

Kapittel 5

SKOLENS OMSORGSSVIKT

Ole Martin Moen

Det er mange kontraster i en lærerhverdag. På den ene siden er det mye liv og energi, og iblant får man gleden av å se at man tenner en gnist hos en elev. På den andre siden er det ofte en slitsom kamp for å holde på klassens oppmerksomhet, og for å klare å hjelpe mange på kort tid.

Jeg har opplevd skolen fra forskjellige sider – som lærer, som skoleleder og til sist som professor ved lærerutdanningen. Men for to år siden forlot jeg skoleverket og begynte å arbeide som professor ved et helsevitenskapelig fakultet. Forskningen min, innen etikk, handler om mye av det samme som tidligere. Nå er imidlertid kollegene mine helseforskere, ikke pedagoger, og studentene er på vei til å bli helsepersonell, ikke lærere.

Jeg har lært mye av å bytte miljø, men i motsetning til hva jeg forventet, har jeg ikke først og fremst fått et nytt syn på helsevesenet. Jeg har i enda større grad fått et nytt syn på skolen.

Hva er skolens mål? Når man arbeider i skolen, er det et grunnleggende premiss at det sentrale målet er *læring*. Premisset er så allestedsnærværende at man knapt tenker over det, slik som de fleste av oss knapt tenker over tyngdekraften. I relasjon til barna er man *lærer*, arbeidet styres av *opplæringsloven*, og man gjennomfører *læringsaktiviteter* i henhold til *læreplanene* for å sikre *læringsutbytte*.

I utgangspunktet gir dette god mening, for barn har behov for å lære. Ifølge Verdens helseorganisasjon (WHO) er *læringsbehovet* nettopp et av barns grunnleggende behov – og selv om barn lærer mye gjennom å

utforske verden på egen hånd, trengs også voksne som tilrettelegger og følger opp, og som tar styringen når det er nødvendig, for å sørge for at behovet blir møtt.

Imidlertid har barn, åpenbart nok, flere behov enn behovet for å lære. Ifølge WHO er læringsbehovet ett av fem behov som alle er like grunnleggende. De fire andre er *emosjonelle og sosiale behov, ernæringsbehov, helsebehov og beskyttelsesbehov* (World Health Organization 2006).²⁴ Disse behovene kan vi, slik som læringsbehovet, heller ikke ta for gitt at barn selv klarer å sørge for at blir møtt. Derfor trenger barn omsorg fra voksne.

Nylig diskuterte jeg, med en gruppe helsepersonell, ivaretagelsen av omsorgsbehovene til barn som tilbringer mye tid på sykehus. Etterpå stoppet jeg opp ved et spørsmål: Hvem har ansvar for å sikre at barns grunnleggende behov (ut over behovet for læring) blir møtt i tiden mens de er på skolen? Barn har jo behovene sine i tilnærmet like høy grad på dagtid på hverdager som til andre tider, og oppmerksom omsorg fra voksne trengs for å sikre at behovene blir møtt.

Hvor ligger ansvaret? En mulighet er at det er foreldrenes ansvar, også i skoletiden. Det kan lyde rimelig, for foreldre er tross alt foreldre døgnet rundt. Samtidig er det unektelig vanskelig å sikre at barns behov blir møtt mens man, som forelder, ikke selv kan være til stede, og dermed verken har mulighet til å se hva som skjer eller til å gripe inn. Derfor er det godt at Utdanningsdirektoratet er helt entydig på dette punktet: «Skolen har en omsorgsplikt for elevene i skoletiden og har derfor ansvar for å gi elevene omsorg mens de er på skolen» (Utdanningsdirektoratet 2017b).²⁵

24 For en enkel norsk fremstilling, utarbeidet av Folkehelseinstituttet, se Eikrem, Røsand, Holt og Sand Helland, «Barns behov», 56–59.

25 Sitat fra sammendraget. Direktoratet anerkjenner videre at *omsorgssvikt* kan skje i alle instanser som er «viktige og nødvendige for barnets fungering i hverdagen og for barnets utvikling fremover», og gir eksemplene «helsestasjon, barnehage og skole». Utdanningsdirektoratet (2021) «Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten Udir-10-2012», Rundskriv, punkt 3.1.

Gir skolen god omsorg, eller kan denne omsorgen svikte? Selv om skole og hjem utvilsomt fyller ulike omsorgsroller, er dette et viktig spørsmål å stille. Skolen er et sted der rundt 700 000 barn oppholder seg (og er pålagt å oppholde seg) på dagtid de fleste av årets dager. Vi vet også, fra de siste 50 årene med forskning på barns oppvekst, at det er viktig å være på vakt: Sviktende omsorg er utbredt, kan være vanskelig å få øye på og har alvorlige konsekvenser, inkludert økt risiko for problemer med sosial tilknytning, grensesetting, angst, depresjon og rusmisbruk (Killén 2021, 13).

Til tross for dette er skolen som arena for omsorgssvikt en faglig blindflekk. I skoleforskningen – og på lærerutdanningene jeg har erfaring fra – er premisset at skolen er en arena for å *avdekke* omsorgssvikt som skjer i hjemmet, ikke at skolen selv er en arena der vi må være på vakt for at omsorgssvikt kan skje.²⁶ I *Sveket* av Kari Killén, et standardverk om omsorgssvikt som har kommet i stadig nyere utgaver i over 30 år, diskuteres *offentlig omsorgssvikt*, men eksemplene er begrenset til barnevernsinstitusjoner, fosterhjem, barnehager og flyktningmottak (Killén 2021, 47–77).

I dette kapitlet ser jeg på barns skolehverdag med omsorgssvikt-briller. Det jeg da ser, og som jeg skal gjøre rede for over de neste sidene, er at det er grunn til bekymring for at det skjer omfattende omsorgssvikt i skolen, og at denne omsorgssvikten skjer på grunn av systemiske trekk ved skoleverket. Hovedfokuset mitt er på ungdomstrinnet, som er det trinnet jeg selv har mest erfaring med. Hva angår det omsorgssviktfaglige, skal jeg i hovedsak bygge på Killén.

Omsorgssvikt i skolen er et stort tema for et lite kapittel. Jeg har ingen ambisjon om at det jeg skriver her, skal være siste ord i diskusjonen. Ambisjonen er snarere at dette skal bli diskusjonens innledende ord.

26 Se for eksempel diskusjonen om omsorgssvikt i Elstad, *Pedagogikk for kommende lærere*, 314–17. Et søk i nettarkivet til *Norsk pedagogisk tidsskrift* (nettarkivet er begrenset til artikler publisert de siste 20 årene) viser at omsorgssvikt er diskutert i bare to artikler. Ingen av disse diskuterer skolen som en mulig arena for omsorgssvikt.

