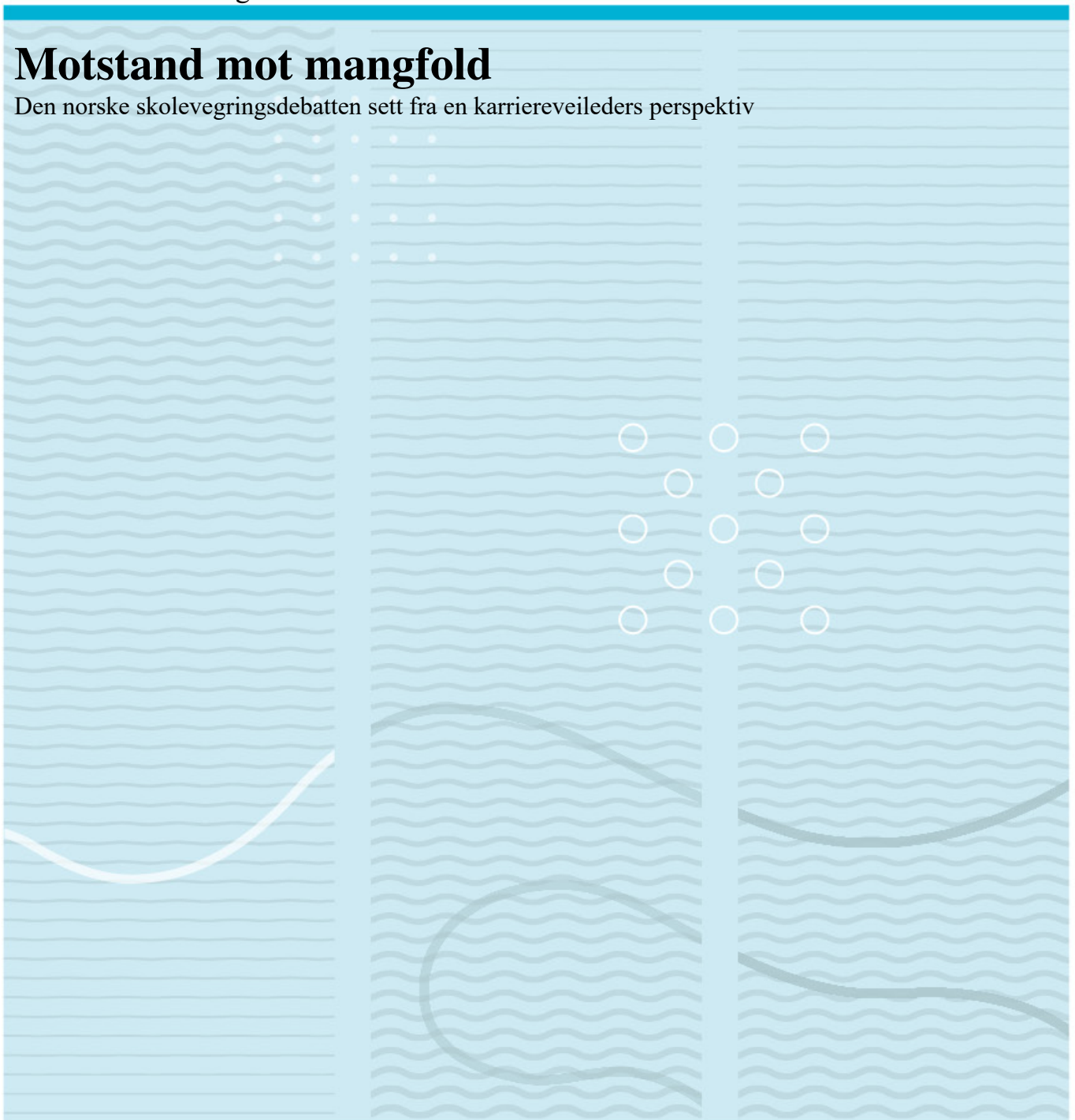


Kristín A. Sandberg

Motstand mot mangfold

Den norske skolevegringsdebatten sett fra en karriereveileders perspektiv



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Kristín Andal Sandberg

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Som karriereveileder møter jeg rundt 120 elever hvert år som skal søke videregående skole. En liten gruppe elever har møtt så lite på skolen at de har ingen eller få vurderinger av kompetansen og må søkes inn en måned før de andre elevene, med individuell behandling av søknaden (vilbli.no, 2023a). For å sikre kvalitet i karriereveiledningen for denne gruppen, er det viktig at karriereveileder (KV) har kunnskap om hva akkurat disse elevene trenger for å få til å gjøre det de gjerne vil – gå på skolen. KV kan være det sosialfaglige bindeleddet mellom eleven og de andre lærerne.

Den norske debatten om skolevegring i offentligheten knytter vegringsadferd i alt overveiende grad til skolens manglende tilrettelegging for elever som vil, men ikke klarer å møte på skolen. Skolevegring defineres som enkeltelevers manglende, ufrivillige oppmøte i den offentlige enhetsskolen¹. Ansvar for oppfølging av ufrivillig skolefravær hviler på enhetsskolens skole-hjemsamarbeid. En rekke forskningsartikler og populærvitenskapelige bøker om skolevegring på norsk konkluderer med at *årsaken til og, for den del løsningen på skolevegringsproblematikk, ligger i skolen*. Barn med diagnoser er overrepresentert blant skolevegrere på en slik måte at det gir god mening å si at det er interdiskursivitet mellom skolevegringsdiskursen og diagnosediskursen. Et av spørsmålene er om enhetsskolen er rigget for å tilrettelegge godt nok for elever med nevrodivergens og angstlidelser, uten å bryte med opplæringslovens §8-2² (Regjeringen, 2017)

Enhver fremstilling av et ‘problem’ er imidlertid preget av ideologier, interesser og maktforhold. Den som presenterer problemet, eller ‘problemet’ har interesse av å presentere det på akkurat denne måten (Bacchi, 2016). Å gi skolen hovedansvaret for utfordringen barn har med å komme dit er, etter min mening, å begrense svaralternativene. Men hvis målet er at skolen slik den er organisert i dag er *akkurat* slik vi ønsker å ha den i fremtiden, blir det viktig at «skolen» påtar seg problemet. I så fall handler det ikke primært om omsorg for skolevegrere, men omsorg for den politiske idéen «enhetsskolen».

¹ Enhetsskolen er en pedagogisk idé om at hele befolkningen uavhengig av klasse, kjønn, sosial bakgrunn osv skal delta i et felles utdanningsprogram som inkluderer både praktisk og teoretisk opplæring. Begrepet er brukt siden 1911

² [«Dette] betyr at opplæringen må organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever. En konsekvens av dette er at opplæringen, så langt som råd er, skal tilrettelegges slik at behovet for individuell tilpasning blir løst innenfor rammen av opplæring i klassen/basisgruppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Hvis det derimot er slik at foreldres kompetanse, utdanningsnivå, livsstil eller psykiske helse har innvirkning på barns oppvekst på en slik måte at barn kan utvikle vegringsadferd, ville debatten fort ha kunnet bli moraliserende, stigmatiserende og ubehagelig. Hvis det er det litt ulne 'skolen' som har ansvaret for og løsningen på skolevegring, kan vi fortsette å se elever som objekter for skolens tiltak. Antakelsen om at utryggheten oppstår i møte med skolen, og kan løses av skolen, kan i verste fall invitere skolen til å symptombehandle en angst som har opphav – og kanskje løsning i elevens liv.

Å tenke seg et større mangfold av tilnærminger til elevers utdanningsløp, der den enkelte kan bruke tid, begynne senere eller tidligere, vokse fort eller langsomt innenfor et langt romsligere skolesystem enn det vegringsdebattantene forfekter i media, ville være en mer konstruktiv tilnærming til symptomet vegringsadferd. Her har karriereveiledere en viktig rolle i samtale med den enkelte veisøker om identitet, livsmestring og valg.

I sin iver etter å kjempe for egne politiske og ideologiske idealer kan debattantene komme til å bruke ungdommer med vegringsadferd som middel i sin egen politiserte skolefaglige forståelse, og ikke som mål i seg selv.

Abstract

As a career guidance counselor, I meet around 120 students each year who are applying for upper secondary school. A small group of students have met so little at school that they have no or few assessments of their competence and must apply a month before the other students, with individual processing of the application (vilbli.no, 2023a). To ensure quality in the career guidance for this group, it is important that the career guidance counselor (KV) has knowledge of what exactly these students need to get them to do what they would like to do - go to school. KV can be the social work link between the student and the other teachers. The Norwegian debate on school refusal in the public eye links refusal behavior to a predominant extent to the school's lack of accommodation for pupils who want to but are unable to attend school. School refusal is defined as individual pupils' non-attendance in the state school. Responsibility for follow-up of involuntary school absence rests with the unit school's school-home cooperation. A number of research articles and popular science books on school refusal in Norwegian conclude that both cause and solution to the problem of school refusal, lies in the school.

Children with diagnoses are overrepresented among school refusers in such a way that it makes good sense to say that there is interdiscursivity between the school refusal discourse and the diagnosis discourse. One of the questions is whether the state school is equipped to accommodate students with neurodivergence and anxiety disorders well enough, without violating §8-2 of the Education Act (Government, 2017)

However, any representation of a 'problem' is characterized by ideologies, interests, and power relations. Whoever presents the problem, or 'the problem', has an interest in presenting it in exactly this way (Bacchi, 2016). To give the school the main responsibility for the challenge children have in getting there is, in my opinion, to limit the response options. But if the goal is that the school as it is organized today is exactly how we want it to be in the future, it becomes important that the "school" takes on the problem. In that case, it is not primarily about care for school refusers, but care for the political idea of the state school.

If, on the other hand, it is the case that parents' competence, level of education, lifestyle or mental health have an impact on children's upbringing in such a way that children can develop refusal behavior, the debate could quickly become moralizing, stigmatizing, and unpleasant. If it is the slightly woolly 'school' that is responsible for and the solution to school refusal, we can continue to see pupils as objects of the school's measures. The assumption that the insecurity arises in the encounter with the school, and can be solved by the school, can in the

worst case invite the school to treat the symptoms of an anxiety that has its origin - and perhaps solution - in the student's life.

Imagining a greater diversity of approaches to pupils' educational careers, where the individual can take time, start later or earlier, grow quickly or slowly within a far more generous school system than what the refusal debaters advocate in the media, would be a more constructive approach to the symptom of refusal behavior. Here, career counselors have an important role in talking with the individual pathfinder about identity, coping with life and choices.

In their eagerness to fight for their own political and ideological ideals, the debaters may come to use young people with refusal behavior as a means in their own politicized understanding of schooling.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	7
Forord.....	9
1 Innledning.....	10
Konsensus	10
1.1.1 Skolevegring på norsk	10
1.1.2 Karriereveileder er også «skolen»	11
1.1.3 Forforståelse	13
1.1.4 Hva mener skolen?.....	16
1.1.5 Hvem vegrer seg?.....	17
1.1.6 Narrativer og diskurs	18
1.1.7 Skole-hjemsamarbeid	20
2 Problemstilling	24
3 WPR som metode.....	25
Spørsmål 1: Hva presenteres problemet å være i den norske skolevegringsdiskursen? ...	28
3.1.1 Problemet i den norske skolevegringsdiskursen presenteres å være at skolen ikke er trygg nok	28
3.1.2 Hvor trygt er trygt nok?	29
3.1.3 Skoler i skolen.....	31
3.1.4 Å utsette seg for vurdering	34
3.1.5 Å bli sett, men ikke blikka.....	37
3.1.6 Problemet presenteres å være for stort press, for tidlig	39
3.1.7 Narrativet om testregimer	40
3.1.8 Hikikomori på norsk	43
Spørsmål 2: Hvilke underliggende forutsetninger og antakelser ligger til grunn for 'problemet'?	45
3.2 Årsaken til elevens vegringsadferd ligger utenfor eleven og hjemmet	45
3.2.1 Antagelsen om at utryggheten oppstår i møtet med skolen	45
3.2.2 Forestillingen om naturtilstanden.....	46
3.2.3 Kongeåret	48

3.2.4	All barndom er voksenkontakt. Hvordan skjermes barna?	50
3.2.5	Underliggende antakelser om norm.....	52
	Spørsmål 4: Hva blir ikke problematisert i denne måten å presentere problemet på? Kan ‘problemet’ bli vurdert på en annen måte?	56
3.3	Årsaken til ufrivillig skolefravær kan ligge utenfor skolen	56
3.3.1	Den norske debatten om skolevegring problematiserer ikke mangfold	57
3.3.2	Den norske debatten problematiserer ikke sosial arv.....	59
3.3.3	En annen forståelse av vegringsadferd.....	62
3.3.4	Den norske debatten problematiserer ikke enhetsskolen	63
3.3.5	Fravær eller deltakelse?.....	67
3.3.6	Livskunst	68
4	Avslutning.....	69
	Referanser/litteraturliste	71

Forord

Etter gode tjuefem år i skolen som lærer og karriererådgiver er det lett å se at varianter av de samme debattene kommer og går. Felles for en av dem er hvordan skolen skal tilrettelegge for elever som egentlig hadde hatt et bedre tilbud i et annet tempo enn det som er normen for gjennomføring av grunnskolen. På alle skoler jeg har jobbet har man forsøkt å løse utfordringene det stadig større mangfoldet av elever har, i egne rom og løp innenfor skolen. Som skoler i skolen tilsløres det faktum at folk er forskjellige, utfordringene flere og mer sammensatte enn noen gang. Det har plaget meg. Jeg tror karriereveiledning kan spille en stadig viktigere rolle i arbeidet med å tilrettelegge skoleløp for den enkelte.

Masterstudiet på USN er lagt opp som et erkjennelsesarbeid, der strukturen på utdanningsløpet er til stor hjelp når man skal komme i mål som student med 100% jobb ved siden av. Takk!

En stor takk for gode arbeidshverdager til dyktige kollegaer og samtalepartnere på Ås ungdomsskole, til medstudenter på Masterstudiet i karriereveiledning og veilederne Ellen Gustavsén Simensen og Roger Kjærgård.

Takk også til Lars Gunnar Lingås for inspirerende kommentarer.

En særlig takk til Beate Haugsgjerd for konkrete og kloke innspill.

Takk hver dag til min kjære mann og medstudent Trond K.O. Kristoffersen, som alltid løfter samtalen videre til et sted det er spennende å være.

Ringvoll 21.05.23

Kristín A. Sandberg

1 Innledning

Konsensus

1.1.1 Skolevegring på norsk

Som karriereveileder møter jeg rundt 120 elever hvert år som skal søke videregående skole. For de fleste er veien videre nokså tydelig. Mange vil gjøre det vennene deres gjør, noen vil forsøke seg på noe helt annet, noen vil ha fagbrev og mange vil ha studiekompetanse.

Videregående skole tilbyr utdanningsløp på normert eller utvidet tid. Mulighetene er svært mange i skole-Norge 2023. En liten gruppe elever har møtt så lite på skolen at de har ingen eller få vurderinger av kompetansen og må søkes inn en måned før de andre elevene, med individuell behandling av søknaden (vilbli.no, 2023a). For å sikre kvaliteten i karriereveiledningen for denne gruppen, er det viktig at karriereveileder har kunnskap om hva denne gruppen trenger for å få til å gjøre det de gjerne vil – gå på skolen. Karriereveileder må bidra til at veien videre i utdanningsløpet blir bedre enn skolehverdagen har vært på ungdomsskolen.

«Den enkelte eleven har rett til nødvendig rådgiving om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivinga er å medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen.» (Lovdata.no, 2021)

Skolevegring medfører ikke nødvendigvis vegring mot å delta i andre sammenhenger på fritiden. Den sosiale identiteten eleven har kan endre seg, og skolevegring er et uttrykk for noe eleven opplever i en bestemt kontekst, på et bestemt tidspunkt og med den selvoppfattelsen eleven har - nå. Som karriereveileder vil elevens opplevelse av seg selv tidligere og tankene om hvordan eleven kan se seg selv i fremtiden være viktige emner i veiledningssamtaler. Individets karriereutvikling og valg inkluderer, i Donald Super sin teori, det at individet kan ha flere og forskjellige selvoppfattelser, avhengig av situasjon og sammenheng (Kjærgård, 2012). Eleven *er* ikke vegrer. Skolevegring er et uttrykk for elevens opplevelse her. Nå.

Dette er det viktig for meg å dvele ved. Vegringsadferd er et uttrykk for noe vi ikke vet hva er, på et tidspunkt i elevens liv der jeg som karriereveileder møter det. For de fleste

mennesker i Norge er livet nokså langt. Å legge til rette for utdanningsvalg på en måte som gir retning og fremtidstro for eleven er viktigere enn at eleven møter på skolen hver dag, eller at skolen består slik den er nå. Kanskje er det nok å møte annenhver dag, dyrke sitt sosiale liv på andre arenaer og finne ut av angsten eller den eksistensielle krisen ungdomsskolen utløser eller blir en del av? Det er i tid og rom ikke noe annet sted enn Norge 2023 det er mer mulig å ikke møte på skolen, og likevel fullføre grunnskoleopplæring.

1.1.2 Karriereveileder er også «skolen»

Å være *rådgiver* eller *karriereveileder* (KV) gir litt andre erfaringer og handlingsrom, enn det å være lærer. Jeg møter flere elever som har avvist klasserommet som et sted de opplever å ha en naturlig plass. Det fine med å være karriereveileder med undervisningskompetanse i flere fag, er at jeg kan hekte kontoret mitt på som et «utvidet klasserom» slik at vi kan gjøre avtaler med elevens lærere, se på noen av skoleoppgavene sammen og komme litt videre med læringsarbeid. Samtidig kan vi reflektere over hvorfor akkurat klasserommet har blitt et umulig sted og finne ut hvilke andre avgrensninger og kompromisser eleven gjør seg, (L. Gottfredson, 1997). Både veisøker og jeg henter mye av vår mening med livet på skolen. Vi tilbringer mye tid der. Sammen med KV kan eleven utforske omlandet til den oppsatte timeplanen, de uttalte målene og utfordre skolens struktur – på skolen.

Det å være karriereveileder på en skole gir noen muligheter til å oppsøke veisøker der veisøker er. Om det er under trappa, i skolegården eller på biblioteket, på vei fra et sted til et annet eller etter avtale utenfor skolen, er underordnet. En kan samtale mange steder. Karriereveileder kan være bindeleddet i en fase der det tradisjonelle skoleløpet har gått av sporet, ta en time-out for å skjønne seg selv bedre, og så finne et spor som er riktig for veisøker.

«- Karrierekompetanse dreier seg for eksempel om kompetanse til å forstå seg selv.

Det handler om å utforske hva du vil i eget liv, og så ta de avgjørelsene du må ta for å oppnå dine mål» (Pedersen, 2020).

Som KV blir jeg innkalt til mange samarbeidsmøter der eleven mange ganger er med, men ikke alltid. Ofte er flere kommunale instanser med i slike stormøter. Foresatte,

Barnevernstjenesten, PPT, BUP og kommunens Barne- og ungdomsteam, mener noe om hva «skolen» skal fortsette å gjøre for eleven. Ikke sjelden jobber de forskjellige instansene rundt barnet ut ifra forskjellige menneskesyn, der skolens fremovermeldinger og karriereveiledning møter MST³ sin behaviorisme. Både KV og veisøker kan fort havne i en instrumentell praksis i disse møtene, der veisøker blir gjort til et middel for å oppnå både skolens og kommunens mål.

«Det ene mistaket handler om å gjøre veisøkeren til middel for formål *utenfor* veisøkeren selv. Det andre mistaket handler om å bruke karriereveiledning som redskap for å fremme bestemte politiske mål der hele samfunnsgrupper reduseres til brikker i et spill for å oppnå bestemte økonomiske mål (...)» (Lingås, 2018)

Situasjonen skole, for å tenke sosiologisk, inviterer til konkurranse mellom elevene, til sosial posisjonering, men også til elevråd, samarbeid og undringsrom. KV møter elevene i klasser og som individuelle veisøkere der hen er. I faget Utdanningsvalg er KV knyttet til et tre-årig prosessorientert karrierelæringsløp unntatt vurdering. Dette er et av fagene i skolen med en muntlig og praktisk tilnærming til omlandet rundt alt vi ellers presenterer som *fag*.

Det er et økende press fra både foreldre og kommunale helse- og hjelpetjenester på at KV skal bevege seg utenfor skolens område, der den gruppen elever som ikke tør komme på skolen ønsker å møte hen.

«Når eleven har langvarig fråvær på grunn av sykdom, kan kommunen/fylkeskommunen ha plikt til å gi opplæring ein annan stad enn på skolen, for eksempel i elevens heim.» (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Skolevegning er imidlertid ikke definert som sykdom, og det er flere dilemma knyttet til å skulle være der den andre er, i konkret forstand. Dersom eleven ikke våger seg ut av huset, kan KV bli bedt om å veilede i barnets private hjem, med alle de scenarier det kan bringe med seg. Alt fra spørsmål om barnets rett til privatliv til HMS-regler og sikkerhet på arbeidsplassen for skolens utsendte. Karriereveileder er ikke helsepersonell og eleven er ikke syk. KV er «skolen», og anses som en viktig del av det som kan være løsningen på noen av utfordringene veisøker har i livet sitt mens hen er elev.

³ Multisystemisk terapi. Et tiltak Barnevernet kan sette inn. Belønningsbasert adferdsterapi.

