

## **Forståelser og fortællinger om skolevægring**

- Et bidrag til lærerens forståelse for kompleksiteten ved skolevægring

## **Understanding the Impact of School Refusal**

- A contribution to the teacher's knowledge about the complexity of school refusal behavior

Professionsbachelorprojekt  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
Læreruddannelsen på Fyn

Studerende: Pernille Bo Eriksen  
Stud.nr: 21117139

Vejleder: Lars Ladefoged

Tegn inklusiv mellemrum: 65000

Afleveret d. 27 maj 2021.

<b>Indledning og problemformulering</b>	2
<b>Er skolefravær et problem? Afsæt i konkret forskning:</b>	2
<b>Politisk opmærksomhed:</b>	3
<b>Problemformulering</b>	5
<b>Metode</b>	5
<b>Empirigenerering og casestudie:</b>	6
<b>Teori</b>	7
<b>Typer af skolefravær:</b>	7
<b>Problematisk fravær:</b>	8
<b>Skolevægning</b>	9
<b>Pjækkeri:</b>	10
<b>Skoletilbageholdelse:</b>	11
<b>Attribuering:</b>	12
<b>Samarbejde om børn i skolevanskeligheder:</b>	13
<b>Case</b>	14
<b>Del 1: Lærke går i 7. klasse</b>	14
<b>Del 2: Lærke kommer ikke længere i skole - første møde med forældrene:</b>	15
<b>Del 3: Er Lærke på vej? Andet møde med forældrene:</b>	16
<b>Analyse</b>	16
<b>Lærerens forståelse af skolevægning:</b>	17
<b>Lærerens problemforståelser, tankninger og deres betydning i første del af samarbejdet om Lærkes skolevanskeligheder:</b>	20
<b>Lærerens problemforståelser og tankninger - Lærke får en diagnose:</b>	23
<b>Konklusion</b>	26
<b>Litteraturliste</b>	28

## **Indledning og problemformulering**

Den danske teolog og filosof K.E. Løgstrup formulerede engang, at vi hele tiden bærer en lille del af hinandens liv i vores hænder (Løgstrup, 2010). Når jeg hører denne formulering, ræsonnerer den godt med én af kerneopgaverne for lærere i den danske folkeskole, der netop er, at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling i samarbejde mellem skole og hjemmet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). I en praktikperiode erfarede jeg, at der blandt fire lærere, i samme team, herskede forskellige forståelser og tænkninger om en problemstilling, hvor en elev ikke havde været i skole i et halvt år. Fra min plads på første parket kunne jeg se og høre, at lærerteamet håndterede problemstillingen på vidt forskellige måder, hvilket resulterede i gentagne kollisioner mellem teammedlemmerne. Da jeg spurgte ind til, hvad der kunne have ført til, at eleven skolevægrede, placerede de alle grundlaget, ansvaret og tidspunktet for skredet forskellige steder. Lærerne fortalte dog enstemmigt, at de følte sig magtesløse i forhold til at løse problemet. De erfarne læreres magtesløshed plantede sig i mig på en sådan måde, at jeg selv havde svært ved at slippe tanken, om hvad jeg mon ville gøre, hvis nogle af mine fremtidige elever bliver langtidsfraværende fra skolen. Dette gav anledning til en faglig bekymring hos mig. Efterfølgende begyndte jeg at lægge mærke til, hvordan at problematikker vedrørende fravær blev nævnt på lærerværelset, og at der hurtigt blev skabt en konsensus om, at det var svært at gøre noget ved, fordi lærerne havde travlt med at "få så meget andet til at hænge sammen". Dette narrativ fra lærerværelset og lærerteamet bekymrede mig. Derfor har jeg følt et behov for at undersøge skolevægning nærmere, hvilket har ført mig til, at ville undersøge kompleksiteten bag skolevægning gennem dette bachelorprojekt.

### **Er skolefravær et problem? Afsæt i konkret forskning:**

Et væsentligt mål for folkeskolen i Danmark er at styrke elevernes trivsel, da trivsel har stor betydning for læring. Desværre er der elever som kæmper med at gå i skole, og som oplever manglende trivsel, tilhørsforhold og et dårligt læringsmiljø, hvilket kan føre til at dét at gå i skole bliver meget udfordrende og stressende for dem, og dermed også krævende for deres forældre og skolen (Havik, 2019a). Fraværstal fra Undervisningsministeriet i 2018 rapporterer om, at elever i folkeskolen i gennemsnit de seneste tre år har fået én dags fravær mere om året (Thastum, 2019). Tendensen er, at der kan ses en stigning i antallet af elever med bekymrende fravær og et fald af elever med meget lidt eller ingen fravær. Samlet lander antallet af elever med mere en 10% fravær på 14,7% i skoleåret 2017/2018 og et gennemsnit

på 12 dages fravær (Undervisningsministeriet, 2017). Fraværet knytter sig ikke til bestemte fag. At danske elevers skolefravær stiger, er et problem af flere årsager. Både national (Thastum, 2019; Lomholt et. al. 2019) og international forskning viser, at skolefravær har en betydning i forhold til karaktergennemsnit og giver en øget risiko for frafald senere i uddannelsessystemet. Samtidig kan skolefravær på længere sigt have stor betydning for sociale, fysiologiske og psykologiske problemer i voksenlivet (Kearney, 2008). Som tallene fra Undervisningsministeriet vidner om, har størstedelen af alle elever fravær fra skolen på et eller andet tidspunkt i deres skoleliv. For størstedelen af de elever vil fraværet være uproblematisk, men for en gruppe elever kræver fraværet handling, for at fraværet ikke øges med ovenstående konsekvenser til følge (Thastum, 2019; Lomholt et.al. 2019). I den forbindelse peger nordiske studier på, at jo tidligere en indsats bliver igangsat og fraværet opphører, jo bedre er resultatet generelt (Havik, 2019b).

Trude Havik er førsteamanuensis ved Universitet i Stavanger, hvor hun forsker i skolevægring og skolefravær. I et studie af forældrenes perspektiv på skolens rolle i forbindelse med deres børns skolevægring, viser Havik, at forældre til børn der skolevægrer ofte oplever, at skolerne mangler viden om skolevægring (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014). I forlængelse af det peger Havik på, at ansatte på skolerne behøver en bredere viden om skolevægring og skolefravær, for at opnå de tilstrækkelige kompetencer som det kræver, for at kunne opdage og igangsættes støtte for de elever der har mest brug for det. Hun peger endvidere på at skolerne behøver en mere specifik viden om de interventioner og tiltag der kan igangsættes (Havik, 2019b). Til det taler Phd. i pæd. psykologi, Tine Basse Fisker, og kandidat i pæd. psykologi Gry Ravn Rønne videre ind i, at de gennem deres terapeutiske arbejde med familier hvor barnet skolevægrer oplever, at langt de fleste børn har et ønske om at gå i skole og er motiverede for at vende tilbage til skolelivet og de fællesskaber skolen tilbyder. De peger samtidig på, at børnene og deres familier har brug for særlig støtte, fra skolen, i en periode, for at det kan lade sig gøre (Fisker & Rønne, 2019).

### **Politisk opmærksomhed:**

Den danske regering indførte i marts 2018, at en given kommunalbestyrelse kan standse udbetalingen af børne- og ungeydelsen, når skolen har underrettet de sociale myndigheder om at en elev har 15% ulovligt fravær pr. kvartal fra folkeskolen. Når forældrene kan sanktioneres økonomisk, skyldes det, at ethvert barn i skolealderen har undervisningspligt i

Danmark. Det betyder blandt andet, at forældrene i samarbejde med skolen skal sørge for, at barnet opfylder undervisningspligten og deltager i undervisningen. Forældrene må derfor ikke lægge hindringer for, at barnet kommer i skole, og har således et ansvar for, at deres barn møder op og deltager i undervisningen, så længe barnet er indskrevet i grundskolen (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, § 33). Den stigende politiske opmærksomhed har desuden resulteret i, at Socialstyrelsen i 2020 sammenlagt har afsat 23 millioner kroner til at afhjælpe begyndende problematisk skolefravær og skolevægringsadfærd, samt til de 'unge på kanten af beskæftigelse og uddannelse' (Socialstyrelsen, 2021).

I et forsøg på at kunne vurdere elevernes fravær på skolerne, skrives der i Bekendtgørelsen om fravær i folkeskolen, tre officielle fraværskategorier; (1) Fravær grundet sygdom, der hovedsageligt dækker over tilfælde hvor forældre har sygemeldt barnet. Dækker også over angst eller stress-relateret sygdom og hvis barnet modsætter sig at komme i skole -så længe at forældrene beretter skolen om det. (2) Lovligt fravær med tilladelse fra skoleledelsen. (3) Ulovligt fravær. Ulovligt fravær dækker over al det fravær der ikke skyldes sygdom eller funktionsnedsættelse, fravær som forældrene har undladt at underrette om senest samme dag -eller i helt særlige tilfælde i rimelig tid derefter, samt fravær der ikke er godkendt af ledelsen. Ulovligt fravær er således negativt afgrænset i forhold til de to øvrige fraværskategorier (Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen, §1-8, 2019)

På trods af Danmarks lille geografiske størrelse, er det svært at få præcise opgørelser over skolefraværet på landsplan (Thastum, 2019). Dette skyldes udfordringer bundet op på, at fraværregistreringen varierer internt på skolerne og fra kommune til kommune, hvilket en undersøgelse fra 2018 bekræfter. Undersøgelsen viser, at der er stor forskel på hvordan lovligt og ulovligt fravær defineres internt på skolerne, samt ikke særligt klare retningslinjer for registreringen af fravær og fraværstyper fra skole til skole (Børne- og undervisningsministeriet, 2018). I skoleåret 2019/2020 er tallet for ulovligt fravær faldet med 0,3%. Undervisningsministeriet peger på, at skolerne fortsat har registreret fravær som vanligt til trods for, at undervisningen har foregået online i perioder med fysisk nedlukninger af skolerne grundet Covid-19 (Børne og undervisningsministeriet, 2021).