To former for omsorgssvikt

Hva er omsorgssvikt? Omsorgssvikt, som tilsvarende det som i den engelskspråklige litteraturen kalles *child maltreatment*, beskrives av Kari Killén som en svikt i barns omsorg som er «så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare» (Killén 2021, 13).

Vi skiller mellom to hovedformer for omsorgssvikt: forsømmelse (*neglect*) og mishandling (*abuse*). Forsømmelser er unnlatelsessynder: De er tilfeller der voksenpersoner ikke gjør det som trengs for å sikre at barns grunnleggende behov blir møtt. Mishandling, derimot, er aktive handlinger som skader barn eller utsetter dem for betydelig risiko for skade. Et barn som er utsatt for omsorgssvikt, er utsatt for enten forsømmelse eller mishandling, eller for begge deler.

Slik jeg bruker begrepene her, og slik de brukes i forskningen på omsorgssvikt, kan både forsømmelse og mishandling skje uten at voksne har til hensikt å skade. Forsømmelse kan skje fordi voksne ikke ser et behov som barnet har, eller fordi de mangler ressursene som trengs for å møte behovet. Mishandling kan skje fordi voksne gjør noe som de feilaktig tror er til barnets beste. Omsorgssvikt henviser til et gap mellom hva et barn trenger og hva det får, uavhengig av hva som er årsaken til dette gapet, og av hvem sitt ansvar det er.

Skolens forsømmelse

Jeg skal først se etter forsømmelse av barns behov i skolen, og jeg skal da holde meg innenfor rammen av behovene som WHO anser som grunnleggende. Imidlertid skal jeg ikke diskutere læringsbehovet her, siden det er dette behovet nesten all diskusjon om skolen handler om.²⁷ Jeg skal heller ikke diskutere behovet for helsehjelp, som i hovedsak er helsevesenets ansvar (skolehelsetjenesten er helsevesenets fysiske tilstedeværelse på skolens område).

²⁷ Jeg har også diskutert læringsaspektet ved skolen tidligere, se Moen, «Fremtidsskolen».

Barns emosjonelle og sosiale behov

For å sikre at barn får de emosjonelle og sosiale behovene sine møtt, trenger de voksenpersoner som er observante og gir responsiv omsorg, som de stoler på, som har tid, og som er emosjonelt tilgjengelige når dette er nødvendig. Selv om barn trenger tettere oppfølging jo yngre de er, har også barn på ungdomstrinnet slike behov. Barn i 12–16-årsalderen er *utvilsomt* barn, og de trenger, i større eller mindre grad, hjelp fra voksne for å sette ord på det de opplever, tolke sine egne reaksjoner, forstå rollen de spiller i det sosiale miljøet, og bygge trygge relasjoner.

Hvem skal sikre at et barns emosjonelle og sosiale behov blir ivaretatt i tiden mens barnet er på skolen? Presumptivt er det i hovedsak den læreren som til enhver tid har klassen som barnet går i. Er det rimelig å forvente at én voksen kan være tilstrekkelig observant, responsiv og tilgjengelig for 20–30 barn samtidig? Selv om det er utfordrende, skal jeg ta som utgangspunkt her at dette kan være forsvarlig, i alle fall gitt støtte fra en assistent eller spesialpedagog for det barnet (eller de barna) som har aller størst behov for tett voksenoppfølging.

Så hva er da problemet? Problemet er at lærerens tid sammen med barna ikke er satt av til å sikre at de emosjonelle og sosiale behovene deres blir møtt. Tiden er satt av til å undervise i skolefagene: til å formidle fagstoffet som er bestemt av kompetansemålene i læreplanene, til å vurdere hvert enkelt barns grad av måloppnåelse og til å motivere og veilede barna for deres videre arbeid med faget. Å undervise i skolefag er i seg selv en krevende oppgave som legger beslag på svært mye av en lærers oppmerksomhet og handlingsrom. Å gi god undervisning i skolefag, og samtidig være til stede med barna, observant, responsiv og tilgjengelig når det trengs, er noe jeg selv aldri har klart (og ei heller har sett andre klare) annet enn i unntakstilfeller.

Som ungdomsskolelærer har man 15–20 timer i uka med undervisning i skolefag. Resten av arbeidstiden går i hovedsak til planlegging av un-

dervisning, retting/etterarbeid, møter og inspeksjon i friminuttene. For oppfølging utover det skolefaglige er det vanlig, på ungdomstrinnet, at kontaktlærer og rådgiver/sosiallærer har en samlet tidsressurs på to–fire timer i halvåret per barn. Disse rammene alene gir grunn til bekymring for at mange barn, i tiden mens de er på skolen, har svært begrenset tilgang til voksne som har tid til å sikre at de får de emosjonelle og sosiale behovene sine møtt.

Barns ernæringsbehov

Barn trenger næringsrik mat for å holde seg friske, og for å opprettholde jevn energi og konsentrasjonsevne. For å møte dette behovet, og for å bygge gode matvaner over tid, trengs tilrettelegging og grensesetting fra voksne.

I skoleverket blir foreldrene gitt ansvaret, økonomisk og praktisk, for å sørge for at barna har et forsvarlig næringsinntak i skoletiden. Mens foreldre kan sende med matpakke eller lunsjpenger, har de imidlertid liten eller ingen reell mulighet til å holde oppsyn med hva barna faktisk spiser. Dette gjelder spesielt i tilfeller der barn kan kjøpe mat i en butikk utenfor skolen i langfriminuttet, hvor de kan velge å kjøpe mat ut fra hva som, der og da, er billig og umiddelbart appellerende.

I *Ungdata-undersøkelsen 2021* – den klart største undersøkelsen av barns levekår i Norge – oppgir 44 prosent at de vanligvis ikke har spist frokost før første skoletime. 42 prosent av elevene oppgir at de spiser grønnsaker, frukt eller bær i skoletiden *null* dager i uken (Bakken 2021, 41). Regjeringen rapporterer, i *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold*, at mange barn har et usunt høyt inntak av sukker og salt, og at overvekt og fedme blant barn er et økende problem (Regjeringen 2017, 10–20).

Det er slående, sett fra et helsefaglig perspektiv, at mange barn ser ut til å være systematisk feilernærte i tiden mens de er på skolen – en offentlig institusjon der de er pålagt å være, og der institusjonen har

ansvar for å gi omsorg. Så vidt jeg vet, er skolen den eneste offentlige institusjonen der man, til tross for at man er plassert der over lengre tid, ikke får mat. Både pasienter på sykehus og innsatte i fengsler har krav på å få fullgode måltider i tråd med helsemyndighetenes til enhver tid gjeldende anbefalinger for ernæring.