«(...) • Veiledningen skal ta utgangspunkt i veisøkers integritet og rett til å ta egne valg
(...) • Den etisk forsvarlige veiledning vil ofte inneholde elementer av konfrontasjon og utfordringer for veisøker. Veileders respekt for veisøker må likevel ikke hindre at det fremføres synspunkter og perspektiver som kan være vanskelig for veisøker å bli konfrontert med (...)» (Rådgiverforum-Norge, 2018).

1.1.3 Forforståelse

Mitt forskningsprosjekt begynner med interesse for vinklingen den offentlige debatten tar i den norske skolevegringsdebatten. Jeg leser debatten med diskursanalytiske briller og er inspirert Michel Foucault (1926-1984) sin forståelse av makt og diskurs, samt Carol Bacchi (1948-) sin videreføring av denne i sin WPR-metode.

Min forforståelse er at skolevegring, slik det fremstilles i den offentlige debatten, først og fremst handler om «skolen», og at de som snakker om vegrerne i media er forskere som hevder at vegrerne og deres foresatte er ofre for et system som ikke tilrettelegger for en sårbar gruppe elever (Amundsen Marie-Lisbet; Herrebrøden Marte, 2020; Brochmann & Madsen, 2022a; Havik, 2016). Selve begrepet «skolevegring» binder utfordringen disse elevene har direkte til skolen. Om det er skolebygningen, de andre elevene, lærerne – eller det mer diffuse *skolesystemet* elevene vegrer seg for, sier ikke begrepet noe om, men ‘skolevegring’ plasserer problemet i noe eksternt, utenfor eleven og familien. Det er heller ikke snakk om enkeltskoler der dette problemet synes å oppstå som en lokal, kulturell eller geografisk utfordring. «Skolen» er forstått som en referanse alle i Norge har, et kommunalt driftet system som inviterer alle barn bosatt i Norge til grunnskoleutdanning det året de fyller 6. De fleste foreldre takker ja til invitasjonen på barnets vegne. I 2022 var det 636 934 elever i grunnskolen (SSB, 2022).

Tidligere forskning i Norge er preget av at noen stemmer er tydeligere enn andre og har dominert den norske debatten de siste ti årene. Dette er forskere som har studert fenomenet, utgitt bøker om det, som siterer hverandre og blir sitert i pressen. De er enige om av hva skolevegring er og hvem som har mest ansvar for å løse problemet disse elevene strever med.

Både Marie-Lisbet Amundsen, Trude Havik og Gaute Brochmann/ Ole Jacob Madsen deltar aktivt i debatten om skolevegring i media. Et Googlesøk på «skolevegring Havik» gir 2540 resultater, inkludert avisartikler, bokannonser, blogginnlegg, intervjuer, videoer på TV2, Facebook og YouTube. Et Googlesøk på «amundsen skolevegring» gir 4350 treff og Google leverer 722 treff på «skolevegring brochmann madsen»⁴. Dette er følgelig stemmer som leverer mange av premissene for den norske skolevegringsdebatten

Brochmann/Madsen hevder i sin bok at det i Norge i dag særlig er to personer som er autoriteter på forskningsfeltet.

«Den ene er Jo Magne Ingul, førsteamanuensis ved NTNU og Regionalt kunnskapssenter for barn og unge i Midt-Norge. Den andre er Trude Havik, førsteamanuensis ved Læringssenteret i Stavanger og forfatter av boken *Skolefravær*» (Brochmann & Madsen, s. 33)

Etter utgivelsen av egen bok, har Brochmann/Madsen selv blitt autoriteter på emnet i media og er sterkt medvirkende til hvordan det går an å snakke om norske ungdommers vegringsadferd.

Et Googlesøk på «skolevegring ingul» gir 1070 treff. Flere av treffene viser til arbeider Jo Magne Ingul har gjort sammen med Trude Havik. Et søk på «skolevegring ingul og havik» gir omtrent 15200 resultater.

4 av 7 fagfelleverderte artikler om skolevegring på utdanningsforskning.no er skrevet av eller med, professor i spesialpedagogikk Marie-Lisbet Amundsen.

14 artikler om skolevegringstematikk på utdanningsforskning.no er skrevet av eller med Trude Havik, postdoktor i spesialpedagogikk ved Læringssenteret i Stavanger. Ole Jacob Madsen, professor i kultur- og samfunnspsykologi ved Universitetet i Oslo og arkitekt og skribent Gaute Brochmann har skrevet den lettleste boka «*Skolevegringsmysteiet. Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*»

I det publiserte materialet til Amundsen/Havik/Brochmann/Madsen blir eleven viet betydelig plass med sine komplekse historier, diagnoser og engstelser, og ingen legger ansvaret for

⁴ Alle søk på Google hentet 23.02.23

fraværet på barnet. Det er de voksne som må ta ansvar for relasjon og for hverdagen til barnet, naturlig nok. I den norske, offentlige samtalen om skolevegring er *de voksne* i denne sammenhengen, ikke først og fremst foreldrene. Det synes viktig for de som snakker om skolevegring å plassere ansvar for problematikken hos de voksne *på skolen*. Både Brochmann/Madsen (Brochmann & Madsen, s 237) og Amundsen (Marie-Lisbet Amundsen, 2020) skriver i klartekst at foreldre *føler seg* (min uthevning) mistenkeliggjort, men at løsningen på barnets angst ligger i skolen.

«Det er verken enkelt eller ønskelig å fordele skyld når man skal forstå denne reaksjonen som har blitt en hel generasjons foretrukne protesthandling. Men vi kan si at både familie og foreldre, skole og samfunn spiller inn.

Men akkurat som det er fåfengt å si hvem som har skylden for skolevegring, er det lettere å konkludere med hvem som har ansvaret for å gjøre ting bedre. Og det er skolen.» (Brochmann & Madsen, 2022b)

Trude Havik sier at det er

«situasjoner i skolen som gjør at barnet blir engstelig, vil trekke seg tilbake og vil heller være hjemme der det er trygt og godt» (Trude Havik, 2018, 3'27'') og det at skolen er et trygt sted, «det er noe foreldrene må kreve» (ibid 4'15'')

Jeg får en forforståelse av at det er «skolen» som ikke evner eller vil forstå vegrerne og foreldrene deres, og at uavhengig av hva som er elevens faktiske utfordring, er det «skolen» som har ansvaret for å løse den innenfor konteksten grunnskoleopplæring.

I den norske skolevegringsdiskursen finner jeg rekontekstualisering av både offerdiskurs (elever er ofre for skolens manglende tilrettelegging eller urimelige press) og maktdiskurs (elevene mobiliserer motmakt som protesthandling mot et system som er skadelig for dem). Det som tidligere ble oppfattet som skulk eller omsorgssvikt fra foreldrene, plasseres i en ny kontekst med nye spilleregler (Skrede, 2017).

Jeg har valgt å bruke Havik, Amundsen og Brochmann/Madsen som representanter for den offentlige norske skolevegringsdebatten, og vil gjøre en diskursanalyse av deres bidrag til forståelsen av skolens rolle, herunder karriereveiledning, når det gjelder veisøkere med vegringsadferd.

1.1.4 Hva mener skolen?

Alle barn i Norge har rett til grunnskoleopplæring.

«Grunnskolen er en gratis, obligatorisk skolegang for barn i alderen 6–16 år. Også asylsøkere og andre som kommer til Norge med ønske om å bosette seg her kan ha rett og plikt til opplæring.» (Utdanning.no, 2022)

Det er kommunen som tilbyr opplæringen, og skal påse at barn som er tilmeldt skolene blir fulgt opp dersom de mangler fra undervisning det er grunn til å tro de skal ha der. Når Utdanningsdirektoratet i sin veiledning til skoler og skoleeiere orienterer om fravær fra pliktig opplæring, og viktigheten av et trygt skolemiljø, bruker de Trude Havik som kilde. Havik er følgelig en viktig stemme i skole-Norge.

«Et dårlig skole- og læringsmiljø kan ha uheldige konsekvenser for elevene og for noen kan det føre til skulk og/eller skolevegring. I skolen deles fravær gjerne inn i to hovedtyper: Dokumentert og udokumentert fravær. Dokumentert fravær er fravær med gyldig grunn som sykdom eller godkjent permisjon (Havik 2018).

For noen elever kan skolefravær kan føre til en ond sirkel som det er vanskelig å komme ut av. Mye fravær fører ofte til mer fravær. Jo, mer komplekst fraværsmønsteret er for den enkelte, desto høyere er forekomsten av angst, depresjon og stress (Havik 2018). Forutsigbarhet og god relasjon mellom lærer og elev er derfor viktig for å motvirke utvikling av skolevegring (Havik 2018).»
(Utdanningsdirektoratet, 2019)

I alle kommuner finnes det tiltaksplaner for å forebygge bekymringsfullt skolefravær. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veileder med tolkning av regelverket som omhandler forskjellige typer fravær (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Planene inneholder en beskrivelse av hva som er gyldig/ ugyldig fravær, hvor mange dager eleven kan være borte før skolen skal ta kontakt med hjemmet, en ansvarsfordeling av skole-hjemsamarbeidet, fordelingen mellom kontaktlærer og andre ressurspersoner på skolen, hvilke tiltak som skal settes inn for å trygge eleven, når tiltakene skal evalueres m.m. Planene er utarbeidet i samråd med kommunens Praktisk Psykologiske Team, barnevernet o.a. og fremhever det tverrfaglige samarbeidet i kommunen. (Brønnoy-kommune, 2015; Bærum-kommune, 2018; Ås-kommune, 2013) I de

kommunale skoleplanene omtales skolevegring som «skolevegring», «alvorlig skolefravær» og «bekymringsfullt skolefravær». De kommunale planene forklarer hva slags fravær som er bekymringsfullt, og hvilken gruppe elever tiltakene deres rettes mot. Noen planer bruker allerede i innledningen psykologfaglige begreper om forskjellige typer angst skolevegrere kan ha. Det kan være snakk om *fobisk angst*, *separasjonsangst* eller *engstelige og deprimerte* skolevegrere. Dette, antar jeg, for å tydeliggjøre at det ikke dreier seg om annet ugyldig fravær, for eksempel skulk (Sør-Aurdal kommune, 2020).

Av de offentlige dokumentene «skolen» produserer går det frem at både skolen og premissleverandørene for den norske skolevegringsdebatten er enige om at det er skolen som skal legge til rette for at alle elever har et trygt læringsmiljø og et godt samarbeid med hjemmet.

Den norske skolevegringsdiskursen er en offentlig debatt som ikke er preget av mangfold i tilnærmingen til problemet.

1.1.5 Hvem vegrer seg?

Det finnes ingen nasjonal oversikt over hvor mange barn som er borte fra skolen. Det anslås at 3,7% av elevene i grunnskolen er borte i mer enn en måned (Holterman, 2019; S. E. Jacobsen, 2022).

«Så hvem rammes av skolevegring?» spør Brochmann/Madsen på s 34 i sin bok *Skolevegringsmysteriet* (Brochmann & Madsen, 2022a). Spørsmålet er symptomatisk for den norske debatten; en passivkonstruksjon av spørsmålet: «hvem rammes?» Skolevegring er ingen diagnose, men likevel noe man kan «rammes av». Måten å stille spørsmålet på, former måten vi tenker om ansvaret for utfordringen med ikke å komme til skolen.

Brochmann/Madsen deler gruppen skolevegrere i tre:

- Barn som har diagnoser (ADHD, Tourettes og autismspekterforstyrrelser)
- Barn som sliter med angst eller depresjoner utløst av forhold i eller utenfor skolen.
- Barn som opplever mobbing, dårlig skolemiljø eller utfordrende forhold hjemme.

(Ibid)

Ikke alle med diagnoser blir skolevegrere, men i en web-basert studie fra 2019 fant forskerne Marie Lisbet Amundsen og Geir Møller at 3 av 4 skolevegrere har diagnoser.

«23 prosent hadde en diagnose innen autismspekteret, 17 prosent hadde ADHD. 35 prosent hadde andre diagnoser, hovedsakelig handlet dette om angst» (S. E. Jacobsen, 2022).

En dansk litteraturstudie av det de på dansk kaller *problematisk skolefravær* og *skolevegring* finner også at:

«Nogle af fællestrækkene blandt børn og unge med skolevægring er at de ofte har depression, angst og/eller er sensitive overfor forandringer» (Knudsen & Møller, 2017).

1.1.6 Narrativer og diskurs

Et *narrativ* er fortellingen om et handlingsforløp. Hvordan det ble som det ble. Et narrativ utspiller seg innenfor en eller flere diskurser. *Diskurs* er det tankesettet, eller betingelsene som gjør det mulig å se verden på en bestemt måte.

«Diskurs er mønstre i måten vi snakker og skriver om verden. Mønstrene legger føringer på *hva* vi kan si om noe, *hvordan* vi snakker om det, og *hvem* som snakker. Disse mønstrene tvinger fram en versjon av sannhet eller virkelighetsoppfatning på bekostning av andre måter å se verden på.» (NDLA, 2023)

Bacchis WPR-spørsmål har til hensikt å synliggjøre både diskursen og narrative.

Diskursen, eller den offentlige samtalen om «skolevegring» i Norge viser til enkeltelevers manglende oppmøte i den offentlige enhetsskolen⁵. I denne oppgaven er det grunnskolen som er konteksten. Skolevegring er primært omtalt i grunnskolen. Frafall i

⁵ Enhetsskolen er en pedagogisk idé om at hele befolkningen uavhengig av klasse, kjønn, sosial bakgrunn osv skal delta i et felles utdanningsprogram som inkluderer både praktisk og teoretisk opplæring. Begrepet er brukt siden 1911

videregående skole omtales i media som «drop-out» ikke skolevegring, og har vært gjenstand for lange diskusjoner både om ansvar og virkemidler for å få de unge tilbake til skolen. I karriereveiledningssammenheng diskuterer man like gjerne det samme fenomenet i lys av mekanismer og føringer i samfunnet som kan føre til «push-out». (Kjærgård & Plant, 2017). Diskusjonen om hvorvidt frafallet i videregående egentlig er en forlengelse av skolevegring på ungdomsskolen eller om tretten års skolegang slik det er organisert per nå er for krevende i seg selv, lar jeg ligge i denne sammenhengen.

Skolen er pålagt å føre fravær. Gyldig, eller dokumentert fravær, og ugyldig eller udokumentert fravær. Enhetsskolens pedagogiske idé om at alle skal med, på samme tid og samme år som de jevngamle, medfører at lærere må være våkne hvis enkeltelever faller ut. Foreldrene kan oppgi årsaker til at eleven ikke møter. I Norge holder det at foreldrene i grunnskolen melder inn «vondt i hodet», og legeattest er ikke nødvendig. Kommunikasjonen den norske skolen har med foreldre er tillitsbasert. Det er skolen som merker det, når barn og unge gjør noe annet enn å møte der til avtalt tid.

Fenomenet skolevegring har historisk vært omtalt som *skulk*, *skoleangst* og *skolenekt*. Frem til 2019 ble skolevegring omtalt som «bekymringsfullt fravær» i skolens skriftlige planer for forebygging og oppfølging av fraværet. I 2022 heter det ikke lenger «bekymringsfullt fravær», men «ufrivillig skolefravær» (Bjøranger, 2022). Eleven som vegrer seg for å komme skal ikke ytterligere belastes ved å mistenkeliggjøres eller utsettes for moralisering. Uttrykket «ufrivillig» slår fast at ansvaret for fraværet ikke er elevens. I lingvistisk sammenheng er uttrykkene interessante og inspirerer til å reflektere over koblingen de ulike begrepene har til de ideologiske interessene de representerer (Skrede, 2017, kap. 2). At ansvaret for fraværet forskyves eller legges på systemet, heller enn individet kan leses inn i velferdsstatens befolkningsmessige, normative rettighetsdiskurs, der lik rett til utdanning er en forutsetning for å delta i en kunnskapsøkonomi.

Ansvar for oppfølging av skolevegringen hviler på enhetsskolens skole-hjemsamarbeid. Barn med diagnoser er overrepresentert blant skolevegrere på en slik måte at det gir god mening å snakke om interdiskursivitet mellom skolevegringsdiskursen og diagnosediskursen. En rekke forskningsartikler og populærvitenskapelige bøker om skolevegring på norsk konkluderer med at *årsaken til* og, for den del *løsningen på* skolevegringsproblematikk, ligger i skolen.

- Det første narrative til både Amundsen, Havik og Madsen/ Brochmann er at skolen, forstått som enhetsskolen, i mange tilfeller er årsaken til at barn utvikler angst for å komme dit. Skolen er utrygg. Skolen må endre seg og bli så trygg at alle synes det er ufarlig å komme dit. Hvis skolen hadde vært trygg *nok*, hadde ikke elever vegret seg for å gå dit.
- Det andre narrative i den norske skolevegringsdiskursen er at enhetsskolen gjennom sine reformer har gjort vondt verre for grupper av norske elever. Både målstyringen i kunnskapsløftet (KL06) og fagfornyelsen (LK20) kritiseres for å skjerpe læringstrykket på norske elever. Seksårsreformen som ble innført i 1997 blir nevnt som en av årsakene til at prestasjonspresset på norske elever gradvis økte. Et press som for noen medførte vegringsadferd. Både Amundsen (Lomsdalen, 2021), Havik (Vedvik, 2019) og Madsen/Brochmann stiller seg kritisk til seksårsreformen. Skolen må favne alle og slutte med testregimer og konkurranse som gjør at stadig flere barn faller utenfor eller føler seg som tapere (Brochmann & Madsen, 2022a). Dette narrative innebærer en fremstilling av eleven som offer for et system som gir barn følelsen av å falle utenfor bl.a. fordi skolen har konkrete læringsmål (lese, skrive, regne) og at elevenes prestasjoner vurderes og måles.

Også i karriereveiledningssammenheng er dette narrative vektlagt i utdanningen og i litteraturen. Utdanning gir trygghet og mening i en velferdsstat, og derfor blir individet en investering i kunnskapsøkonomien som samfunnet skal leve av fremover. (Kjærgård 2012, s. 196)

Karriereveiledningsteori og -utdanning handler også om å tenke kritisk om karriereveiledningens rolle som den økonomiske maktens forlengede arm, heller enn en emansipatorisk holdning til veisøker og dennes behov (Hooley, 2018; Kjærgård & Plant, 2017; Lingås, 2018; Lovén, 2016; Wikstrand, 2018). Det er derfor ekstra spennende å tenke kritisk også over dette narrative i den norske skolevegringsdiskursen.

1.1.7 Skole-hjemsamarbeid

I min jobb som karriereveileder i ungdomsskolen går stadig mer tid og engasjement med til å utvikle godt skole-hjemsamarbeid. Siden alle overganger i livet innebærer risiko for engstelse

og uro, er det å begynne på ny skole krevende for mange barn. Ikke sjelden arver ungdomsskolen utfordringer som er forsøkt løst av barneskolen, men som i møte med en ny overgang låser seg (Sandberg, 2022).

Skolen er pålagt å legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem, og foreldrene har kunnskap om eleven som skolen trenger for å legge til rette for læring og trivsel. I læreplanverkets overordnede del står det om verdigrunnlaget og prinsippene for grunnopplæringen. Disse skal prege pedagogisk praksis og gjelder alle som har et ansvar for opplæringen, herunder også karriereveiledere. Verdigrunnlaget og prinsippene skal ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Et samarbeid forutsetter at de som samarbeider har det samme målet, og trekker i samme retning. I Læreplanverkets overordnede del er det brukt 21 sider på å fortelle hva skolen skal gjøre for å legge til rette for en livslang dannelsesprosess, sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter og å lære å lære (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

15 *linjer* er satt av til det skolen forventer av hjemmet, og da er den siste linjen en påminnelse om at skolen må

«(...) ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet.» (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Det er ikke sikkert den uproporsjonale fordelingen av sideantallet er ment å være førende for ansvarsfordelingen mellom hjem og skole. I det offentlige ordskiftet om ufrivillig skolefravær i Norge er imidlertid drøftingen av foreldrekompetanse så godt som fraværende. At ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte hjemme, er en generell betraktning som ikke sier noe om *hva slags* hjelp og støtte barn trenger hjemmefra for å utvikle gode arbeidsvaner eller tilknytning til skolen.

Debatten om skolevegring i det offentlige rom er en debatt om den norske skolens utilstrekkelighet. Uten måten skolen er skole på, ingen skolevegring. Men ingen av kritikerne gir uttrykk for at det finnes bedre og konkrete andre måter å organisere opplæring på, enn den vi har i Norge. Skolen er gitt, en del av kulturen vår vi ikke stiller spørsmål ved om skal være der eller ikke. Skolen er doxa (Wilken, 2008). Det foregår paradoksalt nok en slags sosial reproduksjon av ulikhet ved å sikre, og insistere på de eksisterende maktforholdene, for å si

det med Bourdieu (ibid), blant de som ønsker at skolen skulle vært – noe annet. Dette paradokset vil jeg se nærmere på i oppgavens kapittel 3.3.4

- Det tredje narrative i den norske skolevegringsdiskursen er at enhetsskolen må bestå. Det er bare enhetsskolen som kan løse de utfordringene norske barn har med å komme seg dit. Ikke private skoler, ikke hjemmeundervisning, ikke nettbasert undervisning, ikke nivelerte opplegg. Alle barn i Norge skal inn i én skole, der skolen skal tilpasse seg mangfoldet.

Selv ikke skolens hardeste kritikere ønsker å avvikle skolen slik den er organisert hittil.