## **Problemformulering**

Da elevers skolefravær har udviklet sig i en sådan grad, at der kan tales om en bekymrende tendens, finder jeg det nødvendigt, at jeg som kommende lærer forholder mig til den udfordrende problemstilling det er, at flere og flere elever har langvarigt fravær fra skolen. Jeg er især interesseret i at forholde mig til begrebet skolevægning med udgangspunkt, i den magtesløshed, som jeg er stødt på blandt erfarne lærere. Jeg finder det derfor nærliggende at arbejde med en problemformulering der lyder som følgende:

*Hvordan forstår lærere begrebet skolevægning? Og hvilken betydning har lærerens problemforståelse og tænkning om elevens skolefravær for elevens tilbagevendelse til skolen?*

## **Metode**

Nærværende projekt undersøger en lærers forståelse af skolevægning og denne forståelses betydning for elevens tilbagevendelse til skolen. I dette afsnit vil jeg præsentere de metodiske valg der udgør grundlaget for projektets gennemførelse.

For at undersøge hvordan lærere forstår skolevægning må det belyses af dem, som har oplevet og erfaret forløb med skolevægning, hvilket den indsamlede empiri også vil repræsentere. Empirien består af et kvalitativt interview med en lærer der arbejder på en folkeskole. Jeg har anvendt det kvalitative interview til at få indblik i min informants beskrivelse af sin egen forståelse af skolevægning ud fra informantens eget praksiseksempel. Derudover har jeg også søgt at have fokus på interviewpersonens oplevelser, tanker, følelser og individuelle begrundelser for sine handlinger i arbejdet med problemstillingen.

“Det kvalitative interview er en metode der giver en særlig privilegeret adgang til menneskers levende verden”, sådan beskriver Brinkmann og Kvale det kvalitative interview som forskningsmetode (Brinkmann & Kvale, 2015). Et kvalitativt interview giver mulighed for at få et indblik i, hvordan deltagerne selv oplever og forstår deres livsverden. Det kvalitative interview stræber ikke efter kvantificering, men søger nuancerede redegørelser for forskellige aspekter af den interviewedes livsverden, med henblik på fortolkning af dens betydning (Brinkmann & Kvale, 2015). Dette er også udgangspunktet for, hvorfor det kvalitative interview er valgt som forskningsmetode i nærværende bachelorprojekt.

Interviewet har karakter af et semistruktureret interview, hvor nogle spørgsmål er planlagt på forhånd, mens der også er rum for spontanitet i interviewsituationen, således at samtalen bliver mere dynamisk. Denne struktur skyldes et ønske om at indhente så levende og

uventede svar som muligt, samtidig med et ønske om at sikre, at interviewet holdt sig inde for temaet (Brinkmann & Kvale, 2015). Dertil har jeg delvist arbejdet deskriptivt, hvorfor jeg opfordrer interviewpersonen til at beskrive så nøjagtigt som muligt hvad personen oplever, føler og hvordan personen handlede (Brinkmann & Kvale, 2015).

I bearbejdningen af det gennemførte interview har jeg transskriberet og efterfølgende foretaget en kodning af materialet, hvilket gør det muligt at blive fortrolig med alle detaljerne i interviewet (Brinkmann & Kvale, 2015). Koderne er siden blevet til nøgleord, som jeg i udarbejdelsen af analysen har brugt til at tematisere stoffet, hvorfra jeg har udvalgt nogle citater, som jeg vurderer har indholdsmæssig værdi.

Bachelorprojektet hviler på et hermeneutisk grundlag, der bliver relevant i måden, hvorpå jeg forholder mig meningsfortolkende i analysen af casen, der fungerer som mit primære empiriske materiale (Brinkmann & Kvale, 2015). I en hermeneutisk meningsfortolkende analyse, går fortolkeren ud over det, der direkte bliver sagt, og udvikler strukturer og meningsrelationer, der ikke umiddelbart fremtræder i teksten (Brinkmann & Kvale, 2015). Fortolkningen er efter et hermeneutisk princip ikke forudsætningsløs, da der altid vil være en forforståelse hos fortolkeren, som har indflydelse på den fortolkning der foretages. Fortolkeren er dermed aldrig fuldstændig objektiv (Brinkmann & Kvale, 2015). Med afsæt i de to fortolkningskontekster, kritisk commonsense forståelse og teoretisk forståelse, vil analysen omfatte en bredere forståelsesramme end interviewpersonens egen, da jeg vil forholde mig kritisk og analyserende over for, hvad der bliver sagt, samt på interviewpersonen der fremsætter det (Brinkmann & Kvale, 2015).

### **Empirigenerering og casestudie:**

Jeg kommer i kontakt med interviewpersonen gennem en medstuderende. I interviewet rekonstruerer informanten sin oplevelse med en igangværende sag, hvor en elev har været langtidsfraværende fra skolen på grund af skolevægning. Jeg har i så stor udstrækning som muligt ladet casen forme sig ud fra det interviewperson har fortalt. Casen er den type som Bent Flyvbjerg kalder for en ekstrem case. Den ekstreme case er velegnet til at markere en pointe i et forståelsesorienteret perspektiv på en særlig dramatisk måde, da den casetype oftere tydeliggør de dybere årsager bag et givent problem og dets konsekvenser, end at den beskriver symptomer og den hyppighed, hvormed de forekommer (Flyvbjerg, 2010).

Til trods for at den ekstreme case kan synes usædvanlig eller enestående, skal den ifølge Flyvbjerg ikke afvises eller problematiseres som bidrag til den videnskabelige udvikling (Flyvbjerg, 2010). I "fem misforståelser om casestudiet" argumenterer Flyvbjerg for, at "eksemplets magt" er undervurderet, og at det kvalitative casestudium er en fyldestgørende metode der har lige så stor videnskabelig værdi som den kvantitative forskning. Dette skyldes imidlertid, at et casestudie tilbyder konkret, detaljeret og kontekstbundet viden, som er det vigtigste grundlag for læreprocesser og for at kunne overføre fra en sammenhæng til en anden (Flyvbjerg, 2010). Det har ikke været muligt for mig at komme i kontakt med de andre involverede parter i praksis-eksemplet. Den ekstreme case er således udelukkende baseret på udsagn fra informanten, hvilket medfører, at der kan være nuancer af sagen der ikke bliver belyst. Af den grund indeholder casen ikke konkret viden om barnets- eller forældrenes perspektiv, ligesom at jeg ikke har viden om PPR konsulentens arbejdsmåde i casen. Vel vidende at sagen kan se anderledes ud, hvis den også blev belyst af andre, har jeg valgt at holde mig til den ekstreme case, da jeg finder, at der er nogle interessante pointer i casen, der er relevante for min undersøgelse.

Jeg tilgår projektets problemformulering, uomtvisteligt farvet af mine egne professionelle erfaringer, der parret med en oprigtig nysgerrighed på kompleksiteten ved skolevægning, danner grobund for dette bachelorprojektets oprindelse.

## **Teori**

Denne opgave indeholder dansk, norsk og amerikansk forskningslitteratur, der skal bidrage til min undersøgelse af problemformuleringen. For at kunne gennemføre denne undersøgelse finder jeg det essentielt at afklare typer af problematisk fravær, herunder skolevægning. Derudover finder jeg det relevant at redegøre for en teoretisk forståelse af hvordan, mennesker forklarer andres handlinger samt hvilken betydning problemforståelser har i et skole-hjem samarbejde. Således vil teoretiske forståelser og et indblik i nyere og relevant forskning skabe grundlaget for undersøgelsen af min problemformulering.

### **Typer af skolefravær:**

Forekomsten mellem begreber for skolefravær varierer mellem lande, og der hersker derfor endnu ikke en fælles konsensus om begreber og definitioner for skolefravær. På trods af dette skelner man ofte i litteraturen mellem fire forskellige typer af skolefravær; skolevægning,



pjækkeri, skole-tilbageholdelse og skoleeksklusion. Typerne udelukker ikke gensidigt hinanden, men kan være til stede på samme tid (Thastum, 2019).

### **Problematisk fravær:**

Én af udfordringerne i forhold til elevens skolefravær er at kunne fastslå, hvornår fraværet har et omfang, som er forstyrrende for elevens trivsel og akademiske udvikling. Christopher A. Kearney er amerikansk forsker hos universitetet i Nevada, Las Vegas. Han har forsket i ”school refusal behaviour” (skolevægtring) og ”school attendance problems” (pjæk), hvoraf han har udviklet en definition af, hvornår der kan være tale om problematisk skolefravær. Definitionen er sammenfattet på tværs af egne og andre studier og har vundet indpas internationalt (Thastum, 2019; Kearney, 2008).

Kearneys definition rummer problematisk skolefravær hos et barn ud fra tre kriterier (ibid.)