Barns beskyttelsesbehov

Barn har behov for beskyttelse mot farer, slik som ulykker, brannskader, vold, trakassering og overgrep.

Jeg skal legge til grunn at norske skolebygg er trygge, og at skolepersonalet i all hovedsak sørger for at uvedkommende ikke får oppholde seg på skoleområdet. Men evner skolen å gi barn den beskyttelsen de trenger mot å bli påført skade av andre barn? I den nyeste *Elevundersøkelsen* oppgir 5,8 prosent at de blir mobbet på skolen, der mobbing blir forstått som vedvarende trakassering som barnet ikke klarer å forsvare seg mot (Wendelborg 2021, xi–xii). Dette utgjør da til sammen 25 000 barn som ikke får beskyttelsesbehovet sitt møtt på et sted hvor de *må* møte opp. Samtidig vet vi at i miljøer hvor ett eller flere barn blir mobbet, er det et langt større antall barn som lever i frykt for å bli latterliggjort, utestengt eller på annen måte opplever å få økt risikoen for selv å bli mobbet. Et barn som må leve med en frykt for å bli utsatt for vold og/eller trakassering, får sitt beskyttelsesbehov forsømt og kan ta skade av å vedvarende måtte være i beredskap. Hvor mange barn dette gjelder, vet vi ikke, men i *Ungdata 2021* oppgir 25 prosent at de gruer seg til å gå på skolen (Bakken 2021, 5). Dette utgjør da, til sammen for alle klassetrinnene, ca. 200 000 barn.

Disse funnene gir, samlet sett, grunn til bekymring for at mange barn i skolen ikke får sine *emosjonelle og sosiale behov, ernæringsbehov* og/eller *beskyttelsesbehov* dekket i tilstrekkelig grad i tiden mens de er på skolen.

Skolens mishandling

Vi skiller gjerne mellom tre hovedformer for mishandling: seksuell mishandling, fysisk mishandling og emosjonell mishandling. Jeg skal ikke diskutere de to første; ikke fordi slik mishandling ikke skjer mot barn i skolen, men fordi de er velkjente farer som det arbeides for å motvirke. Jeg skal konsentrere meg om emosjonell mishandling. Eksempler på emosjonell mishandling kan være trakassering, nedverdigelser, trusler, skremmende handlinger eller vedvarende påføring av farlig stress.

Barns mobbing av andre barn, som diskutert ovenfor, vil ofte kvalifisere som mishandling. Dette er da mishandling der *barn er aktørene*. Det trenger ikke å gjøre det som skjer, mindre skadelig, men i en vurdering av *skolen som aktør* er barns mobbing av andre barn likevel å regne som en forsømmelse: Skolen forsømmer da disse barnas behov for beskyttelse.

Men driver skolen, som aktør, med emosjonell mishandling av barn? Selv om jeg tror *svært* få voksne i skolen har til hensikt å utøve emosjonell mishandling av barn, mener jeg at det er grunn til bekymring for at skolens karakterbaserte prestasjonspress er mer brutalt enn vi liker å erkjenne, og at dette presset i en del tilfeller har en så sterk negativ innvirkning at det kvalifiserer som emosjonell mishandling.

Lyder det som en overdrivelse? For tre år siden ville jeg nok selv ha sagt at det er en overdrivelse. Siden da har jeg imidlertid endret mening. Hvorfor?

For å forstå dynamikken i karaktersystemet er det først viktig å huske at karakterer *ikke* skal settes ut fra det enkelte barns evner og forutsetninger. Karakterer skal settes ut fra absolutt prestasjon. Det innebærer at barn som vedvarende ikke mestrer arbeidsoppgavene som skolen pålegger, blir gitt en jevnlig beskjed – via karakterene – om at det de gjør, ikke er godt nok.

I skoleverket later vi iblant som om karakterer i så fall misforstås, og sier at karakterer ikke er en normativ vurdering av *godt* eller *dårlig*,

men bare er en ren beskrivelse av grad av måloppnåelse. Men hva betyr karakterene? Kunnskapsdepartementet skriver, i forskrift til opplæringsloven, at en 6-er betyr «fremragende», en 5-er betyr «meget god», en 4-er betyr «god» og en 3-er betyr «nokså god». Dette er eksplisitt normative bedømmelser (forskrift til opplæringslova, § 3-5).

Vi som deltar i det offentlige ordsiftet om skolen, tilhører, i svært stor grad, gruppen av dem som selv fikk høye karakterer på skolen. For oss var det å få karakterer en jevnlig bekreftelse på mestring. Vi må minne oss selv om at karakterer har en helt annen effekt når de er en jevnlig bekreftelse på at man ikke gjør det godt nok. Her er det verdt å merke seg at Mobbeombudet i Oslo kommune skriver at «mobbing er når noen får deg til å føle deg dårlig og lei deg gang på gang, og du ikke klarer å stanse det» (Oslo kommune 2021). For hvor mange barn beskriver dette opplevelsen av å stadig få karakterer i det laveste sjiktet av skalaen?

En karakter er også mye mer enn en bedømmelse. Evnen til å få høye karakterer er det som bestemmer ens mulighet til å få utdanne seg til det man ønsker, og derigjennom til å sikre økonomisk trygghet i voksenlivet. Dette fører til at mange barn, fra de begynner å få karakterer som 12–13-åringer, opplever et stress for å klare å prestere godt i vurderingssituasjoner.

For noen er dette et moderat stress som ikke er farlig, og som tvert imot kan være gunstig. Imidlertid er det to forsterkende mekanismer i skolesystemet som, for noen barn, øker stressbyrden betraktelig, og som gir grunn til bekymring.

Den ene mekanismen er at prestasjonskravene ikke bare gjelder i tiden mens barn er på skolen. Pålegg om skolearbeid som skal gjøres hjemme, altså lekser, gjør det vanskelig for barn å innarbeide og opprettholde et sunt skille mellom arbeid og fritid. Barn må ta med jobben hjem hver dag, noe som gjør at arbeid for å oppnå skolefaglig prestasjon lett kan fortrenge tid til sport, lek, tid i naturen, sosialisering, besøk til bestefor-

eldre, hvile og mer generelt, tid til å håndtere de mange utfordringene man står overfor som et ungt menneske. Prøver som gir barn insentiv til utstrakt øving i forkant, har en tilsvarende effekt.