1.1.8 Sosial rettferdighet

Jeg mener oppriktig at den norske skolen og karriereveiledere arbeider for sosial rettferdighet og emansipasjon. Det ligger i enhetsskolens pedagogiske idé og i utdanningen av karriereveiledere (Kompetanse-Norge, 2023). Å utjevne sosiale forskjeller, å bygge velferdsstat til beste for individ og samfunn er et storslagent prosjekt der vi arbeider for å hjelpe den enkelte ungdommen til å finne sin plass og sin måte innenfor en større gruppe (Lingås, 2018). For veisøkere på ungdomsskolen handler det både om å tilpasse håpet og å avgrense drømmene i forhold til forestillinger om kjønn, status og sosial klasse (L. S. Gottfredson, 2005).

«Børn begynner [derfor] at identificere grensene for deres håb og drømme, både i forhold til hvad der anses for socialt acceptabelt i familien og i de nærmeste omgivelser (den tolerable bundgrænse) og i forhold til de grænser, de opstiller for egen indsats.» (Højdal, 2017)

Mangfold er blitt et honnørbegrep som gjennomsyrrer både politiske føringer og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette skjer på tross av den underliggende sentrale styringen av utdanning i retning av det som det neo-liberalistiske samfunnet til enhver tid tenker seg tjent med (Hooley, 2018; Sandberg, 2022). KV i skolen feirer mangfold både gjennom tverrfaglige tema i læreplanen, og gjennom kompetansemålene i faget Utdanningsvalg med tilhørende læringsressurser (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Å være veisøkers talsperson i overgangssituasjoner, i dialog med andre hjelpeinstanser eller i overgangen mellom

ungdomsskole og videregående er en viktig del av karriereveileders jobb. KV står i en lang tradisjon for et samfunnsengasjert og emansipatorisk fokus (Kjærgård & Plant, 2017). Kan hende er det derfor jeg undrer meg over *narrativet* i den offentlige, norske debatten om skolevegring. Debatten er ensrettet på en måte som gjør det mulig å snakke om *konsensus*. Selv «skolen» og de kommunale planene bruker premissene fra et bestemt fagmiljø når de lager tiltaksplaner. Karriereveiledning i grunnskolen, og opplæringsloven i seg selv er langt mer ambisiøs enn det *narrativet* om norsk skole vi presenteres for i denne debatten. Hvor er de andre stemmene i skolevegringsdiskursen? Hvis alle tenker likt, tenker ingen⁶.

⁶ “Where all think alike, no one thinks very much.”, Walter Lippmann (1889-1974)

2 Problemstilling

Å undersøke vilkårene for veiledning er viktig for å lykkes. Karriereveiledning i ungdomsskolen skjer i møte med veisøker der veisøker er. Som regel på skolen, men også digitalt eller på avtalte møteplasser i skolens omegn. Karriereveiledning i grunnskolen avhenger også av skole-hjemsamarbeid. Skolevegring er ikke regnet som sykdom, noe som kunne ha utløst kommunens plikt til hjemmeundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Vegringsadferd i den norske skolevegringsdiskursen er direkte knyttet til påstanden om at skolen, herunder karriereveileder, ikke legger til rette for veisøker på en måte som godt nok trygger hen i skolehverdagen. Den norske skolevegringsdebatten er sterkt preget av konsensus og undersøker i liten grad andre årsaker til vegringsadferd.

For at karriereveileder skal kunne tilpasse veiledningen til den enkelte veisøkers behov, er det avgjørende å kjenne til veisøkers muligheter og begrensninger i den livsfasen ungdommen er.

Problemstillingen min er som følger:

Hvilke antakelser om den norske skolen kan begrense forståelsen av ungdom med vegringsadferd?

3 WPR som metode

Diskursanalyse kan forankres vitenskapelig både i sosialkonstruktivisme og poststrukturalisme. Målet med analysen er å finne de bakenforliggende årsakene og strukturene som gjør problemet mulig (Skrede, 2017). Carol Bacchis WPR-metode er inspirert av Michel Foucaults tenkning og forståelse av makt. Språket vi bruker for å beskrive virkeligheten er samtidig med på å skape den virkeligheten vi forstår verden innenfor. Utdanning og kvalifisering til arbeid er, i tillegg til å være opplæring av nye generasjoner og derved sikre mulighet til medborgerskap og meningsfulle liv for den enkelte, *også* redskap staten trenger i sin forvaltning av en nasjonal kunnskapsøkonomisk konkurranseevne (Kjærgård, 2012). Karriereveiledning står i spenningsfeltet mellom statens behov for arbeidskraft og individets rett til utdanning og egne ønsker eller opplevelser av hva som er et meningsfullt liv.

«[Dette innebærer at] Foucault utvikler en maktforståelse som både kan forstås som relasjonell, produktiv, strategisk og intensjonell, og som betyr at makt er en utøvelse som kommer fra alle steder, forandres hele tiden, inngir motstand, er strategisk og er forbundet med å synliggjøre sannhet (Foucault 1980b; 1982; 2008)» (Kjærgård, 2012, s.42).

Den makten som historisk ble forvaltet av konger, overklasse eller krigsmakt, er nå omdannet til en indre, strukturell makt i rettsstaten og det (post)moderne samfunnet. Makt er en konstant forhandlingssituasjon mellom de styrende og de styrte. Siden staten ikke lenger har som hovedmål å passe på at landegrensene ikke invaderes, eller tekkes en gud som kan ha ment noe om styring, er det de indre forhold i staten, menneskene som bor der og deres behov som legger premissene for maktutøvelse.

«Befolkningen blir således formålet og redskapet til oppfyllelsen av statens formål. Dette betyr, at det enkelte menneske trekkes inn i statens målsettinger og samtidig gjøres til objekt for den styring som skal oppfylle disse mål» (ibid, s. 46)

Foucault problematiserer spenningsfeltet mellom viten og makt. I en velferdsstat der kunnskap er en verdi som kobles til økonomisk vekst, kan utdanningssektoren bli en viktig

brikke i politiske spill og hensynet til statens økonomi. Foucault forstår diskurs i vid forstand, og inkluderer både tekst og sosial praksis i sin forståelse av makt.

«I Foucaults forståelse er også sannheten en diskursiv konstruksjon, og i moderne samfunn synes forskjellige vitenskapsregimer å utpeke hva som gjelder som sant og falskt. Foucaults formål er i den sammenheng å avdekke strukturen i de forskjellige vitenskapsregimer, det vil si til dels reglene for hva som i det hele tatt kan uttales, og for hva som er helt utenkelig, og til dels hva som er sant og falskt. Dette innebærer i følge Hajer (1995: s.49) at diskurser innehar forbud, fordi de gjør det umulig å reise enkelte spørsmål eller argumentere for enkelte saker.» (ibid s.61)

For å forske på det som synes å være et problem i et samfunn, må man finne hvilke diskurser som legger premissene for den offentlige samtalen. Hvilke tanke sett synes det mulig å tenke innenfor, hvilke verdier og maktforhold står opp mot hverandre? Premissene endrer seg, slik maktforhold og diskurser endrer seg. Det som til enhver tid er de rådende diskursene er de som behersker det offentlige rommet. Gjennom, for eksempel skolens nasjonale planer for undervisning, media sin måte å presentere verden på og det som blir satt på dagsorden vil de sterkeste stemmene i rommet beherske måten andre ser verden på.

WPR-analyse, som er inspirert av Foucaults diskursanalyse, er en form for kritisk diskursanalyse med seks forskningsspørsmål. Tittelen på Carol Bacchis tekst «Making politics visible» (Bacchi, 2016) er i seg selv svært opplysende. Den peker på at det finnes underliggende motiver eller utilsiktede føringer i den synlige politikken som føres. Å gjøre det usynlige tilgjengelig for debatt medfører nye landskap å tenke innenfor.

Bacchis metode søker å tenke over måten 'problemet' som presenteres har kommet opp, hvordan det kunne vært tenkt annerledes og hva det medfører å presentere 'problemet' på akkurat denne måten. Hvilke *nøkkelbegreper* brukes i fremstillingen av 'problemet', hvilke *dikotomier* og *kategoriseringer* settes opp mot hverandre og hva medfører akkurat denne måten å se verden på? (ibid)

WPR-analyse begynner med å undersøke det som presenteres som et «problem». Forslaget til løsning forteller oss hva vi mener problemet er. Carol Bacchis seks forskningsspørsmål søker å finne ut hvilke antakelser, forutinntatte holdninger, narrativer, skjulte hensikter, praktiske hensyn m.m. som kan ligge til grunn for hvorfor akkurat *dette* problemet blir belyst og foreslås løst på akkurat *denne* måten.

Bacchis seks spørsmål er formulert slik:

1. What's the '*problem*' ... represented to be in a specific policy or policies?
2. What *presuppositions and assumptions* underlie this representation of the 'problem'?
3. *How* has this representation of the 'problem' come about?
4. What is left *unproblematic* in this problem representation? Where are the silences? Can the 'problem' be thought about differently?
5. What *effects* are produced by this representation of the 'problem'?
6. How/where is this representation of the 'problem' *produced, disseminated, and defended*? How could it be questioned, disrupted and replaced?

You can also apply this list of questions to your own problem representations.

(Bacchi, 2016)

De seks spørsmålene bidrar til å synliggjøre at det som presenteres å være en utfordring kan lukke eller begrense andre forståelser av problemet. Følgelig blir ikke løsningen som foreslås nødvendigvis noe som endrer den problematiske situasjonen. WPR-analyse inviterer til kritisk tenkning i alle ledd av prosessen. I stedet for å tenke at den faglige eller politiske responsen på et samfunnsproblem er en reaksjon på et problem som venter på en løsning, er WPR en måte å undersøke hvordan problemet (og følgelig responsen) kom til å se ut akkurat på denne måten. De seks forskningsspørsmålene har en indre sammenheng, og det er ikke alltid nødvendig å bruke alle spørsmålene i en analyse. Det beror på hva hensikten med analysen er.

«As the questions are interrelated, there is some repetition and therefore Bacchi suggests that “the point of the analysis determines which questions are foregrounded. (...) As a consequence, every question need not always be addressed in every analysis, although it is useful to keep the full set of questions in mind”. (Bacchi, 2016)

I denne oppgaven vil jeg ta for meg spørsmålene 1, 2 og 4, selv om jeg har med meg alle spørsmålene i bakhodet underveis. Jeg vil undersøke hvordan problemet er presentert, hvilke underliggende føringer som gjør det mulig å presentere det slik og hva som ikke blir problematisert i den valgte måten å presentere problemet på i den norske skolevegringsdebatten.

Spørsmål 1: Hva presenteres problemet å være i den norske skolevegringsdiskursen?

3.1.1 Problemet i den norske skolevegringsdiskursen presenteres å være at skolen ikke er trygg nok

Elever som sliter med å komme seg til skolen er ingen ensartet gruppe. Skolevegring er ingen diagnose, men en betegnelse på et ubehag som medfører ufrivillig fravær fra undervisning i skolebygningen. Elevene ønsker å komme til skolen, men greier det ikke. Felles for mange er imidlertid at tanken på det å fysisk komme seg inn på skolen, og å holde ut å være der, medfører et emosjonelt ubehag som hindrer eleven i å gå dit (Aslaksen, 2023)

Problempresentasjonen i den norske skolevegringsdebatten er i tråd med skolevegrerens opplevelse av skolen: *Det er ikke trygt nok å være på skolen*. Skolen må legge til rette for at det oppleves trygt nok for alle å komme dit og være der. Det er angstskapende å være på skolen og «skolen» må derfor ta sin del av ansvaret for at det blir slik. Narrativet tar utgangspunkt i skolevegrerens angst, og fremstiller problemet som noe utenfor eleven. Gro Dahle beskriver angsten som uforståelig for barnet i boka «Grevlingdager»:

«Nå er det vanskelig. Dagene som trestokker og planker. Tung i magen, tung i beina, hodet fullt av grus. Hvorfor er det sånn?» (Dahle & Dahle Nyhus, 2019)

I en undersøkelse av hvordan skolen møter elever som strever med skolevegring, har Amundsen m.fl snakket med lærere om hvordan de opplever møtet med skolevegrere og deres foresatte.

«Selv om flere påpeker at skolen ikke alltid framstår som en inkluderende og trygg oppvekstarena, viser informantene likevel til at noe er galt med elevene eller de pårørende når de kommer inn på mulige årsakssammenhenger. Dette samsvarer med at foresatte til elever som strever med skolevegring påpeker at skolen i stor grad har fokus på hva som er galt med hjemmet eller deres barn, framfor å stille spørsmål ved hva som er galt med skolen når deres barn engster seg for å være der (Amundsen 2019)» (Amundsen Marie-Lisbet; Herrebrøden Marte, 2020).

I undersøkelsen kommer det frem at elever som sliter med skolevegring, og foreldrene deres opplever at lærere er mer opptatt av hva det er med hjemmet og eleven, heller enn hva det er

som mangler i skolen. Amundsen m.fl får bekreftet sitt narrativ når de spør elever og foreldre. Skolen skjønner ikke at det er noe feil med den, selv om 3,7 av 100 elever engster seg for å være der (S. E. Jacobsen, 2022).

Problemet presenteres å være at den norske skolen ikke inkluderer sårbare grupper på en måte som gjør at de overkommer sin angst og møter fysisk på skolen. Og, at det er skolen, ikke den sårbare enkelteleven, som mislykkes i forsøket på å være trygg nok.

3.1.2 Hvor trygt er trygt nok?

Ordet 'trygghet' er et nøkkelbegrep som inviterer alle som hører det til å legge inn sine behov og opplevelser av hva som er trygt. Begrepet kan stå i motsetning til 'utrygghet' eller 'fare'. Fra 1.august 2017 ble det innført et nytt kapittel 9A i opplæringsloven.

«Intensjonen med det nye regelverket har vært å styrke rettighetene til elever som blir mobbet og deres foreldre, å være et effektivt virkemiddel mot mobbing og dårlige skolemiljøer, samt å lovfeste enda tydeligere krav til hva skolene skal gjøre når elever blir mobbet eller av andre årsaker ikke har det trygt og godt på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I § 9 A-2. *Retten til eit trygt og godt skolemiljø* heter det:

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

Videre heter det i §9 A-4 *Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø*

«Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

Skolen skal sørgje for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid.»

Skolevegringsdiskursen består av diskursorden (forstått som flere diskurser) der 9A-sakene i skolen tilhører en *rettighetsdiskurs* (retten til trygt og godt læringsmiljø), og hvilke rettigheter barn har inngår i *politiske diskurser*. Det at fraværet er ufrivillig gjør at vegringsadferden kan leses inn i en *medisinsk-psykologisk diskurs*. I den grad eleven føler seg tvunget til å gå på skolen inngår adferden i en *maktdiskurs*, og i den grad skolen klarer å hjelpe eleven tilbake til utdanning blir KV en del av en *emansipatorisk* diskurs. Noen har tatt et aktivt valg for å kategorisere gruppen med *ufrivillig skolefravær* fra for eksempel gruppen elever som *skulker*. Sistnevnte har en rekke stigma knyttet til seg, mens skolevegrerne ses som ofre for et system. Det hadde også vært fristende å se enda nærmere på hvilke historiske, sosiale og kulturelle betingelser i Norge som har gjort det mulig å legge den enkelte elevens subjektive opplevelse til grunn for debatten, i tråd med diskursanalyse etter Foucault (Kjærgård, 2012, s 54).

Begrepet «skolevegring» har blitt en del av vokabularet når vi snakker om norsk skolehverdag i 2023. Slik som begreper, tidligere forbeholdt medisinske og psykologiske diskurser har blitt det.

«Media, blogger og folk flest snakker om diagnoser, som for få år siden var tabu. Min bekymring er at psykiske symptomer har blitt en så stor del av språket vårt at vi bruker alvorlige psykologiske begreper om helt normale tilstander.» (Appelkvist, 2020)

«Skolevegring» er ingen diagnose, men en adferd som er mulig i vår kultur i vår tid. Å alminneliggjøre begrepet, kan komme til å skygge for både hva adferden er et uttrykk for og knytte adferden til noe som kan oppstå hos enhver. Det er helt sikkert ikke meningsfullt å bruke begrepet «skolevegring» utenfor vår (vestlige) samfunnssammenheng. I Afghanistan, for eksempel, ville begrepet vært meningsløst, særlig for jenter (NTB/DPA, 2023). At det er mulig i vår samfunnssammenheng, viser meg en utdanningspraksis og en kultur der (barnets) subjektive *opplevelser* av virkeligheten trumfer andres barn og voksnes opplevelser av samme.

Jeg bidrar også til denne historiske epoken ved å omtale ungdommer som av ulike årsaker ikke klarer å komme på skolen, som «ungdommer med vegringsadferd» heller enn skolevegrere.

Det er relativt enkelt å bli enige om at skolen stort sett ikke er 'farlig', eller at den i de tilfellene det oppstår farlige situasjoner er like, eller mer farlig for lærere.

(Utdanningsforbundet, 2023). Hvis og når skolen er et farlig sted å være, vil den oppleves som utrygg for alle, ikke enkeltpersoner. Noen skoler har i perioder problematikk som gjør klasserommet til et, objektivt sett, utrygt sted å være.

«Nordahl-rapporten fra mars 2018 viser at 1700 grunnskole-elever befinner seg på det som kalles en alternativ opplærings-arena, skilt fra de andre elevene. 1100 av disse går i 8-10. klasse.

– Men vi får også vanskeligere barn inn i skolen enn tidligere. Blant annet går mange barn som tidligere fikk skolegangen sin i sosiale og medisinske institusjoner nå oftere i ordinære skoler, opplyser Ogdén.» [seniorforsker Terje Ogdén, min anm.]

(Utdanningsforbundet, 2023)

Når Havik/Amundsen og Brochmann/Madsen mener «skolen» må jobbe for å skape et trygt læringsmiljø som inkluderer alle, er det å slå inn åpne dører. Alle styringsdokumenter, kommunale planer, læreres utdanningsløp og tverrfaglig samarbeid trekker i samme retning. Det er rimelig å forstå Havik et al. sin påstand om at skolen ikke er trygg nok for skolevegrere, som at skolen ikke oppleves ‘psykologisk trygg’ for denne gruppen elever. Utfordringen med å bruke så vide nøkkelbegreper som ‘trygg’ er at det favner alle, mens de i virkeligheten søker å formidle en kunnskap om enkeltelevens angst. Alle har ikke angst på skolen.

«Psykologisk trygghet innebærer at det mellom medlemmene i en gruppe er aksept for å ytre seg, stille spørsmål og gjøre feil. Graden av psykologisk trygghet har vist seg å ha betydning for læring, innovasjon, sikkerhet og kvalitet på tjenester som utføres.»

(Sagberg, 2023)

3.1.3 Skoler i skolen

Organiseringen av undervisning i norsk skole består av små og store grupper, fellesaktiviteter og individuelt arbeid. Alle elever har rett til å tilhøre en klasse og et læringsfellesskap. Skolen plikter å tilpasse opplæring til den enkelte eleven, gjerne i form av variert undervisning og metodikk (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Tilpasset opplæring er ikke det samme som

spesialundervisning. Tilpasningen inngår derfor i en normal skolehverdag, der forskjellighet og mangfold er norm.

Mange norske skoler har i tråd med kravet om differensiert opplæring, et eget organisert opplæringstilbud i mindre grupper med større voksentetthet på skolen for elever som i kortere eller lengre perioder har behov for det. Kall det gjerne en skole i skolen. Flere av de som jobber her er ansatt for å trygge skolemiljøet og være ansvarlige voksne med *læringsmiljø* som hovedfokus. Det finnes altså en rekke voksne ansatte i skolen som ikke har *undervisning* som oppdrag, men *trivsel*. Karriereveileder samarbeider ofte med disse, i tillegg til lærerne, og blir et bindeledd mellom enkeltelever og skolens forskjellige opplæringstilbud. For enkelte elever blir de avgrensede rommene på skolen en base der opplæringen er sterkt preget av miljøskapende tiltak. Elevene som bruker denne basen⁷, varierer. Eleven mister ikke tilhørigheten til egen klasse, men bruker det egnede læringscenteret i skolen i kortere eller lengre perioder etter avtale med kontaktlærer, gjerne i timeplanfestede økter. I fag der eleven kjenner seg trygg nok til å delta, møter hen i klasserommet.

«Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen.»
(Utdanningsdirektoratet, 2023b)

Mange skoler jobber aktivt med tverrfaglig samarbeid og ansetter miljøterapeuter, sosionomer og vernepleiere nettopp for å møte elever i overgangene mellom skolestart, timer, friminutt og ettermiddag (Skotheim, 2023). I 2018 ble det gjennomført en undersøkelse blant Fellesorganisasjonens (FO) medlemmer der 1705 personer (745 barnevernspedagoger, 235 sosionomer og 725 vernepleiere) svarte at de arbeidet i barnehage eller skolen.

«Cirka halvparten av de spurte jobbet i barneskolen, rundt 20 prosent på SFO, mens henholdsvis 13 og 18 prosent jobbet i ungdomsskolen og videregående skole. Organisasjonsgraden til barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere beregnes av FO til å være rundt 50 prosent, og antallet ansatte med sosialfaglig profesjonsbakgrunn

⁷ Denne typen læringsrom har forskjellige betegnelser på de ulike skolene og er en uoffisiell oppdeling av utdanningstilbudet. «Toppen», «Oasen» eller «Basen» er ulike benevnelser på skoler i skolen. Jeg har valgt å bruke «Basen» i denne oppgaven

i skolen vil trolig være tilnærmet det dobbelte av det disse tallene viser.» (Borg & Lyng, 2019)

I faget Utdanningsvalg møter karriereveileder ofte en større klasse enn de som er i klasserommet når det undervises i andre fag. Elever som er på mindre grupper i ordinær undervisning, basen eller har vedtak om spesialundervisning deltar som regel i Utdanningsvalg. Det gjør også elever fra skolens internasjonale klasse, de som ikke kan norsk godt nok ennå til å delta i ordinær undervisning. Faget har ikke vurdering annen enn *Deltatt/ Ikke deltatt*, og gir karriereveileder en fantastisk mulighet til å dvele ved de store spørsmålene eller oppklare konkrete spørsmål om arbeid og utdanning, uten å skulle sikre vurderingsgrunnlag eller arrangere vurderingssituasjoner. Ungdom med vegringsadferd kan velge seg inn i timene i Utdanningsvalg, der flere elever deltar enn de som deltar i ordinær undervisning. Karriereveileder som har en relasjon til den enkelte vegreren, kan forlenge relasjonen inn i klasserommet i disse timene.

