



Skolevegring og «flukt» fra den offentlige skolen

School refusal and “flight” from the public school

Mette Nygård

Førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning, NTNU

mette.nygard@ntnu.no

Ingvil Bjordal

Førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning, NTNU

ingvil.bjordal@ntnu.no

Sammendrag

Denne artikkelen belyser hvordan skolevegring kan forstås i lys av den konteksten den utvikles i. Basert på intervju med foreldre som har søkt sine barn over fra offentlig nærskole til privatskole, retter vi oppmerksomheten mot det Ball et al. (2012) viser til som ulike kontekstuelle dimensjoner og *hvilke* forhold som har betydning når skolen erfares som en utrygg arena. Artikkelen viser at det er særlig to forhold som er framtrepende. Det ene er hvordan materielle kontekstuelle faktorer som ressurser, ansatte, fysiske lokaler og klassestørrelse er av betydning for elevers trygghet i skolen. I denne sammenheng viser foreldre til hvordan svekkede og endrede materielle vilkår med fleksible rammer for organisering og lav lærertetthet, kan bidra til å skape utrygge rammer. Det andre er hvordan det som erfares som utilstrekkelige materielle vilkår får negative følger for den pedagogiske oppfølgingen i skolen, både når det gjelder oppfølging av elever med spesialpedagogiske behov, men også muligheten for å tilpasse undervisningen til det øvrige elevmangfoldet. Mens forholdene som beskrives synliggjør strukturelle utfordringer i den offentlige skolen med hensyn til å sikre faglig og sosial inkludering, stiller vi spørsmål ved hvorvidt dette også i en større sammenheng svekker den offentlige skolens posisjon og oppslutning. Dette er relatert til at foreldre som erfarer at deres barn utvikler skolevegring søker og finner løsninger i private skolealternativ.

Nøkkelord

Skolevegring, kontekstuelle faktorer, privatskoler, spesialundervisning, tilpasset opplæring

Abstract

This article sheds light on how school refusal can be understood in the context in which it develops. Based on interviews with parents who have sought a school transfer from their neighborhood school to a private school, we draw attention to what Ball et al. (2012) refer to as different contextual dimensions and how structural conditions are important when the school is experienced as an unsafe arena. The article shows that there are particularly two factors that are prominent. One is how material contextual factors such as resources, staff, physical facilities, and class size are important for students' experience of safety in school. In this context, parents refer to weakened and changed material conditions with flexible frameworks for organization and low teacher density, as contributing factors developing stress, dissatisfaction, and discontinuity in social relations. The second is how these material facilities have negative consequences for the pedagogical environment in school, both regarding schools' ability to provide adapted education and special needs education. While the described conditions highlight structural challenges in the public school regarding academic and social

inclusion, we question whether this also weakens the public school's position and support in a larger context. This is related to the fact that parents who experience that their children develop school refusal seek and find solutions in private school alternatives.

Keywords

School refusal, Contextual dimensions, Private schools, Special education, Adapted education

Innledning

Ifølge den nyeste Ungdataundersøkelsen har flertallet av barn og unge det bra på skolen (Bakken, 2022). Samtidig rapporter skoler og PP-tjenester at antall elever med skolevegring er økende (Havik, 2021). Kjeøy og Lysvik (2023, s. 9) viser til at antall elever med bekymringsfullt fravær er økende, men at det på grunn av mangel på nasjonal statistikk er vanskelig å få en oversikt over omfang og utbredelse. Til tross for at det ikke finnes noen omforent kunnskap om hva det er som gjør at skolen blir en vanskelig arena for barn og unge, viser blant annet Bakken (2022) til at det er en sammenheng mellom skolens innhold og organisering og barn og unges psykiske helse.

Et karakteristisk trekk ved den norske skolemodellen er dens sosialdemokratiske forankring og troen på at skolen kan fungere som et verktøy for sosial integrering (Blossing et al., 2014). Dette har lagt grunnlaget for og bidratt til at reformer som har til hensikt å sikre inkludering og sterke fellesskap har vært høyt prioritert. Etter andre verdenskrig har dette vært forsøkt realisert gjennom prioritering av en offentlig skole framfor private alternativ, liten grad av sortering av elever etter akademisk nivå og prioritering av reformpedagogiske idéer som kan bidra til en kollektiv demokratisk oppdragelse av befolkningen (Arnesen & Lundahl, 2006). Samtidig har inkludering av barn med ulike bakgrunner, evner og forutsetninger vært forsøkt ivaretatt gjennom en lovfestet rett til tilpasset opplæring og spesialundervisning innenfor rammene av den ordinære skolen og gjennom sentrale føringer som fastslår at organisering i skolen skal vektlegge behovet for sosial tilhørighet (jf. opplæringsloven § 1.3 og § 5.1). Som en følge av dette, presiseres det i opplæringsloven et forbud mot å organisere faste grupper «etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør» samtidig som det framheves at «klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg» (jf. opplæringsloven § 8.2).

Mens fellesskapsidealet har stått sterkt i den norske skolen, har nyliberale reformer med sterkere vektlegging av økonomisk effektivisering, valgfrihet og fleksibilitet, endret skolen på en rekke sentrale områder de siste tjue årene (Hovdenak & Heldal, 2022). I denne artikkelen retter vi blikket mot hvordan skolevegring er relatert til strukturelle forhold og endringer i utdanningssektoren. Dette særlig med tanke på hvordan politiske føringer for klassestørrelse og pedagogisk og organisatorisk tilrettelegging får betydning for elever i skolen. Basert på intervjuer med 30 familier som i løpet av barnas skolegang har valgt å forlate den offentlige skolen til fordel for private skolealternativ, belyser vi forhold som framheves som sentrale for at barn og unge har erfart skolen som en utrygg og vanskelig arena, for noen i slik grad at de har utviklet skolevegring. Med utgangspunkt i en forståelse av hvordan kontekstuelle forhold virker inn på individuelle erfaringer (Ball et al. 2012; Bowe et al. 1994), er formålet med denne artikkelen å belyse skolevegring som et kontekstuelle fenomen. Målet med denne tilnærmingen er å bidra med kunnskap om hvordan samtidige utdanningspolitiske føringer er av betydning for skolens evne til å virke sosialt og faglig inkluderende. Problemstillingen som utforskes er: Hvordan kan skolevegring forstås i lys av den utdanningskonteksten den utvikles innenfor?