Den andre mekanismen er at det ikke tas hensyn til hva som eventuelt er årsaken til at et barn presterer lavt. Det gjøres ikke forskjell på om årsaken er at et barn selv velger å ikke prioritere skolearbeidet (for å gjøre noe mer gøy i stedet), eller om årsaken snarere er at barnet ikke får omsorgen som det trenger for å fungere, på skolen og/eller i hjemmet, eller ikke får en undervisning det kan klare å forstå.

Det samme gjelder ved helseproblemer eller en krise i barnets liv, som ved et dødsfall i barnets nærmeste familie. Barn kan få sykemelding og slipper da å møte på skolen, men i motsetning til hvordan sykemeldinger er ment å fungere i arbeidslivet, letter ikke sykemeldingen prestasjonsbyrden alt i alt for barn i skolen. Ved slutten av skoleåret skal karakteren settes ut fra absolutte prestasjoner. Det eneste alternativet til å bli holdt ansvarlig for å øve opp skolefaglig prestasjonsevne under sykemeldingen er at barnet tar hele eller deler av klassetrinnet på nytt, noe som innebærer en betydelig risiko for at barnet mister store deler av det sosiale klassefellesskapet som det er blitt en del av.

For barn som erfarer at en moderat arbeidsinnsats er tilstrekkelig for å få 4-ere eller 5-ere, og som i all hovedsak har stabil fysisk og psykisk helse, støttende hjemmeforhold og ikke opplever en krise, er det liten grunn til bekymring for at skolefaglig prestasjonspress utgjør en farlig belastning.

Vi vet imidlertid at disse beskyttelsesfaktorene ikke er til stede for alle, og for disse barna er det grunn til bekymring for at skolen kan skape et helsefarlig stress. Resultatene fra *Ungdata 2021* viser at skolen, med stor margin, er den mest stresskapende faktoren i norske barns liv; presset til å prestere på skolen er langt større enn press knyttet til utseende, idrett og anerkjennelse i sosiale medier (Bakken 2021, 40). På spørsmål om hvor ofte de opplever skolearbeidet som stressende, svarer 30 prosent «svært ofte»

og 29 prosent «ofte». Hva angår psykisk uhelse blant unge, slår rapporten fast at symptomer på stress er det dominerende. 62 prosent oppgir å ha følt, i løpet av den siste uken, «at alt er et slit» (Bakken 2021, 24, 7, 5).

Dette gir grunn til bekymring, for å leve med et vedvarende høyt stressnivå er farlig. Den amerikanske barnelegeforeningen fremhever et vedvarende høyt stressnivå som en av faktorene som er aller mest skadelige for barns utvikling (Shonkoff og Garner 2012, e232–e246).²⁸

Systemisk omsorgssvikt

Hvor mange barn i Norge utsettes for omsorgssvikt i skolen? Vi vet ikke, for det er ikke kartlagt. Det som imidlertid er kartlagt, er omfanget av omsorgssvikt i hjemmet. Et vanlig anslag for barn i Norge er at rundt 5 prosent er utsatt for så skadelige hjemmeforhold at det kvalifiserer som omsorgssvikt.²⁹

Jeg tror vi har grunn til å frykte at andelen er minst like høy i skolen.

Én av grunnene til det er at dersom det er riktig at omsorgssvikten i skolen i hovedsak forårsakes av systemiske forhold (snarere enn av enkeltpersoner som gjør noe de ikke skal), gir dette i seg selv en grunn til å frykte at mange er rammet, om enn i ulik grad. Systemiske problemer rammer bredt.

En annen grunn er den store utbredelsen av atferdsmessige symptomer på omsorgssvikt i skolen. Hvis vi igjen skal bygge på Killén, er barns atferdsmessige symptomer på omsorgssvikt avhengige av deres *taklingsstrategi* (Killén 2021, 158–166, 191–198). Noen barn reagerer på vedvarende omsorgssvikt ved å dissosiere; ved å kople av oppmerksomheten og følelsene for ikke å la seg bli så hardt berørt av situasjonen de står i, og inntrykkene de møter. Symptomene blir da at barn framstår som mentalt

28 Den amerikanske barnelegeforeningen ga sin tilslutning til denne rapporten i 2012 og bekreftet sin tilslutning i 2016.

29 For en oversikt over forskningen, se Killén, *Sveket 1*, 13–23.

ikke tilstedeværende og – over tid – blir resignerte og apatiske. Andre barn reagerer på omsorgssvikt med uro og impulsivitet. Dette bidrar til å skape endringer i vonde og/eller monotone inntrykk, gir barna et visst aktørskap og gjør dem sett. Symptomer kan da være konsentrasjonsproblemer og problemer med å klare å sitte rolig.

Andre igjen reagerer på sviktende omsorg med sinne. Symptomer er da destruktiv og/eller voldelig atferd. Hvordan en slik atferd kommer til uttrykk, avhenger av hva eller hvem sinnet blir rettet mot. Det kan bli rettet mot voksenpersonene som barnet oppfatter som ansvarlige (vold mot voksne), men det kan også – særlig hvis det ikke er mulig eller trygt å rette det mot de voksne – bli rettet mot andre barn (mobbing), mot de fysiske omgivelsene (hærverk) eller mot en selv (selvskading). Til sist beskriver Killén en fjerde taklingsstrategi for omsorgssvikt, nemlig overdreven tilpasning og etterlevelse. Symptomer vil da gjerne være at barnet er sykkelig opptatt av å gjøre alt riktig og tar det urimelig tungt hvis en enkeltprestasjon ikke er optimal.

Alle disse symptomene er, etter min erfaring – og ut fra erfaringen til alle jeg hittil har diskutert det med – svært utbredt blant elever i ungdomsskolen. Hyppig tilstedeværelse av symptomer på omsorgssvikt gir økt grunn til bekymring for at omsorgssvikt skjer.

Samtidig har læreres rolle i skolen trekk som ligner på dem vi ofte finner hos voksenpersoner i tilfeller hvor det skjer omsorgssvikt. Det er symptomatisk for relasjoner preget av omsorgssvikt at den voksne gir mange pålegg om hva barn må gjøre (med mistillit, kontroller og negative sanksjoner hvis de ikke adlyder), og samtidig gir liten grad av responsiv omsorg og er lite emosjonelt tilgjengelig (Møller 2018, 15). Dette er en rolle som lærere, på grunn av de systemiske forholdene ved skolen, lett havner i.