1. Barnet skal have været fraværende min. 25% de seneste to uger.
2. Barnet skal have oplevet omfattende problemer med at komme i skole de seneste to uger, hvilket har en betydelig indvirkning på barnets eller familiens daglige rutiner.
3. Eleven har været fraværende i mindst 10 skoledage gennem en periode på 15 uger.

Fordelen ved Kearneys definition er, at den inkluderer fravær der viser sig forskelligt.

Kriterierne rummer både massivt fravær over kortere perioder samt sporadisk fravær, som over en længere periode akkumuleres til et betydeligt niveau af fravær. Særligt det andet kriterium kan være en indikator på, at barnet på sigt udvikler problematisk skolefravær, idet vægringsadfærden kan være så massiv og have så stor en indvirkning på familiens liv, at forældrene muligvis opgiver at få barnet i skole til sidst (Lomholt et. al., 2019).

Selvom Kearneys definition bruges til undersøgelser verden over, er den ikke uden kritik.

Blandt andre eksperter får definitionen kritik for at for uspecifik og derfor vanskelig at anvende både i forskning og praksis (Lomholt et.al., 2019; Heyne, D. et. al., 2018). Når definitionen alligevel bruges til undersøgelser verden over, er det fordi, den giver forskere et fælles referencepunkt og samtidig giver praktikere en form for værktøj at arbejde ud fra (Thastum, 2019).

## Skolevægning

Skolevægning er en kompleks type af skolefravær, som rapporteres at være voksende.

Skolevægning er ikke en diagnose, men et symptom, der af den norske fraværsforsker Trude Havik forstås som “vanskeligheder ved at møde på skolen som følge af et emotionelt ubehag”. Ofte er der tale om multikausale, sammensatte og komplekse forhold der betinger elevens vægning mod skolen (Havik, 2019a; King & Bernstein, 2001).

Dykker vi ned i ordets etymologi betyder “at væрге sig”, at forsvare og kæmpe imod noget der er ubehageligt (Ordnnet.dk). Skolevægningen vil jeg i et sådant perspektiv betragte sådant, som barnets reaktion på en svær situation der medfører negative følelser, og at årsagen til fraværet skal findes i dét, som barnet oplever at skulle forsvare sig mod.

Trude Havik bruger følgende beskrivelse om børn med skolevægning; “Skolevægning handler om elever, som er interesseret i skolearbejdet, men ikke kan klare det. Det handler ikke om, at barnet mangler motivation for skolen eller lektier, eller ikke kan lide skolen og ikke har lyst til at gå der” (Havik, 2019b). Havik beskriver yderligere, at skolevægrere ofte er introverte og stille, søde og pligttopfyldende børn der let bliver overset og sjældent har adfærdsvanskeligheder. Fordi børnene ikke umiddelbart virker særligt opmærksomhedskrævende, opdages deres vægringsadfærd senere end pjækkeri.

Skolevægrere har et intenst ubehag og en modvilje mod at gå i skole, og de er ofte emotionelt sensitive og har angstrelaterede, - og fysiologiske symptomer, når de er i skole. (Havik, 2019b). Psykolog og specialist i pædagogisk psykologi, Anne V. Fleischer tilslutter sig Havik og beskriver, at sårbarheden kan ligge i barnet selv som en følelsesmæssig, kognitiv eller sansemæssig sårbarhed, eller i barnets miljø hjemme og i skolen (Hansen & Højmosé, 2019; Fleischer 2018).

Ifølge David Heyne, lektor i uddannelsespsykologi er der tale om skolevægning, når følgende kriterier er opfyldt:

1. Barnet har modvilje mod -eller nægter at gå i skole. Barnet reagerer enten negativt på at skulle i skole, fx ved angst, raseriudbrud, tristhed eller fysiske symptomer, eller det har mere kroniske emotionelle symptomer, som forhindrer, at det kommer i skole, fx depressive symptomer eller søvnproblemer. Barnets modstand mod at gå i skole, og symptomerne der er forbundet hermed, kommer ikke nødvendigvis til udtryk, hvis barnet får lov til at blive hjemme.

2. Barnet skjuler ikke fraværet for forældrene.
3. Barnet udviser ikke alvorlig antisocial adfærd ud over modstanden ved at skulle i skole og mod forældrenes forsøg på at få det i skole.
4. Forældrene udtrykker ønske om at barnet har en normal skolegang og forsøger aktuelt, - eller har på et tidligere tidspunkt forsøgt at få barnet i skole.

Eleven kan opfylde ovenstående kriterier, selvom eleven faktisk kommer i skole, og således deltager med et stort emotionelt ubehag (Thastum, 2019).

En dansk undersøgelse af risikofaktorer for skolefravær viser, at børn med et højt og bekymrende fravær er en særligt sårbar gruppe, der kan karakteriseres ved psykologiske problemer såsom depression, angst og ringe tiltro til egen mestring. Derudover viser undersøgelsen en række andre karakteristika såsom; flerfaglige vanskeligheder, mindre glæde ved at gå i skole, mindre ressourcestærke familier, og et mindre godt skole-hjem samarbejde (Johnsen & Lomholt & Thastum, 2019). Internationale undersøgelser viser på samme måde, at elever med skolevægring repræsenterer en gruppe, der kan karakteriseres ved emotionelle forstyrrelser som depression, præstationsangst, generaliseret angst og separationsangst. (Havik, 2019a). Ligeledes viser studier, at elever med diagnoser på autismespektret er særligt udsatte for at udvikle skolevægring, da personer med autisme ofte tænker og handler inden for kategorier eller kasser, og har vanskeligt ved at overføre erfaringer fra en kasse til en anden (Hansen & Højmosé, 2019).

Til dette tilføjer Havik, at skolevægring hos alle børn kan opstå pludseligt som følge af en enkelt episode eller situation på skolen, ligesom vægringsadfærden kan akkumuleres over en kortere eller længere periode, til at eleven generelt vægrer sig mod skolen. Endeligt kan faktorer i hjemmet og på skolen såsom overgange til et nyt klassetrin, overgange mellem fag, eller en dårlig relation til læreren både udgøre grunden til, at fraværet er startet og grunden til, at det opretholdes (Havik, 2019b).

Der er altså tale om skolevægring og en vægringsadfærd, når elever uafhængigt af køn, alder, evner og færdigheder oplever negative følelser alene ved tanken om at skulle i skole, og at dét at undgå skolen umiddelbart medfører at disse negative følelser ophører.

### **Pjækkeri:**

Pjæk kendetegnes groft sagt ved en manglende motivation og interesse for skolearbejdet, undgåelse af både skolen og hjem, samt trodsighed over for voksne, uden at barnet plages af bekymringer, ængstelighed eller sociale vanskeligheder. Pjæk forbindes derfor oftere med

adfærdsforstyrrelser, mens skolevægning snarere associeres med emotionelle forstyrrelser (Havik, 2019a). Elever der pjækker, er ofte motiveret for noget uden for skolen, der føles mere spændende end at gå i skole, og samtidig opholder eleven sig typisk andre steder end i hjemmet i skoletiden. Fraværet er på den måde skjult for forældre og lærere. Desuden finder elever der pjækker typisk på undskyldninger for at søge mod andre og mere appellerende aktiviteter end dem, som skolen tilbyder (Havik, 2019a).

Pjækkeri kan forstås som barnemotiveret fravær, på den måde, at det primært er barnet der modsætter sig at komme i skole, og at det ikke er forældrene eller skolen der modsætter sig at barnet kommer i skole. Dette skal ikke forstås som en individorienteret antagelse af, at årsagerne til udviklingen og vedligeholdelsen af pjækkeriet kommer fra barnet selv, da fraværet ofte er relateret til både barnet, familie, samfundet eller skolen (Thastum, 2019).

### **Skoletilbageholdelse:**

I modsætning til skolevægning og pjækkeri, hvor det er barnet der modsætter sig at komme i skole, omhandler skoletilbageholdelse forældremotiveret fravær. Begrebet koncentrerer sig om, når forældre af den ene eller anden årsag holder barnet hjemme, og ikke forsøger at få barnet i skole. Ved skoletilbageholdelse er der derfor tale om, at barnets fravær fra skolen primært er grundet forældrenes ambivalens eller modvilje mod, at barnet kommer i skole (Thastum, 2019).

David Heyne og kolleger foreslår følgende definition for, hvornår der er tale om skoletilbageholdelse:

1. Barnets fravær fra skolen er ikke skjult for forældrene.
2. Barnets fravær skyldes forældrenes bestræbelse på at tilbageholde barnet fra at komme i skole.

Sammendragende kan skoletilbageholdelsen ifølge Heyne og kolleger specificeres som at tilbageholdelsen i hovedsagen er forsætlig (Thastum, 2019; Heyne et.al. 2018).

I nogle tilfælde kan skoletilbageholdelse være vanskelig at skelne fra skolevægning. For at kunne skelne mellem skolevægning og skoletilbageholdelse kommer Professor ved Aarhus universitet, Mikael Thastum, med en række eksempler. Der er tale om skoletilbageholdelse, hvis forældre lader deres barn blive hjemme, primært fordi forældrene eksempelvis ønsker at være sammen med barnet i dagtimerne, eller fordi barnet løser en opgave i hjemmet, der opfylder et behov for forældrene. Det kan også være, at et skolebarn er

urealistisk bange for at komme i skole, og forældrene på en overbeskyttende måde identificerer sig med barnets angst eller vil beskytte barnet mod angsten, og dermed signalerer, at det er ok at blive hjemme. Den afgørende afgrænsning ligger i om forældrene er med til at fastholde fraværet modsat skolevægning, hvor forældrene typisk giver udtryk for et ønske om, at barnet kommer i skole (Thastum, 2019).