Skolevegring

Det er ingen unison enighet i forskningsfeltet om hvordan man omtaler bekymringsfullt skolefravær eller skolevegring. I internasjonal forskning brukes ofte begrepet *school refusal* eller *school refusal behaviour* (se for eksempel Kearnly, 2003), ofte oversatt til *skolevegring* på norsk. Det hersker også uenigheter om hvorvidt skolevegring er et egnet begrep for å beskrive bekymringsfullt skolefravær eller ikke, blant annet fordi det kan bidra til å plassere ansvaret for skolefraværet hos eleven (Kjeøy & Lysvik, 2023) og til en patologisering av skolefravær og skolevegring (Lund, 2020).

Skolevegring ble fram til 1960-tallet forstått som en nevrose eller skolefobi (Heyne et al., 2019). Selv om man nå har gått bort fra denne definisjonen, har skolevegring likevel i senere og samtidige studier blitt tilskrevet emosjonelle og psykiske aspekt ved barnet eller foreldrene og forklart ut fra et klinisk perspektiv med fokus på individuelle eller familiære faktorer, og fra et problemperspektiv hvor barn ansvarliggjøres for sitt fravær (se for eksempel Berg et al., 1969; Frydenlund, 2022; Havik, 2021; Havik & Ingul, 2021; Ingul et al., 2012; Ingul et al., 2019; Kearnly, 2003; Kearnly & Silverman, 1999; Pilkington & Piersel, 1991 i Havik & Ingul, 2021). Samtidig som disse perspektivene fremdeles gjør seg gjeldende, argumenterer forskere innenfor feltet for i større grad å se kompleksiteten, sammenhengen og samspillet mellom individuelle og kontekstuelle faktorer fordi dette antas å være av betydning for elevens persepsjon av seg selv og sine omgivelser (som familie, skole og nasjonal politikk). For eksempel løfter Ingul og Havik (2021) fram utrygghet i skolen som en faktor som kan bidra til negativ selvvurdering. De peker blant annet på hvordan miljømessige faktorer over tid kan føre til at man unngår skolen og at man til slutt trekker seg helt ut av den. Fra et økologisk perspektiv der oppmerksomheten rettes mot skolen som kontekst for barns utvikling, har også miljømessige faktorer blitt beskrevet som betydningsfullt for elevers aktørskap i skolen (Bronfenbrenner & Morris, 2007 i Havik & Ingul, 2021; Kipp & Clark, 2021). Da med tanke på at eleven tilskrives en mer aktiv rolle i samspill med omgivelsene. I forlengelsen av å forstå eleven som aktør, argumenter Lund (2020) blant annet for å forstå skolevegring som en aktiv motstand mot det som skjer i skolen. Frydenlund (2022) argumenterer også i sin forskning for betydningen av å se skolevegring som et politisk og kontekstuell fenomen som må sees i lys av og reflekteres kritisk over i den konteksten skolefraværet konstitueres i. Han mener i denne sammenheng at det er nødvendig å løfte fram foreldre, barn og unges erfaringer og stemmer når det gjelder å forstå skolevegring som fenomen.

Uten å avvise individuelle forhold som betydningsfulle for utvikling av skolevegring og uten å avvise viktigheten av å løfte fram elevers aktørskap, retter vi i denne artikkelen, i tråd med Frydenlunds (2022) perspektiv, oppmerksomheten mot å forstå skolevegring i lys av den utdanningskonteksten skolevegringen utvikles innenfor. Da særlig relatert til hvordan politisk definerte føringer som regulerer skolers organisatoriske og pedagogiske ramme-faktorer er av betydning for elevers skolehverdag. Bakgrunnen for denne tilnærmingen er et større forskningsprosjekt¹ som har sett på beveggrunner for at foreldre velger private alternativ framfor den offentlige nærskolen for sine barn. Studien viser at selv om valget er relatert til individuelle forhold, behov og preferanser, så er disse igjen nært sammenvevd med strukturelle forhold som påvirker skolens materielle og pedagogiske betingelser. Med utgangspunkt i foreldre til barn som har utviklet skolevegring sine beskrivelser av hva det er som gjør skolen til en utrygg arena, vil vi belyse hvordan individuelle erfaringer er nært

1 Forskningsprosjektet «Valgfrihet i utdanning» er et pågående forskningsprosjekt ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, som startet opp i 2020.

sammenvevd med kontekstuelle forhold i skolen. Vi retter dermed blikket mot hvordan utdanningspolitiske føringer er av betydning for skolens evne til å virke sosialt og faglig inkluderende.

Utdanningspolitisk kontekst som inngang til å belyse skolevegring

Som vist innledningsvis, har fellesskapsidealet stått sterkt i den norske skolen. De siste 20 årene har imidlertid nyliberale reformer med sterkere vektlegging av økonomisk effektivisering, valgfrihet, fleksibilitet og individuell kvalifisering endret skolen på en rekke sentrale områder (Karlsen, 2006; Møller & Skedsmo, 2013; Imsen & Volckmar, 2014; Hovdenak & Heldal, 2022). I denne sammenheng har skolens funksjon med hensyn til å virke inkluderende blitt rammet inn på nye måter (Arnesen & Lundahl, 2006). På begynnelsen av 2000-tallet ble det blant annet, som et tiltak for å styrke skolens evne til å virke sosialt utjevne og likeverdig, tatt til orde for et systemskifte «der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvarsplassering og økt lokal handlefrihet» (St. meld. nr. 30 (2003–2004), s. 9). I forbindelse med systemskiftet ble utdanningsreformen *Kunnskapsløftet* introdusert i 2006. Med denne reformen fikk vi en ny målstyrt læreplan med sterkere vektlegging av kvantitative mål for læring, økt rapporteringsplikt og individualisering av elevers læring (Imsen et al., 2017). Hovdenak og Heldal (2022) omtaler skiftet som en ideologisk og diskursiv vending, hvor utdanning preges av en nyliberal orientering, noe som har gitt seg utslag både i hvordan skolen styres og hvilke kunnskaper som får prioritet.

Et karakteristisk trekk ved utviklingen på tidlig 2000-tallet er at utdanning kobles tettere til økonomisk utvikling (Arnesen & Lundahl, 2006; Hovdenak & Heldal, 2022). Dette har kommet til uttrykk på særlig to måter. Det ene er knyttet til hvordan behovet for menneskelig kapital i et globalisert kunnskapssamfunn tydeligere er blitt framhevet som sentralt for økonomisk vekst (NOU 2003: 16, s. 33). I denne sammenheng har blant annet livslang læring, grunnleggende ferdigheter, målbart læringsutbytte og tidlig innsats blitt prioriterte politiske satsningsområder. Samtidig som koblingen mellom økonomi og utdanning viser seg i overordnede pedagogiske satsninger, har det også vist seg i økonomiske prioriteringer. Tidligere utdanningsminister Kirstin Clemet viste på begynnelsen av 2000-tallet til at en av de største utfordringene i norsk skole var hvordan effektivisere opplæringen slik at vi fikk mer igjen for de ressursene som ble investert. Politisk ble det blant annet vist til at norske elever presterte faglig lavere enn land som brukte mindre penger på utdanning (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Som et ledd i å effektivisere opplæringen i skolen, vektla myndighetene på begynnelsen av 2000-tallet å innføre fleksible rammer for organisering og gruppeinndelinger. I denne sammenheng ble klassedelingsreglene, som tidligere la føringer for maksimum antall elever i en klasse, tatt ut av opplæringsloven og ansvaret for å bestemme størrelse og organisering av klassene ble delegert til den enkelte skole (Utdanningsforbundet, 2014). Dette innebar at klassen som organisatorisk enhet ble opphevet og at skolene kunne organisere elevene i større og mer omskiftelige grupper.