Killén forklarer hvordan en slik voksenrolle kan skape en selvforsterkende dynamikk: Den voksne erfarer at barna ikke gjør det de blir pålagt (med mindre de blir hyppig kontrollert og møtt med negative sanksjoner),

og tolker dette – ikke som at barna er i en uholdbar situasjon der frykt er det eneste som klarer å motivere til handling – men snarere som et bevis på at barna er late, upålitelige o.l., og derigjennom som bevis for at en autoritær voksenrolle er rettferdiggjort og nødvendig. Selv om Killén beskriver denne dynamikken i barns hjem, er det vanskelig å se hvorfor den ikke også skulle kunne gjøre seg gjeldende i relasjonen mellom voksne og barn i skolen.

Til sist skriver Killén at det er utbredt, i relasjoner der omsorgssvikt skjer, at voksenpersonene selv står i et kronisk stress og har en vedvarende «opplevelse av nederlag, tilkortkommenhet, frustrasjon og håpløshet» (Killén 2021, 32). Det ble min erfaring, idet jeg gikk fra å være lærer til å bli skoleleder og lærerutdanner, at dette er opplevelser som mange lærere sitter med. De yter det de kan, og prøver på stadig nye måter å gripe fatt i klassens utfordringer, men erfarer ofte at ingenting gir varig bedring.

Når vi ser omsorgssviktsymptomer hos både barn og voksne i skolen, har vi økt grunn til å frykte at omsorgssvikt skjer.

En siste grunn til bekymring er at fremtredende norske barneleger har slått alarm, via media, om at skolen truer barn og unges helse. Trond H. Diseth og Stein Førde, begge overleger i barne- og ungdomspsykiatri ved Rikshospitalet, uttaler at test- og karakterregimet medfører at «skolen gjør barn syke» (Dagbladet 2017). Arild Bjørndal, professor i samfunnsmedisin ved UiO og direktør for landets største kunnskapssenter for barn og unges psykiske helse (R-BUP Øst og Sør), skriver at «i løpet av skoletiden er det altfor mange barn som forvandles fra lykkelige unger til veldig bekymrede og stressede tenåringer» (VG 2016).

Jeg finner ingen eksempler på at disse bruker omsorgssvikt-vokabularet om barns situasjon i skolen. Vurderingene deres styrker likevel bekymringen for at et betydelig antall barn utsettes for en så sviktende omsorg på skolen at det utgjør en helsefare, noe som – gitt skolens omsorgsansvar – kvalifiserer som omsorgssvikt fra skolens side.

Hvordan kom vi hit?

Hvordan er det mulig at skolen kan ha blitt en arena hvor mange barn utsettes for omsorgssvikt? Målet mitt her er ikke å forsøke å gi en utfyllende historisk forklaring, men å skissere det jeg tror er den viktigste enkeltfaktoren.

Skoleverket, slik det ser ut i dag, ble utbygd på 1800-tallet. Da spilte skolen en avgjørende rolle for å bringe kunnskap og opplysning ut til et bredt lag av folket. Skolen bidro også til å holde barn unna skadelig barnearbeid i industrien og til, gradvis, å gi jenter og gutter mer like muligheter.

Gjennom mesteparten av 1800-tallet var den obligatoriske skolegangen treårig. Samtidig var skoledagene korte, og de fleste barn hadde skole bare annenhver dag. I denne konteksten ga det mening at den knappe tiden som barn brukte på skolen, i all hovedsak ble brukt på skolefaglig opplæring, slik at barn skulle lære å lese, skrive og regne og tilegne seg grunnleggende kunnskap om samfunnet og naturen.

I 1896 ble den pliktige skolegangen økt fra *tre* til *fem* år. I 1936 ble den *sju* år. I 1969 ble den *ni* år, og nå ble skole hver hverdag normen i hele landet. I 1997 ble den pliktige skolegangen *tiårig*. I praksis må de fleste gå enda lenger på skole: Selv praktiske yrker som baker, frisør, kokk og rørlegger krever *tolv* år med skolegang på heltid, etterfulgt av to års praksis i en bedrift.

Den store økningen i skolens omfang må forstås i sammenheng med at det ble stadig vanligere at begge foreldre var i arbeid. Dette innebar at skolen gradvis, i tillegg til å fungere som en institusjon for opplæring, også begynte å møte behovet for at barn skulle ha et sted å være på dagtid mens foreldrene var på jobb.

Resultatet er at skolen, i løpet av 150 år, har gått fra å spille en nokså begrenset rolle i barns liv til å bli en institusjon der barn oppholder mesteparten av dagen de fleste av årets dager i ti år eller mer. Man skulle tro

at skolen – etter hvert som den begynte å spille en annen rolle i barns oppvekst og la beslag på mer og mer av tiden som barn tidligere hadde tilbrakt hjemme, i en utvidet familie eller i grenda – også ville endre innhold og legge til rette for at hovedtrekk ved barns hverdag kunne være slik de tidligere har vært. Det ville i så fall ha innebåret at barn fortsatt kunne tilbringe mye tid utendørs, leke og være i fysisk bevegelse, og at de – etter hvert som de ble eldre – kunne hjelpe til med å ta vare på yngre barn, og gradvis delta mer i arbeid sammen med voksne og, gjennom det, få oppleve at de gjorde nyttige bidrag til fellesskapet rundt seg (Frost 2010).

Skolen utviklet seg i liten grad slik. I stedet har skolen gitt barn stadig mer av det samme: undervisning der barna skal sitte på stoler innendørs og arbeide for å tilegne seg skolefaglig kompetanse.

Fagfornyelse og fagbegrensning

Den norske skolen implementerer nå en ny skolereform, *fagfornyelsen*. Er fagfornyelsen et skritt i riktig retning? Et positivt trekk ved reformen er at den skal gi skolen et økt fokus på livsmestring, som Utdanningsdirektoratet beskriver som å «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet 2020, punkt 2.5.1.)

Det er imidlertid et vesentlig problem at livsmestring ikke er noe det er satt av tid til ved siden av det skolefaglige. Snarere er livsmestring innlemmet i skolefagene, slik at arbeidet med livsmestringstemaet også blir arbeid der elevene vurderes og gis karakter. Dette inngår i en lengre tradisjon for hvordan skolesystemet absorberer nye initiativer: Etter hvert som matlaging (*mat og helse*), fysisk aktivitet (*kroppsøving*), skaping av kunst (*kunst og håndverk*) og musikalsk utfoldelse (*musikk*) ble innlemmet i skolen, ble dette til fag der barn undervises, testes og gis karakter, slik at barn også der må vokte seg for ikke å begi seg ut på noe

som kan tolkes av læreren til å vise lav grad av måloppnåelse i henhold til kompetansemålene.