«Utdanningsvalg skal sammen med andre skolefag bidra til at elevene mestrer store utfordringer i livet, at de utvikler livsmening og finner mening i ulike typer arbeid. Faget handler mer om «å være» enn om «å prestere».» (Hogsnes & Lingås, 2016)

Karriereveileder bidrar aktivt i det vi kan kalle dannelsesperspektivet på ungdomsskolen. Det å øve på å se seg selv i et tidsperspektiv og å utvikle selvinnsett er et viktig anliggende i faget Utdanningsvalg. Å bli oppmerksom på hvordan vi som enkeltmennesker henger sammen med andre, og hvordan den enes livslinje berører en annen er langsomme prosesser som bli enda mer meningsfulle når alle elever, også de som ikke deltar i den ordinære opplæringen, deltar.

«I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er vårt leverom delt med andre som konstruerer sine leverom ut fra sine forutsetninger og intensjoner. (...) Vi oppfatter vårt leverom og handlingsrom i en kontekst av andre mennesker, omgivelser og kulturelle normer for hvordan man lever og bør leve.» (Hogsnes & Lingås, 2016)

Hele poenget er å tilrettelegge for at det store, åpne, ofte kaotiske skolelandskapet skal bli mer avgrenset og ha et annet tempo tilpasset enkelteleven (Ås-ungdomsskole, 2021). For elever som utvikler skolevegring kan det sosiale samspillet med mange andre virke uoverkommelig og overveldende, slik Gro Dahle beskriver det i barneboka «Grevlingdager»:

«Er Pim bare dum og vanskelig? Det med skolegården, gangen, bråket, gruppearbeidet. Er det ikke sant? Pim går fremoverbøyd mot skolen, ett skritt om gangen. Og ett skritt om gangen.» (Dahle & Dahle Nyhus, 2019)

Nei, Pim er verken dum eller vanskelig. Utfordringen med å bruke et begrep som «trygg» når man skal beskrive et konkret problem, er at opplevelsen av trygghet er subjektiv. Om skolen blir trygg nok for Pim og andre med vegringsadferd handler ikke bare om hvor trygg *skolen* er.

I en evaluering av kapittel 9A uttrykte flere skoleledere at de har blitt flinkere til å ta tak i mobbesaker tidlig og dokumentere det de gjør bedre. §9A har imidlertid vært svært omdiskutert fordi den enkeltes subjektive opplevelse av en situasjon er – nettopp det.

«Bestemmelsen om at elevens subjektive opplevelse skal ligge til grunn kan være særlig krevende, blir det påpekt, i situasjoner der det er en annen part, enten det er en annen elev eller en voksen, som har en helt annen opplevelse av situasjonen. Enkelte skoleledere gir uttrykk for at lovendringen muligens har gått for langt i å legge vekt på elevens subjektive opplevelse, og påpeker at det kan bli litt for ensidig. Vektleggingen av den subjektive opplevelsen av å være krenket kan ha en slagside, påpeker en rektor, ved at det går ut over en tredjepart som blir utpekt som den som har krenket. Rektoren ser faren for at det kan bli en ny krenkelsessak som følge av dette.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

3.1.4 Å utsette seg for vurdering

«Vegringen kan også henge sammen med redsel for ikke å prestere, redsel for å stille læreren spørsmål, for å lese høyt i klassen eller å snakke med andre barn og voksne.» (Havik, 2016)

Å prestere, stille spørsmål i klassen og å snakke med andre medfører at man blir synlig. At man utsetter seg for at noen andre kan mene noe om det en presterer, det man spør om eller måten man snakker på. Som regel får man en tilbakemelding fra andre som er anerkjennende eller som følger opp det man sa eller gjorde. Men det er jo ikke sikkert. Å si noe høyt medfører en risiko. Alle er nervøse, noen er mer nervøse enn andre når de skal si noe høyt,

stille spørsmål i klasserommet eller snakke med folk de ikke kjenner. Alle må øve. Noen må øve mer enn andre. Å bli synlig er å utsette seg for andres vurdering. For elevene som utvikler skolevegring kan det oppleves uoverkommelig.

«Elever som strever med det faglige arbeidet, kan oppleve det som et personlig nederlag når de ikke klarer å leve opp til omgivelsenes krav og forventninger. Ikke bare egne forventninger, men også forventninger fra medelever, foreldre og lærere spiller en betydelig rolle i denne sammenheng. Prestasjonsangst kan lett bli følgen hvis gapet mellom egen mestringsevne og skolens krav og forventninger blir for stort.»
(M.-L. Amundsen & Møller Holtan, 2022)

For å trygge elever som er redd for å få arbeidet sitt vurdert, understreker mange skoler at karakterer helt frem til eksamen i 10.klasse er *underveisvurdering*. Mange skoler fører det som kalles *karakterdempet* vurderingspraksis. Elevene i norsk skole har rett til vurdering med tallkarakter ved hvert semesters avslutning, altså to ganger i året. All annen vurdering kan være muntlig og/ eller skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2022). Formålet med vurdering er å bidra til læring og lærelyst. Måten skolen vurderer på har betydning for elevens lærelyst og selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Redsel for ikke å prestere henger sammen med elevens selvfølelse, også i klasserommet (Roaldset, 2022).

«Selvfølelse er vår viten om og opplevelse av hvem vi er. Selvfølelse handler om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi forholder oss til det vi vet. Vi kjenner den sunne, velutviklede selvfølelsen på fornemmelsen av å hvile i seg selv, å være tilpass med seg selv. Den lave selvfølelsen kjennes som en konstant følelse av usikkerhet, selvkritikk og skyldfølelse.» (Juil, 1996)

Elevens egen forventning om mestring har betydning for hvordan hen tenker om motivasjon og adferd. Hvis vi tror vi ikke mestrer en aktivitet, er det en sjanse for at vi unngår den eller reduserer innsatsen. Professor i psykologi, Albert Bandura sin mestringsteori bruker begrepet «self-efficacy», den enkeltes forventninger om mestring. Forventningen om mestring kan være situasjonsspesifikk, som for eksempel forventningen om å mestre det å gå på skolen. En elev med skolevegring vil for eksempel fint kunne delta på fotballtrening etter skoletid.

«Forventning om mestring brukes om elevenes forventninger om å mestre konkrete oppgaver, for eksempel konkrete matematikkoppgaver. I motsetning til selvvurdering vil forventning om mestring variere med de oppgavene en står overfor, men også med rammevilkår for å utføre oppgavene, for eksempel hvilke hjelpemidler en har til rådighet» (Skaalvik & Skaalvik, s.89).

Både Brochmann/Madsen, Havik og Amundsen finner at 3 av 4 skolevegrere har diagnoser som gjør det utfordrende for dem i skolen på en måte som krever særlig tilrettelegging. Barn med autismespekterforstyrrelser vil ha vanskeligheter med å kommunisere og inngå i gjensidig samspill med andre. Barn med ADHD kan ha alvorlige konsentrasjonsvansker, og som en følge av sin diagnose utvikle angst i sosiale situasjoner. I en vanlig skoleklasse på noen og tjue elever, vil det å skulle tolke medelever og lærer være svært utfordrende for disse elevene. Så utfordrende at noen av dem vegrer seg for å møte på skolen. Det er vanskelig å utvikle faglig mestringsfølelse når sammenhengen du skal prestere innenfor *i seg selv* fremstår kaotisk eller uoversiktlig.

«Elever med høy mestringstillit våger å ta fatt på arbeidsoppgaver de ikke på forhånd er sikre på å mestre. Har de liten mestringstillit, vil de derimot vegre seg for å ta fatt på oppgaver de ikke vet de mestrer, fordi de vil beskytte seg selv mot nye nederlag. Mestringstillit handler om å ha tro på egne evner og ressurser, noe som har stor betydning for selvfølelse og selvtillit. (Bandura, 1977) viser til at mestringstillit refererer til tro på egne evner til å organisere og gjennomføre handlinger som trengs for å oppnå ønskede resultater. Det handler dermed om at en har tro på muligheten til å kunne leve opp til de kravene og forventningene barnet møter i omgivelsene.» (Marie-Lisbet Amundsen & Møller, 2022)

I den norske skolen har eleven rett til tilpasset undervisning, rett til fritak fra faglig vurdering med karakter i grunnskolen, rett til tilbud om videregående opplæring – selv uten vitnemål fra grunnskolen, rett til egne planer for oppfølging og tilrettelegging av undervisning ved ufrivillig skolefravær (Ås-kommune, 2013).

Elevene har imidlertid *ikke* rett til å få opplæring i grupper som ikke fremmer likestilling, mangfold og samarbeid, eller til opplæring digitalt eller i et annet tempo enn jevnaldrende.

3.1.5 Å bli sett, men ikke blikka⁸

Skolen har, som vist, både planer og tiltak for å møte et mangfold av elever og for å gjøre skolehverdagen trygg nok for alle. KV er en del av «skolen» og ofte sentral i både §9A-saker, tilrettelagt opplæring og faget utdanningsvalg, der veisøker ofte finner det enklere å delta enn i fag med vurdering. Prestasjoner og vurdering er imidlertid ikke bare knyttet til det faglige, men minst like mye til det sosiale, til møtet med de andre elevene. Det er her skole-hjemsamarbeidet kan bli avgjørende. Den adferden elevene kommer til skolen med kan i noen grad reguleres av de voksne på skolen. Som karriereveileder har jeg enkeltelever som møter til jevnlig «pep-talks» om hva som er lurt og mindre lurt å gjøre i møte med andre elever.

Hvis noen opplever seg mobbet på skolen er det viktig å melde fra. Gjerne til en voksen som eleven har tillit til på skolen. Hvis det er enklere å gjøre det digitalt, har de fleste skoler en egen «mobbeknapp» på kommunens hjemmeside, eller man kan bruke Statsforvalterens varslingstjeneste med to tastetrykk (Statsforvalteren, 2022).

På min arbeidsplass møter jeg ungdommer som forteller at de har «blitt blikka». Å bli blikka er ubehagelig og kan, for mange elever, forstyrre læring i klasserommet så mye at de lar være å møte opp. Å bli blikka betyr at noen elever har sett på dem på en måte de ikke liker. Noen har vurdert dem, avvist dem uten å si et ord. Noen har forsøkt å definere det sosiale rommet ved å utestenge den andre eller signalisere at noe er feil eller uønsket. Blikking skaper usikkerhet. Det har alltid eksistert, men i vår tid skriver man artikler om fenomenet og problematiserer det i forhold til psykisk helse (Sandve, 2022).

Å sette det onde øyet i noen kjenner vi til fra folketroen både i egen og annen kultur, tanken om at noen hadde evnen til å kaste forbannelse ved å se på dem. Amuletter, besvergelses og bevegelser kunne brukes som motmakt. Blikking på ungdomsskolen kan være mobbing. Alle vil bli sett, men ingen vil bli blikka (ibid). Det som tidligere kunne være himling med øynene eller kast med nakken, risting på hodet eller hevede øyenbryn, har blitt en egen sjanger av utestengning. Problemet er ofte at det ordløse blikket krever at mottakeren *tolker* hvor alvorlig det er ment. Hva årsaken til blikkinga, er det noe mottaker har gjort? Noe som mottaker ikke skjønnte ville føre til utestengelse? Noe på sosiale medier? En misforståelse? Elevens subjektive opplevelse skal legges til grunn, og følgelig blir den enkelte

⁸ Regissør Mine Nilay Yalcin til Dagsavisen 10.03.22

elevens robusthet i møte med andre elevers grimaser avgjørende for hvor alvorlig det non-verbale uttrykket skal tolkes.

Følelsen av å tilhøre en gruppe må bekreftes i en «stil» som preger alle gruppens livsytringer, hvis vi skal si det med kultursosiologen Jean Baudrillard (Eriksen, 1989). Utvekslingen av tegn både definerer gruppen innad og avgrenser gruppen utad. Spillene er komplekse og kan endre seg raskt. Hvis du i dagliglivet uansett utfordres av å tolke sosiale spill, vil strømmen av tegn som utveksles mellom jevnaldrende bli overveldende. Hvis du i tillegg har en medfødt utviklingsforstyrrelse, kan det å tolke medelever bli ekstra utfordrende.

De moderne besvergelsene og bevegelsene i møte med dagens blikking og annen symbolsk makt går kanskje i retning av å øve på å verbalisere avmakt og motmakt, åpne (klasse)rommet for elevens opplevelser og vise tydelig klasseledelse i klasserommet. Klasseledelse har vært, og er et tema det jobbes mye med i fellestiden for lærerne i norske skoler (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Å jobbe med identitet, selvfølelse og kommunikasjon er en del av undervisningen i Utdanningsvalg.

Noen undervisningssituasjoner er mer utfordrende enn andre. Svømmeundervisning på ungdomsskolen er en gjenganger når det gjelder sårbarhet for prestasjoner og vurdering fra andre. Elever og foreldre ber i flere tilfeller skolen om at svømmeundervisningen skal kjønnsdeles, i den tro at det begrenser presset på prestasjon og vurdering fra medelever (J. S. Jacobsen, 2023). Foreldregruppa tenker på sitt barns ubehag i svømmetimen, elevrådet målbærer elevenes utfordringer i garderoben, men skolen skal ivareta det overordnede samfunnsperspektivet på lang sikt. Hvordan skal vi være i et mangfoldig samfunn med hverandre?

«Ifølge opplæringslovens §9a har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette gjelder alle fag, også kroppsøvingsfaget. Opplæringsloven sier at skolene til vanlig ikke kan dele inn elevene i grupper etter kjønn. Dersom en skole vurderer inndeling etter kjønn i særlige tilfeller, må det vurderes grundig hva som blir oppnådd med delingen, og hvilke negative konsekvenser en deling kan ha.» (Ibid)

Intensjonen med enhetsskolen og opplæringsloven kan paradoksalt nok stå i veien for å legge til rette for at sårbare grupper opplever skolen som et trygt nok sted for dem.

«§ 8-2 Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Hvis skolen i enda større grad bruker ressurser på små grupper, en til en-undervisning og fysisk avgrensede områder for elever som opplever klasserommet som utrygt, kan enhetsskolen komme i konflikt med opplæringslovens krav om at organiseringen av elevene til vanlig ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn, etnisk tilhørighet – eller psykologisk utrygghet.

«Pim vet ikke hva slags skole som er best.

Ikke så mye bråk, ikke så mye kaos!

Ikke så mange mennesker?

Være inne i friminuttene, kanskje? Være alene?

Være bak skolen? På biblioteket?

Ikke gym, ikke garderobe, ikke gruppearbeid?

Gjøre gøy ting, ting som er mer for Pim.» (Dahle & Dahle Nyhus, 2019)

3.1.6 Problemet presenteres å være for stort press, for tidlig

I alle land vi ellers sammenligner oss med starter barn på skolen når de er 6 år. Russland når de er 7 og USA når de er 5.

Reform '97, eller «seksårsreformen» senket norsk skolealder fra 7 år til 6 år. Seksåringene mistet et år i barnehagen, og skulle i stedet få et første år på skolen preget av lek. De toneangivende stemmende i den norske skolevegringsdebatten problematiserer det de kaller *seksårsreformen*, *testregimer* og *konkurranse i skolen*. Trude Havik ser tidlig skolestart i sammenheng med skolevegring, og hevder at utsatt skolestart kan være gunstig for barn som er født sent på året (Vedvik, 2019). I Danmark er det anledning til å gå 1.trinn om igjen, hvis eleven ikke er klar for å fortsette til 2.trinn. En slik klasse blir aldersblandet, eller fådelt. I

Norge har vi fådelte klasser på små skoler som slår sammen trinn for å få mange nok elever i en klasse. Havik er skeptisk til det som heter aldersblandede klasser, fordi eleven som har mistet skolegang eller av andre grunner ikke kan følge sitt eget trinn kan oppleve det stigmatiserende å gå sammen med barn som er yngre enn dem selv.

«Skolevegrere er ofte sensitive for det å være annerledes og bli stigmatisert (...)»
(Ibid).

Likevel sier Havik at flere barn kunne hatt godt av et ekstra år i barnehagen før de begynner på skolen og sier at dette er mulig i skolen i dag:

«Det er PPT som vurderer søknader om utsatt skolestart opp mot barnets modenhetsnivå, språklige og kognitive nivå og sosial tilpasningsevne. Dette kan særlig gjelde barn som er født sent på året og som trenger å bli mer modne før de starter på skolen. Tilpasset opplæring er lovfestet, men likevel kan noen barn ha godt av et år til i barnehagen, og det bør være et reelt tilbud, sier Havik.» (Vedvik, 2019)

Hvis eleven får utsatt skolestart blir eleven den eldste i sitt første skoleår. Havik problematiserer aldersblandede klasser, men ikke utsatt skolestart, selv om utfallet for enkelteleven blir det samme.

En evaluering av seksårsreformen 25 år senere viser følgende:

- Det er større variasjon i aktivitetene i klasserommet.
- Det har blitt mindre lek på barnas premisser.
- Klasserommet er blitt mer lærerstyrt.
- Lærerne legger mer vekt på at elevene skal lære seg bokstaver og grunnleggende regneferdigheter.
- Det har blitt betydelig færre barnehagelærere i skolen.

(NTB, 2022)

3.1.7 Narrativet om testregimer

Tre ganger på grunnskolen (5., 8., og 9. trinn) gjennomgår norske elever nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Dette for å kartlegge hva elevene kan og legge til rette for

å lære det de ikke kan. Testing og kartlegging er en måte skolen utvikler tilpasset opplæring på. PISA-undersøkelsen er en internasjonal måling av 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag hvert tredje år. På barnetrinnet testes elevens leseferdighet i seks delprøver på 1.trinn, tre delprøver på 2. trinn og fem delprøver på 3.trinn.

«De statlige kartleggingsprøvene i lesing og regning gis til alle elever på 1.-3. trinn. Prøvene er lette for de fleste elevene, og har som formål å identifisere de rundt 20 prosent av elevene som trenger ekstra hjelp.» (Svarstad, 2016)

Osloskolen har i tillegg «Osloprøven» som tester grunnleggende ferdigheter i naturfag på 4. og 7. trinn og ferdigheter i lesing på 6.trinn (ibid). Måten de har organisert testing på er ikke ulikt den britiske modellen for testing av barneskoleelever (Department for Education, 2023). Oslo-skolen har også blitt kritisert for å øve på prøvene heller enn ferdighetene som skal til for å løse oppgavene. Dette som en del av Oslo-rektorenes interne konkurranse om å levere de beste resultatene (ibid). Noe av den samme diskusjonen har gått i Storbritannia, der alle barneskoler konkurrerer om å levere det beste læringsmiljøet og de beste målbare resultatene i et fritt skolevalg (Department for Education, 2023).

Å øve på selve prøvesituasjonen kan imidlertid være viktig for alle som blir nervøse for nettopp å skulle prestere. Hvis eleven har tro på at hen skal klare å løse oppgaven, fordi hen har løst lignende oppgaver tidligere, vil det styrke motivasjonen til å gi seg i kast med utfordringen, jfr. Banduras mestringstro (Bandura, 1977)

Alle de toneangivende stemmene i debatten om skolevegring kritiserer reformer i norsk skole som skjerper læringstrykket og fratrukk barn og unge tid til *lek*. Problemet presenteres å være at norske barn er utsatt for en skolehverdag som kan gi dem psykisk uhelse. Land vi ellers sammenligner oss med har imidlertid bokstavlæring i barnehagen og bruker barnehagen aktivt som en forberedelse til skole. I engelske barne- og ungdomsskoler har alle elevene eksamen på slutten av året, men ingen får karakterer før de er 6 år.

Om det er klokt og nyttig å dele barn i grupper etter evner og ferdigheter er en diskusjon mange steder, og i England er også dette et tema i barnehagen. Den årlige OFSTED⁹ -undersøkelsen som fører tilsyn med alle britiske utdanningsinstitusjoner fant at

⁹ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

80% av lærerne i barnehagen og småskolen sier at de deler barn i grupper etter hva de kan og ikke kan fra før. Det gjør det lettere å lære dem det de skal.

«About 80% of teachers in reception classes for four- and five-year-olds said they used ability groups to teach phonics – the first stages of reading, linking sounds to letters – while by year 2, 65% of teachers used groups for teaching maths.» (Adams, 2017)

Debatten i England handler altså om undervisning av 2-5-åringer og inndeling av barna i grupper etter hvilke evner og ferdigheter de har før de begynner på skolen. Den norske debatten handler om det første skoleåret som i alle andre europeiske land alltid har vært en del av grunnskolen. Det er en debatt som er særnorsk. Norske elever har lengre tid med mulighet for lek i barnehage, mindre læringstrykk, kortere skoledager, færre tester og mindre rigid klasseromssituasjon enn andre europeiske barn.