I takt med systemskiftet, har utdanningssektoren vært preget av en markedsretting der brukerorientering og valgfrihet står sterkt. I denne sammenheng har også privatskolereguleringen vært gjennom en liberalisering de siste tjue årene, noe som har bidratt til en markant økning i andelen av og mangfoldet i private grunnskoletilbud (Sivesind, 2016). Reformene i den offentlige skolen samt liberalisering av privatskoleloven, har endret utdanningslandskapet markant de siste tjue årene. Det har både endret de pedagogiske og materielle rammevilkårene for den offentlige skolen, og det har åpnet for større valgfrihet til å velge alternative private skoler. Mens det etter hvert finnes studier som har belyst ulike sider

ved denne utviklingen, både med hensyn til hvordan det har påvirket læreres rammevilkår (Eide, 2021; Mausethagen, 2013; Stavelie, 2021), skolens rammer for sosial integrering (Bjordal & Haugen, 2021) og den pedagogiske kulturen i skolen (Haugen, 2021; Eide, 2021), vet vi mindre om hvordan de strukturelle endringene har påvirket elevers hverdag i skolen. Noen nyere undersøkelser antyder imidlertid en sammenheng mellom en mer målorientert og resultatorientert skole og erfaringer med skolestress (Sletten & Bakken, 2016) samt hvordan organisatoriske rammefaktorer relatert til skole og klassestørrelse utfordrer ivaretagelsen av elever med ulike behov i tillegg til relasjoner og kommunikasjon mellom ulike aktører i skolen (Helgesen, 2003; Sivesind et al., 2022). Med dette som bakgrunn vil vi med utgangspunkt i intervjuer med familier som har erfart skolevegring, belyse hvordan kontekstuelle forhold er av betydning når skolen erfares som en utrygg arena. Målet er å forstå skolevegring i lys av den utdanningskonteksten den utvikles i.

Metodisk og analytisk tilnærming

Artikkelen bygger på datamaterialet fra forskningsprosjektet «Valgfrihet i utdanning». Målet med dette prosjektet er å belyse beveggrunner for at foreldre velger private skoler framfor den offentlige nærskolen og prosessen som leder mot dette valget. Som en del av dette prosjektet har vi over en toårsperiode (2020–2022) intervjuet 30 familier i Trondheimsregionen som har søkt skolebytte fra den offentlige nærskolen til en privatskole.

Gjennom å kontakte rektorer i seks ulike private skoler med ulike orienteringer (Montessori-skole, Steinerskole, to religiøse skoler, en internasjonal skole og en profilskole med fokus på idrett), ble det sendt ut forespørsel om deltakelse via de ulike skolenes kommunikasjonsplattformer. Påmeldingene ble registrert på nettskjema.no, og vi kontaktet alle familiene som hadde meldt sin interesse for å delta i prosjektet. Dette betyr at vi ikke hadde nedsatt noen utvalgskriterier, slik at alle som ønsket å delta i et kvalitativt forskningsintervju som omhandler deres valg om privat grunnskole for sine barn, ble invitert til å delta. Dermed gjennomførte vi intervju med til sammen 60 familier fra de seks ulike privatskolene. Det var mor og/eller far som ble intervjuet, og hovedfokus for intervjuene var begrunnelser for hvorfor familier har valgt en annen grunnskole enn den offentlige nærskolen for sine barn. Det ble stilt spørsmål om foreldres utdannings- og yrkesbakgrunn, egen skolegang, bakgrunn for å velge privatskole, erfaringer med å ha barna sine i privatskole knyttet til både skolens innhold og prioriteringer, nærmiljø, skolepenger og eventuelle dilemma knyttet til det å ha valgt bort den offentlige skolen for sine barn. Mens halvparten av informantene hadde valgt privatskole fra skolestart, hadde den andre halvparten gjennomført et skolebytte i løpet av barnas skolegang. Når vi i denne artikkelen presenterer analyser av intervjuer med foreldre som har valgt bort den offentlige skolen, tilhører de den siste gruppen. Avgrensningen til denne gruppen i datamaterialet er gjort ut fra analyser som viser hvordan utrygghet og skolevegring framtrer som sentrale tema og som årsak til skolebytte. Mens utvalg av foreldre som informanter kan gi en bias i materialet både med tanke på at foreldre kan ha behov for å legitimere egne valg og med tanke på forskning, som viser at foreldre er tilbøyelige til å peke på skolerelaterte forhold som årsak til mistriivsel (Knage & Koushol, 2023 i Kjeøy & Lysvik, 2023), anser vi likevel foreldre som har gjort skolebytte som sentrale informanter for å forstå skolevegring i lys av den konteksten den utvikles innenfor. Dette både fordi de står i en posisjon der de har fulgt egne barns utvikling over flere år og fordi de gjennom valget om skolebytte har erfaring med ulike skolekontekster.

Inspirert av forskning som viser hvordan valgfrihet er kontekstuellet betinget og hvordan individuelle valg er relatert til den skolekonteksten valgene tas innenfor (Bowe et al., 1994), har målet vært å undersøke nærmere hva det er ved konteksten som spiller inn på eller