På grunn av skolens endrede rolle i barns liv, som har skjedd i løpet av bare et drøyt århundre, er mitt syn at en bedring av barns skolehverdag krever *fagbegrensning* vel så mye som fagfornyelse. Barn trenger tid til skolefaglig læring, men de trenger også skjerming fra skolefaglig stress, og de trenger voksenpersoner som har tid til å yte den omsorgen som er nødvendig for å sikre at de grunnleggende behovene deres blir møtt.

Det er flere i den norske debatten om skole som har tatt til orde for begrensninger av skolefagenes dominans i barns hverdag, inkludert Jens Bjørneboe, Mosse Jørgensen og Nils Christie. En av dem som tar til orde for dette i dag, er Alexander Meyer. I *Det store skolespranget* (2020) foreslår han en todeling av skoledagen der tiden fram til (for eksempel) kl. 12 brukes til skolefag, og tiden etter kl. 12 kan brukes til aktiviteter som elevene selv ønsker å gjøre – men da med den forutsetningen at en elevs manglende aktivitet og/eller forstyrrende atferd på formiddagen fører til at tiden for fritt valgt aktivitet begynner senere enn kl. 12 (Meyer 2020, 111). Meyer tar til orde for at en slik løsning, i tillegg til å motvirke utmattelse både hos elever og lærere, vil gi lærere en reell og sårt tiltrengt sanksjonsmekanisme i møte med forstyrrende atferd i klasserommet.

Meyers modell er både enkel og innsiktsfull. Den er imidlertid en *modell*, ikke en handlingsplan. Hva kan vi gjøre, i situasjonen som vi er i i dag, for å hindre omsorgssvikt i skolen?

To forslag til tiltak

Her kommer to konkrete forslag som begge bygger på erkjennelser jeg har gjort fordi jeg har beveget meg fra skolefeltet til helsefeltet. Jeg har ordnet forslagene ut fra hvilke aktører de er rettet mot.

Til representanter for helse- og sosialprofesjonene

Et av trekkene ved skolesystemet som jeg ikke la ordentlig merke til før jeg fikk det på avstand, er at skolen langt på vei er et profesjonsmonopol. Mens helsevesenet består av mange ulike profesjoner – leger, psykologer, sykepleiere, vernepleiere o.l. – er skolen dominert av én yrkesgruppe: pedagoger.

I helsevesenet blir mangfoldet av fagtradisjoner nærmest universelt ansett som avgjørende for at pasienter skal få helhetlig behandling og omsorg. Fagtradisjonene utfyller hverandre, og profesjonsmangfoldet gjør det mindre sannsynlig at alle i rommet har de samme skylappene.

Jeg mistenker at det tilnærmede profesjonsmonopolet i skolen er en viktig del av forklaringen på hvorfor skoleverket i liten grad forandret innhold i takt med at institusjonen begynte å spille en annen rolle i barns liv. I pedagogikkfaget blir *barn* fort til *elever*, og målet om *læring* blir fort et mål som overskygger andre viktige mål. Derfor tror jeg at en av nøklene til å gjøre barns skolehverdag bedre er å trekke flere profesjoner inn i utformingen av barns hverdag.

Slik situasjonen er i dag, er mange helse- og sosialprofesjoner involvert i arbeidet med å hjelpe barn, enkeltvis eller i små grupper, med å håndtere hverdagen, inkludert skolehverdagen. Representanter for disse profesjonene er imidlertid med fra sidelinjen og har lite mulighet til å påvirke hvordan barn og unges skolehverdag i utgangspunktet skal være utformet. Kunnskapsdepartementet, gjennom Utdanningsdirektoratet, henvender seg i all hovedsak til det pedagogikkfaglige miljøet for å utforme barn og unges hverdag.

Men er det egentlig et problem? Kanskje vil noen ta til orde for at pedagogikkfaget, gjennom å studere barns læring, også studerer barns oppvekstvilkår mer generelt – og dermed i seg selv er et bredt fagfelt, tilsvarende helsefagene som sådanne.

Men hvor bredt er egentlig pedagogikkfaget? For å undersøke det gjorde jeg i september 2021 et søk i nettarkivet til *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Norges største og eldste pedagogikktidsskrift. Tidsskriftet utgis av Universitetsforlaget og beskriver seg som et fagtidsskrift som «gjenspeiler bredden i det pedagogiske og fagdidaktiske forsknings- og praksisfeltet».³⁰

I nettarkivet, som er begrenset til artiklene som er publisert de siste 20 årene, fant jeg at ordet «læreplan» er nevnt i 381 artikler, «læringsutbytte» i 135 artikler og «kompetansemål» i 97 artikler.

Her er noen ord som *aldri* er nevnt – verken i tittel, brødtekst eller fotnoter – i noen av artiklene som er publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift* de siste 20 årene: omsorgsbehov, bevegelsesbehov, overstimulering, understimulering, toleransevindu, overbelastning, stressrespons, stressmestring, sinnemestring, barnefattigdom, motepress, stemningslidelse, søvnmangel, feilernæring, unnvikelsesatferd, tilknytningsmønster, traumebevissthet, tvangsbruk, psykisk mishandling.³¹

Slik pedagogikkfaget kommer til uttrykk i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, er det i bekymringsverdig høy grad et skoleinternt fag med fokus på barns skolefaglige kompetanseoppnåelse.

Når skolen, som institusjon, har blitt en så omfattende del av barn og unges liv som den nå har blitt, kan ikke lenger skolehverdagen utformes primært på basis av dette ene fagfeltet. Barn og unges hverdag må utformes på basis av kunnskap fra hele spekteret av fag som arbeider med å identifisere og møte barn og unges behov. Dette inkluderer sosialt arbeid, vernepleie, psykologi (barnepsykologi, helsepsykologi, samfunnspsykologi), medisin (pediatri, barne- og ungdomspsykiatri,

30 Se *Norsk pedagogisk tidsskrifts* nettsted, www.idunn.no/npt (besøkt 10. september 2021).

31 Når jeg sier at disse ordene ikke er nevnt, inkluderer dette ordene i entalls- og flertallsform, og bestemt og ubestemt form. Nettarkivet ligger på tidsskriftets nettside: www.idunn.no/npt (besøkt 10. september 2021).

samfunnsmedisin), barnevern, ergoterapi, ernæringsvitenskap og helsesykepleie.

