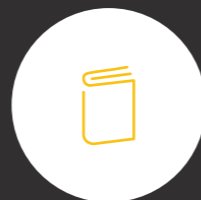


Artikkel 2

Av Ivar Frønes

Barnefattigdom i kompetansesamfunnet



Sammendrag

En grunnleggende utfordring for politikken og samfunnet, er økende sosial ulikhet. Denne ulikheten er i stor grad forankret i barn og unges ulike muligheter til utvikling og utdanning. Med andre ord er det å bekjempe ulikhet i barns utviklingsmuligheter, å bekjempe fremtidig sosial ulikhet. Å bekjempe denne ulikheten tidligst mulig, er mest lønnsomt.

Barn og unge vokser i dag opp i et kompetansesamfunn. Utdanningssystemene fungerer som en arena for seleksjon, så vel som utvikling av kompetanse. Livskvaliteten i nåtida er med på å forme livskvalitet i framtida. I dette kompetansesamfunnet er et godt barnevern ikke bare en strategi for å støtte barns utvikling, det er en grunnleggende strategi for å bryte den sosiale arven mellom generasjonene.

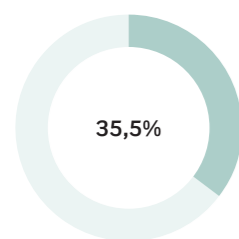
Barnefattigdom kan sees på som en begrensende faktor i barns miljø, og som bidrar til det fundamentale levekårsproblemet blant barn og unge i Norge, marginalisering. Barnefattigdom handler ikke bare om lav inntekt. I kompetansesamfunnet er det en «mulighetsfattigdom» som hviler på et samspill mellom barnets sosiale og personlige ressurser, og kravene til kompetansesamfunnet.

En svak utvikling i småbarnsperioden kan være vanskelig å hente inn; uheldige prosesser forsterkes over tid. Mindre ulikheter i tidlig barndom kan ende som store ulikheter i ungdomstid og voksen alder; sosial ulikhet forsterkes gjennom livsløpet og den forsterkes fra en generasjon til den neste. Tidlig og direkte støtte til barns utvikling gjennom pedagogiske tiltak som barnehage, er derfor grunnleggende. I moderne barns utviklings- og utdanningsmaraton gjelder den samme regelen som i andre maraton; man bør ikke minste kontakten med hovedfeltet. Da ryker mye av motivasjonen, samtidig som det kreves at man skal løpe raskere.

Tall og fakta

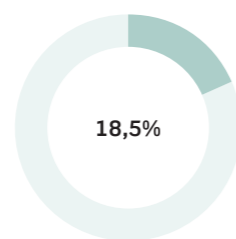
Elever på 5. trinn med laveste mestringsnivå i lesing

Foreldrenes utdanningsnivå har sterk sammenheng med elevenes mestringsnivå i både lesing, engelsk og i regning.



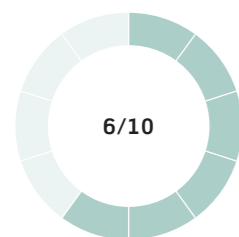
Foreldre uten høyere utdanning

35,5% av barna på 5. trinn som har foreldre uten høyere utdanning skårer på laveste mestringsnivå i lesing (SSB Nasjonale prøver).



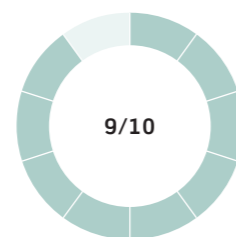
Foreldre med høyere utdanning

18,5% av barna på 5. trinn som har foreldre med høyere utdanning skårer på laveste mestringsnivå i lesing (SSB Nasjonale prøver).



Foreldre med lav utdanning

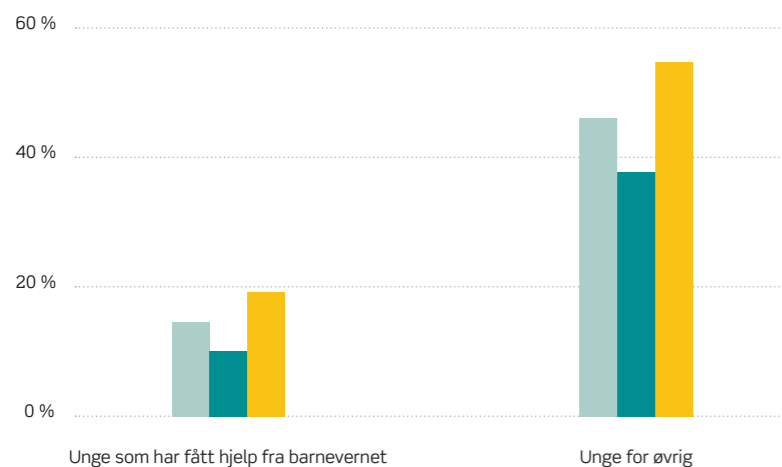
6/10 barn i lavinntekts-husholdninger har foreldre som har lav utdanning (grunnskole eller uoppgitt utdanning). (SSB Inntekts- og formuesstatistikk).