gjør skolen til en utrygg arena og som blir avgjørende for skolebytte. For å konkretisere hva kontekstuelle forhold kan være og for å belyse hvilke forhold som er betydningsfulle, har vi valgt å analysere materialet i lys av det Ball et al. (2012) viser til som ulike kontekstuelle dimensjoner. Ball et al. (2012) viser til kontekstuelle dimensjoner som ulike forhold som er av betydning for hvordan politiske føringer og satsninger oversettes i lokale skolekontekster. De skiller mellom fire kontekstuelle dimensjoner: *Situert kontekst*, *materiell kontekst*, *profesjonskultur* og *ekstern kontekst*. Mens *situert kontekst* er relatert til forhold som historisk og lokalt er knyttet til den enkelte skole så som beliggenhet og elevgrunnlag, er *materiell kontekst* relatert til de fysiske aspektene ved skolen som det fysiske miljø, skolebygningen, budsjetter, antall ansatte, informasjon, teknologi og infrastruktur. *Profesjonskultur* er relatert til ledelseskultur og hvordan læreres ethos, verdier, holdninger og engasjement er av betydning for og påvirker hvordan de forholder seg til og iverksetter politikk i praksis. *Eksterne kontekstuelle* forhold er relatert til press og forventninger som er generert ut fra krav og målsettinger etablert av eksterne aktører utenfor skolen (Ball et al., 2012). Ifølge Ball et al. (2012) skaper hver av disse kontekstuelle dimensjonene betingelser for den enkelte skole, med hensyn til hvordan for eksempel gjøre tilpasset opplæring eller hvordan realisere en inkluderende spesialundervisning. Samtidig står de også i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Dette innebærer for eksempel at materielle og eksterne kontekstuelle forhold kan påvirke profesjonskulturen i en skole og hvordan lærere og ledelse gjør sine vurderinger. I denne studien har de ulike dimensjonene og samspillet mellom disse vært sentrale med hensyn til å belyse *hvilke* forhold som spiller inn når skolen erfares som en utrygg arena.

Ball et als (2012) kontekstuelle dimensjoner er utviklet innenfor et rammeverk, som har til hensikt å belyse forhold som spiller inn når politikk oversettes i lokale skolekontekster. I vårt materiale er denne oversettelsen sentral som en bakgrunn for å forstå utvikling av skolevegring og foreldres valg, men heller enn å studere selve oversettelsen, retter vi blikket mot hvordan de ulike kontekstuelle dimensjonene kommer til uttrykk og erfares av familiene vi har intervjuet. Vi konsentrerer oss dermed om det Goodlad (1979) betegner som den erfarte læreplanen. Dette omfatter i vår studie både hvordan realisering av politiske bestemmelser erfares av familiene vi har intervjuet, men også hvilke verdier, holdninger og handlingsmønstre som indirekte formidles i skolen. Dette kan også forstås som skolens *latente funksjon* og viser til utilsiktede eller uintenderte konsekvenser av utdanningspolitiske bestemmelser (Imsen, 2020).

For å få oversikt over datamaterialet, har det vært gjennomført flere runder med analyse av både datamaterialet som helhet og hvert enkelt intervju. Først ble de transkriberte intervjuene lest gjennom med det mål å få en oversikt over datamaterialet og hvilke temaer som utmerket seg. Deretter ble transkriberingene lagt inn i NVIVO, hvor vi utførte en temasentrert analyse (Thagaard, 2013). Intervjuene ble også her analysert hver for seg og deretter i sammenheng. Det vil si at vi identifiserte tema vi oppfattet som meningsbærende i hvert intervju, før vi deretter rettet blikket mot fortellinger i tematikk og utviklet overbyggende tematiske kategorier. Sentrale overbyggende kategorier knyttet til familiers opplevelser av skolen som en utrygg arena var *manglende oppfølging av elever med særskilte behov*, *individuering av problemer* og *utrygge sosiale miljø*. Kategoriene ble deretter sett i lys av Ball et als (2012) kontekstuelle dimensjoner, noe som gjorde at vi fikk oversikt over hvilke dimensjoner som utmerket seg og hvilke forhold ved de enkelte dimensjonene som var sentrale.

Vi vil videre, med utgangspunkt i analysene, presentere fortellingene til tre av de familiene som har barn som har utviklet skolevegring. Utvalget av disse tre fortellingene er relatert til at de beskriver forhold i skolekonteksten som også andre foreldre som har byttet

skole framhever som betydningsfulle når den offentlige skolen blir en utrygg arena. Med andre ord, utvalget er gjort på bakgrunn av at forholdene som framheves reflekterer mønstre i det større materialet. Mens det å løfte fram individuelle erfaringer reiser forskningsetiske utfordringer, er det samtidig sentralt for å belyse politikk i praksis (Ball et al., 2012). Dette er også en tilnærming som kan bidra til å løfte fram familienes stemmer i tematisering av skolevegring (Frydenlund, 2022). Av personvern hensyn er deltakerne anonymisert og gitt fiktive navn, og andre personidentifiserende opplysninger er utelatt.

Tre fortellinger om skolevegring

Analysen av foreldrintervjuene viser at materielle kontekstuelle forhold og profesjonskulturen framheves som betydningsfulle dimensjoner når skolen oppleves som en utrygg arena. Samtidig som disse forholdene er framtrepende, viser analysene også hvordan disse dimensjonene er nært knyttet til hverandre og hvordan for eksempel ressursmessige forhold virker inn på læreres rammebetingelser for å følge opp elever med særskilte behov, for å bygge relasjoner til elevene og for å bygge sosiale miljø. Videre presenteres tre fortellinger som gir nærmere innsyn i hvordan denne koblingen kommer til uttrykk.

Mangel på oppfølging av elever med særskilte behov. Fortellingen om Sander Et gjennomgående tema i intervjuer med foreldre som har valgt å bytte fra offentlig til privat skole, er mangel på oppfølging av elever som har spesialpedagogiske behov. Dette til tross for at skolen etter loven er forpliktet til å sette inn spesialpedagogiske tiltak overfor elever som «ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet» (jf. opplæringsloven § 5.1).

Da Sander begynte på skolen som seksåring, hadde foreldrene undersøkt mulighetene for utsatt skolestart. Dette fordi Sander var født sent på året og fordi han i tillegg hadde noen helseutfordringer. Til tross for foreldrenes ønske om utsatt skolestart, fikk ikke Sander innvilget dette. Dette innebar at han «var veldig langt bak de andre» da han begynte på skolen. Etter første klasse hadde ikke Sander lært seg å lese, og foreldrene erfarte at de metodene som ble brukt, ikke fungerte for han. Foreldrene forteller blant annet at «de brukte mange bilder med liten skrift, og han gjettet seg fram, han så på bildet og gjettet i stedet for å lese». I tillegg klaget Sander over mye støy og et arbeidsmiljø som var utfordrende å jobbe i. Hjemme, i fred og ro, greide Sander å jobbe med skole, «kanskje ikke like raskt som ønskelig i alt», men han greide det. Foreldrene erfarte at Sander med sine utfordringer hadde behov for rolige arbeidsomgivelser med tett oppfølging, og de forsøkte gjentatte ganger ta dette opp med skolen. Likevel opplevde de at det ikke fantes «muligheter for å tilpasse opplærings situasjonen». Foreldrene knytter dette til at mangel på spesialpedagoger på skolen, mange vikarer og «for mange barn og for få personale», gjorde det vanskelig å få fulgt opp elever med særskilte behov. I tillegg viser de til at bytte av kontaktlærer hvert år gjorde det vanskelig å få til en kontinuerlig dialog og oppfølging av Sander: «Inntrykket mitt var at vi hadde flere samtaler med kontaktlæreren hvert år om barnets utvikling og hvordan de har det på skolen og så videre, hvert år begynner du på nytt, å forklare, i fjor var det sånn og sånn ...» Foreldrene understreker at «det var ikke dårlige lærere», men at «man bryter en viss oppfølgingstråd med barnet hvis man har det utskiftet hvert år». I tillegg erfarte foreldrene at tidspres og standardiserte krav fra skolen påvirket dialogen på en måte som de ikke var komfortable med.