For å få dette til å skje oppfordrer jeg organisasjonene som representerer disse fagtradisjonene, om å skrive uttalelser om hva som, gitt deres faglige kunnskap, bør være kjennetegn ved omgivelsene, aktivitetene, voksenrollene, valgmulighetene o.l. i barn og unges hverdag, samt å indikere hvor grensene går for hva som vil være faglig uforsvarlig. Uttalelsene kan gjerne også gi et estimat for hvor mye tid det, sett fra deres fags perspektiv, er forsvarlig at barn på ulike alderstrinn bruker på skolefaglig arbeid, og i hvilken grad og på hvilke måter bruk av målstyring og/eller tvang for å oppnå skolefaglig læring er hensiktsmessig og forsvarlig.

En uttalelse trenger ikke å være omfattende; det viktige er å få på bordet de mest sentrale anbefalingene og grensene for hva som er faglig forsvarlig. På denne måten kan profesjonsfaglig tyngde brukes til å skape institusjonell endring. Oppfordringen er herved gitt til dere i *Norsk legeforening, Norsk psykologforening, Norsk forening for ernæringsvitenskap, Fellesorganisasjonen og Vernepleierforbundet*.

Til lærere

De som står med makten til å gjøre noe umiddelbart i skolen, er lærere – de som tilhører profesjonen som jeg også hører til. Hva kan vi lærere gjøre?

Én ting vi kan gjøre, er å ønske de andre fagtradisjonene inn i utformingen av barn og unges skolehverdag. Vi bør aktivt ta initiativ til det og ta til motmæle mot dem som eventuelt hevder at pedagogikkfaget er seg selv nok.

En annen ting vi kan gjøre, er å trekke lærdom fra noe som, over de siste tiårene, har blitt en veletablert (om enn dyrekjøpt) erkjennelse i helsefagene: at vi må spørre oss om det er mulig, innenfor tiden og ressursene som vi har til rådighet, å gjennomføre på forsvarlig vis de oppgavene som vi er satt til å gjøre.

Er det mulig å undervise 20–30 barn i skolefag av gangen, og samtidig sikre at de får sine sosiale og emosjonelle behov, ernæringsbehov og beskyttelsesbehov møtt? Hvis dette ikke er mulig, slik at gjentatte glipper er uunngåelig, må man melde dette til ledelsen og til statsforvalteren – og man må melde uavhengig av om man tror at dette vil bedre forholdene. Hvorfor? Fordi man ikke må gjøre seg selv ansvarlig, personlig og juridisk, for å gjennomføre noe man ikke har tid og ressurser til å gjøre. Hvis man står i en slik situasjon, er det ansvarlige og redelige å gjøre å melde det inn; ellers gir du dem lenger opp i systemet grunn til å tro at tiden og ressursene er tilstrekkelige, og kan holde deg ansvarlig for ikke å ha strukket til.

Ett mulig utfall av å melde er at situasjonen blir utbedret. Et mer sannsynlig utfall er at lite eller ingenting blir gjort. Hva gjør man da? La oss ta utgangspunkt i Simon Malkenes' prisverdig ærlige situasjonsbeskrivelse fra en norsktime:

Vi er i gang her. R kom 7 min for sent. B kom 0830. K borte. P har ikke bok. M har ikke bok. R og M jobber ikke, sitter på telefon. Z kom ca 0830. Vi jobber med oppgavene som var lekse til i dag. Jeg gjennomgår nytt stoff fra kl 9.

M og R vil diskutere hvorfor ikke reglene gjelder for alle. De avbryter min gjennomgang av Nordahl Grieg som jeg har måtte utsette til time to. B banner og roper. M vandrer. R har ikke gjort noe hittil i dag. ...

Nå sporer det helt av. ... R mener de 'nest beste' er kålhuer. B kaller R en dum kvise. M snur pc-skjermen bort og ser på film. R går på telefonen. Han sitter 30 cm unna meg. Jeg har ikke kontroll på resten av klassen. ... Nå krangler R og S høylytt. (Malkenes 2018, 7).

Når man ikke kan få gjort alt, må man prioritere. Burde man, i en situasjon som den Malkenes beskriver, prioritere å gjennomgå Nordahl Grieg? Det er et forståelig valg; mange lærere brenner tross alt for faget

sitt, og skoleledelsen krever dokumentasjon på at elevene har fått undervisning i kompetansemålene, og at man har sikret seg tilstrekkelig vurderingsgrunnlag.

Men kan det hende, hvis man må velge mellom å møte omsorgsbehov og å undervise i skolefag, at man burde legge skolefagene til side? Mange hensyn taler for det. For det første kan det utgjøre en betydelig fare for barn og unges helse og utvikling hvis de, over tid, må stå i situasjoner hvor de ikke får de grunnleggende behovene sine møtt. *Lærerprofesjonens etiske plattform* slår fast, helt entydig, at «vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste». Lærere, står det, er etisk forpliktet til å stå «imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål», og lærere «kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar» (Utdanningsforbundet 2012).

Hva med det juridiske? Læreplanen er en forskrift, og den er juridisk bindende. Læreplanverket har imidlertid, i tillegg til de enkelte fagplanene, en overordnet del. I den overordnede delen står det at elevene «skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst», og læreren skal skape et «inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». Videre er «en lærer en rollemodell som skal skape trygghet». «Trygge læringsmiljøer», forklares det, «utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne». Læreplanen fremhever viktigheten av «varme relasjoner» og av å gi elevene «emosjonell støtte», og den stadfester at målet om å fremme elevens utvikling «krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære» (Utdanningsdirektoratet 2020, punkt 3.1–3.5).

Skal målene i den overordnede delen av læreplanverket vike dersom det oppstår motstrid mellom dem og kompetansemålene i de fagspesifikke læreplanene? Det er underlig å kalle en del av læreplanen *overordnet* dersom denne, ved eventuell motstrid, skal være underordnet.

Uavhengig av forholdet mellom læreplanverkets overordnede del og de fagspesifikke læreplanene er læreplanverket som helhet underordnet opplæringsloven. Det første som sies i opplæringsloven, er at utdanningen, for elevene, skal bidra til å «opne dører mot verda og framtida» (§ 1-1). Senere står det at alle elever har rett til «eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9 A-2), og at «skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane» (§ 9 A-3). Ved eventuell motstrid har lov (opplæringsloven) forrang fremfor forskrift (læreplanene).