Trivsel på skolen

Elevundersøkelsen viser at de fleste trives godt på skolen. Av alle elever fra 5. trinn til VG3, oppga 9 av 10 at de trives på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Andel unge som var i høyere utdanning 6 år etter at de avsluttet grunnskolen i 2008. Kjønnfordelt. Tall fra 2014.



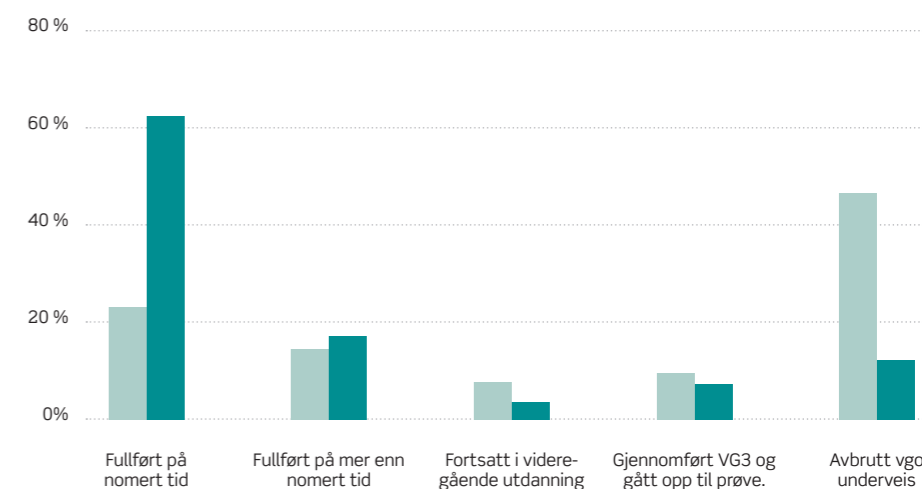
Blant unge som ikke hadde hatt kontakt med barnevernet i løpet av oppveksten og som gikk ut av ungdomsskolen i 2008, var omtrent halvparten (46 %) i høyere utdanning 6 år senere. Andelen blant de med barnevernserfaring var bare 15 %. (Tall fra 2014). (SSB Barneverns- og skolestatistikk).

- Begge kjønn - høyere utdanning
- Gutter - høyere utdanning
- Jenter - høyere utdanning

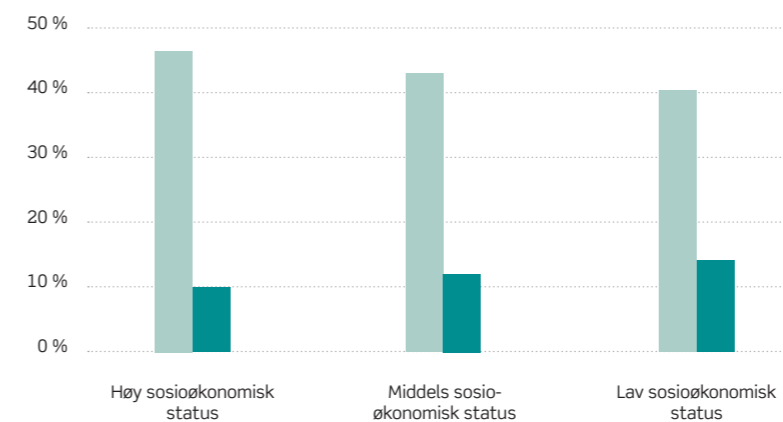
Gjennomføring av videregående opplæring blant ungdom som startet på VG1 for første gang høsten 2008, etter fullføringsgrad. Prosent.

37 % av ungdommer med barnevernserfaring som begynte på videregående opplæring i 2008 hadde fullført videregående opplæring på normert tid eller utvidet normert tid i 2014. Blant ungdom uten barnevernserfaring var andelen over dobbelt så høy, med 78 %. (SSB Barneverns- og skolestatistikk).

- Ungdom som har fått hjelp fra barnevernet
- Ungdom for øvrig



Andel elever på ulike skoletrinn som rapporterte at de ble svært stresset av skolearbeidet.



Det er ikke store sosioøkonomiske forskjeller når det gjelder trivsel på skolen eller opplevd skolestress, men elevene fra familier med lavere sosioøkonomisk status rapporterer om noe høyere opplevd skolestress. (Tall fra 2014). (Bakken, Frøyland & Sletten, 2016).