Hver gang man hadde disse samtaler for å diskutere utviklingen av barnet, var det bare: vi må passe på at vi ikke går over tiden og så var det viktig at vi skulle krysse av 'trives på skolen' check.

Ja. Og det er litt sånn [oppgitt], vi snakker om mennesker her, mange mennesker, ikke en boks med skruer. (Far til Sander)

Ifølge foreldrene bidro opplærings situasjonen og den manglende oppfølgingen til at Sander både ble hengende etter faglig, og til at han etter hvert mistriivdes mer og mer. Foreldrene forteller blant annet at «Jeg husker at før Sander byttet skole, så klarte han ikke å regne $2 + 2$ lengre, for han var så stresset.» I tillegg til økende stress og et uttrykt ønske om å ikke gå på skolen, fikk også Sander en mer utagerende atferd. Foreldrene forteller blant annet at han mistet tilliten til lærerne og at «han ble verbal aggressiv». Dette med den konsekvens at Sander ble vurdert som en vanskelig elev. Denne situasjonen der alt «plutselig endret seg» og oppmerksomheten i større grad ble rettet mot Sanders utagerende oppførsel og mot foreldres håndtering av dette framfor årsakene til oppførselen, ble avgjørende for foreldres bestemmelse om å bytte skole til en mindre privatskole i tredje klasse.

Ifølge foreldrene har skolebytte til en skole med færre elever, høyere og mer stabil lærertetthet og tilgang på spesialpedagogisk oppfølging vært avgjørende for å snu en negativ utvikling der skolen etter hvert framsto som en utrygg arena for Sander.

Det var ja... det var, han trengte det. Etter at vi byttet skole, fikk han løpe helt fritt. Vi jobbet ikke med lekser i et helt år. Han måtte virkelig roe seg ned. Han var så stresset og så redd for skolen. Han sa hver dag, eller ikke hver dag, men han sa at han ikke vil leve lengre, at han ikke vil gå på skolen lengre. Han hadde skikkelige problemer, så vi måtte ta det helt med ro. Det var litt sånn slutt. Og [de nye] lærerne sier at han henger sånn cirka 3 år etter, i forståelse, men det blir fort bedre [...] Han har hatt en kjempeutvikling på [privatskolen], siden han begynte der, både på engasjement, positiv tilnærming til skolen og [faglig] utbytte. (Mor til Sander)

Sanders situasjon og de problemstillingene som hans foreldre reiser, synliggjør hvordan oppfølging av elever med særskilt behov blir sårbare i en kontekst hvor de materielle forholdene (Ball et al., 2012) er preget av store klasser, mangel på kompetanse og stabilitet i personale. Dette er særlig relatert til at lav lærertetthet og ustabilitet i personale beskrives å utfordre den kontakten og kommunikasjonen som er nødvendig for å både sikre individuell tilrettelegging og kontinuiteten i oppfølgingen, men også det relasjonelle samspillet mellom lærer og elev og lærer og foreldre som er nødvendig for tillit i det pedagogiske arbeidet. Med andre ord, virker de materielle forholdene negativt inn på den profesjonsfaglige og pedagogiske konteksten.

Mangel på ressurser og individualisering av problemer. Fortellingen om Jonas i likhet med Sanders foreldre, belyser Jonas' foreldre skolevegring som nært relatert til lav lærertetthet, ustabilitet i lærerrelasjoner, store klasser og liten tid til hvert enkelt barn. I motsetning til Sander, har imidlertid ikke Jonas noen særskilte behov som gjør at han trenger ekstra oppfølging. Jonas har vært en populær gutt med mange venner, og han har mestret fagene i skolen godt. Til tross for en tilsynelatende grei framtoning på skolen, viser foreldrene til at Jonas utviklet sterk skolevegring i fjerde klasse. Dette kom til uttrykk gjennom sterk utagering hjemme, noe som har krevd tett oppfølging både for å få Jonas på skolen, men også at foreldrene måtte være der når han ikke ville på skolen.

Ifølge foreldrene til Jonas har manglende lærertetthet og store grupper bidratt til å gjøre skolen til en utrygg arena. I denne sammenheng har hyppig utskifting av lærere og en skole som ikke greide å oppfylle Jonas' behov for stabilitet og det å bli sett, fått negative konsekvenser. «Det var ikke helt heldig for ham å gå på offentlig skole, det ble for mange

barn. For få voksne, for utrygt, rett og slett» (mor til Jonas). Mor til Jonas, som selv jobber i den offentlige skolen, viser til store materielle forskjeller i den offentlige og private skolen:

Forskjellen på den offentlige skolen og den private er antallet elever. På den private skolen er de 19 på trinnet, på den offentlige skolen så var de 60. Da forsvinner barna veldig ofte, for lærerne rekker ikke over alle, får ikke sett alle hver dag. I tillegg hadde de tatt bort den styrkingen av barne- og ungdomsarbeidere i den klassen, så det ble enda mindre voksne. Så det... merkes tror jeg. Størrelsene. (Mor til Jonas)

Til tross for at skolevegringen er relatert til kontekstuelle forhold som manglende voksenkontakt og manglende opplevelse av å bli sett og hørt, og at foreldrene viser til at «det ikke er noe galt med» Jonas, og at det ikke foreligger noen diagnose eller andre forhold som gjør at han trenger spesialpedagogisk tilrettelegging, har Jonas «blitt behandlet som et barn med særegne behov». Jonas har både blitt henvist til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) for utredning, han er blitt tatt ut av ordinære undervisningstimer for alternativ undervisning, og han har blitt «diagnostisert» av lærere på skolen. Det siste uten at foreldrene ble informert. I likhet med foreldrene til Sander, har foreldrene til Jonas vært i aktiv dialog med skolen, BUP og PPT for å løse problemene. I denne sammenheng ble bytte til en privat skole presentert som et mulig alternativ for foreldrene.