Enda høyere opp i det juridiske hierarkiet står FNs barnekonvensjon, som er gjort til norsk lov gjennom Grunnloven § 104. Den forplikter deg som lærer – som en som handler på vegne av en offentlig institusjon – til at i alle avgjørelser som du tar overfor barn, så «skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (artikkel 3). I sin veileder for anvendelse av barnekonvensjonen skriver Utdanningsdirektoratet at vurderinger av barns beste innebærer at man må «vurdere barnets beste konkret for hvert enkelt barn» ut fra det enkelte barnets «situasjon og behov» (Utdanningsdirektoratet 2017a, 5). Så hva skal du gjøre hvis det er din vurdering, i møte med barn i skolen, at de har omsorgsbehov som det er viktigere for dem at blir dekket enn at blir gitt undervisning i henhold til kompetansemålene i læreplanen? Mitt syn er at du skal legge kompetansemålene til side, beskytte barna mot eventuelle represalier for dette fra skolesystemets side og yte omsorg (for konkrete råd for ivaretagelse av barns behov på skolen, se anbefalinger fra Forandringsfabrikken).³²

32 For grunnleggende ivaretagelse av elevers behov mens de er på skolen, se Forandringsfabrikken (2020), *Trygt i klassen* og Forandringsfabrikken (2016), *Forandre med varme*. For tolkning og håndtering av negativ atferd mellom elever, se Forandringsfabrikken (2020), *Plage*. For undervisning i livsmestring, se Forandringsfabrikken (2019), *Timen livet*. Disse er alle åpent tilgjengelige på www.forandringsfabrikken.no/publikasjoner.

Husk også at du, i alle fall fra ungdomsskolealder, kan være ærlig med elevene om hvordan du forstår deres situasjon. Du har ingen plikt til å forsøke å skjule skolesystemets maktbruk for elevene, og du kan samarbeide med dem om å finne måter å håndtere skolehverdagen på som vil være til elevens beste.

Dersom skoleleder pålegger deg å prioritere opplæring i kompetansemål fremfor å bruke tiden på å møte grunnleggende omsorgsbehov, skal du si at dette et pålegg du må få skriftlig. Send kopi av eventuelt pålegg fra skoleleder til statsforvalteren, barneombudet, politiet og en journalist. Men husk at selv om du får et skriftlig pålegg, må du ta selvstendig stilling til hvorvidt du skal gjøre det du blir pålagt. I spørsmål om eventuelle brudd på FNs barnekonvensjon er det begrenset i hvilken grad man kan unndra seg ansvar med henvisning til at man bare fulgte ordre.

Implikasjonen av dette, for tilfellet med norsktimen som Malkenes beskriver, er at gjennomgangen av Nordahl Grieg nok burde vike. Det ville være riktig prioritering, etisk og juridisk, og det er også til å tro at Grieg selv ville ha støttet denne prioriteringen. Han var en skarp kritiker av skolens kunnskapssyn og behandling av barn og skrev at skolen, gjennom å tvinge gjennom læring, år etter år, «gjør barnets nervesystem modent til kapitulasjon. På skolen har man dertil tåkete, skyldbetyngende fag.» Skolesystemet, konkluderte han, skaper «autoritetsfrykt i en tid da barnet nettopp skulde kvesse sin vilje mot store, klare mål». Derfor burde vi alle, formanet Nordahl Grieg, bidra i «kampen for en ny og friere skole» (Grieg 1936, 29).

Litteratur

- Bakken, Anders. 2021. *Ungdata 2021 – Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA/OsloMet.
Dagbladet. 2017. «Overlege og professor advarer: – Skolen gjør barn syke». *Dagbladet* 8. september 2017. <https://www.dagbladet.no/tema/68663229>.

- Eikrem, Trine, Gun-Mette Røsand, Tonje Holt og Maren Sand Helland. 2017. «Barns behov». I *Foreldre og barn* 9, 56–59.
- Elstad, Eyvind. 2021. *Pedagogikk for kommende lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forandringsfabrikken. 2016. «Forandre med varme.» https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/Forandre_med_varme.pdf (besøkt 10. september 2021).
- Forandringsfabrikken. 2019. «Timen livet.» https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/timen_livet.pdf (besøkt 10. september 2021).
- Forandringsfabrikken. 2020. «Trygt i klassen.» https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/Trygt_i_klassen.pdf (besøkt 10. september 2021).
- Forandringsfabrikken. 2020. «Plage.» https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/Plage_13-19.pdf (besøkt 10. september 2021).
- Forskrift til opplæringslova. *Forskrift til opplæringslova*. 01. august 2006. Sist endret 07.07.2021. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>.
- Frost, Joe L. 2010. *A History of Children's Play and Play Environments*. London: Routledge.
- Grieg, Nordahl. 1936. «Kielland på ny». *Veien frem* 1 (9).
- Killén, Kari. 2021. *Sveket* 1, 6. utgave. Oslo: Kommuneforlaget.
- Malkenes, Simon. 2018. *Det store skoleeksperimentet*. Oslo: Manifest forlag.
- Meyer, Alexander. 2020. *Det store skolespranget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, Ole Martin. 2018. «Fremtidsskolen», *Dagbladet*, 12. februar 2018. www.dagbladet.no/kultur/fremtidsskolen/69443837.
- Møller, Geir. 2018. *Kunnskapsgrunnlag – metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Norsk pedagogisk tidsskrift. Nettarkiv. www.idunn.no/npt (besøkt 10. september 2021).
- Oslo kommune. 2021. «Mobbing på skolen». <https://elevombud.no/mobbing/blir-mobbet-pa-skolen-1> (besøkt 10. september 2021).
- Regjeringen. 2017. *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold, 2017–2021*. www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-handlingsplan-for-bedre-kosthold-20172021/id2541870/.
- Shonkoff, Jack P. og Andrew S. Garner. 2012. «The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress» *Pediatrics* 129 (1), e232–e246.
- Utdanningsdirektoratet. 2017. *Veiledning til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandling*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf>.

- Utdanningsdirektoratet. 2017. «Skolens ansvar for elever som har behov for helse- og omsorgstjenester i skoletiden.» Tolkingsuttalelse. www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Skolens-ansvar-for-elever-som-har-behov-for-helse-og-omsorgstjenester-i-skoletiden/.
- Utdanningsdirektoratet. 2020. *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.
- Utdanningsdirektoratet. 2021. «Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten Udir-10-2012.» Rundskriv. Sist endret 23.06.2021. www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/.
- Utdanningsforbundet. 2012. *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>.
- VG. 2016. «Barneprofessorer bekymret for skolestress». VG, 11. oktober, 2016. www.vg.no/nyheter/innenriks/i/yPgje/barneprofessorer-bekymret-for-skolestress-stadig-flere-soeker-hjelp.
- Wendelborg, Christian. 2021. *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. www.samforsk.no/Publikasjoner/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20%20WEB.pdf.
- World Health Organization. 2006. *Preventing child maltreatment*. Genève. apps.who.int/iris/handle/10665/43499.