Seksårsreformen, eller senket skolestart fra 7 til 6 år var ment å ta med seg leken fra norske barnehager inn i skolen. Evaluering av reformen viste at dette skjedde i noen grad. Evalueringen viste også at det, med unntak for minoritets elever, gjorde liten forskjell i prestasjon på skolen. Minoritets elevene profiterte språklig på et år ekstra med majoritetskultur. Senket alder viste seg vanskeligere for gutter enn for jenter (Skjong, 2020). Forskjellene mellom elevene som skårer høyt på Nasjonale Prøver og de som skårer lavt, viser seg imidlertid å følge *sosioøkonomiske skillelinjer*. Elever der foreldrene har høy utdanning gjør det bedre på testene, enn elever fra hjem der foreldrene har lav utdanning (SSB, 2020). Dette er ikke et norsk fenomen. Det samme finner OFSTED i England også; til tross for et vesentlig *større* læringstrykk, vesentlig *tidligere* enn norske barn, er den største forskjellen i resultater som kan måles at barn fra ressurssterke familier klarer seg bedre enn barn fra familier der foreldrene har lavere utdanning.

«Ofsted's report noted that 72% of pupils achieved a good level of development in reception class in 2016, although only 54% of disadvantaged pupils did so.» (Adams, 2017)

3.1.8 Hikikomori på norsk

I Brochmann/Madsens bok «Skolevegringsmysteriet» finner vi hele 19 sider «Om folk som går i hi». Jeg velger å vie omtalen av fenomenet plass her, og kommer tilbake til det i oppgavens avslutning.

Brochmann/Madsen stiller spørsmålet om skolevegring egentlig er et skolespørsmål, eller om det er *det å trekke seg tilbake* som er det vesentligste for stadig flere mennesker i verden. Jeg leser dette som et forsøk på å trekke den norske skolevegringsdiskursen inn i en global kapitalismediskurs. Forfatterne stiller spørsmålet inn i en samfunnsdiskurs om individualiseringen i samfunnet og om det de i en kronikk i forbindelse med utgivelsen av boka si beskriver som:

«(...) en skole der oppfatningen om en psykisk utfordret ungdomsgenerasjon har blitt en kollektiv sannhet i en så stor grad at man har innført det tverrgående emnet folkehelse og livsmestring for at barna skal takle sine egne liv.» (Brochmann & Madsen, 2022b)

Brochmann/Madsen velger Japan som et eksempel på et samfunn der det å trekke seg tilbake på en altomfattende måte er et fenomen i vekst. Fenomenet kalles *hikikomori* og betegner ungdom (og voksne) som kaster inn det sosiale håndkleet og blir hjemme. En slags sitt-ned-aksjon i protest mot et samfunn som krever for mye av enkeltmennesket. De går ikke på skole/jobb og de murer seg inne på gutte- eller pikerommet hjemme hos foreldrene sine. Det japanske samfunnet blir ofte kalt meritokratisk, der det du presterer og kan, gir status og makt i samfunnet. Nokså langt fra velferdsstatens streben etter at «alle skal med».

«Tilbaketrekningen skjer oftest i middelklassefamilier og oppover, typisk der foreldrene har høyere utdanning» (Brochmann & Madsen, s.193)

Forfatterne gjør seg tanker om at det japanske *hikikomori* er en slags *ekstremversjon* av trekk vi kan kjenne igjen fra skolevegringsproblematikken. Flere norske forfattere og kommuner har tatt i bruk begrepet hikikomori i omtalen av ungdommer som faller eller dyttes ut av skolesystemet (Bærum-kommune; Mon, 2020). Begrepet kan imidlertid synes å bli brukt annerledes på norsk enn slik det brukes i Japan. De sakene norske reportere og forfattere har sett på, tar for seg vegringsadferd blant ungdommer med diagnoser og/eller spillavhengighet,

der det er vanskelig å si hva som er et resultat av hva. Er det presset fra skolen som gjør at de utvikler vegring, eller er det døgnrytme, medisinerings eller annen sårbarhet? *Hikikomori* er unektelig et interessant og, på mange måter, forståelig fenomen. I Japan. Japanske småbarn læres opp til selvstendighet fra de kan gå. Det å kunne klare seg selv er en dyd. I Japan er det om å gjøre å klare mest mulig, tidligst mulig.

«Mitt første ærend» er det eldste og et av de mest populære TV-showene i Japan. I snart 30 år har skjulte kameraer fulgt små barn ned i treårsalderen ut på sitt første ærend uten foreldre eller andre voksne. Oppdraget barna får, kan for eksempel være å gå på butikken og kjøpe med en bestemt vare, eller andre enkle oppgaver som innebærer at barnet må gå alene fra A til B.

(...) I en episode følger vi lille Ayura som nettopp har fylt fire år. Hun får i oppgave å levere en bleie og en kopp til lillebroren som er i barnehagen noen kvartaler unna. På veien dit skal hun også innom butikken for å kjøpe bokstavklistremerker til lillebrorens navneskilt.» (Skonseng, 2018)

Når Brochmann/ Madsen trekker japansk hikikomori inn i den norske skolevegringsdebatten er det som om seksårsreformen, prestasjonspress og konkurranse er fenomener som kan sammenlignes med japanske ungdommers vegring mot *sitt* samfunns prestasjonspress.

Fra 6 år går japanske barn på skolen 6 dager i uka, mange også på ettermiddagsskole. Da japanske myndigheter forsøkte å redusere barns skolepress ved å innføre 5 i stedet for 6 undervisningsdager i 2002, resulterte det i at mange familier valgte privatundervisning på lørdager for å kompensere for den tapte skoledagen (ibid).

De sterkeste stemmene i den norske skolevegringsdebatten fremhever «lek» som det største tapet i forbindelse med seksårsreformen. Testregimer og konkurranse har erstattet den ideelle barndommen på norsk. Ved å trekke japansk barndom inn som sammenligningsgrunnlag aksentuerer Brochmann/Madsen nøkkelbegrepet barndom.

Det er så godt som ingen likehetstrekk mellom forventningene til norske og japanske barns skolehverdag og oppvekst.

«På grunn av de harde inntakseksamenene går mange barneskoleelever og ungdomsskoleelever på ettermiddagsskole, kalt juku. På grunn av tiden og kreftene

juku tar, er det en utfordring at elevene ikke klarer å holde seg våken i timene på skolen der de egentlig går.» (Thune, 2023)

Det Brochmann/Madsen i den norske skolevegringsdebatten kaller «en psykisk utfordret ungdomsgenerasjon» er definitivt forståelig i japansk sammenheng:

««På skolen er det vanlig at elevene vasker klasserommene og serverer skolelunsjen. De ulike arbeidsoppgavene rulleres på, så alle elevene får prøve alt. Slik lærer de om rengjøring og matlaging, samtidig som det ikke trengs egne ansatte for å gjøre denne jobben.» (Skonseng, 2018)

Spørsmålet er om den norske skolehverdagen lar seg sammenligne med den japanske på en slik måte at det er meningsfullt å bruke *hikikomori* som begrep i skolevegringsdebatten.

Påstanden om testregime, vurderingspress og for høyt læringstrykk for tidlig gir ikke stor mening hvis vi skal sammenligne norsk skole med land vi ellers sammenligner oss med. Noen av skolevegringsdebattantene velger å innføre ekstremvarianten hikikomori som noe de mener skolevegring på norsk kan bli. Siden det japanske samfunnet på alle andre måter skiller seg fra det norske, synes sammenligningen søkt. Bacchis spørsmål 2 og 4 kan kaste et annet lys over denne måten å se problemet på.

Spørsmål 2: Hvilke underliggende forutsetninger og antakelser ligger til grunn for 'problemet'?

3.2 Årsaken til elevens vegringsadferd ligger utenfor eleven og hjemmet

3.2.1 Antagelsen om at utryggheten oppstår i møtet med skolen

I debatten om sårbare elevgrupper, herunder de som utvikler skolevegring, ligger antakelsen om at skolen stiller urimelige krav til prestasjon og til elevens toleranse for uforutsigbarhet. Siden vi vet at de fleste andre land i verden har innlæring av alfabet, lesing og regning fra 3-6 år, større klasser, lesetrening i barnehagen og premiering av resultater gjennom hele barne- og grunnskolen kan debatten synes som en problematisering av nasjonal karakter. Dersom 'alle'

norske barn er utsatt for urimelige krav, flytter det fokuset vekk fra den enkelte familiens foreldrekompetanse, foreldrestil, sosioøkonomiske situasjon eller utdanningsnivå. Ved å se bort fra sosial arv som en faktor i skolevegringsdiskursen, kan idéen om enhetsskolens utilstrekkelighet bestå. Hvis det derimot er slik at foreldres kompetanse, utdanningsnivå, livsstil eller psykiske helse har innvirkning på barns oppvekst på en slik måte at barn kan utvikle vegringsadferd, ville debatten fort ha kunnet blitt moraliserende, stigmatiserende og ubehagelig. En slik individualisering av problemet unngås når 'skolen' får og tar ansvaret for vegringsadferd.

Forutsetningen for at 'problemet' kan presenteres som at skolen ikke er trygg nok for alle, er at «trygghet» ikke behøver å være en målbar størrelse. Den enkelte elevens *opplevelse* av hvor trygg skolen er, ligger til grunn for hvor langt skolen skal strekke seg for å dekke elevens emosjonelle behov. Ved å på forhånd erklære 'skolen' som årsak og løsning på elevens emosjonelle utfordring, har man begrenset muligheten for å se på andre forklaringer på vegringen som like gyldige. Antakelsen om at utryggheten oppstår i møte med skolen, og kan løses av skolen, kan i verste fall invitere skolen til å symptombehandle en angst som har opphav – og kanskje løsning i elevens liv.

3.2.2 Forestillingen om naturtilstanden

Enhver fremstilling av et 'problem' er preget av ideologier, interesser og maktforhold. Den som presenterer problemet, eller 'problemet' har interesse av å presentere det på akkurat denne måten (Bacchi, 2016).

I norske debatter om barndom kommer Reform 97 ofte opp som en årsak til at den norske barndommen ble fratatt muligheter til lek, naturlig utvikling og god overgang til skole. Seksårsreformen, eller en tidligere start med teoretisk undervisning, tas med som forklaring på at elever senere i skoleløpet dyttes ut eller vegrer seg for å gå på skolen. Det er som om debatten har en implisitt forestilling om at det finnes et nullpunkt der barnet er ferdiglekt og kan begynne på skolen. Som om barnet, etter seksårsreformen, kommer til skolen med en *for kort* barndom, og at det året som er tatt fra dem er det siste året i barnehagen.

Kritikk av seksårsreformen uttrykkes i all hovedsak som en kritikk mot at samfunnet vil at barnet skal tilpasses et læringstrykk og krav samfunnet har til individet, heller enn

barnets behov for å utforske og lære på egne premisser. Vi kjenner igjen denne konflikten fra teori i karriereveiledning, der samfunnsøkonomiske interesser styrer enkeltmenneskets muligheter for selvrealisering. (Hooley, 2018; Kjærgård & Plant, 2017) Å tenke at undervisning og læring kommer som et inngrep og avbrytelse av barnets ideelle utvikling, forutsetter at barn har en barneverden som er minst mulig organisert av voksne.

I Norge har alle barn rett til å få plass i barnehage det året de fyller ett år. Antallet ett-åringer i barnehagen er stabilt. 85,4% av alle ettåringer i Norge går i barnehage (SSB, 2021). Det betyr at de, fra før de kan gå og snakke, har en organisert hverdag med 5 voksne i turnusjobb og inntil 14 barn på sin avdeling. Barnehagen *skal* (min uthevning) være en pedagogisk virksomhet (Lovdata, 2023). Det er altså ikke snakk om frilek eller døgnrytme som er tilpasset det enkelte barnet, men tilpasset voksnes arbeidstid og storsamfunnets utdanningsplan. Barndom i Norge er for de aller fleste en organisert dag med tilbud tilpasset samfunnets krav til å tilpasse seg en større gruppe, med nærhet til forskjellige voksne som ikke er foreldre, og forskjellige barn som ikke er søsken. I kritikken av seksårsreformen er det det sjette året som er en for tidlig overgang til organisert læring, og som sies å ha innvirkning på de sårbare barnas opplevelse av mestring, trygghet og motivasjon for skole.

For å bli trygge voksne, og mestre en affektiv selvregulering må vi i sårbare faser av livet bli møtt på en måte som gir trygg tilknytning og ikke usikker tilknytning til andre.

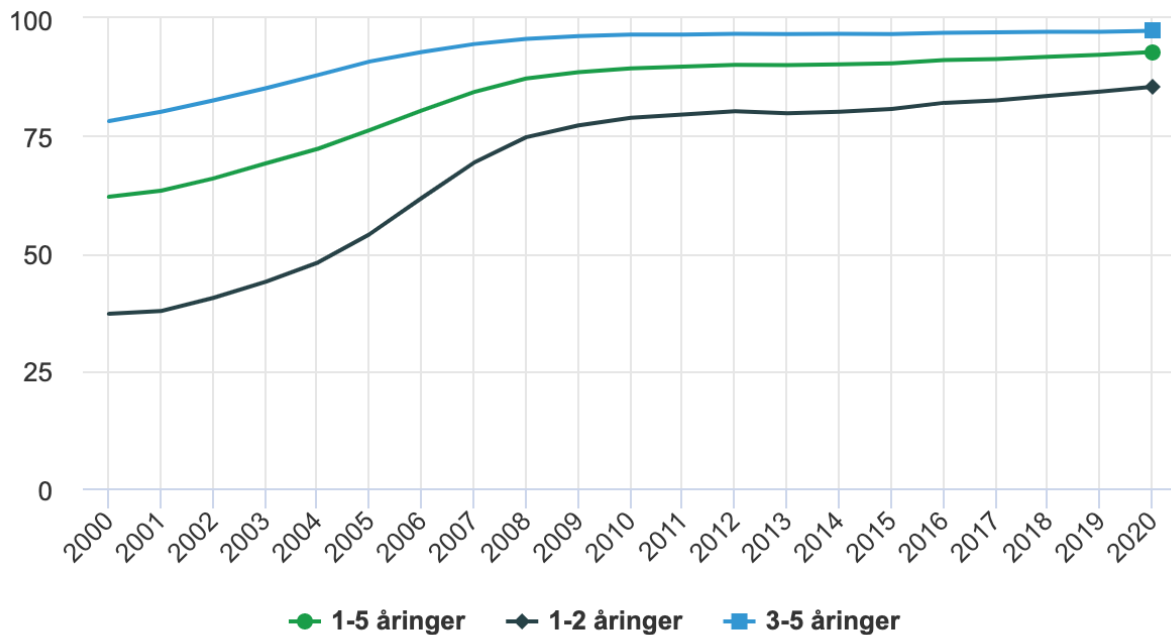
«Tilknytning er utvikling av sterke, følelsesmessige bånd mellom barn og omsorgsgiver som finner sted i løpet av barnets første leveår. Alderen for tilknytningsatferd med positiv seleksjon varierer fra 3½ til 15 måneder og utvikler seg videre gjennom flere faser. En trygg tilknytning antas å ha betydning for forholdet til andre mennesker (venner, partnere) senere i livet.» (Teigen, 2023)

Antallet ettåringer i barnehage har steget fra 37,1% i 2000 til 85,4% i 2020. Da seksårsreformen ble innført begynte de fleste i barnehagen etter at de var to år. 78,1% av barn mellom 3-5-år gikk i barnehage i 2000 mot 97,3% i 2020. Den største stigningen barnehagebarn har følgelig vært blant de aller minste barna. Den underliggende antakelsen om at seksårsreformen har sin del av ansvaret for senere vegringsadferd tar ikke høyde for at den samtidige utviklingen av de yngste barnas inntreden i utdanningsløpet skjer opptil to år tidligere enn den gjorde for de fleste i 1997. Det går an å tenke at det dreier seg om et

sammenfall heller enn en årsak-virkning av Reform 97 som gjør at sårbare skolebarn blir eller fortsetter å være utrygge. Noen av dem utvikler vegringsadferd.

Det går an å tenke at det er det første året i barnets liv som avbryter en naturlig utvikling på barnets premisser, gitt at det finnes.

Figur 2. Andel barn i barnehage, etter aldersgruppe



Kilde: Barnehager. Statistisk sentralbyrå.

3.2.3 Kongeåret

Det siste året i barnehagen før Reform 97 var 6-åringene eldst og på toppen av sin barnehagekarriere. «Kongeåret» er et begrep mangfoldiggjort av filmskaper Margreth Olin i omtalen av sin egen film «Barndom» (2017). Filmen følger 1-7 år gamle barn og deres lek i en barnehage. Mange pedagoger og forfattere har senere tatt begrepet i bruk, uten å problematisere det (Pettersvold & Østrem, 2022; Utdanning.no, 2017). «Kongeåret» betegner et slags kroningsår av barndommen før overgangen til skoleårene. Hvis man ikke vet bedre, kan det se ut som om «kongeåret» er en barnevennlig betegnelse på en frihet barna mistet i og med Reform '97. Hverken Olin, Utdanningsnytt, eller Pettersvold/ Østrem opplyser at

begrepet, og filmen for den del, er hentet fra Steinerbarnehagen og at «kongeåret» representerer et unntak Steinerskolen fikk i forbindelse med innføringen av seksårsreformen.

Steinerpedagogikk hviler på et antroposofisk, okkult menneskesyn, der hele livet, ikke bare barndommen, ses i syvårsfaser. Hver fase har sitt sjelelige potensiale og den spirituelle utviklingen av sjelen får sitt fysiske uttrykk, slik som for eksempel tannfelling i «kongeåret» (Nome, 2019).

«Sentralt i Steiners menneskebilde står understrekningen av at menneskets vesen har tre «nivåer»: legeme, sjel og ånd. Det siste betegner individualitetens innerste og evige kjerne, som ifølge Steiner kommer fra en tilværelse før fødselen, og ikke går til grunne ved døden. Den enkeltes liv på jorden må sees i et overordnet perspektiv, og skolens oppgave er å legge til rette for at dette åndelige jeg eller selv i størst mulig frihet kan realisere sine evner og muligheter, og stille disse til rådighet for menneskehetens beste.» (Bøhn & Ebbestad, 2023)

Å tenke at tidspunkt for skolestart har å gjøre med elevens liv før fødsel og konsekvenser for elevens liv i det hinsidige, legger noen andre føringer for kritikk av Reform'97. Kritikken av seksårsreformen har i skole-Norge normalt ikke en okkult begrunnelse. Den leken steinerbarnehagen legger opp til er også fri fra mye annet offentlig norsk skole er pålagt. Forebygging av mobbing og korrigerende av uønsket adferd, for eksempel. Mobbing i steinerpedagogikken leses som et uttrykk for konflikter mobber og mobbeoffer har hatt i tidligere liv og da blir enhver inngripen selvsagt nok en forstyrrelse i sjelens utvikling. Når steinerpedagoger presenterer seksårsreformen som et onde, er det fordi Rudolf Steiner har sagt at barnet tar fysisk og sjelelig skade av å begynne med intellektuell opplæring før det er syv år (Steiner, 1996, s. 49-51). Steinerpedagogikkens «kongeår» har følgelig en religiøs begrunnelse og representerer bare en *annen* ideologisk styrt vilje med barnet, og altså ikke barnets egne premisser, hvis noe slikt finnes. Når Pettersvold og Østrem bruker begrepet (ukritisk), leser de inn sin egen tolkning av hva et ekstra år i barnehagen ville gjort for skolestarteren, og tar ikke høyde for de underliggende antakelsene om reinkarnasjon steinerpedagogikken legger til grunn for 7-årsfaser og «kongeår».

3.2.4 All barndom er voksenkontakt. Hvordan skjerms barna?

En underliggende forutsetning eller antakelse i protesten mot seksårsreformen kan være forestillingen om barnets rett til å være et upåvirket barn i sin egen barneverden, som vi kan kjenne igjen fra opplysningstiden og Jean-Jaques Rousseau. Barnet skulle i størst mulig grad oppdra seg selv uten innblanding fra voksne. Tanken var at det fantes en naturtilstand, noe egentlig som ikke skulle forstyrres eller ødelegges.

«Ved å søke dypt inn i sin egen natur finner man den rette veien å gå. Slik unngår man også å bli den mennesketypen Rousseau foraktet på det sterkeste, etterpende smiskere.» (Svendsen, 2023)

De som ikke får være upåvirket lenge nok, kan komme til å bli påført konvensjoner som hemmer barnets egen utvikling og begrenser det når det blir eldre. I opplysningstiden var det selvsagt ikke «hvermannen» som gikk på skole eller hadde muligheten til å utfolde seg fritt uten å bli satt til å gjøre nytte. Det har alltid vært eliten som tenker på vegne av noe ideelt, og kan hende er debatten om skolevegring også preget av det. Professorer og samfunnsvitere, spesialpedagoger og ideologer leser *sitt eget* inn i vegringsadferden. Amundsen og Havik leser fraværet inn i en medisinsk-psykologisk rettighetsdiskurs, der det tryggeste er å være hjemme - mens Brochmann/Madsen leser aktivisme og motmakt inn i skolevegring, der skolevegring inngår som virkemiddel i en maktdiskurs:

«denne reaksjonen som har blitt en hel generasjons foretrukne protest»
(Brochmann/Madsen 2022b).

Da seksårsreformen ble innført fantes ikke nettbrett og mobiltelefoni som problem i skolen. Da seksårsreformen ble innført hadde vi ennå ikke begynt å strømme TV-serier eller spille på nett. En underliggende forutsetning for å tenke at det var senket skolealder fra 7 til 6 år som gjorde utslag på konsentrasjonsvansker, mistriivsel og uhelse blant unge i skolen, var at alle andre parametere fortsatte å være som de var. Men allerede før det første kullet av seksåringer begynte på ungdomskolen, var dingsene på full fart inn i barndommen. Digitaliseringen av barndom har sannsynligvis hatt en langt større innvirkning på livene våre, også skolestarterne, enn seksårsreformen i 1997.