Mor: Nei... vi var jo... [...] til samtaler på BUP og sånt, de også snakket veldig varmt om [navn på privatskole] før vi hadde satt i gang møter og prosessen. De snakket varmt om det og var positiv fordi de har hatt barn som har gått på offentlig skole, hvor sønnen min gikk, som har byttet og ting hadde gått seg til. Så det var en dytt mot oss foreldre, 'kanskje vurderer det litt mer enn det dere gjør' for vi visste jo ingenting om skolen til å begynne med. (Mor til Jonas)

For Jonas, som også selv foreslo skolebytte som løsning på utfordringene i skolen, har overgangen til en mindre privatskole bidratt til at han i dag både kommer seg på skolen og til at han trives. Denne skolen ble valgt fordi han hadde venner som gikk på denne skolen, og fordi det var en liten skole med få elever per klassetrinn. Etter skolebyttet anses han ikke lenger å være en elev med «utfordringer», og han er aktiv både sosialt og faglig. Foreldrene tror at en viktig årsak til at det går bra med Jonas nå, er fordi lærerne ser han. Dette henger ifølge foreldrene sammen med at forholdene i den nye private skolen er mindre, og at lærerne jobber under forhold som gjør at de både har bedre tid til og oversikt over elevene sine, noe som gjør at de også får en nærmere relasjon. I tillegg oppleves også skole-hjemsamarbeidet mye enklere og tettere, og foreldrene viser til at de har hyppig direkte kontakt med lærerne om det er noe. Foreldrene peker imidlertid på at selv om overgangen har fungert bra, så tror de den kunne vært unngått om forholdene i den offentlige skolen hadde vært bedre.

I likhet med Sander, illustrerer Jonas' situasjon hvordan den materielle konteksten preget av store klasser, lav og ustabil lærertetter virker utrygghetsskapende. Jonas sin situasjon synliggjør imidlertid hvordan svekkede materielle forhold ikke bare går utover elever med særskilt behov, men også skaper utrygghet og er belastende for elever som i utgangspunktet ikke har særskilte behov. Karakteristisk for Jonas' situasjon er hvordan den materielle konteksten spiller inn på profesjonsfaglige vurderinger og den pedagogiske oppfølgingen ikke bare internt i skolen, men også hos eksterne hjelpeinstanser. Når Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) i sine vurderinger anbefaler skolebytte til private skoler med begrunnelse i

klassestørrelse og læreroppfølgning, kan dette tolkes som en kjennskap til og en anerkjennelse av negative konsekvenser av den offentlige skolens materielle rammevilkår.

Utrygge sosiale miljø. Fortellingen om Nora

Mens retten til et trygt og godt skolemiljø presiseres i opplæringsloven både gjennom bestemmelser som vektlegger at hensynet til sosial tilhørighet må vektles tungt i organisering av elevene og gjennom bestemmelser som pålegger skolen å sette inn tiltak hvis elever føler seg utrygge (jf. opplæringsloven § 8.2 og 9.a), viser flere foreldre i vårt datamateriale til at nettopp fraværet av sosial tilhørighet og trygge sosiale miljø, samt manglende evne fra skolen til å sette inn tiltak, bidrar til å gjøre skolen til en utrygg arena. Også i denne sammenheng framheves ustabilitet i lærerkollegiet, store skoler, store trinn og en fleksibel organisering av elevene med hyppige gruppeskifter som medvirkende forhold. Dette er også tilfelle for Nora, som kommer fra en stor ungdomsskole som samler elever fra ulike naboskoler. I likhet med Sander og Jonas, har Nora byttet skole på grunn av skolevegring. For Noras del var skolevegringen relatert til at det sosiale miljøet utviklet seg i negativ retning med utestenging på sosiale media og sterke grupperinger. Sosial utrygghet førte blant annet til at Nora ble «veldig usikker, redd for å gjøre feil», og at hun i lange perioder ikke ville på skolen.

Ifølge far til Nora var det både det negative sosiale miljøet i seg selv, men også skolens manglende evne til og forutsetninger for å forebygge og ta tak i utfordringene, som ble avgjørende for at Nora etter hvert opplevde skolen som en utrygg arena. Med hensyn til det negative sosiale miljøet, viser far til Nora at skolens rammefaktorer for å bygge sosiale miljø har vært utfordrende. I denne sammenheng viser han til at ustabilitet blant de ansatte har gjort det vanskelig å bygge trygge relasjoner:

Har vært mye ustabilitet i fra første dag, gikk to måneder fra oppstart i første klassen, så ble kontaktlærer sykmeldt, av og på, man hadde vikarer og veldig sånn usammenhengende voksentilhørighet, som er kanskje noe av det viktigste i en oppstartsfase for et barn. Det gjelder for barnehage, skole og ungdomsskole, man må møte den voksne fast hver dag da for å på en måte bli kjent og komfortabel med det her, for å sikre en god læringsplattform. (Far til Nora)

For det andre viser Noras far til hvordan en stadig endring av grupper både har vært medvirkende årsak til, men også forsøkt brukt som virkemiddel for å endre det negative sosiale miljøet. Ustabilitet i gruppesammensetningen har gjort at trygge relasjoner er blitt brutt og at elevene stadig må bruke tid og krefter på å bygge nye relasjoner og finne sin plass i nye sosiale konstellasjoner. Stadige omrokninger innebærer samtidig at arbeidet med å løse konflikter må starte på nytt.

Da ble det mye omrokking i gruppene ikke sant. Så det ble mye rykk tilbake til start og så tegner vi kartet på nytt igjen, ble mye ustabilitet. [...] kontaktlærerne har både fått grått hår og har revet seg i det lille de har, fordi de fikk aldri stabilitet i de gruppene... (Far til Nora)

Noras far viser at til tross for at både lærere og ledelse ønsket å gjøre noe med situasjonen, bidro rammebetingelser preget av lav lærertetthet i store klasser og trinn med en elevsammensetning der flere elever hadde behov for tett oppfølging samt stadig organisatoriske omrokninger til at skolen hadde gitt litt opp. Dette førte til at foreldrene mistet tilliten til at situasjon kunne løses. Det negative sosiale miljøet, Noras skolevegring og skolens manglende evne til å løse situasjonen resulterte i at foreldrene søkte skolebytte for Nora til en mindre privat skole. For Nora har overgangen til en ny skole vært positiv.