### **Skoleeksklusion:**

Skoleeksklusion er den sidste nye tilføjelse til typer af problematisk fravær, der er foreslået af Heyne og kolleger i 2018. Fraværstypen koncentrerer sig om, at problematisk fravær overvejende kan være forårsaget af ting, der har med skolen at gøre (Thastum, 2019; Heyne et.al. 2018).

Skoleeksklusion kan defineres som værende til stede når barnets fravær er forårsaget af, at skolen:

1. Anvender disciplinær eksklusion på en upassende måde. For eksempel hvis skolen udelukker barnet fra undervisningen uden lovgrundlag.
2. Ikke kan -eller vil tage vare på barnets fysiske, socioemotionelle, - adfærdsmæssige, - eller faglige behov. Det kan eksempelvis være, at skolen ikke tilbyder en IT-rygsæk til en elev med dysleksi, så barnet ikke kan deltage i undervisningen, eller opfordrer forældrene til at hente deres fagligt svage barn fra lektioner, fordi støttelæreren ikke er til stede. Det kan også være, at skolen ikke igangsætter tiltag for at inkludere eleven i klassen og undervisningen.
3. Skolen undlader at opfordre barnet til at deltage i undervisningen. Det kan for eksempel være, at skolen opfordrer en elev med lavt fagligt udgangspunkt til at blive hjemme på dagen, hvor den nationale test afholdes. (Thastum, 2019; Heyne et.al. 2018).

Skoleeksklusion er således en type problematisk fravær, der kan afgrænses til at være gældende, når skolen ikke tilbyder den støtte og de passende muligheder som et barn med faglige, fysiske eller socio-emotionelle vanskeligheder har behov for, for at kunne deltage i skolen.

### **Attribuering:**

Attribuering er et socialpsykologisk begreb, der dækker over den måde, hvorpå vi forsøger at årsagsforklare andre menneskers handling eller væremåde, når vi oplever andre mennesker

agere som de gør. Denne årsagsforklaring påvirker vores forventninger og vores fortolkning af det, der hænder os. På den måde bliver fortolkningen et afsæt for vores forventninger om det næste, der skal ske. Attribuering vil herfra blive brugt som årsagsforklaring.

Ifølge Arne Poulsen, der er professor i børn, ungdom og familieliv, oplever vi mennesker helt automatisk, at der er en grund til et andet menneskes handlinger og væremåde. Vi vil derfor umiddelbart forsøge at årsagsforklare og kontekstualisere handlingerne ud fra to kategorier, nemlig den situation de befinder sig i eller deres personlighed (Poulsen, 2014).

Når vi forsøger at årsagsforklare, at en andens handlinger skyldes hans/hendes personlighed og eventuelt psykiske lidelse, foretages en intern attribuering. Intern attribuering vil i det følgende blive kaldt for personforklaring. Hvis vi derimod oplever, at den andens handling skyldes den situation personen er i, er der tale om en ekstern attribuering. Ekstern attribuering vil i det følgende blive kaldt for situationsforklaring (Poulsen, 2014; Nisbett & Ross 1980).

Ifølge to amerikanske professorer i psykologi, Riggio og Garcia, er det typisk sådan, at jo mere man ved om den situation som den anden person befinder sig i, desto bedre er man i stand til, at sætte sig i denne persons sted. På den måde afhænger et menneskes årsagsforklaringer af, hvor meget man ved om det andet menneske og dets situation (Poulsen, 2014; Riggio & Garcia, 2009). Det er ikke sådan, at man kan sige, at den ene årsagsforklaring eller attribuering er mere korrekt end den anden, alligevel fremtræder der ofte en faldgruppe; vi ved ikke nok om den konkrete situation personen er i, før vi årsagsforklarer. Det kan være et problem, da vi mennesker oftere har en tendens til at foretage en situationsforklaring frem for en personforklaring, i de tilfælde hvor man har et godt kendskab til den andens situation, hvilket er et problem, fordi en personforklaring ofte kalder på færre løsninger, end en situationsforklaring (Poulsen, 2014).

### **Samarbejde om børn i skolevanskeligheder:**

Charlotte Højholt er Ph.D i psykologi og forsker ved Roskilde universitet, hvorfra hun har undersøgt børns læring og udvikling på tværs af familie, fritid og skole, samt samarbejde om børn i vanskeligheder. Hun beskriver i sin forskning, at et børneliv hænger sammen på tværs af skole og hjem, hvor børnene bevæger sig mellem forskellige arenaer og forskellige fællesskaber. Derfor bør eksempelvis skolevanskeligheder ikke kun forstås som værende forbundet til skolen men også forbundet til andre steder (Højholt, 2014). Denne forståelse taler Dorte Kousholt videre ind i og tilføjer, at børnenes hverdag i skolen også har betydning

for familien, ligesom hverdagen i familien har betydning for, hvordan barnets skoleliv arter sig. Af den årsag har det stor betydning, at skolen og forældre samarbejder om at støtte op om at udvikle barnets betingelser i skolen (Kousholt, 2019).

Desværre viser forskning og utallige eksempler fra praksis, at samarbejde om problemer i skolen kan være en vanskelig affære. Her viser forskningen en tendens, hvor problemer i skolen fører til, at familien udpeges som årsag til vanskelighederne og at familien samtidig er den part, der ensidigt skal arbejde med at skabe den fornødne forandring og dermed må bære forandringsbyrden alene (Schwartz, 2020; Højholt 1993; Knudsen, Jartoft, Kousholt, Raith & Akselvoll 2014).

Når problemet forskydes og placeres hos familien og det enkelte barn, har det typisk den konsekvens, at samarbejdet mellem skole og hjem bliver dårligt. Her tyder det på, at idet at forskellige problemforståelser individualiseres og afgrænses til barnet og dets familie, forstærkes en individualisering af problemforståelser, som et resultat af, at der ikke er blevet udforsket og anerkendt forskellige problemforståelser. Om dette mener Højholt, at hvis forskellige variationer af problemforståelser undlades at blive undersøgt af læreren, når hun forsøger at håndtere en kompliceret situation, kan det føre til at både barnet, familien og den professionelle oplever at blive fastlåst og opgivende (Højholt, 2012). Det skal ikke forstås sådan, at et samarbejde er afhængigt af at have konsensus om problemet, da det kan indsnævre problemforståelsen. Pointen er, at det handler om at tale sammen om, hvordan man forstår de vanskeligheder, som barnet og familien oplever at stå i, og på den måde mødes om at skabe nogle bedre betingelser for barnet (Thorhauge, 2020; Højholt, 2012).

## Case

### **Del 1: Lærke går i 7. klasse**

Mona er klasselærer i en 7. klasse, som hun har overtaget efter sommerferien. Mona er som lærer optaget af, at eleverne i udskolingen skal lære at tage ansvar for egen læring, og af den grund sætter hun ikke altid tydelige rammer for undervisningen. Hun har det godt med klassen, som hun betragter som robust og velfungerende. I klassen går der en elev, Lærke. Mona beskriver Lærke som vellidt i klassen, selvom at hun egentlig er meget stille og reserveret. I den sidste halvdel af 7.klasse har Lærke flere og flere sygedage. Forældrene er gode til at informere Mona om, at Lærke er hjemme grundet mavesmerter. Mona gør sig derfor ikke yderligere tanker om Lærkes stigende fravær.

## **Del 2: Lærke kommer ikke længere i skole - første møde med forældrene:**

To måneder inde i skoleåret i 8.klasse stopper Lærke pludseligt med at komme i skole.

Forældrene og Mona aftaler at mødes på skolen, for at drøfte situationen. Monas leder fra udskolingen deltager også. På mødet kommer det frem, at efter Lærke er kommet i 8.klasse, er hun begyndt at reagere uhensigtsmæssigt, når hun kommer hjem fra skole. Forældrene fortæller, at de er bekymrede for Lærke, da det er blevet sværere for hende at imødekomme krav, der tidligere ikke har været et problem derhjemme. For eksempel har det ikke tidligere været et problem for Lærke at lave lektier. Nu græder hun meget og virker hysterisk, hvis forældrene forsøger at lave lektier med hende. Hun er stoppet med at spise, græder når der sker skift i løbet af dagen, eksempelvis når hun skal i bad og modsætter sig nu totalt at komme i skole. Forældrene fortæller, at de har forsøgt at få Lærke til at forklare, om der er noget der er svært ved skolen - men det er ikke lykkedes for Lærke at forklare det. Hun siger dog, at hun får ondt i hovedet og maven oppe i skolen, og at hun ikke kan lide, når der er larm. Forældrene fortæller, at Lærkes reaktioner er begyndt at belaste familiens hverdag i en sådan grad, at de overvejer hvorvidt de overhovedet kan løse problemet selv.

Forældrenes fortælling overrasker Mona. Hun genkender ikke det billede, som forældrene tegner af Lærke, og undrer sig over, at Lærke opfører sig så markant anderledes derhjemme. Mona udtaler derfor på mødet, at hun ikke har bemærket, at Lærke har ændret adfærd, og at hun oplever, at Lærke virker glad i skolen. På mødet er Mona optaget af, at det er vigtigt, at Lærke kommer tilbage i skole, så hun ikke kommer bagud i skolearbejdet.