«De aller fleste barn har nå en smarttelefon fra ung alder. Gjennomsnittsalderen for når barn får sin første smarttelefon, var i 2018 på 8,8 år, og trenden er at barn blir stadig yngre når de får sin første smarttelefon (Medietilsynet, 2018). Ni av ti barn i 9–11-årsalderen har en smarttelefon og omtrent alle unge har en smarttelefon etter de blir 12 år (Medietilsynet, 2020).» (bufdir.no, 2023)

Noen politikere ser den omfattende digitaliseringen av skolehverdagen på barnetrinnet som en del av utfordringene med adferd i skolen.

«I fleire kommunar får barn ned i 5-årsalderen utdelt eit personleg nettbrett når dei byrjar på skolen. – Mange av oss vaksne veit kor lett det er å mista konsentrasjonen, og halda konsentrasjonen over tid når det er skjerm inne i bildet. Den utviklinga trur eg er uheldig, seier Berg. Det vil dei tre MDG-toppene gjera noko med. Dei ønskjer å gjera 1. til 4. klasse skjermfri, og avgrensa skjermbruken på eldre klassetrinn til ein betre forstår verdien og ulempene skjermtida har i skolen.» (Tassamma, 2023)

Norske 10-åringar i 2023 lesar og skriver dårlegare enn norske 10-åringar i 2016. Innføringa av nettbrett for 6-åringane, mange stader på bekostning av lærebøker, har gitt norske skolebarn dårlegare lese- og skriveferdigheter enn norske skolebarn hadde for bare 7 år sidan. Å skjerme barndommen frå prestasjonspress, testregimer og gi dem muligheter for mer lek i barneskolen har fått en enda mer omfattende enkeltfaktor å ta med i beregningen – den eksplosive bruken av digitale hjelpemidler.

«I årets undersøkelse¹⁰ svarte 87 prosent av lærerne at skolen gir hver elev en digital enhet. I 2016 svarte 13 prosent av lærerne det samme» (Sollien, 2023).

I Sverige har de allerede satt i gang en reversering av den ivrige digitaliseringsprosessen i skolen, etter at forskere ser sammenheng mellom konsentrasjonsvansker, og dårligere vilkår for læring i skolen. Undervisning skal være evidensbasert, og den kunnskapen vi har nå tyder på at bruk av nettbrett før barn har gode lese- og skriveferdigheter er uheldig.

¹⁰ Den internasjonale undersøkelsen Pirls kartlegger og sammenligner leseferdighetene til elever i 10-årsalderen

«Hjerneforskere ved Karolinska Institutet kritiserer skolevesenet for ikke å ha tatt hensyn til forskningen som viser at digitale verktøy forverrer barns innhenting av kunnskap – selve grunnoppgjøret i skolen.» (Ibid)

Som karriereveileder kan jeg møte veisøker i et her-og-nå-perspektiv, og jeg behøver ikke gå inn i forforståelsen av hva en god barndom er. Jeg kan, tvert imot, anstrenge meg for ikke å tolke min egen politiske eller personlige forestilling om hva skolestart eller teoritung barndom medfører, og møte veisøker der veisøker er. Nå. Når rammeverket forsvinner eller endrer seg, endres barn og voksne også. Det finnes ikke noe nullpunkt, og derfor kan vi heller ikke gå tilbake dit.

3.2.5 Underliggende antakelser om norm

En underliggende forutsetning for at elever opplever skolen som noe de ønsker å unngå, er at det oppleves bedre for dem å være et annet sted. For tjue år siden var ikke «skolevegring» et alminneliggjort begrep, og det å ikke møte på skolen ville vært definert som skulk. Skulkere ville kanskje henge sammen på løkka, i parken eller dra til byen. De ville ikke dratt hjem, for voksne i hjemmet eller den berømte «nabokjerringa» ville stilt spørsmål ved at de ikke var på skolen. I 2023 er antakelsen at de som ikke klarer å gå på skolen, opplever det å være hjemme som et bedre alternativ. At det oppleves bedre behøver ikke bety at det er *hyggelig*, men et bedre alternativ enn det å gå på skolen. «Hjemme» må følgelig være et sted det er mer mulig eller nødvendig å være. Når Trude Havik sier at det er:

«situasjoner i skolen som gjør at barnet blir engstelig, vil trekke seg tilbake og vil heller være hjemme der det er trygt og godt» (Trude Havik, 2018, 3'27'')

er det ut ifra en forforståelse av at «hjemme» er synonymt med «trygt og godt». Påstanden til Havik hviler på antakelsen om at vegreren har en base hos foresatte som det er mulig å trekke seg tilbake til for å gjenopprette trygghet. Hun sier videre at det at skolen er et trygt sted, «det er noe foreldrene må kreve» (ibid 4'15'')

Utfordringen med denne problempresentasjonen er at Havik snakker som om *trygghet* er en objektiv størrelse noen kan 'kreve' å oppleve. Påstanden kommer fra et ressurssterkt

livsrom, der det å ha det trygt hjemme er *norm*, og det å *kreve* trygghet på skolen presenteres som en naturlig ting å gjøre for de ressurssterke foresatte.

Brochmann/Madsen gjør noe av det samme i sin ladede undertittel på sin bok

«Skolevegringsmysteriet»: «Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen» (Brochmann & Madsen, 2022a). Det som var årsaken til å bli hjemme i utgangspunktet (en ekkel kommentar fra en medelev, en skummel hund på skoleveien eller en ubehagelig vurderingssituasjon) er ikke nødvendigvis det som opprettholder skolevegringen.

Brochmann/Madsen skriver:

«I tillegg er det i dag ikke noe problem å finne på ting mens man er hjemme. TV, data, mobil og internett bidrar til at en hverdag hjemme blir til å holde ut. For de aller fleste med skolevegring er det derfor avgjørende å komme i gang med skole så raskt som mulig» (Ibid)

Å sitte «alene hjemme» i en norsk skolevegringssammenheng betyr ofte tilgang på grenseløs underholdning. Likevel skal man ikke gjøre det mindre hyggelig å være hjemme i et forsøk på å få barna på skolen. Marie-Lisbet Amundsen og Geir Møller går i sitt materiale hardt ut mot de som mener hjemmet spiller en viktig rolle i barn og unges vegringsadferd.

«I Norge får foreldre i dag råd fra fagfolkene om at de ikke skal gjøre det så hyggelig for barna å være hjemme fra skolen. Dette gjenspeiler en forestilling om at barn velger å være hjemme fordi det er morsommere. – Det blir ofte forklart med svikt i familien, overbeskyttende foreldre og separasjonsangst hos barnet, sier Møller.

Men når halvparten av barna ikke har noe godt forhold til voksne på skolen, sier det mye om at det psykososiale miljøet på skolen ikke er godt nok, mener Amundsen.

– At en høy andel heller ikke har venner på skolen, viser at de heller ikke er sosialt inkluderte. Dette er ikke en situasjon norsk skole kan leve med.

– At seks av ti blir mobbet, viser at loven brytes. Skolen skal beskytte barn mot mobbing.» (S. E. Jacobsen, 2022)

Det kan synes som et paradoks, men for å få et godt forhold til lærere og medelever må man være i relasjon. Påstanden «når halvparten av barna ikke har noe godt forhold til voksne på skolen, sier det mye om at det psykososiale miljøet på skolen ikke er godt nok» kan si noe om det psykososiale miljøet på skolen, eller det kan si noe om barnets angst. Skolen

skal beskytte barn mot mobbing, og det ser svært dramatisk ut at «seks av ti blir mobbet». For forskere som har en sak de gjerne vil synliggjøre, er dette påstander som skremmer. Likevel; er det *seks av ti barn* i skolen? Eller er det seks av ti innenfor 3,7 av 100 barn i norsk skole, der 3 av 4 har alvorlige diagnoser der de, blant annet, har vanskeligheter med å tolke og delta i sosiale samspill?

Studier av tradisjonell og digital mobbing har sett på effekten mobbingen har på emosjonelle problemer hos den som blir mobbet.

«Campell med flere (2012) finner for eksempel en sterkere sammenheng mellom både symptomer på depresjon og angst og det å bli utsatt for digital mobbing sammenliknet med disse symptomene og tradisjonell mobbing. En norsk studie finner derimot kun en sterkere sammenheng mellom symptomer på angst og det å bli utsatt for digital mobbing sammenliknet med symptomer på angst og det å bli utsatt for tradisjonell mobbing (Sjursø, Fandrem & Roland, 2016). Disse funnene indikerer at det å bli utsatt for digital mobbing kan gi dem som blir utsatt for det større emosjonelle problemer i form av for eksempel flere symptomer på angst som at de blir plutselig redde uten grunn og konstant engstelige eller redde.» (Sjursø, 2022)

Mobbing som årsak til vegringsadferd er en omfattende og kompleks materie. Det holder ikke å undervise i nettvett på skolen, når barn utsetter seg og hverandre for stygge kommentarer eller utestengning hele døgnet.

«– Det største problemet med digital mobbing er at man er tilgjengelig for angrep 24/7. De elever som utsettes for mobbing mens de er hjemme, vil nok i mindre grad ha tilgang til sosial støtte fra medelever og voksne på skolen, sier Finne. 43,7 prosent av de som er mobbet digitalt, rapporterer at de også er utsatt for tradisjonell mobbing.» (Holterman, 2021)

Som så mye av det holdningsskapende arbeidet skolen driver, det være seg ernæringsvett i «matpakkeuka», undervisning om mangfold, kjønn og seksualitet i Pride-markering, eller antimobbekampanjer og nettvett, utgjør skolen 6 timer 5 dager i uka av påvirkningstid. Det aller meste av tiden i norsk barndom tilbringes utenfor skolen. Det er likevel skolen som både

er og skal være den samlede basen som kan nå hele befolkningen på tvers av kjønn, sosial klasse eller etnisk tilhørighet.

«I samme periode som nettmobbingen har økt, har den nye paragrafen 9A i opplæringsloven om elevers psykososiale læringsmiljø fått virke. Loven er blitt kalt både «mobbeloven» og «elevenes arbeidsmiljølov». Ifølge loven kan det som skjer på internett være med på å påvirke elevers læringsmiljø, og dermed får skolen et ansvar. Intensjonen bak loven er god, men det kan synes som at lærerne og skolene har fått et nesten umulig oppdrag: Å sørge for at våre barn har det bra på nett.

Kan vi forvente det av lærerne når ikke foreldrene selv klarer det? Skal skolen blande seg når Emma på 12 er deppa fordi hun har streaks med bare 12 personer, og ikke 20 personer, slik som Anna har?» (Apeland, 2019)

Den underliggende antakelsen om at vegringsadferd kan oppstå fordi det oppleves tryggere å være hjemme enn å gå på skolen, tar ikke høyde for at mobbing i 2023 kan være et alle steds nærværende fenomen for barn. Jeg våger meg på en påstand om at hverdagen for norske barn har blitt mer utrygg etter at foreldrene ga dem smarttelefon og skolen ga dem nettbrett. Å gi skolen eller foreldrene alene ansvaret for utryggheten er for enkelt. Ellers finnes det selvsagt mange andre forhold i hjemmet som kan påvirke barns opplevelse av trygghet i verden. Argumentasjonen til Amundsen mfl. kan gi inntrykk av at de begrenser svaralternativene i en slags falsk dikotomi. Det kan selvsagt handle om familieforhold og vanskeligheter i det sosiale på skolen. Å få et godt forhold til de voksne på skolen betinges av at barnet tilbringer tid på skolen. Vegringsadferd er en svært sammensatt problematikk.

«Best du blir hjemme i dag, sier Mamma. De ordene er som medisin, det blir lettere å puste, og magen knyter seg plutselig opp, og beina begynner å hoppe» (Dahle & Dahle Nyhus, 2019)

Spørsmål 4: Hva blir ikke problematisert i denne måten å presentere problemet på? Kan 'problemet' bli vurdert på en annen måte?

3.3 Årsaken til ufrivillig skolefravær kan ligge utenfor skolen

I en dansk litteraturstudie av problematisk skolefravær, årsaker og behandling, legges det vekt på de komplekse årsakene til skolevegring. Internasjonale tall på ufrivillig skolefravær er lavere enn norske tall.

«Nogle af fællestrækkene blandt børn og unge med skolevægring er at de ofte har depression, angst og/eller er sensitive overfor forandringer. Derudover kan søvnproblemer og kroniske smerter også spille ind i udviklingen af skolevægringsadfærd. Studier viser, at skolevægring er repræsenteret ligeligt blandt piger og drenge (Bauger, 2009, Berg, 1997).» (Knudsen & Møller, 2017)

Den danske litteraturstudien peker på at det blant skolevegrerne er en del barn som har vanskeligheter med å danne sosiale relasjoner, har liten tro på egne ferdigheter, og

«at eleverne ofte bekymrer sig om ubetydelige problemer, og de evner ikke at håndtere de utfordringer, som en almindelig hverdag inneholder. Derfor kan deres reaktion på problemer ofte være at give op før de end har forsøgt at finde en løsning» (Knudsen & Møller, 2017, s.7)

Oppvekstvilkår, sosioøkonomiske forhold, oppdragerstil og foreldrenes holdning til skolen er viktige faktorer når det gjelder skolevegring. Knudsen & Møller finner også i internasjonal forskning at så mye som 40% av skolevegrere bekymrer seg for forhold *i eget hjem*, og hva som kan skje *der* mens de er på skolen. (ibid)

I den norske debatten sier Havik i et intervju med bladet Psykisk Helse at:

«– Internasjonal forskning anslår at fravær med angst som årsak gjelder én til to prosent av skoleelever. Mine studier tyder på at antall barn som selv rapporterer fravær av grunner man kan knytte til skolevegring, er 3,6 prosent, det vil si én i hver klasse. Men denne typen fravær er underrapportert, mange flere er altså i faresonen, sier hun.» (Paulsen, 2015)

At norske forskere antar at ufrivillig skolefravær er opptil dobbelt så høyt som internasjonale studier hevder, gjør denne debatten stadig mer nasjonal. Både Havik og Madsen/ Brochmann problematiserer fraværshandlingen i norsk skole og påstår at vi ikke *kan* vite hvor mange norske barn som vegrer seg for å gå på skolen. Måten å argumentere på problematiserer ikke hvorfor det er et tilsynelatende gap mellom norske barn med skolevegringsadferd, og andre barn i land det er naturlig å sammenligne med.

«Opvækstvilkår har en betydelig indflydelse på udvikling af skolevægring i form af dysfunktionelle familie- mønstre, forældrenes opdragelsesstil, socioøkonomiske status og holdning til skolen» (Knollmann et al., 2010, Place et al., 2000, Sarchione et al., 2011).

På dansk er det familiene og støtten til foreldre som kan være løsningen for mange skolevegrere.

3.3.1 Den norske debatten om skolevegring problematiserer ikke mangfold

Der det norske ordskiftet trekker frem «testregimer og konkurranse» som en av mange grunner til at skolen skaper tapere som kan utvikle skoleangst, finner vi nettopp konkurranse og premiering av enkeltelever omtalt som et *intensiv* i engelske skoleplaner. (The North West Leeds Area, 2016-2024)

Den norske debatten lar være å problematisere testing og konkurranse som *drivere* i motivasjon. Nøkkelbegrepet «mangfold» er et feiret begrep i norsk offentlighet. Begrepet brukes i det alt vesentlige forstått som *kulturelt* mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mangfold i elevmassen inkluderer ikke de elevene som finner motivasjon i stadig å gjøre det bedre på skolen. Søkelyset på hvordan *alle* elevgrupper vil kunne mestre bedre dersom skolen legger til rette for de sårbare gruppene som engster seg for skole, er et sentralt narrativ i den norske skolevegringsdiskursen og den norske enhetsskolediskursen. «Alle» inkluderer ikke de som opplever testing og konkurranse som stimulerende.

Madsen/ Brochmann bruker i sin bok en anekdote om en svensk politimann som skal ha blitt spurt om sitt syn på feministisk byutvikling¹¹. Han skal ha svart at når man bygger

¹¹ Feministisk byutvikling er en betegnelse på levende byrom med butikker, offentlige kontorer og boliger i samme område. Grønne lunger og lite biler. Dette trygger mangfold og liv, heller enn bilkjøring og forretningsdrift. «Feministisk» står her i motsetning til pengemakt eller monokultur.

byen for *alle*, bygger man den i realiteten for menn. Men om man bygger byen for *kvinner*, bygger man den for alle.

«Utvikler vi skolen for alle, vil de mest utsatte gruppene falle utenfor. Utvikler vi skolen for de mest utsatte gruppene, vil den være bedre for alle – også de sterkere elevene» (Brochmann & Madsen, s 240)

Parallellen til feministisk byutvikling er at de sterke elevene *også* får det bedre ved at de utsatte gruppene i større grad opplever seg trygge på skolen. Parallellen halter på mer enn ett punkt. Å sette opp utfordringen i skolen som et «alle» mot «de mest utsatte gruppene» er et falskt dilemma, altså å presentere to løsninger når det i realiteten er flere. Det nest største problemet i denne måten å presentere skolevegringsdiskursen på, er at man insisterer på å ha svaret (enhetsskolen) og leter etter riktige spørsmål. Problemet kunne vært vurdert på en annen måte. Man *kunne* åpnet rommet og sett etter flere svar, flere måter å organisere skoleløpet på, tilpasse utdanningsløpet mer i tråd med de faktiske behovene noen av elevene våre har. Det største problemet er at den norske skolevegringsdiskursen ikke problematiserer narrativet om at det er utrygt å gå på skolen. Alle forstår at det i et byrom kan være utrygt å ferdes om kvelden, dersom man er barn, kvinne, enslig ung mann eller en eldre person. Man kan bli utsatt for ran, overfall, seksualisert eller blind vold. Alle har også en tanke om hvem som utgjør trusselen: Unge menn. Det er et statistisk, verifiserbart faktum om byrom på kveldstid. Det er ikke, som i Brochmann/Madsens parallell, en emosjonelt styrt, subjektiv opplevelse.

Å bygge skolen slik at utsatte grupper føler seg trygge er et viktig mål, ikke minst for lærere. Men er det den enkeltes *følelse* av utrygghet som avgjør om skolen er trygg nok? Er det virkelig slik at dersom skolen dekker den mest sårbare gruppen elevers behov for trygghet, blir alle de andre elevenes skolehverdag bedre? Alternativt kunne man spurt: Hva gjør skolen riktig, siden 96 av 100 elever opplever et trygt og godt nok læringsmiljø?

3.3.2 Den norske debatten problematiserer ikke sosial arv

«Barnets angst kan smitte over på mor og far, og også på lærere, og føre til usikkerhet og handlingslammelse der ingen makter å ta tak i problemet. Angst for noe eller noen på skolen kan ødelegge forholdet til venner, slite på familien og på lærerne. Angst kan også gi konsentrasjons- og prestasjonsvansker og kan føre til somatiske symptomer.» (Havik, 2016)

Kan det også være motsatt?

At foreldrenes angst smitter over på barnet og gjør at barnet blir symptom på underliggende konflikter i familien?

«I den tidligere nevnte befolkningsundersøgelse fra North Carolina i USA (Egger, Costello & Angold et al., 2003) kom mange af eleverne fra fattige hjem med enlige forældre, flere forældre var arbeidsløse og med korte uddannelser. Derudover var der en sammenheng mellom barn, som har skolevægringsadfærd og forældre, som har været behandling for psykiske sygdommer. Forskerne kommer ikke med forslag til, hvad der kan forklare denne sammenheng.

Studiet viser også, at 40 % af alle elever med angstbaseret skolevægring er bange for, hvad der vil ske i hjemmet, når de er i skole, hvilket kan være en mulig sammenhengsfor-klaring, som også bekræftes af andre studier (Brandibas et al., 2004). Andre forskere peger på, at forældre med fx social angst kan videregive denne angst ved skærme barnet for sociale sammenhænge (Ek & Eriksen, 2015, Maynard et al., 2015).» (Knudsen & Møller, 2017)

Hvis 40% av barna i den amerikanske studien vegrer seg for å gå på skolen fordi de er redde for hva som skjer hjemme når de ikke er der, forteller det noe om akkurat denne gruppens sosiale, sosioøkonomiske eller kulturelle kontekst. Det står i skarp kontrast til Trude Haviks påstand om at skolevegriere heller vil være hjemme der det er «trygt og godt». Eksempelet fra USA er verdt å ta med seg som et korrektiv i den hjemlige debatten.

Å sette en diagnose eller et navn på utfordringen, slik som «skolevegring», er å invitere til forskning i årsak-virkningsmekanismer. Det er en måte å fordele skyld og ansvar på. Hvis adferden *heter* noe, kan foreldre og samfunn peke på en «feil» hos barnet eller i systemet og straks sette i gang med å rette det opp. Å gi skolen hovedansvaret for utfordringen barn har

med å komme dit, er å begrense svaralternativene. Men hvis det ideologiske målet er at skolen slik den er organisert i dag skal fortsette å være organisert på akkurat samme måte, blir det viktig at «skolen» får ansvaret for problemet. I så fall handler det ikke primært om omsorg for skolevegrere, men omsorg for den politiske idéen «enhetsskolen». Kan problemet bli sett på en annen måte?