[det har gått] fra helvete til himmel og vi har strevd med å få [Nora] til å gå på skolen, i ganske lange perioder. [...] Og nå er vi, hvis vi spoler fram til dagens situasjon, så ønsker hun helst ikke å være borte fra skolen. Som sist nå, var det høstferie og hun ville heller være på skolen. Hun har fått nye venner, har kommet i et mindre og litt mer kontrollerbart miljø, har reetablert seg og har det veldig, veldig godt på skolen. (Far til Nora)

Far knytter den positive overgangen til at Nora har flyttet over i en skole der forholdene er mindre, der det er høy stabilitet blant de ansatte og der skolen har en tydelig verdiprofil der det aktivt jobbes med det sosiale miljøet. Mens disse forholdene er knyttet til materielle rammefaktorer, beskriver også Noras far en annen profesjonskultur og en pedagogisk kultur der lærerne er opptatt av at skolehverdagen skal «være noe som beriker elevene», og der lærerne er faglig tettere på hver enkelt elev. Skolehverdagen er også preget av mer fysisk aktivitet, flere fellesaktiviteter og en kultur der lærerne er mer sammen med elevene i uformelle og sosiale sammenhenger.

Mens Noras situasjon er relatert til mange av de samme kontekstuelle forholdene som i Sanders og Jonas' tilfelle, illustrere den samtidig hvordan materielle forhold også er betydningsfullt for utvikling og ivaretagelse av sosiale kollektive miljø. Særlig illustrerer Noras situasjon hvordan fleksible rammer for organisering, som politisk var ment å styrke den tilpassede opplæringen og som lokalt har åpnet for stadige omorganiseringer av grupper, kan virke mot sin hensikt og komme i konflikt med opplæringslovens krav om at elevene må organiseres på måter som ivaretar «deira behov for sosialt tilhør» (opplæringsloven § 8.2).

Diskusjon

De tre fortellingene illustrerer hvordan skolerelaterte forhold er av betydning når elever opplever skolen som en utrygg arena. Til tross for at fortellingene viser til tre ulike individuelle erfaringer, belyser de mønstre som også er framtreddende i det større intervjumateriale knyttet til hva som bidrar til å gjøre skolen til en utrygg arena og hvordan dette er nært relatert til hvordan skolen er organisert og innrettet. Det er særlig to forhold som løftes fram av foreldrene til barn med skolevegring i vårt materiale. Det ene er hvordan materielle kontekstuelle forhold (Ball et al., 2012) er av betydning for hvordan foreldre opplever at skolen erfarer av elevene. I denne sammenheng viser våre analyser at skole- og klassestørrelse og den fysiske organiseringen av elever er av betydning for elevers faglige arbeidsmiljø, for elevers opplevelse av stress, for elevers sosiale relasjoner og for kontinuitet i sosiale miljø. Det andre er hvordan de ulike kontekstuelle dimensjonene virker sammen (Ball et al., 2012), særlig med tanke på hvordan materielle forhold indirekte legger føringer for det som kan vises til som profesjonsfaglig og pedagogiske forhold i skolen. I denne sammenheng viser våre analyser hvordan lav lærertetthet med «få lærere på mange elever», samt mangelfull tilgang på ansatte med spesialpedagogiske kompetanse får stor betydning for oppfølging både av elever med særskilte utfordringer, men også for oppfølging av det mangfoldet av elever som ikke har særskilte utfordringer.

Den nære sammenvevingen mellom de ulike kontekstuelle dimensjonene kommer til uttrykk både gjennom hvordan elever som har krav på spesialpedagogisk oppfølging får svekket sine forutsetninger for å delta faglig og sosialt, men også gjennom en skolekontekst preget av en mangel på det Arnesen (2020) viser til som pedagogisk nærvær, som blant annet handler om engasjement, oppmerksomhet og evne til å anerkjenne og vise respekt for alle elevene. Mens pedagogisk nærvær ifølge Arnesen (2020) kan forstås som et premiss for arbeid med inkludering i skolen, kan også skolemiljø, hvor vilkårene for dette svekkes, potensielt bidra til å gjøre skolen til en risikosone for marginalisering og

ekskludering. I vårt materiale kommer manglende pedagogisk nærvær til uttrykk gjennom beskrivelser av hvordan skolevegring utvikles i et skolemiljø preget av manglende relasjoner mellom elever og lærere, og der foreldre erfarer at deres barn «drukner i mengden» og at de «ikke blir sett eller hørt». Samtidig viser foreldre til at manglende spesialpedagogisk oppfølging og tilpasset opplæring aktivt bidrar til å konstruere elever som ikke mestrer og som mislykkes.

Karakteristisk for de kontekstuelle forholdene som trekkes fram i denne studien, er at de er nært relatert til utdanningspolitiske satsningsområder ment å styrke skolens rammevilkår nettopp med hensyn til sosial og faglig inkludering. Systemskiftet i utdanningssektoren som ble lansert på begynnelsen av 2000-tallet førte til nye styringsformer i utdanningssektoren som ofte omtales som New Public Management (NPM) (Møller & Skedsmo, 2013). NPM kjennetegnes av at ideer fra privat sektor implementeres i offentlig sektor i den hensikt å øke effektivitet og økonomisk rasjonalitet (Ball & Youdell, 2008). I den norske skolen har NPM-inspirerte virkemidler blitt introdusert og legitimert ut fra hensyn om å gi skoler bedre handlingsrom og frihet til å tilpasse undervisningen lokalt. I tillegg har virkemidlene blitt knyttet til behovene for en mer økonomisk og effektiv skoledrift. Et tydelig eksempel på dette er som nevnt, da klassesdelingsreglene ble tatt ut av opplæringsloven i 2003 for å sikre skolen bedre og mer fleksible vilkår for tilpasset opplæring og en mer effektiv utnyttelse av lærerressurser (Utdanningsforbundet, 2014, s. 5). Mens senere lovendringer har gjeninnført en lærenorm, er fleksibilitet og lokalt handlingsrom fremdeles vektlagt som sentrale politiske virkemidler for å sikre inkluderende praksiser. Til tross for at hensynet til tilpasset opplæring har stått sentralt når politiske myndigheter har restrukturert utdanningssektoren, viser imidlertid undersøkelser at det er stor avstand mellom politiske målsettinger og faktiske forhold (Bjordal & Haugen, 2021). Dette særlig når ulike hensyn må vektes opp mot hverandre. I en evaluering av hvordan lærenormen har fungert i sin oppstartfase, viser NIFU blant annet til at «Skoleledere oppgir at de benytter ekstra lærerressurser primært i eksisterende klasser framfor å opprette flere klasser med færre elever» (Pedersen et al., 2022). I forlengelsen av dette, hevder Reiling (2023) at selv om klassesdelingsreglene fra 2003 fremdeles legger sterke føringer for organisering av klasser og grupper, ligger antall elever pr. kontaktlærer høyere enn det som har vært et uttalt politisk mål. Flere elever enn før får undervisning i store klasser, og det rapporteres om at over 40 prosent av klassene er større enn det som var regelen før 2003 (Reiling, 2023, s. 10). Samtidig viser undersøkelser hvordan spesialundervisning kan bli nedprioritert i en økonomisk presset skolehverdag (Bjordal & Haugen, 2021)