Mona opfordrer derfor forældrene til, fortsat at forsøge at opmuntre Lærke til at komme i skole, så hun kan komme tilbage i en god rytme og måske endda få lyst til at komme i skole igen. Forældrene og Mona er uenige om, hvordan problemstillingen skal løses. Forældrene ønsker ikke at tvinge Lærke afsted. Derfor bliver den foreløbige løsning at inddrage PPR og skolens sundhedsteam. Ifølge Mona har forældrene en oplevelse af, at det både er noget i skolen og delvist i hjemmet som Lærke reagerer på. Mona mener derimod ikke, at det handler om skolen, men om noget i hjemmet, eftersom Lærke ikke har udvist tegn på mistroivsel i skolen. Hun tænker, at forældrene er for konfliktsky og eftergivende, og lader Lærke få sin vilje og at Lærke nok reagerer sådan derhjemme, fordi Lærke er teenager. Efter mødet overtager lederen og PPR sagen og Mona har derfra ikke nogen form for kommunikation med hverken Lærke eller forældrene. I tiden efter mødet er Mona frustreret og vælger ikke at bruge kræfter på at følge op på sagen. Hun tænker, at der ikke er så meget skolen kan gøre, eftersom det må være noget der foregår i hjemmet.



### **Del 3: Er Lærke på vej? Andet møde med forældrene:**

Fire måneder senere mødes forældrene og Mona igen. Det er Monas leder der har indkaldt til mødet, for at få en samlet status på problemstillingen, hvorfor skolens PPR konsulent også deltager. På det tidspunkt har Lærke ikke været i skole i fire måneder og Mona har ikke haft kontakt med familien siden det forrige møde. PPR konsulenten beretter, at Lærke siden sidst er blevet udredt og har fået diagnosen atypisk autisme<sup>1</sup>. En autismediagnose kan betyde, at Lærke kan have svært ved at indgå og deltage i dele af det mønster som folkeskolens undervisning typisk er organiseret efter.

Mens PPR konsulenten fremlægger sin del, undrer Mona sig over diagnosen. Hun kan ikke forstå, at Lærke har fået en diagnose og tænker, at Lærke ikke har udvist de samme karaktertræk, som andre autister på skolen har.

Oven på PPR konsulentens fremlæggelse giver forældrene udtryk for, at de har et ønske om, at Lærke kommer i et andet skoletilbud og at hun må blive hjemme indtil det lykkes. Dette på baggrund af, at de ikke har tillid til at skolen forstår Lærke og hendes signaler.

Da det bliver Monas tur, deler hun ikke sine tanker om diagnosen. Hun føler, at der har været et forkert fokus i sagen og at der i det hele taget bliver tegnet et forkert billede, af både skolens og hendes egen rolle. Hun udtaler derfor, at hun ikke ved hvordan, hun skal støtte Lærke i at komme tilbage til skolen, da hun ikke kan få øje på, hvordan de på kan gøre noget anderledes, så længe at forældrene ikke sender Lærke i skole.

Hun mener fortsat, at Lærke ikke kommer i skole, fordi forældrene er for eftergivende og lader Lærke få sin vilje. Da mødet slutter, er Mona ikke klar over hvad næste skridt er, men hun tror ikke, at Lærke kommer tilbage til skolen igen. Hun mener, at forældrene gennem hele forløbet har haft modstand mod skolen.

### **Analyse**

Følgende analyse vil bestræbe sig på at bryde opgavens empiriske fundament ned til lysende fragmenter, der kan vise, hvordan læreren fra casen forstår skolevægning, samt hvilken betydning lærerens problemforståelse har for elevens tilbagevendelse til skolen. Til det anvendes relevante citater fra det kvalitative interview og udvalgte nedslag i casen. Der anvendes teorier og forskningsresultater fra undersøgelser om risikofaktorer for

---

<sup>1</sup> Atypisk autisme er en autismespektrumforstyrrelse med diagnosekoden F84.1 på ICD-10. Autismespektrumforstyrrelse er en samlet betegnelse der dækker over gennemgribende udviklingsforstyrrelse. Diagnosen varierer både i symptomatologi og i sværhedsgrad og gives i tilfælde, hvor der er autistiske træk og forstyrrelser i udviklingen, men hvor kriterierne for infantil autisme ikke er 100 % opfyldte (WHO, 2019).

skolevægning, tidlige tegn på skolevægning, om relationskompetence, årsagsforklaringer, problemforståelser i samarbejdsprocesser og om børneliv på tværs af skole og familie.

Første del af analysen vil belyse, hvordan læreren Mona forstår skolevægning og årsagen til at Lærke vægrer sig mod skolen. Her undersøges hvad både Mona og forældrene kan være rettet mod. Rettetheden skal i denne analyse forstås som udgangspunkter for de forskellige involveredes engagement mod et mål.

I den anden del af analysen vil jeg, analysere hvilken betydning lærerens problemforståelse har for skole-hjem samarbejdet. I denne sammenhæng ses som den kapacitet der er omkring at få Lærke i trivsel og for at skabe muligheder for, at Lærke kan vende tilbage til skolen.

Slutteligt analyseres der i tredje del af analysen på betydningen af, at Lærke får en diagnose.

### **Lærerens forståelse af skolevægning:**

I nyere forskning peges der på, at skolevægning er et multikausalt sammensat problem, der udvikles og potentielt opretholdes med udgangspunkt i forskellige risikofaktorer, der både kan ligge som en sårbarhed hos barnet, familien og skolen (Fisker & Rønne, 2019). Denne kompleksitet gør det vanskeligt at identificere hvad og hvordan, især når man står midt i det (Havik, 2019b). Denne vanskelighed ses også i empirien, hvor der i første del af casen står beskrevet, at Lærke i sidste halvdel af 7.klasse har et stigende antal fraværsdage på grund af mavesmerter. Kort inde i 8.klasse sker der et skred, hvor Lærke stopper med at komme i skole. Dette skred overrasker Mona, især da hun hører, hvad forældrene lægger til grund for, at Lærke ikke kommer i skole. Mona fortæller i interviewet:

*“Pludselig stopper Lærke med at komme i skole, og da vi sidder på mødet, og forældrene fortæller om Lærkes reaktioner derhjemme, kan jeg slet ikke genkende det, de siger. Lærke er en klassisk stille og indadvendt elev, og der er ikke noget ved hende som bekymrer mig. Desuden har Lærke aldrig sagt til mig, at hun ville hjem, eller at hun havde det dårligt”*

Denne udtalelse er den første som afdækker, hvordan Mona muligvis forstår skolevægning. Det tyder først og fremmest på, at Mona ikke må være klar over, at selvom børn ikke umiddelbart virker særligt opmærksomhedskrævende, er der en risiko for at eleven udvikler vægringsadfærd, især når der er tale om introverte, stille og pligttopfyldende elever, da den elevtype ofte bliver overset (Havik, 2019b).

På det samme møde opfordrer Mona forældrene til at være lidt mere insisterende og opmuntrende overfor, at Lærke skal i skole. Hun fortæller:

*“Jeg siger, at det er vigtigt, at Lærke kommer i skole, fordi jeg tænker, at de (forældrene) er lidt for konfliktsky og eftergivende. Pludseligt er der alt muligt som Lærke ikke kan, og jeg tænker, at hun bare er en teenager, der har opdaget, at hun kan få sin vilje, hvis hun græder lidt og siger, at hun får ondt i maven. Det er i hvert fald svært ikke at tænke sit om hjemmet, når dét, der sker, kun sker i hjemmet.”*

I denne udtalelse skildres det, at Mona er i gang med at devaluere forældrenes udlægning, imens hun foretager en kombination af årsagsforklaringer (Poulsen, 2014). Hun foretager i første omgang en personforklaring om, at Lærke er en teenager, der lyver over for sine forældre, for at blive hjemme fra skole. Dertil foretager hun en situationsforklaring der hedder, at de eftergivende forældre er med til at vedligeholde Lærkes fravær. Årsagen til Lærkes skolevægring knyttes således til Lærkes personlighed samt familien og deres relation til hinanden. Monas udtalelse må på samme tid betyde, at hun ikke har viden om hverken kriterier for skolevægring (Thastum, 2019; Heyne et.al., 2018) eller tidlige tegn på skolevægring, såsom at eleven klager over somatiske lidelser (Havik, 2019b).

På mødet forsøger Mona ikke at være undersøgende overfor forældrenes perspektiv og det de fortæller, men afviser umiddelbart deres udlægning og vurdering. Denne afvisning kan mindske Monas mulighed for at få indblik i, hvordan Lærkes børneliv ser ud på tværs af både familie og skole (Højholt, 2014). Af den årsag kan den manglende undersøgelse have konsekvenser for det videre forløb, hvis Monas problemforståelse ikke bliver udfordret eller muligvis udvidet.