«Jeg hadde det veldig vondt og Ida [datteren, min anm.] tok over det vonde også prøvde hun å finne en eller annen måte å ta det bort på, og hennes måte var å ikke gå på skolen. Ikke sant, fordi det økte vel det vonde hun hadde inni seg, å gå på skolen. (...)» (UROskolen, 2022)

Å se på det å la være å gå på skolen som et symptom, og ikke et svar, gir noen andre forslag til løsninger. Fra et karriereveiledningsståsted blir det viktig å sette skolevegringen inn i et livsfaseperspektiv. Det er ikke sikkert det er eleven, bare, som trenger støtte, men kanskje familien som system. Når skoler i skolevegringssaker har fått kritikk for å «melde til barnevernet» (Andersen, 2021), slik at skoler i mindre grad melder bekymring, kan det i verste fall begrense eller forsinke familiens mulighet til å få hjelp. Barnevernet kan for eksempel iverksette tiltak som familieveiledning, der støtte til foreldrene er en viktig del av arbeidet.

«Det var nødvendig for henne [Ida, min anm.] å ta bort det vonde, og få et symptom på en måte, altså, at vi skifta fokus fra det som var vondt i meg til henne. På den måten så klarte vi å ta vekk fokus fra alt det vonde, også fokuserte vi på den skolevegringa.» (Ibid 14'24'')

Sosial arv er et fenomen som i nesten alle livets forhold problematiseres i samfunnsdebatten. Ikke minst for å avhjelpe eller støtte opp der det skulle trengs. Familiens overføring av holdninger og adferd viser seg statistisk i barns valg av utdanning, økonomi og hva den enkelte er villig til å gi avkall på i voksen alder, dersom foreldrene gjorde det samme i deres oppvekst (SSB, 2009). I utfordringen med (over)forbruk av digitale medier, for eksempel, er nettopp sosial arv trukket frem som en viktig faktor når det gjelder å skjerme de svakeste gruppene. Skolen kan komme til å forsterke problemene med konsentrasjonsvansker og dårlige vilkår for å lære å lære, ved å bytte ut bok med brett i småskolen.

«De [hjerneforskere ved Karolinska Institutet] viser også til at de negative konsekvensene er særlig alvorlige for barn med konsentrasjonsvansker eller som ikke har foreldre som kan kompensere hjemme for den tiden barnet har vært på Youtube eller spilt spill på skjermen i stedet for å høre på læreren.» (Sollien, 2023)

Som karriereveileder er det viktig for meg å se utdanning i et livslangt perspektiv. Å bruke tid på å finne ut av eksistensielle kriser her og nå, kan være en god investering, heller enn å forsere et utdanningsløp. Slik organiseringen av enhetsskolen tenkes i dag, begrenser den muligheten for individuell tilpasning av tiden på læringsløpet i grunnskolen. Straks eleven er over i videregående skole kan hen bruke i utgangspunktet 5 år på et normert 3-årig løp, med ytterligere muligheter for å utvide ungdomsretten (vilbli.no, 2023b)

Den norske psykologen Caspar Seip er en som, etter eget utsagn, ikke driver med terapi, men læringsarbeid. I sitt undervisningsprogram URO-skolen snakker han og de som jobber med ham om

«- å prøve å lære deg og oss selv å leve med livet også når det er vanskelig, rett og slett til å bli god til å ha det dårlig. Det er dét UROmetoden handler om (...) Menneskets naturlige og ubehagelige uro er en forutsetning for all menneskelig adferd. Den styrer oss mennesker inn i smertefulle adferdsmønstre. Å utforske denne uroen, finne og praktisere effektive metoder for å frata den makten over oss, er UROskolens hovedhensikt.» (Seip, 2023)

Caspar Seip og hans kollegaer tar ikke imot barn i sin praksis. De mener foreldrene må forsone seg med og løse sin egen uro slik at de lar være å overføre den til barna, men heller blir gode rollemodeller.

«det aller beste du kan gjøre for dine barn er å lære deg å håndtere din egen uro. Det at et barn får oppleve at en forelder tar den virkeligheten livet bringer, uten å forsøke å endre på den, er grensesprengende, nytt og dypt beroligende for barnet. Barnet opplever tidlig at livet er smertefullt, så det å kunne formidle at det finnes en annen løsning til smerte enn å forsøke å løse det, fikse det og få kontroll på det gir en helt ny vinkling på livet.» (Ibid)

I en podcast snakker Seip om egen skolevegring og om hvordan han brukte tid på å finne ut av seg selv og angsten sin. Seip oppfordrer foreldre og voksne til å få kontakt med og «være sammen med» sin egen angst, slik at barna ikke blir symptombærere på familiens uro. (Seip

& Eklo, 2022) Som karriereveileder er dette et perspektiv å ta med seg i veiledningen av unge veisøkere. Veien videre begynner med en erkjennelse av hvor veisøker er. Nå.

3.3.3 En annen forståelse av vegringsadferd

Å tenke systemisk om familie, de nærmeste rundt barnet, utelukker ikke å tenke organisatorisk om skolesystemet. Caspar Seip tilbyr en annen forståelse av vegringsadferd. Hvis vi i stedet våget å undersøke hva som egentlig skjer når angsten tar en, når angst blir «vondt i magen» eller vegringsadferd, ville vi kunne fylle på i livets verktøykasse. Å våge la være å finne strakstiltak eller løsninger, men i stedet være sammen med «vondt i magen». Å ha oppmerksomhet og innlevelse i det som *er*, uten å skulle tenke mye rundt det og derigjennom skape enda et krav eller press om løsninger. Barn trenger foreldre som kan stoppe opp og ikke gå inn i «hvorfors virkeligheten sånn», men i stedet gå inn i «la oss være sammen i den virkeligheten vi har». Føle følelser, ikke tenke dem. Seip hevder at det i noen sammenhenger er helt ødeleggende for vårt forhold til virkeligheten at vi er mer opptatt av *de tankene vi har om virkeligheten* enn vi er av å erfare virkeligheten. Tenkningen er automatisk, men det krever innsats og vilje å erfare virkeligheten som den er. Slik kan man unngå reaktive mønstre – eller endre på den sosiale arven, om du vil. Som KV kan jeg bidra til dette. Men da må skolen tillate et langsommere løp, også i grunnskolen, slik at tidsperspektivet gagnar den enkeltes danning og utdanning.

«Vi bygger et samfunn og et familieliv som er lite menneskevennlig fordi vi er så sikre på hva som skal til i verden. (...) Et aspekt av det vi snakker om nå er «hvor tilfredse er foreldrene i livet?» (...) Jeg som er forelder og skal lære barnet mitt å ha det bra, har jeg det så bra da? Hvordan håndterer jeg «vondt i magen»? (...) De voksne må lære å håndtere sin uro, sin smerte, og da vil barna lære det mye lettere.» (Seip & Eklo, 2022, 45'46'')

I “Grevlingdager” er det heldigvis en pappa som gjør akkurat det Caspar Seip foreslår. Han henter Pim frem fra under senga der han har gjemt seg, som en grevling i et grevlinghi.

«- Vet du, sier pappa, -da jeg var liten ville jeg ikke på skolen, jeg heller.

Pim ser på pappa og kan ikke tro det.

-Jeg grudde meg til gymmen, sier pappa.

- Er det noe du gruer deg til, Pim?» (Dahle & Dahle Nyhus, 2019)

3.3.4 Den norske debatten problematiserer ikke enhetsskolen

Den norske debatten om skolevegring har, som vist, *enhetsskolen* som løsningen for vegrerne.

«Innenfor en velferdsstatlig tenkning etter annen verdenskrig fremstår borgerne både innenfor en rettighetsdiskurs som juridiske subjekter, men også innenfor en psykologisk/pedagogisk diskurs som sosiale subjekter. (...) Enhetsskoletanken (...) får nå et godt fotfeste i den offentlige utdanningsdiskurs.» (Kjærgård, 2012, s.145)

Det har vært tradisjon for å omtale Norge som et homogent samfunn frem til 1970-tallet, der det som utfordret majoritetskulturen var nasjonale minoriteter eller europeiske innvandrere som ikke utfordret et liberalt samfunns verdier på en måte som rokket ved oppfatningen om et stort og samlet «vi» (Ånensen, 2021). Idéen om at «alle» skal få et likeverdig utdanningstilbud er en del av det nasjonale «vi»-et og mens vi ennå så de samme TV-programmene og hadde fasttelefon, var referansene barn og unge fikk i oppveksten nokså oversiktlige for lærerne.

«Enhetsskole er den pedagogiske reformidéen at hele skolevesenet er en organisk helhet som integrerer teoretisk og praktisk opplæring, elever fra alle sosiale grupper uten hensyn til kjønn, intellektuell utrustning, geografisk tilhørighet og etnisk bakgrunn i en trinndelt fellesskole.» (Tjeldvoll, 2023)

I stedet for å differensiere og spesialisere skoler, er selve idéen om enhetsskolen å skulle kunne favne alle, både normaleleven, de som har diagnoser, syndromer, de som har dysleksi, dyskalkuli og andre lærevansker, de ressurssterke, de evnerike og de som gjerne vil komme, men ikke tør. Denne idéen står svært sterkt i den norske skolevegringsdebatten.

(...) **Løsningen på skolevegring er skolen.** Ikke ved tidligere kartlegging. Ikke økt ressursbruk på spesialpedagoger. Ikke oppgraderte handlingsplaner for å takle ulike

diagnoser. Men ved å skape en skole der disse tiltakene i så liten grad som mulig er nødvendige. (...)» (Brochmann & Madsen, 2022, s. 238)

Senere er forfatterne enda tydeligere:

«Løsningen på skolevegring er enhetsskolen.» (ibid s. 239)

Enhetsskoleidéen handler imidlertid ikke bare om å utjevne forskjeller, sikre alle nokså lik tilgang på utdanning og muligheter uavhengig av foreldres bakgrunn, kultur og økonomi, diagnoser eller angst.

«Fra samfunnets side sees enhetsskoleprinsippet som viktig for å gjøre grunnkvalifiseringen av befolkningen best mulig som grunnlag for senere omstilling og tilpasning til endrede kvalifikasjonsbehov i arbeids- og næringsliv.» (Tjeldvoll, 2023)

Enhetsskolen har følgelig også innebygd både kunnskapsøkonomiske og politiske samfunnsdiskurser. Skolen skal utvikle og utdanne individer som er endringsvillige og samtidig fellesskapsbevarende, og alt dette uten at noen opplever seg verken tilsidesatt, stigmatisert eller oversett. Kan det være en av årsakene til at de sterkeste stemmene i skolevegringsdebatten insisterer på at det er skolen, slik vi er vant til å tenke om den, skal tilpasse seg eleven uten at tempoet eller progresjonen i undervisningen skal få noe synlig konsekvens? Hvis alle begynner og slutter samtidig, synes det jo ikke at noen er raskere eller langsommere i læringsløpet. At noen blir borte et halvt års tid, eller får fritak fra opplæringen i flere fag. Til tross for at noen *er* raskere og langsommere i læringsløpet. Til tross for at noen *blir* borte et halvt års tid, uten at de får tilbud om å ta igjen det tapte. Hvis alle dyttes inn i skolen og forventes å tyte ut på den andre siden samtidig som dem de startet løpet sammen med, gir man skinn av noe fellesskapsbevarende, men ser bort fra mangfoldet av elever.

På en paradoksal måte kan nettopp enhetsskolen bli skyld i reproduksjon av sosial og kulturell ulikhet ved å tvinge alle inn i det samme tidsskjemaet. Eleven kan komme til å bli offer for idéen om å utjevne forskjeller og sikre alle rett til lik tilgang på undervisning – fordi vi ikke tar høyde for at folk er forskjellige.

Kan det bli større rom for et mangfold av tilnærminger til undervisning i grunnskolen?

En elevgruppe i skolen, som utmerker seg og i prosent er like stor eller større enn skolevegrerne (2-5%), har ingen rett på særskilt opplæring i skolen (S. E. Jacobsen, 2018). *Evnerike barn* er en gruppe elever som oppfatter teori vesentlig raskere enn sine jevngamle. Dette er barn som ofte føler seg dumme, fordi det de interesserer seg for er noe helt annet enn det andre i klassen driver med. Å være evnerik er ikke en diagnose. Mange er svært ensomme. Mange kjeder seg. Noen blir skolevegrere. De fleste seiler gjennom og forsoner seg med sin ensomhet. Denne gruppen elever hadde hatt sosialt og faglig utbytte av å gå sammen med andre evnerike elever, om ikke hele tiden, så noe av tiden?

«(...) Det fins ikke en egen tilrettelegging for disse barna i dag. Det er ikke noen struktur for å identifisere evnerike elever, og det er ikke etablert møteplasser for disse elvene, så de risikerer å aldri møte andre barn som ligner på dem selv.(...)» (S. E. Jacobsen, 2018)

Enhetsskolen passer heller ikke denne gruppen elever spesielt godt. Hvordan skal skolen tilrettelegge for de evnerike barna uten å undersøke hva de evner? Dersom «skolen» skulle tatt vare på denne gruppen elever, ville de ha testet mer og kanskje opprettet enda en skole i skolen. Følgen ville vært ytterligere oppsmuldring av alles rett til å tilhøre én klasse, ikke bare i navnet, og uten å gå i faste grupper over tid inndelt etter, for eksempel evner. Kan enhetsskolen, hvis idé er å være et altomfattende «one size, fits all», risikere å bli et slags «one size, fits some» i stedet?

Alle i Norge har rett til videregående opplæring. Regjeringen har foreslått at det ikke skal være noen grense for hvor lang tid man kan bruke på å ta videregående skole. (Ertesvåg, 2023) Det er imidlertid ikke lov å bruke kortere tid, hvis du samtidig skal være elev i enhetsskolen. Hvis du vil ta videregående skole på to i stedet for tre år, må du betale for alle eksamener selv, og du får ikke lov til å delta i organisert undervisning. Den norske skolevegringsdiskursen berører diagnosediskursen, men har berøringsangst overfor de elevene som faller utenfor på «feil» side. De som synes det går for sakte. Flere av dem betaler for å ta videregående som privatister og leser hjemme.

«Hvis noen skulle være i tvil: Det finnes ingen alternativer til å gå på skolen i 2022. (...) Som barn skal du altså gå på skolen, og hele samfunnsordenen vår er innrettet mot

at elevene skal komme seg gjennom dette løpet på en god og produktiv måte.»
(Brochmann & Madsen, 2022a, s.48)

Selv om Brochmann/Madsen ser på det som utenkelig, er det både lovlig og mulig å samarbeide med skolen om oppgaver, bøker og veiledning, men ha skoledagene hjemme, helt eller delvis. For elever med en eller annen form for autismediagnose, kan det være deilig å slippe alt det enhetsskolen ser på som *elevmedvirkning*: Oppløsning av timeplanen, gruppearbeid, valgfagsgrupper, selvvalgte grupper, elevstyrt undervisning, prosjekter og refleksjonsoppgaver i plenum. Som karriereveileder har jeg vært med på flere tilpassede undervisningsopplegg der det å ikke møte på skolen hver dag er en del av tilpasset opplæring.

Forfatteren Gro Dahle har skrevet om det å vegre seg for å gå på skolen, slik hun vegret seg da hun var barn og rømte i friminuttene til et skogholt i nærheten. Barna hennes vegret seg også.

«– Jeg er ikke utredet. Men da et av barna mine ble utredet og fikk diagnosen Aspergers syndrom (AS), forsto både jeg selv og utrederen at dette var noe jeg, mor, også hadde.

Det var en lettelse for Gro at hun endelig, etter alle disse årene, kunne forstå hvorfor hun var annerledes. Hun hadde strevd slik i oppveksten og på skolen. I mange situasjoner slet hun seg ut.» (Snarby, 2019)

Å kombinere selvstudium med undervisning på skolen fungerte godt for elevene med Aspergers syndrom.

«– Vi hadde et visst samarbeid med skolen og brukte skolens bøker. Vi hadde også prøver som de gjorde hjemme og som jeg hentet og leverte til skolen. Sånn sett var vi ikke en frittstående hjemmeskole, men en hjemmeskole knyttet opp mot skolen, og vi hadde et godt samarbeid mellom skole og hjem.» (Snarby, 2019)

Å tenke seg et større mangfold av tilnærminger til elevers utdanningsløp, der den enkelte kan bruke tid, begynne senere eller tidligere, vokse fort eller langsomt innenfor et langt romsligere skolesystem, ville være en mer konstruktiv tilnærming til symptomet vegringsadferd. Det ville også vært mer i tråd med karriereveiledningsfagets syn på plikten til å bistå den enkelte veisøker heller enn samfunnsøkonomiske interesser.

3.3.5 Fravær eller deltakelse?

De norske planene for forebygging av vegringsadferd har alle fokus på problematisk, uønsket eller ufrivillig fravær. Alle tings mål kan synes å være skolen, slik den er organisert per nå. Å utebli fra den organiserte undervisningen på en ugyldig måte, utløser plikt til å iverksette tiltak og aktivitetsplan. Som et fascinerende korrektiv til den hjemlige debatten er det interessant å se hvordan land vi ellers sammenligner oss med gjør det.

I England heter en tilsvarende plan «Attendance and Punctuality Policy and Procedures» (The North West Leeds Area, 2016-2024) eller «Summary table of responsibilities for school attendance» (Education, 2022). Begrepet som brukes er altså ikke *fravær*, men *deltakelse*. De skriftlige planene understreker hjemmets plikt til å sørge for at eleven deltar i skolens opplegg. I egne, standardiserte brev får foreldrene informasjon om hvor viktig det er at eleven kommer på skolen, for ikke å gå glipp av utdanning, og for å sikre at eleven får gjort mest mulig ut av *sitt læringspotensiale* (The North West Leeds Area, 2016-2024). I begrunnelsen kommer det også frem at det å komme presis er viktig også for å unngå at de andre elevene slipper å måtte få repetert noe de allerede har gjennomgått, bare fordi enkelteleven ikke fikk det med seg. I brevet til foreldrene kommer det tydelig frem at forsentkomming «åpenbart forstyrrer andre elever og lærere»:

(...) «forename» frequently arrives in school after registration has ended and when lessons have started. This will obviously disrupt other pupils and teaching staff as parts of the lesson may have to be repeated to enable «forename» to catch up. It may also be upsetting for «forename» to have to go into class knowing that the lesson has already started. (...) (The North West Leeds Area, 2016-2024)

Holdningen og tonen i informasjonen til foreldrene skiller seg klart fra den norske måten å snakke om skole-hjemsamarbeid på. Men i likhet med den norske skolen, skal også den engelske komme foreldrene i møte, sette foreldrene i kontakt med veiledere og andre eksterne aktører som kan hjelpe foreldrene til å være foreldre på en måte som sikrer eleven utdanningen skolen tilbyr. I de engelske dokumentene hviler imidlertid ansvaret for selve oppfølgingen av fraværet på foreldrene, og dersom kursing i foreldrerollen o.a. ikke fører frem kan dagbøter være veien å gå. Per 2023 er boten 120 Britiske pund per barn.

3.3.6 Livskunst

Brochmann/Madsen harselerer i en kronikk i forbindelse med sin bok «Skolevegringsmysteriet» over det nye tverrfaglige temaet i overordnet del av læreplanen *Folkehelse og Livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Etter koronapandemien høsten 2022 da alle skulle tilbake til skolen skrev de:

«**Det vil si en skole** der oppfatningen om en psykisk utfordret ungdomsgenerasjon har blitt en kollektiv sannhet i en så stor grad at man har innført det tverrgående emnet folkehelse og livsmestring for at barna skal takle sine egne liv.» (Brochmann & Madsen, 2022b)

I boka kronikken baserer seg på sier de det enda tydeligere, på aller siste side:

«Og her ligger løsningen på skolevegringen. I en skole der barn med stressa foreldre og reelle eller innbilte diagnoser finner seg til rette. Der både gode og mindre gode lærere kan fungere. Det er her svaret finnes. Ikke i kartlegging. Ikke i kompetanseheving. Ikke i livsmestring.» (Brochmann & Madsen, 2022a)

Men kunne de i stedet forstått det tverrfaglige temaet som, det mye eldre og langt mer etablerte filosofiske begrepet *livskunst*?

«Livskunsten samsvarer med $\pi\rho\alpha\acute{\xi}\iota\varsigma$ (praksis), som i filosofisk forstand handler om å være i verden. (...) Kjernen i livskunstens mestring er å anerkjenne seg selv og andre uten utenforliggende formålshensyn. Livskunsten ser verdien av å lære for livet» (Lingås, 2018)

Karriereveiledning har nettopp som et av sine mål for veisøker, at hen skal utvide forståelsen av seg selv, og skape mening i eget og andres liv. Både karriereveiledning, faget Utdanningsvalg og det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring har overlappende mål.

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Utdanningsdirektoratet, 2021)

4 Avslutning

Enhver fremstilling av et ‘problem’ er preget av ideologier, interesser og maktforhold. Den som presenterer problemet, eller ‘problemene’ har interesse av å presentere det på akkurat denne måten (Bacchi, 2016). Jeg også. I min problemstilling har jeg forsøkt å utvide forståelsen av ungdom med vegringsadferd i møte med skolen, slik at jeg som karriereveileder bedre kan legge til rette for gode overganger mellom grunnskole og videregående skole.

Hvilke antakelser om den norske skolen kan begrense forståelsen av ungdom med vegringsadferd?

