologi. Hans doktorgradsavhandling, *Conflict – concern – commitment: A study of parenthood in high-conflict divorce cases* (Bertelsen, 2022), handler om foreldreskap i konfliktfylte situasjoner etter skilsmisse. Han har også en forskningsinteresse for den sosiale organiseringen av familierterapi og annen psykoterapipraksis.

**Janne Lund** er barnevernspedagog og ansatt som førsteamanuensis ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder. Hun har faglige interesser innen områdene barn, ungdom, normalitet, psykisk helse og skole. Hennes doktorgradsavhandling *Hverdag og verden er unge jenters psyke* (Lund, 2022) handler om ulike former for sosiale strukturer og deres betydning for psykososial helse.

## Litteratur

- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016: Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 8/16). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5106>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Forholdet mellom barnevernloven og barneloven: Barneverntjenestens rolle der foreldrenes konflikter går ut over barnets omsorgssituasjon*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/ny-veileder-om-forholdet-mellom-barnevern/id731863>
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>
- Bertelsen, B. (2021). Whose life is it anyway? Exploring the social relations of high-conflict divorce cases in Southern Norway. *Contemporary Family Therapy*, 43(3), 276–289. <https://doi.org/10.1007/s10591-021-09572-y>
- Bertelsen, B. (2022). *Conflict – concern – commitment: A study of parenthood in high-conflict divorce cases* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J. & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606–616. <https://doi.org/10.1177/0004867414533834>
- Breimo, J. P. (2015). Rehabilitering: samordningsproblematikk sett fra et ståsted. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten: En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 79–100). Cappelen Damm Akademisk.
- Campbell, M. L. & Gregor, F. (2004). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. AltaMira.
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: Secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 370–393. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>

- DeVault, M. L. (2020). Institutional ethnography: A mode of inquiry and a strategy for change. I A. Marvasti & A. J. Trevino (Red.), *Researching social problems* (s. 83–101). Routledge.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA-rapport nr. 6/17). NOVA Velferdsforskningsinstituttet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Endr. i forskrift til opplæringslova. (2009). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova* (FOR-2009-07-01-964). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Gillies, V. (2005). Meeting parents' needs? Discourses of «support» and «inclusion» in family policy. *Critical Social Policy*, 25(1), 70–90. <https://doi.org/10.1177/0261018305048968>
- Hopman, M. & Knijn, T. (2015). The «turn to parenting»: Paradigm shift or work in progress? *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40723-015-0015-x>
- Horne, S. (2016, 23. september). Likestilling til barnas beste (Tale/innlegg). *Regjeringen.no*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/likestilling-til-barnas-beste/id2512182/>
- Högberg, B., Strandh, M. & Hagquist, C. (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years: The role of school-related stress. *Social Science and Medicine*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Kelly, J. B. (2003). Parents with enduring child disputes: Multiple pathways to enduring disputes. *Journal of Family Studies*, 9(1), 37–50. <https://doi.org/10.5172/jfs.9.1.37>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lund, J., Madsen, O. J. & Haugland, S. H. (2021). Å gjøre «det som er liksom planen da»: En kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2801>
- Lund, J. (2022). *Hverdag og verden er unge jenters psyke. En kontekstualisert forståelse av psykososiale helseplager blant unge jenter* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. AURA. <https://hdl.handle.net/11250/2998586>
- Moksnes, U., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G. & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339–357. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>
- Nortvedt, G. A., Santos, L. & Pinot, J. (2016). Assessment for learning in Norway and Portugal: The case of primary school mathematics teaching. *Assessments in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 377–395. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1108900>
- Rosenfeld, E., Oberman, M., Bernard, J. & Lee, E. (2019). Confronting the challenge of the high-conflict personality in family court. *Family Law Quarterly*, 53(1–2), 79–118. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/27007843>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg). Gyldendal Akademisk.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (1990). *Texts, facts, and femininity: Exploring the relations of ruling*. Routledge.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira.
- Smith, G. W. (1988). Policing the gay community: An inquiry into textually-mediated social relations. *Journal of Sociology of Law*, 16(2), 163–183.
- Smyth, B. M. & Moloney, L. J. (2017). Entrenched postseparation parenting disputes: The role of interparental hatred? *Family Court Review*, 55(3), 404–416. <https://doi.org/10.1111/fcre.12294>
- Tranströmer, T. (2001). *Fängelse: Nio haikudikter från Hällby ungdomsfängelse (1959)*. Edition Edda.
- Tørrisplass, A.-T. (2020). *Barn på terskelen: En institusjonell etnografi om enslige mindreråige flyktningsjenters møte med en ambivalent velferdsstat* [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet.

- Utdanningsdirektoratet. (2016). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier. <https://www.udir.no/laering-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Gi gode faglige tilbakemeldinger. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010–2018)* (Rapport). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Widding, U. (2011). «Transform your child's behaviour now»: Parent education as self-help culture and lifelong learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 252–261. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.252>