Ifølge Havik må både forældre og lærere være opmærksomme på tidlige tegn på skolevægring, så skolen i samarbejde med forældrene tidligt kan planlægge tiltag, og støtte de elever, som udviser tegn på skolevægring. Tidlige tegn hos skolevægrere er ofte at de klager over kvalme og andre somatiske lidelser, som normalt går over, når de får lov til at slippe for skolen (Havik, 2019b). Når Havik peger på, at det er centralt at handle tidligt, er det på baggrund af, at al forskning peger på, at jo længere tid barnet ikke kommer i skole, desto mere stiger sandsynligheden for et ringere resultat af indsatsen og at sandsynligheden for at få alvorligere problemer senere i livet samtidig stiger eksponentielt (Havik, 2019b; Kearney, 2008; Heyne m.fl. 2018). Undersøgelser viser, at lærerens relation til eleverne har en

betydning for om læreren kan identificere elevens tidlige tegn på skolevægning. Hvis læreren har en god relation til eleven, har læreren flere muligheder for at få et godt kendskab til elevens karaktertræk, som giver læreren en bedre mulighed for at identificere vægringsadfærden på et tidligt tidspunkt (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). I casen beskrives det, at Mona overtager klassen på 7.klassetrin, hvor eleverne skifter fra mellemtrin til udskolingen. Der beskrives yderligere, at Mona er optaget af, at eleverne skal lære at tage ansvar for egen læring. Jeg er nysgerrig på hvad der ligger til grund for, at Mona tænker, at Lærke skal komme i skole, selvom hun har det dårligt. Mona svarer:

*“Jeg er optaget af, at eleverne skal kunne gennemføre deres afgangsprøve. Ingen skole, ingen uddannelse, ingen fremtid. Det lyder hårdt, men sådan er det. Det er dét, der er mit job, at sikre eleverne en fremtid”*

Her udtrykker Mona mere eller mindre eksplicit, at hun er rettet mod, at eleverne skal udvikle fag- og almen-didaktiske kompetencer og at hun betragter det fagdidaktiske samt undervisningen som den centrale del af sit arbejde, og at hun derfor muligvis vægter det pædagogiske arbejde i mindre grad. Ifølge Louise Klinge er denne forståelse af lærergerningen en misforståelse, da faglighed og trivsel følger hinanden og at lærerens relationskompetence skal tilgodeses, at eleverne både dannes og uddannes (Klinge, 2017). Klinge peger endvidere på, at den professionelle lærer har et særligt ansvar for at agere relationskompetent i alle handlinger af både didaktisk, pædagogisk og social karakter i lærergerningen (Klinge, 2017). Andre studier har vist, at det er mindre sandsynligt, at elever udebliver fra skolen, hvis lærer-elev relationen er positiv og støttende (Kearney, 2008). Når Mona italesætter, at hun er optaget af det faglige, kan det indikere, at hun i overtagelsen af klassen har ladet relationsarbejdet være op til det tilfældige, og at hun derfor ikke har ageret relationskompetent overfor Lærke. Af den årsag er der muligvis ikke en tryk og god relation mellem Mona og Lærke. I det perspektiv kan det tyde på, at Monas manglende relation til Lærke kan spille en central rolle i forhold til Monas muligheder for at observere tidlige tegn på skolevægning. Ikke desto mindre ses det, at hun ikke har bemærket de tidlige tegn på skolevægning og at Mona i sine udtalelser synes at være rettet mod, at eleverne først og fremmest skal uddannes.

Som beskrevet tidligere i teoriafsnittet er skolevægning en kompleks problemstilling, der kan opstå pludseligt, som følge af en enkelt episode, ligesom at vægringsadfærden kan

akkumuleres over en kort eller længere periode. I forskningen af skolefaktorers betydning for, at fraværet udvikles og grunden til at det opretholdes, peges der generelt på, at overgange til nye klassetrin og nye lærere, en dårlig lærer-elev relation og et højt akademisk pres er set forbundet til udvikling af skolevægning. På samme måde kan en ustruktureret klasseledelse lede til, at der opstår større uro og dermed larm i klassen, hvilket også beskrives som en udløsende faktor, imens forudsigelighed, kontinuitet og stabilitet er vigtige og beskyttende faktorer i forhold til skolevægning (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

I den første del af casen beskrives det, at Mona er optaget af, at eleverne i udskoling skal lære at tage ansvar for egen læring, og at hun af den grund ikke altid opsætter tydelige rammer for undervisningen, hvilket efter forskernes forståelse kan være en risikofaktor for skolevægning. Overgangen mellem nye klassetrin kan betyde, at Lærke oplever et større akademisk pres samtidig med, at hun har fået en ny lærer hvis klasseledelsesstil og stilladsering af undervisningen ikke altid imødekommer Lærkes eget udtrykte behov for ro, og senere påviste autismediagnose, der kalder på struktur og forudsigelighed. Der tegner sig et samlet billede af, at Mona muligvis oplever at have en god relation til Lærke, selvom det sandsynligvis ikke er det Lærke oplever, siden at hun ikke har henvendt sig til Mona, når hun har haft ondt i maven. Samtidig virker det som om, at Mona muligvis forstår Lærkes skolevægning som barnemotiveret og vilje-baseret pjæk, der ikke er blevet udløst af risikofaktorer i skolen. Desuden former der sig et billede af, at Mona forstår Lærkes skolevægning både som et spørgsmål om "vilje" til at gå i skole og at de eftergivende forældre er med at vedligeholde Lærkes fravær.

### **Lærerens problemforståelser, tænkninger og deres betydning i første del af samarbejdet om Lærkes skolevanskeligheder:**

Forskning af problematisk skolefravær har tidligere hovedsageligt koncentreret sig om individuelle faktorer og familieforhold, mens skolens rolle er blevet underprioriteret. Først de seneste år har nyere forskning koncentreret sig om skolens betydning for problematisk fravær, hvor der bredt peges på, at faktorer for skolefravær kan ske med udgangspunkt i risikofaktorer som ligger både i skolen, hos barnet og familien (Havik, 2019b).

I forskningen peges der endvidere på, at et udstrakt skole-hjem samarbejde er centralt både for at identificere tidlige tegn, igangsætte forebyggende indsatser og målrettede indsatser for at få barnet i trivsel og genetableret skolegangen. Dertil hører, at forældrene kan bidrage til at løse udfordringer, og dermed virke som en beskyttende og tryk faktor for barnet. Hverken

skolen eller familierne kan således klare at løse problemet alene (Havik, 2019b; Havik, 2015; Havik, 2014). At skole-hjem samarbejdet har en betydning for barnets muligheder ses i empirien, hvor der i forløbet beskrives, hvordan forældrene skal samarbejde med Mona om at forsøge at løse problemstillingen.

I casen beskrives det, at forældrene på det første møde giver udtryk for bekymringer omkring Lærkes adfærdsændringer. De fortæller, at Lærke ikke kan pege på, hvad det præcis er, hun vægrer sig mod, udover at hun får ondt i maven og at hun ikke bryder sig om den larm og uro der opstår i klassen. Når forældrene på mødet deler sårbare detaljer om deres familieliv og samtidig viser, at de har forsøgt at tale med Lærke om problemet, må det betyde, at forældrene har et ønske om at samarbejde med skolen, for at løse den negative situation, som Lærke står i, og at de således har et ønske om, at Lærke skal tilbage i skolen. Monas reaktion på forældrenes udlægning på det første møde er, at hun stiller sig kritisk vurderende over for forældrenes beskrivelser, hvorfor hun også opfordrer forældrene til at opmuntre Lærke til at komme i skole. Mona fortæller videre om sine tanker, når forældrene beskriver deres oplevelse af Lærkes situation:

*“Det lyder som overdrevet curling og jeg synes, at forældrene tegner et forkert billede af mig og skolen, når de siger, at hun reagerer på, at der er uro i skolen. Dét, de beskriver, er ikke noget vi ser heroppe i skolen, det sker altså kun i hjemmet. Så jeg har svært ved at se, at det handler om uro i klassen. Jeg siger også, at de skal opmuntre Lærke til at komme i skole, så de er klar over, at de selv har et ansvar for, at hun kommer afsted”*

Når Mona afviser, at det kan være faktorer i skolen, der har påvirket Lærkes skolefravær, må det fortsat være et udtryk for et manglende kendskab til, at belastende faktorer i skolen kan trigge og eskalere elevers skolefravær, hvilket kan have den konsekvens, at hun problemforskyder ansvaret andre steder end på skolen, og at hun på den måde distancerer sig selv fra problemet. Når hun placerer årsagen til det hun har udpeget som problemet, uden for skolen, kan det ikke afvises, at det hænger sammen med, at hun går i forsvarsposition, idet at hun føler sig kritiseret af forældrene. Ikke desto mindre kan hendes reaktion tolkes som en selvbeskyttende reaktion mod den kritik, hun oplever at få fra forældrenes side. Ifølge forskere er det et grundlæggende dilemma i samarbejdet om børns skolevanskeligheder, at praktikere har en tendens til at være optaget af at placere og forskyde ansvaret (Schwartz, 2020; Højholt 1993). Dette gælder ligeså når det handler om årsager til elevers skolevægring (Thastum, mfl., 2019; Fisker & Rønne, 2019; Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

Problemet er, at når fokus bliver at få placere ansvaret og skylden, fjernes fokus fra at arbejde mere konstruktivt og løsningsorienteret (Havik, 2019b). Det kan tyde på at dette fokus, er udfordringen i denne ekstreme case, hvor der synes at være et større fokus på en ansvarsplacering fremfor at koncentrere sig om at undersøge og udvikle på barnets betingelser.