I den norske skolevegringsdiskursen uttrykkes en mistillit til skolens elevsyn, og det mer enn antydes at skolen blir et middel for storsamfunnets økonomiske mål. Dette til tross for at den norske skolen, som vist, aldri har vært mer inkluderende, bedre tilrettelagt og langt mindre rigid og konkurransedrevet enn noen annen offentlig skole i land det er naturlig å sammenligne oss med. Utdanningsvalg, tverrfaglige tema som Folkehelse og Livsmestring, samt krav om karriereveiledning ved alle ungdomsskoler er en del av offentlig skoles tilrettelegging for veisøkers livslange læring. Narrativet om at skolevegring kan leses som en politisk protest, *hikikomori*, synliggjør en ideologisk lesing av enkeltelevers vegringsadferd.

Barn med diagnoser er overrepresentert blant skolevegrere på en slik måte at det gir god mening å snakke om interdiskursivitet mellom skolevegringsdiskursen og diagnosediskursen. Både skolen og eleven kan søke hjelp hos den kommunale pedagogisk-psykologiske hjelpetjenesten (PPT) som skal bistå skolen med råd og veiledning, utarbeide sakkyndige vurderinger og kan gi unntak eller fritak fra deler av, eller hele opplæringsplikten, uten at eleven mister retten til opplæring i grunnskolen eller ungdomsrett til videregående opplæring.

Som karriereveileder møter jeg rundt 120 elever hvert år som skal søke videregående skole. En liten gruppe elever har møtt så lite på skolen at de har ingen eller få vurderinger av kompetansen og må søkes inn en måned før de andre elevene, med individuell behandling av søknaden (vilbli.no, 2023a). Men de *blir* søkt inn, og de *får* plass og videre veiledning. Den norske skolen har ingen grenser for hvor lang tid veisøker kan bruke på gratis videregående skole. Det finnes ingen insentiver i norsk skole om å forsure læringsløp. Å bruke kortere tid enn norm er frarådet, med mindre man betaler for eksamener som privatist. Da har man imidlertid ingen rett til undervisning.

Norske elever har heller ikke rett til tilpassede, langsommere skoleløp i grunnskolen – selv om dette i praksis blir det ikke-intenderte resultatet ved å tilrettelegge undervisningen i egne, så godt som, faste grupper innenfor skolen. Denne måten å tenke om livslinjer og veivalg på er politisk, og ikke i tråd med å hjelpe den andre der den andre er (Kierkegaard, 1994).

I 2023 er digital undervisning helt eller delvis praktisk mulig i grunnskolen. Som karriereveileder har jeg digital kontakt med veisøkere som i perioder viser vegringsadferd. Siden 3 av 4 med vegringsadferd har diagnoser som kan gjøre det vanskelig for dem å tolke sosiale spill, delta i klasserom på fulltid eller ha ro nok til å fokusere i undervisningssituasjonen, kan et skoleløp delt mellom fysisk tilstedeværelse og digital oppfølging i hjemmeskole være et alternativ.

Antakelsene om forfeilede reformer, testregimer og konkurranse i den norske skolen begrenser forståelsen av ungdom med vegringsadferd. De sterkeste stemmene i den norske skolevegringsdiskursen bagatelliserer faktorer som ligger utenfor skolen, i motsetning til det forskere i land vi ellers sammenligner oss med gjør. Nevroutviklingsforstyrrelser og/ eller angst, forhold i hjemmet og sosial arv nedtones. «Skolevegring» er ingen diagnose, men en adferd som er mulig i vår kultur i vår tid. Å alminneliggjøre begrepet, kan komme til å skygge for hva adferden er et uttrykk for. I verste fall kan skolen o.a. forledes til å symptombehandle et problem som har sin løsning i vegrerens liv.

Skolevegrerne blir en gruppe som kan dyttes foran som et bevis på det debattantene presenterer som forfeilede reformer i skole-Norge, slik som seksårsreformen, kunnskapsløftet og fagfornyelsen. På en paradoksal måte gis det uttrykk for en instrumentalistisk forståelse av elevene – og debatten bruker den som begrunnelse for å tviholde på enhetsskolen slik vi er vant til å snakke om den. I stedet for å tenke. Nytt.

Referanser/litteraturliste

- Adams, R. (2017). Children as young as two grouped by ability in English nurseries. Hentet fra <https://www.theguardian.com/education/2017/dec/01/children-two-grouped-ability-english-nurseries>
- Amundsen, M.-L. (2020). Når skolen svikter. Hentet 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/nar-skolen-svikter/>
- Amundsen, M.-L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1-14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Amundsen, M.-L. & Møller Holtan, G. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25 utg.4. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/tfv.25.4.6>
- Amundsen Marie-Lisbet; Herrebrøden Marte, M. A. G. R. C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, nr 2. Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Andersen, B. (2021). Nå vil Sara (22) prøve på nytt. Hentet fra <https://www.nrk.no/nordland/xl/sara-ville-ikke-ga-pa-skolen-foreldre-til-barn-med-skolevegring-blir-ofte-meldt-til-barnevernet-1.15159949>
- Apeland, B. G. (2019). Hvor langt inn på elevens mobiltelefoner skal skolens ansvar strekke seg? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/mobbing-mobil-nettvett/hvor-langt-inn-pa-elevenes-mobiltelefoner-skal-skolens-ansvar-strekke-seg/213391>
- Appelkvist, R. (2020). Nei, du har ikke angst, du er bare litt bekymra. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/nei-du-har-ikke-angst-du-er-bare-litt-bekymra-1.14851137>
- Aslaksen, P. (2023). Skolevegring. Hentet fra <https://snl.no/skolevegring>
- Bacchi, C. L. (2016). Making politics visible: The WPR Approach. *Kompendiet MKARV 410*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *APA PsycArticles*. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.84.2.191>
- Bjøranger, D. A. (2022). Slår alarm om ufrivillig skolefravær. Hentet fra <https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer--sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430>
- Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Oslo Met Storbyuniversitetet. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil nett.pdf>
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022a). *Skolevegringsmysteriet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022b). Svaret på skolemysteriet. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/svaret-pa-skolevegringsmysteriet-1.15874697>
- Brønnoy-kommune. (2015). *Tiltaksplan for grunnskolene på Sør-Helgeland: Forebygging og tiltak ved alvorlig skolefravær*. <https://www.bronnoy.kommune.no>. Hentet fra <https://www.bronnoy.kommune.no/f/p1/i40ebb3fb-c158-4d06-959a-8221a1660294/forebygging-og-tiltak-v-alvorlig-skolefravar.pdf>

- bufdir.no. (2023). Sosiale medier. Hentet fra https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_med_iebruk/Tidsbruk_til_medier_og_andre_aktiviteter/
- Bærum-kommune. *Hikikomori - alvorlig sosial tilbaketrekning*. Hentet fra <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/politikk-og-samfunn/barum-saker/barn-og-unge/frokostseminar.pptx-21.11.2019---hikikomori.pdf>
- Bærum-kommune. (2018). *Fravær rutiner, tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid*. <https://www.baerum.kommune.no>. Hentet fra <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/trygt-skole/fravarsrutiner-barumsskolen.pdf>
- Bøhn, S. H. & Ebbestad, J.-E. (2023). steinerskoler. I *Steinerskoler*. <https://snl.no/steinerskoler>: Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/steinerskoler>
- Dahle, G. & Dahle Nyhus, K. (2019). *Grevlingdager*. Oslo: Cappelen Damm.
- Department for Education, S. a. T. A., and Closed organisation: National College for Teaching and Leadership. (2023). *Schools, colleges and children's services Exams, testing and assessment: detailed information*. GOV.UK. Hentet fra https://www.gov.uk/topic/schools-colleges-childrens-services/exams-testing-assessment?fbclid=IwAR2bn4_Ot1jwhTAXbjML8gwLABEZIXgKkMDixcPAAsvrHHUJU93LLT6y0fg
- Education, D. f. (2022). Summary table of responsibilities for school attendance. Hentet 2022 fra https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1073619/Summary_table_of_responsibilities_for_school_attendance.pdf
- Eriksen, T. B. (1989). *Nietzsche og det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, F. (2023). Regjeringen: Gir elever rett til videregående på ubestemt tid. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/nQV4Am/regjeringen-gir-elever-rett-til-videregaaende-paa-ubestemt-tid>
- Gottfredson, L. (1997). <http://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1997genderbasedcircumscription.pdf>. Hentet 2020
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In Brown S. D. & Lent R.W. (Eds.), *Career Development and Counseling* (pp.71-100). I A. V. S. Holm-Nordhagen, Anette (Red.), *Karriereutvikling og karriereveiledning i forandring*. Drammen 2020: Universitetet i Sørøst-Norge MKARV.
- Havik, T. (2016). Elever som frykter skolen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/elever-som-frykter-skolen/>
- Hogsnes, A. C. A. & Lingås, L. G. (2016). Mål og mening - danning på ungdomstrinnet. I L. G. Lingås & U. Høspøien (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holterman, S. (2019). 22000 skolebarn har bekymringsfullt mye fravær. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fravaer-grunnskole/22000-skolebarn-har-bekymringsfullt-mye-fravaer/156000>

- Holterman, S. (2021). Stadig yngre barn mobbes på nett. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/korona-mobbing/stadig-yngre-barn-mobbes-pa-nett/271170>
- Hooley, T. (2018). The neoliberal challenge to career guidance: mobilising research, policy and practice around social justice. *Kompendium MKARV 410*.
- Højdal, L. P., L. (2017). *Karrierevalg*. Danmark: Vejledningsbiblioteket Schultz.
- Jacobsen, J. S. (2023). Kjønsdelt svømmeundervisning på grunn av kroppspress. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/0Q31lg/fikk-kjoensdelt-svoemmeundervisning-paa-grunn-av-kroppspress>
- Jacobsen, S. E. (2018). Evnerike barn kan bli ensomme. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-sosiale-relasjoner/evnerike-barn-kan-bli-ensomme/1244246>
- Jacobsen, S. E. (2022). Mange skolevegrere har ingen venner og et dårlig forhold til lærerne på skolen. Hentet fra <https://forskning.no/adhd-skole-og-utdanning/mange-skolevegrere-har-ingen-venner-og-et-darlig-forhold-til-laererne-pa-skolen/2003000>
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kierkegaard, S. (1994). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhet I*. København: Gyldendal.
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi*. Aarhus Universitet: Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Kjærgård, R. & Plant, P. (2017). Frank, hvor er du? Hentet fra <https://veilednerforum.no/content/frank-hvor-er-du-sosial-rettferdighet-og-karriereveiledning-i-en-neoliberal-tid>
- Knudsen, M. H. & Møller, S. Ø. (2017). Problematisk skolefravær og skolevægring. Årsager og behandling - en litteraturgennemgang. Hentet 2022 fra https://metodecentret.dk/wp-content/uploads/2018/07/Skolevaegring_litteraturstudie_final.pdf
- Kompetanse-Norge. (2023). Kvalitet i karriereveiledning. Etikk. Hentet Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veiledning om organisering av elevene*. <https://www.regjeringen.no>; Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_oppdater-april-2017.pdf
- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I Kjærgård R & P. P (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1. utg.). Oslo: Gyldendal.
- (2021). Hentet fra <https://lektorlomsdalen.no/2021/01/II-284-marie-lisbet-amundsen-om-skolens-mote-med-og-tilpasning-for-elever-med-adhd/>
- Lovdata. (2023). Lov om barnehager (barnehageloven) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Lovdata.no. (2021). Forskrift til opplæringslova kapittel 22. Retten til nødvendig rådgiving. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#KAPITTEL_26
- Lovén, A. (2016). I A. Lovén (Red.), *Karriärvägledning En forskningsöversikt*. Studentlitteratur:
- Mon, S. T. (2020). Stian isolerte seg frivillig i ett år. Hentet fra <https://www.nrk.no/dokumentar/xl/stian-isolerte-seg-frivillig-i-ett-ar-1.15161998>
- NDLA. (2023, 15.5.23). Hva er en diskurs? I. ndla.no: Nasjonal Digital Læringsarena. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subject:30bcefff-7577-4e0b-afc6->

- b07f437ea354/topic:9f6a736b-189a-4127-bd07-6ed1e3519925/topic:b7df5838-39dd-45ce-8d20-05958c96774a/resource:de568058-5f3d-4f6b-8501-32f3a808b7e1
- Nome, D. Ø. (2019). Guddommelig gymnastikk - kroppslighetens plass i Steiners pedagogiske tenkning. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/guddommelig-gymnastikk--kroppslighetens-plass-i-rudolf-steiners-pedagogiske-tenkning2/>
- NTB. (2022). Evaluering av seksårsreformen - mindre frilek for elevene. Hentet fra <https://forskning.no/barn-ntb-pedagogikk/evaluering-av-seksarsreformen-mindre-frilek-for-elevene/2123983>
- NTB/DPA. (2023). Taliban nekter å forplikte seg til å slippe jenter og kvinner inn på skolen. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyheter/verden/2023/03/05/taliban-nekter-a-forplikte-seg-til-a-slippe-jenter-og-kvinner-inn-pa-skolen/>
- Paulsen, C. T. (2015). Skolevegring - én i hver klasse. *Psykisk Helse*. Hentet fra <https://magasinet.psykiskhelse.no/bladet/2015/skolevegring-%C3%A9n-i-hver-klasse>
- Pedersen, B. S. (2020). Karrierekompetanse (CMS): Et nordisk perspektiv. Hentet 25.10.2020 fra <https://veilederforum.no/artikler/teori/karrierekompetanse-cms-et-nordisk-perspektiv>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2022). Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2017). *Reglene om gruppeorganisering*. Regjeringen.no. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdater-april-2017.pdf
- Roaldset, D. (2022). Selvfølelsens betydning for elevenes læring og utvikling. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/dag-roaldset-selvfolelse-skole/selvfolelsens-betydning-for-elevenes-laering-og-utvikling/148574>
- Rådgiverforum-Norge. (2018). Etske retningslinjer for veiledere. Hentet fra https://www.rf-n.no/index.php?pageID=120&page=etske_retningslinjer_for_veiledere
- Sagberg, I. (2023). psykologisk trygghet. Hentet 24.02.23 2023 fra https://snl.no/psykologisk_trygghet
- Sandberg, K. A. (2022). Vitenskapsteori og metode. USN, Upublisert semesteroppgave MKARV 450.
- Sandve, G. E. S. (2022). Blikk kan ikke drepe. Men blikking er mobbing. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/2022/03/10/blikk-kan-ikke-drepe-men-blikking-er-mobbing/>
- Seip, C. (2023). Uroskolen. Hentet fra <https://uroskolen.no/uroskolen-tar-ikke-imot-barn/>
- Seip, C. & Eklo, S. (2022). *Helt Sant: Jeg har så vondt i magen! En episode om skolevegring*. Hentet fra <https://uroskolen.no/podcast-helt-sant-jeg-har-sa-vondt-i-magen-en-episode-om-skolevegring/>
- Sjursø, I. R. (2022). Barn som blir utsatt for tradisjonell og digital mobbing. Hentet 2023 fra <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/felleskap/barn-og-unge-som-blir-utsatt-for-trad-og-digital-mobbing/>
- Skjong, H. (2020). Reform 97 - ikke noe som tyder på at det var en utjevnende reform. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/reform-97-skolestart/reform-97-20-ar-etter---ikke-noe-som-tyder-pa-at-det-var-en-utjevnende-reform/177403>
- Skonseng, A. (2018). Japans selvstendige barn. Hentet fra <https://www.aftenposteninnsikt.no/asia/japans-selvstendige-barn>

- Skotheim, H. (2023). Denne skolen har rustet opp til syv miljøterapeuter - vi fanger opp flere enn før. *Fontene*. Hentet fra https://fontene.no/nyheter/denne-skolen-har-rustet-opp-til-syv-miljoterapeuter--vi-fanger-opp-flere-enn-for-6.487.936545.ad545754e7?fbclid=IwAR2-5hMFbw-FBzQc08Oi4ccT5GiXLilWLUc12q7TTI_jHuS-P_BvchK6X2Q
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse* Cappelen Damm Akademisk.
- Snarby, A. (2019). Ikke alle trenger venner. *KK.no*(Issue). Hentet fra <https://www.kk.no/livet/for-gro-handlet-ferier-og-helger-kun-om-a-grue-seg-til-skolen/71813408>
- Sollien, T. (2023). Kan noen snart dra i nødbremsen? *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/q1b5LO/kan-noen-snart-dra-i-noedbremsen?fbclid=IwAR0xy0jG2WJijp2G6DjdPjTwOWUWiUvyAyXlhYFOOVUf87bxw7VsLbkz9Ko>
- SSB. (2009). Utdanning, yrke og materielle kår. I: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/sosial-arv>
- SSB. (2020). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/forskjellene-betar-i-resultatene-fra-nasjonale-prover>
- SSB. (2021). Flere ett-åringer i barnehage. I: SSB. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-ett-aringer-i-barnehage>
- SSB. (2022). Fakta om barne- og ungdomsskoler. Hentet 2023 fra <https://www.ssb.no/utdanning/faktaside/barne-og-ungdomsskoler>
- Statsforvalteren. (2022). *En trygg skoledag uten mobbing*. <https://www.statsforvalteren.no>. Hentet fra <https://www.statsforvalteren.no/portal/barnehage-og-opplaring/en-trygg-skoledag-uten-mobbing/>
- Svarstad, J. (2016). Det er forbudt å øve til kartleggingsprøver. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/oslo/i/a2KLA/det-er-forbudt-aa-oeve-til-kartleggingsproever-bryter-denne-skolen-forbudet>
- Svendsen, L. F. H. K., Trude: i Store norske leksikon på (2023). Jean-Jacques Rousseau I. *snl.no*. : Store norske leksikon. Hentet fra https://snl.no/Jean-Jacques_Rousseau
- Sør-Aurdal kommune, o. o. k. (2020). *Plan for bekymringsfullt skolefravær*. <https://www.sor-aurdal.kommune.no>. Hentet fra <https://www.sor-aurdal.kommune.no/f/p1/i161d4bb8-f0a5-460b-90bf-b1f441c4efd7/plan-for-bekymringsfullt-skolefravar.pdf>
- Tassamma, A. (2023). MDG-toppar ser bakover - vil ha niårig og nesten skjermfri skole. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/mdg-toppar-ser-bakover--vil-ha-niarig-og-nesten-skjermfri-skole-1.16407011>
- Teigen, K. H. (2023). tiknytning. I. *snl.no*: Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/tilknytning>
- The North West Leeds Area, I. P. (2016-2024). Attendance and Punctuality Policy and Procedures. Hentet 2022 fra https://www.shireoak.org/files/ugd/e92b0f_fbbd543ae8b846d0b3ecd57f9910b0ae.pdf?fbclid=IwAR1bPMY0vSS6SsZdQHRw48XYXUHnap6xr-j1iQLf3H94cF7550Xe_O2w4
- Thune, T. Ø., Beathe; Welle-Strand, Anne; Sandal, Natasha. (2023, 04.03.23). Skole og utdanning i Japan. I. *snl.no*. Hentet fra https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Japan

- Tjeldvoll, A. (2023, 18.03.23). /enhetsskole/. I *snl.no*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/enhetsskole>
- UROskolen. (2022). *Barn som strever*. Hentet fra <https://uroskolen.no/podcaster/>
- Utdanning.no. (2017). Det viktigste av alt jeg har lært, har jeg lært av mine barn. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/det-viktigste-av-alt-jeg-har-laert-har-jeg-laert-av-mine-barn/116896>
- Utdanning.no. (2022). Grunnskole. Hentet fra https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Rett til heimeundervisning på grunn av sykdom Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/hjemmeundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kompetanse for mangfold*. NIFU. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kompetanse-for-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Skolemiljø og trivsel*. [https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2019/skolemiljo-og-trivsel/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningspeilet-2019/skolemiljo-og-trivsel/): Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2019/skolemiljo-og-trivsel/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. udir.no: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplæringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Folkehelse og livsmestring. Hentet 20.05. 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=utv01-03&lang=nob&TilknyttedeKompetansemaal=true#search>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Identitet og kulturelt mangfold. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Klasseledelse. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Grunnskolen* Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). Om fagets relevans og verdier. Hentet 20.05.20 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/utv01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Folkehelse og livsmestring. Hentet 06.05.21 fra <https://www.udir.no/lk20/utv01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Undervisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Barn som ikke møter på skolen - for skoler og skoleeiere*. *Veiledning*. Udir.no: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Læring og trivsel*. *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no>. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

- Utdanningsdirektoratet, D. f. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Deloitte Norge for Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2023). Vold og trusler på jobb. Råd for kritiske situasjoner. Hentet 24.2.23 2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/arbeidsmiljo/vold-og-trusler-pa-jobben/rad-for-kritiske-situasjoner/>
- Vedvik, K. (2019). Utsatt skolestart kan særlig gjelde for barn som er født sent. Hentet 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/seksaringer-skolestart/utsatt-skolestart-kan-saerlig-gjelde-for-barn-som-er-fodt-sent/127798>
- vilbli.no. (2023a). Inntak for søkere med fortrinnsrett. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/inntak-for-sokere-med-fortrinnsrett/a/034945>
- vilbli.no. (2023b). Rett til utvidet opplæringstid. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/rett-til-utvidet-opplaeringstid/a/034921>
- Wikstrand, F. (2018). Career guidance for emancipation reclaiming Justice for the multitude. I R. Hooley, S & Thomsen (Red.), *Norm Criticism, A Method for Social Justice in Career Guidance* (s. 2016-2231). Routledge.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ånensen, R. D. (2021). Myter om det homogene Norge. *Idunn*, 5(6). Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2021-06-03>
- Ås-kommune. (2013). Forebygging av skolefravær. Hentet fra <https://docplayer.me/15100749-Forebygging-av-skolevegring.html>
- Ås-ungdomsskole. (2021). *Presentasjon og Referat FAU 21.9.21*. Hentet fra <https://www.as.kommune.no/innkallinger-og-referater-fra-fau.6507676-563104.html>