Til tross for at systemskiftet som ble introdusert i utdanningssektoren på begynnelsen av 2000-tallet fra politisk hold var ment å styrke den tilpassede opplæringen og sikre likeverdig utdanningstilbud, viser vår studie i likhet med tidligere forskning at NPM-inspirerte virkemidler introdusert for å realisere dette, paradoksalt har potensial til å svekke skolens rammebetingelser for å sikre sosial inkludering (Bjordal & Haugen, 2021; Stavelie, 2021). Karakteristisk for vår studie er synliggjøringen av hvordan dette paradokset med manglende oppfølging og rammebetingelser i den offentlige skolen har ført til «flukt» til private skolealternativ. Mens både paradokset og «flukten» kan forstås som en uintentert konsekvens av den politikken som føres, argumenterer Ball & Youdell (2008) for at det er et nært samspill mellom utviklingen av det offentlige og private skoletilbudet og at en restrukturering av den offentlige utdanningssektoren med NPM og markedsorienterte styringsmidler vil kunne stimulere til oppslutning om private alternativ. Dette fordi de private alternativene vil kunne framstå som en løsning på svekkede offentlige tilbud som ikke fungerer.

Avslutning

I denne studien har vi forsøkt å belyse skolevegring i lys av den skolekonteksten den utvikles i. Som nevnt innledningsvis, har den norske skolen hatt en sterk sosialdemokratisk forankring. I denne sammenheng har prinsipper om sterke fellesskap og sosial tilhørighet, tilpasset opplæring og liten grad av sortering av elever vært vektlagt for å sikre faglig og sosial integrering. Med systemskiftet på begynnelsen av 2000-tallet ble det sosialdemokratiske paradigmet utfordret av nyliberale reformer. I kjølvannet av dette, ble fleksibilitet, økonomisk rasjonalisering og delegering av beslutningsmyndighet vektlagt for å realisere overordnede politiske målsettinger i skolen. Mens disse virkemidlene er blitt vist å påvirke skolens rammefaktorer på en rekke områder, viser vår studie at nyliberale reformer med mål om å fremme effektivitet gjennom en mer fleksibel og mindre ressurskrevende organisering har ført til at skolen framfor å virke sosialt inkluderende heller bidrar til ekskludering og marginalisering. Dette er særlig relatert til hvordan manglende ressurser, store klasser og fleksible organiseringer bidrar til en ustabilitet og en utrygghet for elever i skolen. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvilke langvarige konsekvenser de beskrevne ressursmessige og organisatoriske vilkårene i den offentlige skolen får for pedagogiske prioriteringer. Er den offentlige skolen som en inkluderende arena i ferd med å forvitte når betingelsene for tilpasset opplæring og spesialundervisning svekkes? Vi anser dette spørsmålet som relevant da hjelpeinstanser som kobles på når barn har skolevegring, anbefaler private alternativ og når foreldres løsning blir å søke seg bort fra den offentlige skolen til fordel for små klasser, faste grupper og stabile lærerressurser i private skoler.

Referanser

- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær. Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830600743316>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123–141. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Bjordal, I. & Haugen, C. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole? Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (2014). *The Nordic Education Model. 'A school for all' encounters Neoliberal policy*. Springer.
- Bowe, R., Gerwitz, S. & Ball, S.J. (1994). Captured by the discourse? Issues and concerns in Researching 'Parental choice'. *British journal of sociology of education*, 15(1), 63–78.
- Eide, K. (2021). *Kultur i endring. Erfarne læreres beskrivelser av endrede maktforhold i skolen* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Frydenlund, J. (2022). *The many meanings of an empty chair A critical qualitative study of the constitution of absence as a problem and responses to it in Denmark* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet.
- Goodlad, J. (1979). *Curruculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Haugen, C. (2021). Resultatstyring og pedagogisk kultur. I I. Bjordal & C. Haugen (Red.), *Fra fellesskole til konkurranseskole? Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.

- Havik, T. (2021). Når skolefravær blir et problem. *Bedre Skole*, (2).
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*, (6). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.715177>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitti, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hovdenak, S. S. & Heldal, J. H. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G., Blossing, U. & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency: changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Imsen, G. & Volckmar, N. (2014). The Norwegian school for all: Historical emergence and neoliberal confrontation. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic education model. A school for all encounters neo-liberal policy* (s. 35–55). Springer.
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child Adolesc Ment Health*, 17(2), 93–100. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x>
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Kearnly, C. A. (2003). Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57–65. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearnly, C. A. & Silverman, W. K. (1999). Functionally Based Prescriptive and Nonprescriptive Treatment for Children and Adolescents With School Refusal Behavior. *Behavior Therapy*, 30, 673–695. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0005-7894\(99\)80032-X](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0005-7894(99)80032-X)
- Kipp, A. L. & Clark, J. S. (2021). Student absenteeism and ecological agency. *Improving schools*, 25(2), 129–147. <https://doi.org/10.1177/1365480221992884>
- Kjeøy, I. & Lysvik, R. R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen* (Fafo-rapport 2023:13). Fafo.
- Lund, G. E. (2020). Skolefravær kalder på en relationsudvikling og kulturudvikling i skolen. *Psykologi i kommunen*, (4).
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet Storbyuniversitetet.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336–353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R. & Skåholt, A. (2022). *Evaluering av norm for lærertetthet – Sluttrapport* (NIFU 2022:12). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Reiling, R. B. (2023). *Organisering av klasser og undervisning i grunnskolen. Femte delrapportering fra Evaluering av norm for lærertetthet*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

- Sletten, M. & Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Sivesind, K.H. (2016). *Mot en ny skandinavisk velferdsmodell? Konsekvenser av ideell, kommersiell og offentlig tjenesteyting for aktivt medborgerskap* (Rapport 2016:01). Institutt for samfunnsforskning.
- Sivesind, K. H., Trætteberg, H. S. & Fladmoe, A. (2022). Active citizenship in public and nonprofit school – the case of Norway. *Journal of Educational Administration and History*, 55(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2081135>
- Stavelie, H. (2021). «A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen. *Acta Didactica nordica*, 15(2). <http://doi.org/10.5617/adno.9165>
- St. meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet (2014). *Skoleeiers finansiering av grunnopplæringen. Kriteriemodeller og betydningen av tillitsvalgtes medbestemmelse* (Temanotat 2/2014).