At Mona er rettet mod elevernes faglige udbytte har jeg allerede belyst i første del af analysen. I dette afsnit er det dog igen værd at pege på, da Mona både i det ovenstående citat og med udtalelsen på mødet statuerer, hvordan hun forstår Lærkes skolevægning ved at forskyde årsagen til at ligge hos Lærke og forældrene. Denne forskydelse kan have den konsekvens for skole-hjem samarbejdet, at forældrene ikke oplever Mona som en reel samarbejdspartner, ligesom at hun oplever at forældrene modspiller hende. Ifølge Poulsen er forældrenes svar på det, som de typisk opfatter som en kritik af deres barn og af deres egen opdragelsesindsats, ofte en situationsforklaring. Når forældrene svarer tilbage med en situationsforklaring, opfatter læreren på samme måde som forældrene, at forældrene nu kritiserer skolens arbejde og klasseledelsen. I en situation som denne peger Poulsen på, at det er læreren der som den professionelle af de to parter har et særligt ansvar for en god kommunikation med forældrene (Poulsen, 2014). På baggrund af empirien, kan det også tyde på, at fokus på at placere årsagen, bliver en hindring for samarbejdet, og at det muligvis har den effekt at de involverede bliver mere fastlåste i henholdsvis hver deres individualiserede problemforståelse, hvilket indsnævrer mulighederne for at løse problemstillingen.

I casen fremgår det, at Mona ikke benytter muligheden for at udforske forældrenes problemforståelse på mødet, og på den måde møde forældrene og deres bekymring på en professionel måde. Dette kan muligvis have den konsekvens, at forældrene oplever, at deres sårbare situation som familie bliver ignoreret, og at deres bekymring for Lærke ikke bliver taget alvorligt. Ligesom at forældrene på samme tid kan opleve at blive devalueret og at deres viden og erfaringer med Lærke i hjemmet rangerer lavt hos Mona. På den måde kan der opstå en asymmetri mellem begge parter. Samtidig kan Monas manglende undersøgelse have betydning for, at hun fastholder sin forståelse af årsagerne til Lærkes fravær, og dermed også forståelsen af sin egen rolle. Der er mulighed for, at der generelt kan være opstået en gensidig skuffelse over ikke at have etableret en fælles konsensus om problemstillingen. Ikke desto mindre bliver der ikke etableret et fælles udgangspunkt for at løse situationen, derimod tegner der sig et billede af, at der må være opstået en tydelig uenighed, der kan føre til en individualisering af problemforståelserne.

Det kan være disse forskellige faktorer der ligger til grund for, at der ikke bliver iværksat fælles handlinger mod, at få løst problemstillingen, hvilket kan have konsekvens for Lærkes mulighed for at komme tilbage i skole.

I et perspektiv af, at årsagsforklaringer påvirker vores forventninger og forståelse af vores egen rolle, kan der ses en sammenhæng mellem Monas forståelse af skolevægning og den måde, hvorpå hun betragter sig selv og skolen som en del af støttesystemet og løsningen, hvilket kan have en betydning for den type af støtte som skolen tilbyder (Poulsen, 2014). Dermed kan der ses en klar sammenhæng mellem de "ubrugte muligheder" og den måde, hvorpå Mona agerer på mødet som medvirkende til, at skole-hjem samarbejdet vanskeliggøres og at samarbejdet om at få Lærke i trivsel og få genetableret sin skolegang, vanskeliggøres.

### **Lærerens problemforståelser og tænkninger - Lærke får en diagnose:**

Forskning af risikofaktorer for skolevægning og vedligeholdelse af skolevægning peger på, at lærerens gode kontakt til elever også er vigtig, når eleven ikke kommer i skole.

Undersøgelser viser, at jo længere tid en elev har været væk fra skolen, desto sværere bliver det for eleven at komme tilbage, da der kan være en enorm usikkerhed forbundet med at skulle tilbage, både i forhold til de andre elever og læreren. Det er derfor vigtigt, at elever med et langvarig fravær oplever at føle sig som en del af klassen, ligesom at der bør holdes en god kontakt til forældrene, så også de fortsat føler en tilknytning til skolen. På den måde er lærerens kontakt til både barnet og familien en vigtig faktor for at få eleven tilbage i skolen (Havik, 2014). Vigtigheden af en god kontakt til skolen ses også i empirien, hvor der i tredje del af casen står beskrevet, at Mona ikke har kontakt til Lærke og hendes forældre i en periode på fire måneder. Der er mulighed for, at den manglende kommunikation, kan have forstærket forældrenes fornemmelse af, at de ikke kunne samarbejde med Mona som repræsentant for skolen. Ligesom at denne manglende kontakt kan betyde at det muligvis bliver sværere for Lærke at komme tilbage i skolen. Der kan findes tegn på, at Lærkes forældres forståelse af problemet har udviklet sig fra det første møde, hvor de var åbne for, at der kunne være udløsende årsager både i hjemmet og i skolen. Sidenhen har Lærke fået en diagnose, der har bekræftet forældrene i deres bekymringer for Lærke. Dette kan have forstærket forældrenes mistillid til skolen som støttesystem og samarbejdspartner, da Mona ikke giver udtryk for at vise forståelse for, hvad diagnosen indebærer for Lærke. Ikke desto



mindre giver forældrene nu udtryk for at have et ønske om, at Lærke skal skifte skole og at hun skal blive hjemme, indtil et skoleskift er muligt.

At Lærke får en diagnose på autismspektret kan forklare hvorfor, Lærke har en anden oplevelse af hvad der er støjende, end Mona har. Personer med autismspektrumforstyrrelser er særligt sanse-sensitive overfor indtryk, hvilket gør dem særligt sårbare for at blive overstimulerede og stressede. Denne sårbarhed hos mennesker med autismspektrumforstyrrelser betyder på samme tid, at det kan være vanskeligt at komme ud af stresstilstanden igen (Hansen og Højmose, 2019). Hos autister kan årsager, der for andre fremstår som helt almindelige og umiddelbart overkommelige hverdagsituationer være stærkt traumatiserende for autisten (Damgaard & Terkelsen, 2018). Dette kan forklare, at undervisningen ikke nødvendigvis har været præget af den støj og uro, som Mona føler sig kritiseret for, da årsagen kan findes i, at Lærke sandsynligvis er sanseforstyrret og derfor er særligt sensitiv over for indtryk, da sansepåvirkninger kan føles mere eller mindre intense for autister (Damgaard & Terkelsen, 2018). Hvis Lærke har været stresset i skolen, kan det ydermere forklare årsagen til, at Lærke reagerer uhensigtsmæssigt derhjemme, da hendes reaktion kan være et udtryk for, at hun har været overstimuleret og derfor først kan reagere derhjemme, hvor hun er tryk og har en anden mulighed for at trække sig fra stimuli.

Mennesker med autismspektrumforstyrrelser kan være udfordret i deres sociale kommunikation, hvorfor de ofte trækker sig fra situationer hvor deres sociale kompetencer bliver udfordret (Hansen og Højmose, 2019). Dette kan også forklare hvorfor, Lærke er stille, når hun er i skole, hvilket må være det som Mona har tolket som stereotype karaktertræk for en elev der er "klassisk stille og indadvendt". I et perspektiv af, at autister kan være relationelt udfordret, kan det ligeså tænkes, at såfremt Mona havde været mere opmærksom på at agere relationskompetent over for Lærke, ville hun have bemærket, at Lærkes reaktion og respons på kontakt højst sandsynligt ville være atypisk, da hun ikke nødvendigvis ville kunne læse Monas signaler (Klinge, 2017).

Da Mona på mødet hører, at Lærke har fået en autismediagnose stiller hun sig atter en gang uforstående over for andres vurderinger. Dette kan indikere, at Mona er blevet så fastlåst og knyttet til sin problemforståelse, at hun forbinder det med en faglig stolthed og at hun derfor vil tabe ansigt, hvis hun ikke holder fast i denne problemforståelse. Mona fortæller således om diagnosticeringen:

*“Jeg er ikke psykolog, men jeg sidder på mødet og tænker “hvad er det lige I ser, og hvor kommer det fra?”. Lærke har ikke de samme karaktertræk og udfordringer som de andre autister på skolen der desuden har fremragende her på skolen. Det virker også som om, at forældrene har været meget optaget af, at få en diagnose på Lærke, så det er lettere for dem at få et skoleskift.”*

Mona oplever ikke en lettelse, da Lærke får en diagnose, der kan forklare hendes adfærd og udfordringer, og som kan åbne for nye måder at betragte Lærkes betingelser på. Det kan antages, at Mona har svært ved at favne, at der er områder hun ikke har stor viden om. I stedet for at gribe muligheden for at arbejde ud fra nye betingelser, tyder det på, at Mona projicerer sin egen modstand over på forældrene, så de i hendes fortælling fortsat modarbejder skolen uden grund. Denne fastlåste fortælling kan betyde, at Mona ikke formår at stille sig åben over for de muligheder som autismediagnosen giver. Eksempelvis kan en autismediagnose medføre, at der tilbydes særlig pædagogisk støtte til Lærke i nogle af timerne på skolen. Når Mona peger på, at Lærke ikke har de samme karaktertræk som andre autistiske elever på skolen, vidner det samtidig om, at hun ikke har en forståelse af, at autisme viser sig forskelligt. De forklaringer der følger med en autismediagnose synes dog ikke at fæstne sig hos Mona, der med sin udtalelse på mødet ikke synes at åbne sig for, at hun får nye muligheder i forhold til, at kunne støtte Lærke bedre i skolen. Jeg spørger i interviewet ind til, om Lærkes diagnose har givet Mona anledning til at reflektere over hvorvidt hun kunne have handlet anderledes? Mona svarer:

*“Jeg ville ikke gøre noget anderledes. Det her handler om nogle forældre, der fra starten har set sig sure på mig, fordi jeg ikke har føjet dem. Lærkes udfordringer foregår i hjemmet, ikke hos os. I en sag som denne vil jeg uanset hvad tage skolens parti. Det er det hold, jeg spiller på, og det vil jeg til enhver tid gøre”*

I et løsningsorienteret perspektiv ses det her, at Mona i sin afmagt stadig bliver mere og mere fastlåst i sin fortælling om, at forældrene er modspillere som hun efterhånden skal vinde over. Som casen viser, har Monas problemforståelse ikke udviklet sig til trods for at Lærke har fået en diagnose. Denne fastlåsthed synes at stille mere og mere vanskelige betingelser for samarbejdet om at kunne skabe gode betingelser for, at Lærke kan vende tilbage til skolen.