- Veldig god skoletrivsel
- Svært mye skolestress



Ivar Frønes

Frønes (dr.philos.) er professor i sosiologi ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo, og seniorforsker ved Atferds-senteret. Frønes har publisert et stort antall bøker og artikler med vekt på utviklingstrekk i det norske samfunn, livsløpsanalyse og barn og unges levekår. Blant artikler og bøker de siste årene er *Moderne barndom* (Cappelen 2011), *Risiko og marginalisering* (Gyldendal 2014, med Strømme), *Indicators of Children's Well-Being: Theory and Practice in a Multi-Cultural Perspective* (Springer 2009, med Ben-Arieh), *Handbook of Child Well-Being* (Springer 2014, med Ben-Arieh, Casas og Korbin), *The Autonomous Child; Theorizing Socialization* (Springer 2016), *The Absence of Failure: Children at Risk in the Knowledge Based Economy* (Child Indicator Research 2016), *Risiko, intervensjon og evidens* (Gyldendal 2016, med Eng, Ertesvåg og Kjøbli).

OPPVEKST OG SAMFUNN

Skal vi forstå barns levekår og utvikle tiltak for barn, må vi forstå det samfunnet de vokser opp i. I det moderne kunnskaps- og kompetansesamfunnet er menneskelig kompetanse og innovasjonskraft – humankapitalen – de grunnleggende produksjonsfaktorer, mens den klassiske industri og ufaglærte industriarbeider i stor grad er forsvunnet (Nickel & Bell, 1995). Barn og unges kompetanse representerer kjernen i framtidens produksjonsmidler, og utdanningssystemene strukturerer barn og unges verden fra tidlig barndom til inn i voksenrollen. Kompetanse øker kravene, ikke bare til kunnskap, men til evnen til å planlegge framtida (Clausen, 1991; Reynolds & Clements, 2005). Kompetansesamfunnets foreldre ser det som sin oppgave å stimulere og støtte barna i deres utvikling og framtidspaner (Lareau, 2003), og psykologiske kategorier som "self-efficacy", "self-regulation" og "locus of control", eller sosiologiens begrep om "refleksiv kompetanse"; illustrerer at samfunnsvitenskapenes begreper både avspeiler kompetansesamfunnet og er med på å forme dets barndom. Kompetansesamfunnet øker også betydningen av sosial kompetanse, både fordi slik kompetanse kreves i moderne yrkesliv så vel som i samliv, og fordi sosial kompetanse spiller positivt sammen med utvikling av skolefaglig kompetanse (Jennings & DiPrete, 2010). Den fjerde industrielle revolusjon (Schwab, 2016) øker kompetansekravene og ikke minst kompetansekravenes foranderlighet.

De som vokser opp tilbringer mesteparten av sin barne- og ungdomstid i utdanningssystemer hvor de skal kvalifisere seg for framtiden. Selv om norsk skole ikke er preget av eksamener og konkurranse på samme vis som f. eks. i deler av Asia¹, er utdanningsinstitusjonene en arena for seleksjon så vel som for utvikling av kompetanse. Mediernes overskrifter om ungdom reflekterer utviklingen av kompetansesamfunnet; for noen tiår siden dreide overskrifter om ungdom seg om støy, opprør og subkulturer, nå er bekymringene knyttet til sårbarhet og frafall i utdanningssystemene. Nesten alle unge i Norge begynner på videregående; men av de som gikk ut av grunnskolen i 2002, fullførte bare to tredeler videregående skole i løpet av fem år (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Denne andelen har vært relativt konstant siden.

Skolen i det globale konkurransesamfunn har en komplisert oppgave; den skal sikre at både de beste og de svakeste elevene får utvikle seg. Til tross for noen lysglimt i det siste, har norsk skole ikke lykkes særlig godt med verken å gjøre de gode bedre eller å støtte de svakeste. OECDs

PIAAC² studier indikerer at norsk ungdom skiller seg fra andre i Norden ved å ha en noe lavere kompetanse enn eldre generasjoner, og Norge har en lav andel som velger de såkalte STEM-fagene³ og yrkesfag, og en relativt høy andel uføretrygdde unge.

Å FORSTÅ BARNES LEVEKÅR

Fattigdom forstås ofte som materiell fattigdom, som gjerne indikeres ved at familien har under et visst relativt inntektsnivå, ofte 50 % eller 60 % av medianinntekten. At det er omtrent dobbelt så mange inntektsfattige familier i Norge i 2015 som i år 2000 betyr ikke at dobbelt så mange er så fattige som i år 2000. Det statistikken forteller er at en andel av barnebefolkningen ikke har vært en del av den sterke norske velstandsveksten fra år 2000 fram til i dag. Ifølge OECD⁴ var inntektene i Norge, omregnet til kjøpekraft i ulike land per familiemedlem 33 121 US dollar i 2014 (det høyeste i verden etter Luxemburg). I Sverige var det tilsvarende 27 332, i Spania vel 21 541; det spanske inntektsnivået var ►

Fotnoter

¹ Fra Korea: If you sleep three hours a night, you may get into a SKY university [Seoul National University, Korea University, and Yonsei University are the top 3 universities in Korea]; if you sleep four hours each night, you may get into another university; if you sleep five or more hours each night, forget about getting into any university.

² <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/piaac>.

³ Science, technology, engineering and mathematics (STEM).

⁴ http://www.oecd-ilibrary.org/economics/national-accounts-of-oecd-countries-volume-2016-issue-1/actual-individual-consumption-per-head-at-current-prices-and-ppps_na_ma_dt-v2016-1-table16-en

«...inntekt er ikke bare i seg selv et problematisk forhold; lav inntekt er ofte en indikator på problemforhold»

Fakta

Inntektene i Norge, omregnet til kjøpekraft i ulike land per familiemedlem, var i 2014 33 121 US dollar. Det er nest høyest i verden.

- ▶ med andre ord nært den norske fattigdomsgrensen. Studier tyder på at de fleste statistisk inntektsfattige ikke har problematiske levekår (Sandbæk, 2011), men den samme studien (og andre) understreker at det finnes et antall barn i Norge som har problemer med deltagelse i sosiale sammenhenger pga. fattigdom. En stor andel av barn fra lavinntektsfamilier i perioden 2010-2012 er barn med innvandringsbakgrunn, som ofte har mange søsken og foreldre med lav kompetanse som er utenfor arbeidslivet. Lav inntekt er ikke bare i seg selv et problematisk forhold; lav inntekt er ofte en indikator på problemforhold.

Barns levekår har to dimensjoner: livet her og nå, og hvordan livet i nåtida influerer framtidens livssjanser. Tiltak som forbud mot fysisk avstraffelse av barn og økonomiske overføringer til barnefamilier sikter primært på å bedre barns levekår i barndommen. Barns egen stemme er grunnleggende for å forstå deres levekår her og nå; det være seg i familien, på skolen eller i nærmiljøet. Når studier viser at mange barn opplever det sosiale miljøet på skolen som vanskelig (Mjaavatn, 2016), forteller dette at skolen er en viktig del av barns liv som barn, ikke bare viktig for deres suksess som voksne. Barns subjektive opplevelser er viktige for å gripe deres liv, men en forståelse av barns levekår må bygge på både subjektive og objektive forhold. I kompetansesamfunnet er hvordan livskvalitet i nåtida former livskvalitet i framtida grunnleggende i en slik forståelse.

Ambisjose foreldre kan bidra til at barna opplever stress, men ingen ser det som barnevernets oppgave å fjerne tigmødres- eller fedres barn fra fiolinen eller idrettsbanen. Med bakgrunn i Amartya Sens (1993) forståelse av «well-being» ser vi utviklingsmuligheter som grunnleggende for barns levekår i kompetansesamfunnet. For kompetansesamfunnets barn er utviklings- og utdanningsmuligheter, frihet til å bruke mulighetene og evner og ressurser til å utnytte dem grunnleggende levekårskomponenter. Betydningen av velferdssamfunnets mulighetsrom illustreres ved at svært mange barn av innvandrere oppviser en sterk positiv mobilitet mellom generasjonene i Norge (Hermansen, 2016). Barnefattigdom må forstås i et slikt mulighetsperspektiv; fattigdom handler om faktorer i barns miljø som forhindrer dem i å bruke mulighetene som sikrer dem en framtid. Det fundamentale levekårsproblemet blant norske barn og unge er marginalisering. Kompetansesamfunnets fattigdom er en mulighetsfattigdom som hviler på et samspill mellom sosiale og personlige ressurser og kompetansesamfunnets krav. Barnekonvensjonens artikkel 29 forteller at utdanning ”skal sikte på å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig”; moderne barnefattigdom handler om levekår som forhindrer slik utvikling.

Fakta

Undersøkelser indikerer at barn som vokser opp i dysfunksjonelle familier kan bli liggende etter i kognitiv utvikling.

LEVEKÅR, LIVSLØP OG UTVIKLING

Utviklingen av longitudinelle datasett gjør det mulig å følge barns utvikling over tid. Et grunnleggende generelt funn er betydningen av spedbarns- og småbarnsfasen for videre utvikling; med kompetansesamfunnets utviklingskrav forsterkes småbarnsfasens betydning. Undersøkelser indikerer at barn som vokser opp i dysfunksjonelle familier kan bli liggende etter i kognitiv utvikling, særlig vil dette gjelde barn som er biologisk sårbare (Myhre, Gjevik & Grøholt, 2006; Waldfogel & Washbrook, 2010). Den sosiale arven hviler på et samspill av sosiale og genetiske faktorer og forhold ved utdanningssystemene (se f.eks. Deary et al., 2006; Haworth et al 2011; Kishiyama et al., 2009). Barns IQ-scorer influeres av genetiske profiler (Krapohl & Plomin, 2015), men mens mange barn av foreldre med høy sosioøkonomisk status bedrer sine resultater med økende alder, får barn av foreldre med lav sosioøkonomisk status ofte svekkede IQ-resultater over tid (Feinstein, 2003; Turkheimer, Haley, D’Onofrio, Waldron & Gottesman, 2003). Også genetiske forhold må sees i en samfunnsmessig ramme; syndromer som «attention deficit disorder» (ADHD) har biologisk forankring, men er også forankret i at i kunnskapssamfunnets utdanningsinstitusjoner blir atferdsproblemer lett til skoleproblemer, som igjen kan bli til framtidige problemer på arbeidsmarkedet. En andel av barn som viser atferdsproblemer ved overgangen til ungdoms-

alder er ofte registrert med problematferd i de første skoleårene (Moffitt, 2005), og forhold i tidlig barndom kan predikere framtidig arbeidsledighet (Caspi, Wright, Moffitt & Silva, 1998). At deprivasjon i de første leveårene kan være uheldig for den kognitive utviklingen illustrerer barnevernets utfordringer: hvordan støtte utsatte familier og små barn for å forhindre en uheldig utvikling?

Mens spedbarns- og småbarnsfasen legger grunnen for kompetanseutviklingen, er barne-skolealder sentral i utdyping og utvikling av både sosial kompetanse og skolefaglig kompetanse, og for utviklingen av en identitet som en som mestrer (Frønes, 2006). ”Tweensfase” og overgangen til ungdomstid og tidlig puberteten, får karakteren av en intens utprøvningsfase, en fase av «sosial simulering» (Frønes, 2006). For barn med atferdsproblemer blir denne fasen en risikofase hvor problemer tar form av sosiale problemer og kriminalitet; indikatorer på framtidig marginalisering. I overgangen mellom barn og ungdom trekkes barna mot ungdomstidens øyeblikksorientering, samtidig som kompetansesamfunnet krever en fremtidsorientert skoleinnsats. I industrisamfunnet var ungdomstiden - ofte forstått som tenårsperioden - forstått som en venteperiode; man ”ventet” på å bli voksen. I kompetansesamfunnet er ungdomstiden en kvalifiseringsperiode, og ikke minst en sorteringsperiode; utdanningssystemene sorterer til ulike framtid. I industrisamfunnets sosiologi var begreper om normalitet versus ▶

260 000 barn har foreldre med en psykisk lidelse som kan gå ut over daglig fungering.

- ▶ avvik viktige, nå er kategorien ”sosialt avvik” i stor grad oppløst; mens f.eks. homofili var ulovlig tidlig på 1970-tallet, feiret regjeringen homofiles rett til ekteskap i 2009. Det multikulturelle og multireligiøse samfunn åpner for sosial og normativ variasjon, den grunnleggende utfordring i kunnskaps- og kompetansesamfunnet er inkludering versus marginalisering.

Kompetansesamfunnet aksentuerer samspillet mellom faser, seriøse problemer i senere faser er ofte knyttet til tidligere problemer. En ny omfattende studie, basert på et stort utvalg av personer fra New Zealand som er fulgt over livsløpet, finner at 22 % av kohorten (født 1972-1973) utgjør en stor del av samfunnets senere kostnader med denne kohorten; som 66 % av sosiale utgifter og 81 % av antall straffede. (Caspi et al., 2016). Forskerne fant at gruppen som sto for denne høye andelen av senere problemer: ”ofte hadde vokst opp i lavere sosioøkonomiske miljøer, hadde opplevd omsorgssvikt, skåret dårligere på IQ-tester, og viste lav grad av selvkontroll i barndommen”⁵.

GRUNNLEGGENDE LEVEKÅRSKOMPONENTER

En rekke bidrag fra ulike samfunnsfag forteller at vi de siste tiårene har sett utviklingen av en økende sosial ulikhet, og at denne ulikheten overføres mellom generasjonene; ulikhet arves. Studier av mekanismer bak denne utviklingen legger vekt på økende ulikhet i unge

generasjoners utviklingsmuligheter. Den sosiale ulikhetens reproduksjon drives av ulikhet i småbarns utviklingsmuligheter, av ulik adgang til utdanning og av at familie, nabolag, skoler og aktiviteter blir mindre heterogene⁶, som når de fleste etablerer familie med andre med samme nivå av inntekt og utdanning som dem selv.

Segregeringen driver seg selv: økt segregering gir konsekvenser som igjen skaper økt ulikhet. Beskrivelsene av segregeringens selvforsterkende prosesser forteller at bekjempelsen av sosial ulikhet i stor grad må skje gjennom investering i kompetanseutvikling blant de yngste.

Segregering av nabolag og kvaliteten på skoler og aktiviteter er mindre av et problem i Norge enn i f.eks. USA og UK, hvor mange studier kommer fra. Eksempelvis viste en norsk studie at barn som hadde kontakt med barnevernet i liten grad gikk på skoler med svakere resultat fra nasjonale prøver enn andre skoler (Frønes & Strømme, 2014), og det er ikke slik at gode skoler følger skarpe nabolagsgrenser. Men også i Norge utvikles ulikhet mellom familier; foreldres integrasjon i yrkeslivet er grunnleggende, ikke bare økonomisk, men ved at foreldre er modeller for barns voksenliv. At sosialhjelp og en tilværelse utenfor yrkeslivet til dels er arvelig (Lorentzen & Nielsen, 2008) er sannsynligvis i noen grad knyttet til foreldrenes modelleffekt. En serie studier viser at et høyt antall søsken har uheldig effekt på hva barn oppnår på skolen. En vanlig antagelse er at mange barn gir mindre

«Mindre ulikheter i tidlig barndom kan ende som store ulikheter i ungdomstid og voksen alder; sosial ulikhet forsterkes gjennom livsløpet og den forsterkes fra en generasjon til den neste»

mulighet for foreldre til å støtte det enkelte barn i dets utvikling og utdanning. Mange barn er også ofte koblet sammen med at foreldre i liten grad er yrkesaktive. Sosiologiske studier har lagt vekt på at barns posisjoner i utdannings-systemene influeres av deres sosiale bakgrunn. Men når en følger barn over livsløpet viser det seg at selv om foreldres utdanning, inntekt, familiestørrelse etc. influerer barnas karakternivå, er karakterer i grunnskolen også forankret i skolens egen dynamikk; skolen er i seg selv en forklaringsfaktor knyttet til noen barns framtidig marginalisering (Socialstyrelsen, Social Rapport, 2010; Frønes & Strømme, 2014). Moderne samfunn krever visse basiskompetanser; lese- og skrivevansker på skolen influerer f.eks. sannsynligheten for framtidig bruk av sosialhjelp (Pape, Bjørngaard, Westin, Holmen & Krogstad, 2009). Ifølge den svenske Socialstyrelsen er en sterk beskyttende faktor for barn i risikozonen «frånvaron av skolmisslyckande». En større europeisk studie av barn som har kontakt med barnevernet hevdet at ikke bare hadde barna en bakgrunn som bidro til svake resultater, men at dette ble forsterket ved at barnevernet la liten vekt på utdanning (Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011; Cameron, Hollingsworth & Jackson, 2011).

For noen tiår siden så sosiologers sosialisering-forståelse ofte barnet som ”et lite dyr” som

kjempet imot å bli sosialisert, eller som en ”tabula rasa”: en tom tavle som kulturen skriver på. Nå vet vi at dette er feilaktig - det må være skrevet av menn som ikke la merke til hvordan deres minste oppførte seg: en enkel observasjon av babyer forteller at de aktivt henter verden inn. Menneskebarnet er designet for å hente inn kultur og språk (Bråten 2009, Denet, 2004), ikke et lite dyr som slåss mot kulturen, og ikke en tom tavle. De første leveårene danner basis for videre utvikling, hvor barnet er det aktive sentrum i selvforsterkende prosesser. I kompetansesamfunnet forsterkes sped- og småbarnstidens betydning ved at kompetansekravene aksentueres. Dette er særlig kritisk for barn som av ulike grunner er særlig sårbare pga. genetiske profiler og/eller dysfunksjonelle familier. En svak utvikling i småbarnsperioden kan være vanskelig å hente inn; uheldige prosesser forsterkes over tid. Mindre ulikheter i tidlig barndom kan ende som store ulikheter i ungdomstid og voksen alder; sosial ulikhet forsterkes gjennom livsløpet og den forsterkes fra en generasjon til den neste.

Når det gjelder barns utvikling kan vi skille mellom ytre faktorer og utviklingsfaktorer. Ytre faktorer kan indikeres ved sosioøkonomiske deprivasjon, som foreldre med lav kompetanse utenfor yrkeslivet. Det anslås også at ca. ▶

Fotnoter

⁵ <http://dunedinstudy.otago.ac.nz/news-and-events/article/53>.

⁶ For en diskusjon, se <http://review.chicagobooth.edu/magazine/spring-2016/why-has-inequality-grown-in-the-us>.

«Tidlig støtte er grunnleggende; i moderne barns utviklings- og utdanningsmaraton gjelder den samme regel som i andre maraton; man bør ikke minste kontakten med hovedfeltet. Da ryker mye av motivasjonen, samtidig som det kreves at man skal løpe raskere»

- ▶ 260 000 barn har foreldre med en psykisk lidelse som kan gå ut over daglig fungering, mens ca. 70 000 barn har foreldre med et alkoholforbruk som kan gi problemer med daglig fungering (Torvik & Rognmo, 2011), i tillegg kommer andre rusproblemer blant foreldre. Barn har også ulike genetiske profiler som influerer den videre utvikling i samspill med de ytre faktorene. Utviklingsfaktorer refererer til faktorer som veves direkte inn i den dynamiske utvikling av kompetanse. Dette vil kunne være et familie-medlem utenfor kjernefamilien, en god lærer eller andre som støtter barnets utvikling, og ikke minst ulike systematiske intervensjoner, som barnehager og pedagogiske tiltak i barnehagen som sikter på barnets utvikling. Tidlig støtte er grunnleggende; i moderne barns utviklings- og utdanningsmaraton gjelder den samme regel som i andre maraton; man bør ikke minste kontakten med hovedfeltet. Da ryker mye av motivasjonen, samtidig som det kreves at man skal løpe raskere.

EN POLITIKK FOR BARNES UTVIKLING OG LEVEKÅR

At marginalisering ikke kan forankres i avgrensede årsaker, men i lange selvforsterkende risikoprosesser, er en viktig erkjennelse overfor barnevern så vel som i en generell politikk for barn. En grunnleggende oppgave er å snu uheldige risikoprosesser. Mens sosiologiske studier tradisjonelt har sett på sammenhengen mellom foreldres sosioøkonomiske posisjon bakgrunn og barnas utvikling, legger nyere studier vekt på foreldres aktive støtte til og kultivering av barnas utvikling (Lareau, 2003). En omfattende studie av barn, barnehage og familier i UK konkluderte med at hva foreldre gjør er viktigere enn hvem de er⁷. I kompetansesamfunnet er det ikke overaskende at foreldres aktive bidrag er betydningsfullt. Asiatiske barns suksess i utdanningssystemene verden over tilskrives i stor grad utdanningsorienterte og aktive familier.

70 000

barn har foreldre med et alkoholforbruk som kan gi problemer med daglig fungering.

Skillet mellom ytre levekårsfaktorer og utviklingsfaktorer er viktig med tanke på en politikk for barn. Når det gjelder barnefattigdom har politikken tradisjonelt basert seg på enkle ytre faktorer, som overføring av økonomiske midler til familien, ofte stigende med antall barn. utfordringene med slike tiltak er at de i liten grad sikter direkte på barns utvikling, og at de i noen tilfeller kan forhindre positiv utvikling. Kompetansesamfunnet endrer karakteren av barnevern; barnevernets oppgave blir ikke bare å motarbeide omsorgssvikt i den tradisjonelle betydning, men å sikre kompetanseutvikling for barn i risikosonen. I kompetansesamfunnet er barnehagen utviklingens institusjonelle grunnmur; barnehagen bidrar til alle barns utvikling, og kan identifisere barn i risikosonen og utforme relevante tiltak. I motsetning til økonomiske overføringer til foreldre, treffer utvikling av barnehagen og andre utviklingstiltak de enkelte barn direkte.

Som beskrevet tidligere krever kompetansesamfunnet utvikling av selvregulering. Det dreier seg om evner til konsentrasjon/fokusering, planlegging, disiplin, kreativitet og fleksibilitet (Diamond & Lee, 2011)⁸. Disse funksjonene oppsummeres som eksekutive/utøvende funksjoner (executive functions). Utvikling av slike funksjoner skjer sannsynligvis best i samspill

med utvikling av en bredere sosial, utdannings- og følelsesmessig kompetanse, som i en barnehage og i samspill med familien. Generelt har også universelle tiltak rettet mot alle best effekt for barn i risikosonen. Det finnes en rekke måter å systematisk støtte barns utvikling på; poenget her er at en grunnleggende strategi for moderne barnevern er direkte støtte til barns utvikling.

En grunnleggende politisk og sosial utfordring er økende sosial ulikhet, en ulikhet som i stor grad er forankret i barn og unges ulike utviklings- og utdanningsmuligheter (Heckman, 2014, Durlauf, 2006). Studier av når investering gir størst avkastning, så vel som studier av barns utvikling, forteller at tidlig innsats er grunnleggende; tidlig innsats kan mest effektivt bryte de selvforsterkende negative prosessene. Barnevern går rett inn i politikkenes brennpunkt; å bekjempe ulikhet i barns utviklingsmuligheter er å bekjempe framtidig sosial ulikhet. I kompetansesamfunnet er godt barnevern ikke bare en strategi for å støtte barns utvikling, det er den grunnleggende strategi for å bryte den sosiale arven mellom generasjonene. ●

Fotnoter

⁷ <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/RBTec1223sept0412.pdf>.

⁸ (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3159917/>).

Referanser

B

Berlin M., Vinnerljung B. & Hjern A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2489-2494

Bråten S. (2009). *The Intersubjective Mirror in Infant Learning and Evolution of Speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

C

Cameron, C., Hollingworth, K. and Jackson, S. (2011). Young People from a Public Care Background: secondary analysis of national statistics on educational participation. Hentet fra: [http://www.kineo.nu/skolfam/moodle/pluginfile.php/35/mod_resource/content/1/Final%20Report%20of%20the%20YIPPEE%20Project%20-%20WP12%20Mar11.pdf]

Caspi, A., Wright, B. R. R., Moffitt, T. R., & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424-451.

Caspi, A., Houts R. Belsky D. W., Harrington H., Hogan S., Ramrakha S., Poulton R. & Moffitt T. E. (2016). Childhood forecasting of a small segment of the population with large economic burden. Hentet fra: [http://www.nature.com/articles/s41562-016-0005]

Clausen, J. S. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. *The American Journal of Sociology*, 96(4), 805-842.

D

Deary, I.J., Taylor, M.D., Hart, C.L., Wilson, V., Davey Smith, G., Blane, D. & Starr, J.M (2005). Intergenerational social mobility and mid-life status attainment: influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education. *Intelligence*, 33 (5), 455-472.

Dennet, D. (2004) *Freedom evolves*. London: Penguin

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old, *Science*, 333, 959-964.

Durlauf S. N. (2006). Groups, Social Influences, and Inequality: A Memberships Theory Perspective on Poverty Traps, in Bowles S. Durlauf S N, and Hoff K, eds., *Poverty Traps*. Princeton: Princeton

F

Feinstein, L. (2003). Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort. *Economica*, 70 (277), 73-97.

Frønes, I. (2006). *De likeverdige*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Frønes, I. & Strømme H. (2014). *Risiko og marginalisering*. Oslo, Gyldendal

H

Haworth C.M.A., Asbury K., Dale P.S., Plomin R. (2011). Added Value Measures in Education Show Genetic as Well as Environmental Influence. *PLoS ONE* 6(2): e16006.

Heckman J. J., Mosso S. (2014). The economics of human development and social mobility, *National bureau of economic research*. Hentet fra: [http://www.nber.org/papers/w19925.pdf]

Hermansen, AS (2016). Barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv. I I. Frønes & L Kjølsvød (red.), *Det norske samfunn* (7. utgave). Gyldendal akademisk, Kapittel 7 i Bind 1, 155-178.

J

Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159.

K

Kishiyama M. M., Boyce W. T., Jimenez A.M., Perry L.M., Knight R.T. (2009). Socioeconomic Disparities Affect Prefrontal Function in Children. *Journal of Cognitive neuroscience*, 21(6), 1106-1115

Krapohl, E. & Plomin; R. (2015). Genetic link between family socioeconomic status and children's educational achievement estimated from genome-wide SNPs. *Molecular Psychiatry*. Hentet fra: [http://www.nature.com/mp/journal/voop/ncurrent/full/mp20152a.html]

L

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Lorentzen, T. og Nielsen, R. A. (2008). *Går fattigdom i arv? Langtidseffekter av å vokse opp i familier som mottar sosialhjelp*. Oslo: FAFO.

M

Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N; (2008). Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. NIFU.

Mjaavatt P. & Frostad P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i kommunen*, 6, 21(6), 1106-1115

Moffitt T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

Myhre, A. M., Gjevik, E., & Grøholt, B. (2006). Life leaves its marks. *Tidsskrift for den Norske lægeforening: tidsskrift for praktisk medicin, ny rækk*, 126(7), 909-911.

N

Nickell, S., & Bell, B. (1995). The collapse in demand for the unskilled and unemployment across the OECD. *Oxford Review of Economic Policy*, 11(1), 40-62.

P

Pape, K., Bjørngaard, J. H., Westin, S., Holmen, T. L., & Krogstad, S. (2011). Reading and writing difficulties in adolescence and later risk of welfare. A ten year follow-up, the HUNT Study, Norway. Levanger: NTNU, HUNT Research Centre. Hentet 26. april 2015, fra [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21943369].

R

Reynolds, A., & Clements, M. (2005). Parental involvement and children's school success. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships: Promoting the social, emotional, and academic growth of children* (pp. 109-127). New York: Teachers College Press.

S

Sandbæk, M. (2004) Konklusjoner og tiltak. I Sandbæk, M. (red.) *Barns levekår. Hva betyr familiens inntekt*. NOVA Rapport 11/04.

Schwab K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution* World Economic Forum.

Sen, A.K. (2008). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Socialstyrelsen Social Rapport (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. Västerås; Edita Västra Aros

T

Torvik, F.A. & Rognmo, K. (2011). Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk, Folkehelseinstituttet. Rapport 2011:4

Turkheimer, E., Haley, A., D'Onofrio, B., Waldron, M & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14, 623-628.

W

Waldfogel, J., & Washbrook, E. V. (2010). Low income and early cognitive development in the UK. A Report for the Sutton Trust, februar 2010.