Som casen viser, igangsættes der ikke målrettede tiltag for at få undersøgt, hvilken type af støtte Lærke har brug for. Således er Mona ikke klar over, hvad der skal ske, udover at hun ikke har en forventning om, at Lærke kommer tilbage på skolen.

I et perspektiv af, at den professionelle bør arbejde udforskende for at få et bredere kendskab til barnets betingelser, ser jeg en sammenhæng, mellem den måde hvorpå Mona kan være blevet fastlåst i sin problemforståelse og den måde, hvorpå samarbejdet om Lærkes betingelser for at komme i skole potentielt sættes ud af spil.

### **Konklusion**

Som kommende lærer har jeg et ønske om at bidrage til en positiv udvikling af læreres forståelse af skolevægring, og hvilken betydning disse forståelser har for elevens tilbagevendelse i skolen. Min undersøgelse har vist, at læreres generelle kendskab og viden om skolevægring har betydning for lærerens forståelse og tanker om skolevægring, og at jo mindre viden læreren har, om den situation barnet befinder sig i, jo større vil tendensen være til, at placere ansvaret og årsagen individuelt hos barnet eller familien. Dette er imidlertid en uheldig tendens, da skolevægring skal ses som en kompleks type af skolefravær, der betinges af multikausale og komplekse forhold, og med risikofaktorer som kan ligge både i skolen, barnet og familien. Skole-hjem samarbejdet har i denne undersøgelse vist sig at være særdeles betydningsfuldt for barnets forudsætninger for at kunne vende tilbage til skolen, da barnets hverdag i familien også har betydning for barnets liv i skolen.

På baggrund af projektets undersøgelse er jeg blevet mere bevidst om, at læreren har et særligt ansvar for at forholde sig undersøgende over for forskellige problemforståelser for at kunne åbne problemstillingen, og dermed kunne støtte eleven bredere. Lykkes det ikke for læreren at forholde sig åbent, nuanceret og undersøgende over for elevens situation og de erfaringer, forældrene har med barnet, kan det få store konsekvenser for barnets muligheder for at vende tilbage til skolen. Dette skyldes blandt andet, at jo længere tid eleven er væk fra skolen, desto sværere bliver det at komme tilbage. På samme tid øges risikoen for, at eleven udvikler sociale, fysiologiske og psykologiske problemer i voksenlivet. Derfor er det også vigtigt at der handles tidligt på barnets skolefravær. Slutteligt viser denne undersøgelse, at læreren bør forholde sig kritisk til sin egen problemforståelse for at sikre, at dennes problemforståelse skaber løsninger frem for begrænsninger.

Dette projekt har gjort mig bevidst om, at jeg i min fremtid som lærer kan forsøge at forebygge skolevægring ved at være særligt opmærksom på tidlige tegn på skolevægring, og

at reagere tidligt i de tilfælde hvor tidlige tegn optræder. Samtidig vil jeg være bevidst om, at se disse tegn som invitationer til at arbejde undersøgende og udforskende over for barnets omgivelser, betingelser og kontekster. I min fremtidige lærergerning vil jeg ligeledes være bevidst om at invitere til et åbent, udforskende og tillidsfuldt skole-hjem samarbejde for at sikre de bedst mulige betingelser for, at eleven kan trives både på tværs af skole og hjemmet. Men hvorfor skal vi lærere være bevidste om kompleksiteten ved skolevægning og om vores egne problemforståelser? Det skal vi fordi, vi hele tiden bærer en lille del af elevernes liv i vores hænder - og vi skal bære det nænsomt.

## Litteraturliste

Brinkmann, S. & Kvale, S., & (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3.udg.) København: Hans Reitzels Forlag.

Damgaard, T. J. & Terkelsen, P. (2018). *Autisme, angst og skolevægring : en praksismanual*. (1.udg.). Danmark: Forfatterne og Behandlingsskolerne

Fisker, T. B. & Rønne, G. R. (2019). At ville, kunne, at turde gå i skole - eller ej. I: Thastum, M., Havik, T., Andersen, M. J., Fisker, T. B., Hansen, M. F. et. al. (2019). *Skolens fraværende børn - Årsager og indsatser* (1.udg.). København: Dafolo.

Flyvbjerg, B. (2010) Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog* (1.udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, M.F. & Højmosé, G. L (2019). Skolevægring hos børn og unge med autismespektrumforstyrrelser. I: Thastum, M., Havik, T., Andersen, M. J., Fisker, T. B., Hansen, M. F. et. al. (2019). *Skolens fraværende børn - Årsager og indsatser* (1.udg.). København: Dafolo.

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). *Parental perspectives of the role of school factors in school refusal*. Emotional and Behavioural Difficulties, 19(2), 131-153.

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015) *School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance*. Soc Psychology Education, 18(2), 221–240.

Havik, T. (2019a). Elever, som ikke mestrer at gå i skole. I: Thastum, M., Havik, T., Andersen, M. J., Fisker, T. B., Hansen, M. F. et. al. (2019). *Skolens fraværende børn - Årsager og indsatser* (1.udg.). København: Dafolo.

Havik, T. (2019b). *Skolefravær - At forstå og håndtere skolefravær og skolevægring* (1.udg.). København: Dafolo.

Højholt, C. (2012). Faglighed og fællesskaber - i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I C. Højholt (red.).(2012). *Børn i vanskeligheder - samarbejde på tværs*. København: Dansk psykologisk Forlag.

Højholt, C. (2014). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber. I: Løw, O. & Skibsted, E. (Red.) *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer*. 1. udg. Akademisk Forlag, København

Johnsen, D. B. & Lomholt, J. J. & Thastum, M. (2019) Back2School og andre målrettede interventioner. I: Thastum, M., Havik, T., Andersen, M. J., Fisker, T. B., Hansen, M. F. et. al. (2019). *Skolens fraværende børn - Årsager og indsatser (1.udg.)*. København: Dafolo.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior. I: *A contemporary review*. Clinical Psychology Review, s. 28, 3, 451-471.

Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence. Kendetegn, betingelser og perspektiver* (1. udg.). Dafolo

Kousholt, D (2019). Samarbejde om forskelle – forældres samarbejde om børns fælles skoleliv. I *Tidsskriftet KvaN*, 113, 39. årgang pp. 50-61

Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., & Thastum, M. (2019). Hvordan hjælper vi børn med problematisk skolefravær? Erfaringer fra Back2School-projektet. *Ledelse i Morgen*, 22(4)

Løgstrup, K.E. (2010). Den etiske fordring. Løgstrup forlaget. KLIM.

Ordnet.dk. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab

Lokaliseret fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=vægre>

Poulsen, A. (2014). Attribuering - at forklare andres handlinger I: Løw, O. & Skibsted, E. (Red.) *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer*. 1. udg. Akademisk Forlag, København

*Schwartz, I. (2020). Når læringsfællesskaber forsvinder ud af det tværprofessionelle samarbejde om vanskeligheder i skolen. I: Mardahl-Hansen, T., Schwartz, I., & Tybjerg, G. M. (red.) (2020). Tværprofessionelt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber. Syddansk Universitetsforlag.*

*Thorhauge, S. (2020). Hvorfor vil Emma ikke i skole? I: Mardahl-Hansen, T., Schwartz, I., & Tybjerg, G. M. (red.) (2020). Tværprofessionelt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber. Syddansk Universitetsforlag.*

World Health Organization (WHO). (2019). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*; Version:2019. World Health Organization.

### **Online publikationer:**

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 823 af 15/08/2019.

Lokaliseret fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>

Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen, BEK nr 1063 af 24/10/2019.

Lokaliseret fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1063>

Børne- og undervisningsministeriet (2017). Notat om skolefravær 2017/2018.

Lokaliseret fra:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjrbu7zOjwAhVdhv0HHXg1CRkQFjAJegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fuvvm.dk%2F-%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvvm%2Fstat%2Fpdf18%2F181107-notat-elevfravaer-2017-2018.pdf&usg=AOvVaw1sgvyjRDY6ZdilYx03sHmH>

Børne- og undervisningsministeriet (2018). Undersøgelse af hjemmeundervisning, fravær og børn uden for undervisningstilbud. København.

Lokaliseret fra:

<https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2018-undersogelse-af-hjemmeundervisning--fravaer-og-boern-uden-for-undervisningstilbud>

Børne- og undervisningsministeriet (2021) Folkeskolens formålsparagraf.

Lokaliseret fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Socialstyrelsen (2021). Fra indledning Model for samarbejde og indsatser til børn og unge med bekymrende skolefravær. København.

Lokaliseret fra:

<https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/born/model-for-samarbejde-og-indsatser-til-born-og-unge-med-bekymrende-skolefravaer>

Styrelsen for IT og læring (2021). Elevfravær i folkeskolen 2019/20. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Lokaliseret fra:

<https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevfravaer>