



NORLANDSFORSKNING
NORLAND RESEARCH INSTITUTE

Problematiske skolefravær – årsaker, tidlig identifisering og kartlegging. En redegjørelse av kunnskapsgrunnlaget.

Publisert: April 2023
Skrevet av: Lea Louise Videt,
Ragnhild Holmen Waldahl

Arbeidsnotat nr.: 1001/2023
ISSN-NR: 2704-033X
Prosjektnr: 1943



NORDLANDSFORSKNING
NORDLAND RESEARCH INSTITUTE

ARBEIDSNOTAT

ARBEIDSNOTAT NR: 1001/2023	ISSN-NR: 2704-033X	PROSJEKTNUMMER: 1943	ANTALL SIDER: 28
FORFATTER(E): Lea Louise Videt Ragnhild Holmen Waldahl			
Problematisk skolefravær – årsaker, tidlig identifisering og kartlegging. En redegjørelse av kunnskapsgrunnlaget.			



INNHold

FORORD	2
1 BAKGRUNN	2
1.1 METODE	2
1.2 BEGREPSAVKLARING	3
1.2.1 Flere definisjoner	3
1.2.2 Når er fravær problematisk?	4
1.3 OMFANGET AV FRAVÆR I NORSK SKOLE	5
2 ÅRSAKER TIL PROBLEMATISK SKOLEFRAVÆR	6
2.1 SKOLEN	7
2.2 ELEVEN	8
2.3 HJEMMET	11
2.4 SAMFUNNET	12
3 TIDLIG IDENTIFISERING AV PROBLEMATISK SKOLEFRAVÆR	13
4 KARTLEGGING	16
4.1 HVA SKAL EN KARTLEGGING UNDERSØKE?	16
4.2 EKSISTERENDE KARTLEGGINGSVERKTØY	19
5 OPPSUMMERENDE ANBEFALINGER OG REFLEKSJONSSPØRSMÅL	21
REFERANSER	22

FORORD

Dette notatet er utarbeidet på vegne av Rana Ungdomsskole, som er prosjekteier i RAUS – Reduksjon av utfordrende skolefravær - et forskningsprosjekt støttet av Regionalt forskningsfond Nordland. Hovedmålet med RAUS er å utvikle en sammenhengende og målrettet innsats som kan bidra til å forebygge og redusere utfordrende skolefravær. Rana ungdomsskole er en av landets største med mer enn 800 elever. Skolen erfarer at cirka 1 % av elevene omtrent ikke er til stede i løpet av sine tre år på ungdomsskolen. Dette til tross for at skolen har arbeidet systematisk med skolefravær fra den ble opprettet i 2018.

Et delmål i RAUS-prosjektet er å utvikle et kartleggingsverktøy som kan brukes i skolens arbeid med å identifisere de individuelle, bakenforliggende årsakene til problematisk skolefravær. Kartleggingsverktøyet skal gi skolen et verktøy for å sette inn målrettede tiltak for å øke nærværet på skolen.

Dette forskningsnotatet er utarbeidet med henblikk på å redegjøre for kunnskapsgrunnlaget når det gjelder årsaker til problematisk skolefravær, tidlig identifisering og kartlegging, slik at utviklingen av kartleggingsverktøyet i Rana Ungdomsskole forankres i eksisterende forskning. Nordlandsforskning takker Rana Ungdomsskole for et interessant oppdrag og et godt samarbeid.

1 BAKGRUNN

1.1 METODE

Litteraturgjennomgangen i dette notatet er ikke en systematisk gjennomgang av all forskning om skolefravær, men en redegjørelse som søker å klargjøre kunnskapsgrunnlaget for å forstå årsaker, tidlig identifisering og kartlegging av problematisk skolefravær i grunnskolen.

Overblikket over litteraturen om disse temaene er basert på søk etter forskningsartikler og bøker i databasene Oria og Idunn. Følgende søkeord ble anvendt: skolefravær, skolevegring, skolenekt, kartlegging, veileder, identifisere – og på engelsk: school refusal, school attendance problems, school absence, school absenteeism, identification, classification, assessment.

For å finne relevante publikasjoner leste vi tittel og sammendrag og valgte ut de publikasjonene som var relevant for notatets problemstilling.

I tillegg er «snøballmetoden» benyttet for å finne relevant litteratur, det vil si å følge referanser som oppgis i en gitt forskningsartikkel eller bok, for derved å finne annen relevant litteratur. I notatet henvises både til fagfelleverderte forskningspublikasjoner og til fagbøker og artikler med en praksisbasert tilnærming til skolefravær.

Forskningen på skolefravær i grunnskolen i en norsk kontekst er generelt begrenset, og spesifikk forskning på tidlig identifisering og kartlegging er desto mer begrenset. Derfor redegjøres det også for forskning i andre land i dette notatet, men med hovedvekt på skandinaviske studier. Det må tas høyde for at ikke all forskning fra andre land automatisk

kan overføres til en norsk kontekst, hvor skolesystemet samt den samfunnsmessige og kulturelle bakgrunnen er en annen. Forskningsbaserte funn fra eksempelvis en amerikansk kontekst bør ikke ukritisk gjøres til evidensgrunnlag for tiltak i den norske skolen. Av hensyn til dette metodologiske poenget, gjøres det løpende rede for *hvor* den omtalte forskningen stammer fra i redegjørelsene i dette notatet. I norsk litteratur om fravær er det en tendens til at dette *ikke* gjøres, hvorfor den bør leses med et kritisk blikk når det gjelder referanser til funn fra andre land. Når det gjelder referanser til praksisbaserte fagbøker i dette notatet har vi avgrenset til skandinaviske land, fordi skolesystemet er tilnærmedesvis lik det norske. Forskning på skolefravær foregår i ulike fagdisipliner. Psykologi og pedagogikk synes å være dominerende.

En metodisk utfordring består i en manglende konsekvens i begrepsbruken i litteraturen. Det at en elev uteblir fra undervisningen benevnes med ulike begreper. På rent praktisk plan gjør dette det vanskelig å få overblikk over forskningslitteraturen. Denne problematikken er det forsøkt å ta høyde for ved å benytte varierende søkeord i litteratursøket. På mer analytisk plan innebærer dette at man må stille spørsmål ved om det egentlig er det samme fenomenet man snakker om, når man sammenligner ulike studier.

1.2 BEGREPSAVKLARING

1.2.1 FLERE DEFINISJONER

Begrepet «skolefravær» betegner det at en elev er borte fra skolen eller fra obligatorisk undervisning. Begrepet brukes både til å betegne fravær som anses som uproblematisk og fravær som anses som problematisk. Når det gjelder begrepene som brukes til å beskrive fenomenet «problematisk skolefravær» (engelsk: school attendance problems (SAP)), er det som nevnt ovenfor manglende konsekvens i litteraturen. «Problematisk skolefravær», «bekymringsfullt skolefravær», «omfattende skolefravær», eller «utfordrende skolefravær» brukes overordnet til å benevne fravær av et omfang hvor det erfarer som problematisk. I tillegg brukes begreper som skolevegring, skoleangst, skolefobi, skoleunnvikelse, skolenekt, ufrivillig skolefravær, skulk, nærværsproblemer med mere. På svensk brukes ordet «hemmasittare» for elever som «sitter hjemme» i stedet for å være på skolen.

Forfatterne av en dansk litteraturgjennomgang om problematisk skolefravær og skolevegring identifiserer to typer av definisjoner i forskningslitteraturen om skolefravær:

1) En årsaksmessig eller etiologisk definisjon av fenomenet, hvor det skilles mellom «skolevegring» og «skulk», og 2) en deskriptiv definisjon, hvor termen skolevegringsadferd (eller andre begreper) brukes som en paraplybetegnelse for alle former for problematisk skolefravær, uten å skille mellom om årsaken skyldes «skolevegring» eller skulk» (Knudsen, & Møller, 2017).

Den norske fraværskonsulent Trude Havik, som har doktorgrad i spesialpedagogikk, benytter en årsaksmessig definisjon og opererer med et skarpt skille mellom «skolevegring» og «skulk», som hun mener skiller seg fra hverandre på sentrale punkter. Skulk kjennetegnes, ifølge Havik, ved elever som misliker skolearbeidet, som kjeder seg, som sjeldnere har dårlig samvittighet, er mer utagerende, og som ikke er bekymret for å gå på skolen, som skolevegrere oftere er. I tillegg skjuler elever som skulker oftest fraværet for foreldrene

(Havik, 2018). Skolevegrere definerer Havik, med flere, derimot som elever som gjerne vil gå på skolen, men som ikke klarer det. Havik, Bru og Ertesvåg bruker følgende definisjon på skolevegring: «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et al., 2014).

Branca Lie (2021) skiller i tillegg mellom skolevegring og skolefobi, der førstnevnte ikke betegner en tilstand av alvorlig angst, og sistnevnte som innebærer alvorlige angstlidelser.

I motsetning til slike årsaksmessige definisjoner, benytter den amerikanske skolefraværskforskeren Christopher A. Kearney, med flere, en deskriptiv definisjon, der termen «skolevegringsadferd» (eng.: school refusal behavior) dekker over ulike typer av fravær, såsom «skulk», «skolevegring» eller «skolefobi»:

School refusal behavior is an umbrella term that covers many hypothesized subtypes of youths with problematic absenteeism, including truancy, school phobia, and anxiety-based school refusal. (Kearney, 2007)

Mer spesifikt dekker termen «skolevegringsadferd» hos Kearney over barn og ungdommer som går glipp av store deler av skolehverdagen, som uteblir fra timer eller perioder av skoledagen, som bestandig kommer for sent, som utviser negativ adferd hjemme om morgenen for å unngå skolen, og som utviser stor engstelse for å gå på skolen, og gjentatte ganger forsøker å unngå det (Kearney 2003, Kearney 2007).

Her skal det ikke diskuteres nærmere hvilken type av definisjon som er å foretrekke, men det skal nevnes at det å ta utgangspunkt i et skille mellom «skolevegring» og «skulk» har et normativt preg, hvor barnet så å si tilskrives «ansvaret» for de typer av fravær som karakteriseres som skulk. I predikatet «skulk» ligger en antakelse om at «eleven kan, men ikke vil», mens antakelsen i predikatet «skolevegring» er at «barnet vil, men kan ikke kan». Det kan stilles spørsmål ved om ikke dette representerer en forenkling av kompliserte psykologiske årsaker og adferdsmønstre, samt et aktørsyn hvor elevens motiver er gjennomsluktige for den selv og for andre. Videre i dette notatet tas det ikke stilling til verdien av å skille mellom skolevegring og skulk, men det tydeliggjøres hvis den omtalte litteraturen skiller mellom disse. Når det redegjøres for generaliseringer i forskningen brukes paraplybegrepet «problematisk fravær»

1.2.2 NÅR ER FRAVÆR PROBLEMATISK?

Når det gjelder å definere *når* skolefravær anses som problematisk, finnes det flere definisjoner. Mange forskere på skolefraværstematikken, både internasjonalt og i Norge, henviser til Kearneys definisjon. I denne defineres skolefravær som problematisk når eleven har: 1) Fravær i minst 25% av skoletiden i minst to uker. 2). Opplever alvorlige vansker ved å delta i undervisningen i minst to uker, med betydelig påvirkning på barnets eller familiens daglige rutine, og/eller 3) skolefravær i minst 10 skoledager i løpet av en 15 ukers periode (Kearney, 2008, Kearney & Graczyk, 2020).

Kearneys definisjon er, ifølge ham selv, basert på retningslinjene til amerikanske skoledistrikter, og han anfører ikke noe forskningsbasert grunnlag for hvorfor nettopp de anførte prosenttallene og antall dager bør være skjæringspunkt. Andre opererer med en

definisjon hvor en kartlegging av elevens skolevegringsadferd bør settes i gang, når eleven har mer enn 10% illegitimt fravær i løpet av 3 måneder (Lyon og Cotler, 2007).

I praksis har norske skoler egne, og varierende, kriterier for når et fravær bør anses som bekymringsfullt, og benytter ulike veiledere til håndteringen av fravær, samt forskjellige praksiser for hvordan fravær registreres (Ulriksen, 2021). I tillegg bruker den enkelte læreren naturligvis erfaringsbasert skjønn og sin forståelse av den enkelte eleven til å vurdere når et fravær bør anses som bekymrende – for noen elever kan et fravær på 20% oppfattes som uproblematisk mens 5% for andre kan være nok til å vekke bekymring. Dette aspektet synes i risiko for å forsvinne eller tre i bakgrunnen når man organiserer sin forståelse av problematisk fravær på mer eller mindre arbitrære tall-baserte retningslinjer.

En vesentlig faktor for registreringen, og oppfattelsen, av fravær i den norske skolen er at det skilles mellom dokumentert og udokumentert fravær. Dokumentert fravær er enten fravær som skyldes helsemessige årsaker, og som er dokumentert i form av melding fra foresatte eller legeerklæring, eller fravær der foresatte har søkt om permisjon og skolen har innvilget dette. Bakgrunnen for at det kun er disse to fraværsgrunnene som godtas som gyldig i grunnskolen, er elevens opplæringsplikt. Udokumentert fravær er motsatt alt fravær som foresatte ikke har meldt fra om (Udir, 2023)¹. Som Havik (2018) poengterer, kan «ugyldig» fravær skjule seg i dokumentert fravær, dersom «[...] foreldre eller lege legitimerer «diffuse plager, skolevegring eller foreldremotivert fravær som gyldig fravær ved å gi «falsk» dokumentasjon.» (Havik, 2018, s. 26). Med andre ord kan såkalt dokumentert fravær også dekke over fravær som er faktisk er problematisk, hvis for eksempel en forelder, av ulike årsaker, gir skolen beskjed om at barnet er sykt og lar det bli hjemme, uten innlysende helsemessige årsaker.

1.3 OMFANGET AV FRAVÆR I NORSK SKOLE

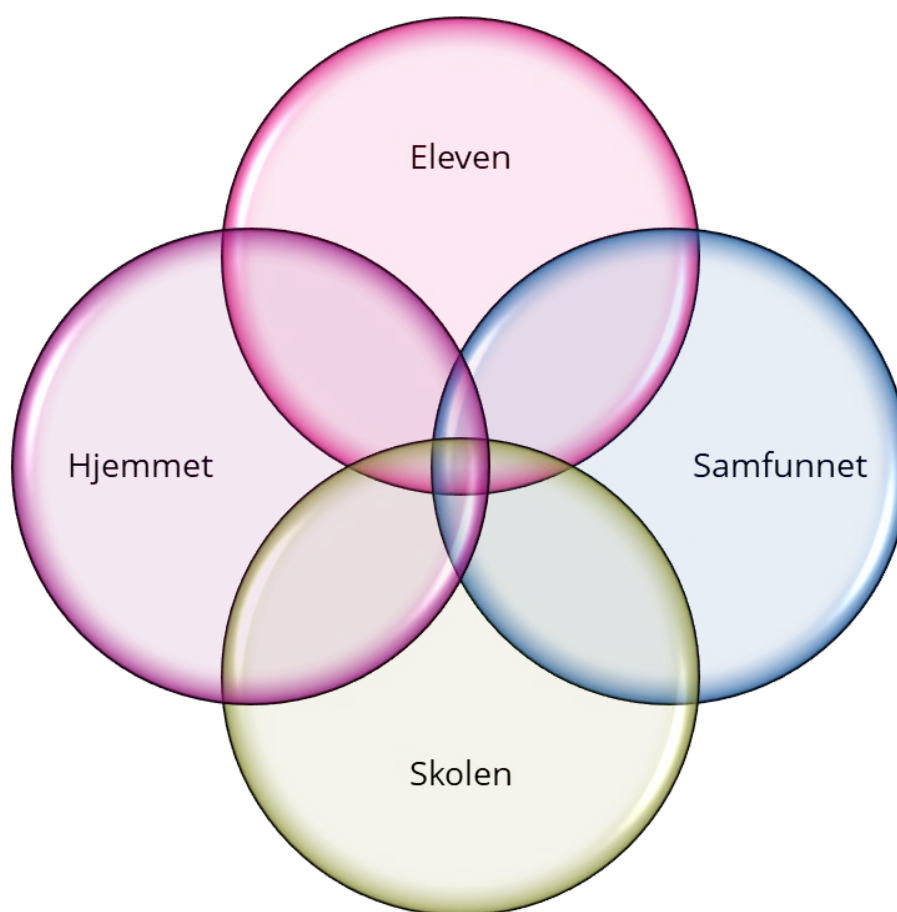
Kort sagt kjenner vi ikke omfanget av fravær i den norske grunnskolen. Dette skyldes at det ikke føres statistikk for skolefravær i grunnskolen, og det ikke eksisterer nasjonale retningslinjer som krever at skoler samler inn data om fravær. Unntatt er en statistikk over fraværet som er ført på vitnemålet for 10. trinn, hvor fraværet inngår som en del av elevens samlede grunnskolekompetanse og er grunnlag for opptak til videregående (Ulriksen, 2021). Samtidig er det usikkerhet knyttet til denne statistikken, da eleven eller foreldrene kan kreve at inntil 10 skoledager fravær ikke føres på vitnemålet. Nasjonalt har andelen av elever som ikke får vitnemål etter 10. trinn på grunn av høyt fravær doblet seg i løpet av de siste ti årene, fra 2 prosent i 2008 til over 5 prosent i 2018 (SSB, 2016; Udir, 2018). I 2018/19 hadde 14 prosent av elevene på tiende trinn mer enn 30 dagers fravær (Udir, 2019). Dette er i seg selv bekymringsfullt, særlig fordi fravær i grunnskolen er en svært sentral prediktor for frafall fra videregående opplæring (SSB, 2018). I internasjonal forskning har dette blitt omtalt som «dropout in slow motion» (Fallis & Opotow, 2003, s. 104) da beslutningen om å slutte i skolen, sjelden er gjort på impuls, men er et resultat av en lang og vanskelig prosess som starter tidligere i et barns liv (Alexander et al, 1997; Jimerson et al., 2000).

¹ Se: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/3/>

2 ÅRSAKER TIL PROBLEMATISK SKOLEFRAVÆR

Det er enighet i forskningsfeltet om at årsakene til problematisk skolefravær varierer, at de ofte er sammensatte og at de ofte er diffuse. I litteraturen pekes det på faktorer hos eleven selv, faktorer i hjemmet/familien, faktorer på skolen og faktorer i samfunnet (Amundsen & Møller, 2020; Heyne, 2019; Ingul et al., 2019, Havik et al., 2014; Havik, 2018; Friberg et al., 2015; Lie 2021). Disse ulike arenaene, som på hver sin måte kan bidra til en negativ utvikling av fravær, skal ikke forstås som avgrensede arenaer, men som overlappende og interagerende felter (Ingul et al 2019). For eksempel vil elevens relasjonelle nettverk, eller mangel på slike - som kan være betydningsfulle i forhold til en negativ utvikling av fravær - ofte være knyttet til faktorer i ulike arenaer; Det kan både være snakk om dårlig sosial kompetanse hos barnet, manglende sosialt nettverk i familien, og/ eller dårlig sosialt miljø på skolen, eller i lokalsamfunnet.

I mye av forskningen på problematisk skolefravær har det vært tendens til å rette fokuset mest mot individuelle faktorer hos eleven, og det finnes en pågående debatt i forskningsfeltet, hvor flere fagfolk påpeker at man i høyere grad bør se på faktorer i skolen som institusjon (Amundsen & Møller, 2020; Knage, 2021), samt mer generelt på faktorer i samfunnet (Brochmann & Madsen, 2022).



Figur 1. Arenaer for fraværsfaktorer

I det følgende redegjøres det kort for hvilke faktorer i disse fire arenaene som kan bidra til å forårsake problematisk fravær.

2.1 SKOLEN

Forskningslitteraturen peker på adskillige forhold ved skolen som kan være en medvirkende årsak til at barn og unge får problematisk fravær. Både internasjonal og nyere norsk forskning peker på at manglende eller dårlige sosiale relasjoner og mobbing på skolen er en vesentlig faktor (Hutzell og Payne, 2012, Place et al., 2000). I en intervjustudie hvor den norske professoren i spesialpedagogikk Marie-Lisbet Amundsen intervjuet 40 foreldre til barn med skolevegring, svarer de fleste foreldre at deres barn ikke har noen venner på skolen og heller ikke har andre sosiale fellesskap (Amundsen, 2019). Mange foreldre opplevde at skolen plasserte ansvaret for barnets skolevegring hos dem. I en spørreundersøkelse som også var rettet mot foreldre til barn med skolevegring, oppga 56 prosent av de foresatte at deres barn var utsatt for mobbing, og hele 55 prosent oppga at skolen ikke hadde gjort noe for å stoppe mobbingen da den ble avdekket (Amundsen & Møller, 2020).

At dårlig sosial inkludering ikke dreier seg om enkelttilfeller, men er et større problem på norske skoler, fremgår av resultatet av en norsk spørreundersøkelse fra 2017 hvor 691 ungdomsskoleelever deltok; her rapporterte omtrent 10% at de ikke har venner på skolen (Amundsen & Garmannslund, 2018). Betydningen av å føle sosial tilhørighet understrekes av en studie gjort blant norske elever på første året i videregående, som viste at ensomhet er den viktigste grunnen til at elever vurderer å slutte på skolen (Frostad et al., 2015).

Norsk forskning finner også sammenheng mellom klasseledelse og fravær (Ertesvåg, 2009, Havik et al., 2014, Havik et al., 2015). Her pekes på at mangelfull klasseledelse kan føre til dårlig læringsmiljø og uro i klassen, og til svakere sosiale relasjoner, eller mobbing, i klassen. Slike faktorer kan altså føre til at noen elever får så negative erfaringer at de til slutt ikke kommer på skolen. Omvendt kan god klasseledelse forebygge mobbing og sosial eksklusjon, og dermed minimere risikoen for fravær som er relatert til dette. En dårlig relasjon til lærere kan også være en faktor i seg selv. En dansk studie hvor elever og lærere fra 158 grunnskoler deltok i spørreundersøkelser, viser videre at det er påfallende sammenheng mellom det å ha et dårlig forhold til læreren og det å oppleve generell mistriksel eller sosial isolasjon på skolen (Overland & Nordahl 2013, s. 133-139). I en metastudie hvor Gubbels, Van der Put & Assink (2019) sammenlignet studier (fra flere land) som handler årsaker til skolefravær, fant de at dårlige lærer-elev-relasjoner var den mest betydelige risikofaktor på skolen.

En annen fraværsfaktor som er relatert til skolen, er at overganger, forandringer og uforutsigbarhet i skolen kan være en risiko. Dette kan være bytte av lærere, mange vikarer og/eller skoleskifte. Overgang fra barne- til ungdomsskole kan utgjøre en særlig utfordring for emosjonelt sårbare elever (Kearney, 2008).

Det finnes ikke mye forskning på sammenhenger mellom problematisk fravær og skolens fysiske utforming, men Havik og medforfattere (2014) nevner at skolens arkitektur og

larmende klasserom kan spille en rolle for barn med skolevegring. Mangelen på mindre grupperom er et velkjent praktisk problem på mange norske skoler som kan utgjøre en konkret utfordring når det gjelder barn som trenger andre rammer enn klasserommet. Skolen kan også ha et undervisningsmiljø som legger for mye vekt på prestasjon og testing, og ikke skaper mestringsfølelse hos den enkelte eleven.

David Heyne med flere (2019) introduserer begrepet skoleeksklusjon (*school exclusion*) for å beskrive problematisk fravær hvis årsak er å finne i skolen og hvordan denne håndterer eleven. De bruker dette begrepet helt konkret til å betegne tilfeller hvor skolen for eksempel bortviser elever av disiplinære grunner uten å ha retningslinjer for dette, eller tilfeller hvor elever med spesialbehov sendes hjem fordi skolen ikke har ressurser til å gi dem den nødvendige støtten. Begrepet synes også å ha potensiale til å dekke over fravær der skolens ansvar ikke er like entydig, men hvor en elevs fravær henger sammen med manglende inkludering og tilpasning til elevens behov fra skolens side, for eksempel grunnet manglende ressurser. Friberg og medforfattere (2015) har med bakgrunn i forskning og praksiserfaring i svensk skole, skrevet boken *Hemmasittare och vägen tillbaka*. Her skriver de at for at skolen skal kunne minimere de skolerelaterte risikofaktorene, er det viktig at skolepersonale bevisstgjøres om at de utgjør en ikke-ubetydelig årsak til fraværproblematikker.

2.2 ELEVEN

Elever med problematisk skolefravær utgjør en heterogen gruppe, med ulik adferd. En studie fra 2009 av problematisk fravær i ungdomsskolene i en større norsk kommune viste ingen kjønnsforskjeller, men en tendens som tyder på at flere jenter hadde alvorlig grad av fravær i slutten av ungdomskolen (Bauger & Sundby, 2009). Da både årsakene til skolevegringsadferd og «symptomene» hos eleven ofte er diffuse, og kan komme til uttrykk i kroppslige reaksjoner som vondt i magen, hodepine eller trøtthet, kan det være aktuelt å utrede om det kan være snakk om sykdomsrelaterte årsaker (Friberg et al., 2015).

Selv om det ikke kan settes opp en liste over fellestrekk hos elever med problematisk skolefravær, peker den eksisterende forskningen på en rekke faktorer hos eleven som *kan* bidra til en uhensiktsmessig utvikling med skolefravær - men som ikke nødvendigvis gjør det.

De tidligere nevnte problemer med sosial eksklusjon i skolen – som kan være en vesentlig faktor når en elev utvikler problematisk fravær - kan henge sammen med individuelle utfordringer hos eleven som skyldes svake sosiale kompetanser. Vanskeligheter med å skape sosiale relasjoner med medelever kan øke risikoen for utenforskap, mobbing, angst eller depresjon, som til slutt kan føre til at skolehverdagen blir uoverkommelig, slik at eleven «velger» å bli hjemme (Ek & Erikson, 2013). Dårlig sosial kompetanse kan selvsagt ha rot i flere forhold. Amerikanske studier viser at det er en overrepresentasjon av psykiske diagnoser blant elever med skolevegringsadferd, særlig depresjon og angst (Egger et al., 2003; Kearney, 2007). En amerikansk undersøkelse av 222 barn og unge med ulike typer av skolevegringsadferd viste at 75,7% av deltakerne hadde en psykisk diagnose. En fersk norsk forskningsartikkel basert på en spørreskjemaundersøkelse av foreldre til barn med skolevegring, viser at 81% av barna hadde en eller flere diagnoser (Amundsen & Møller, 2022). Her deltok 672 foresatte fra ulike skoler i landet. Den norske forskeren i pedagogisk

psykologi Branca Lie benytter, som nevnt, termen *skolefobi* til å betegne skolefravær som skyldes at barnet utvikler angst for å gå på skolen. Lie ser skolefobi som knyttet til generell angstlidelse hos det gjeldende barnet, så her er selve begrepet for fraværet knyttet til diagnosetenkning (Lie 2021).

I en del av forskningslitteraturen, særlig den amerikanske, har det vært utbredt å anse «seperasjonsangst» hos eleven som en årsak til skolevegring, altså en overdreven engstelse for å være adskilt fra foreldrene (Se f.eks. Egger et al., 2003; Heyne et al., 2019). Flere skandinaviske studier viser at barn med ADHD og autismspekterforstyrrelser har en særlig stor risiko for å utvikle skolevegringsadferd (Amundsen & Møller, 2022; Socialstyrelsen, 2016; Munkhaugen et al. 2017). I litteraturgjennomgangen fra 2017 (*Problematisk skolefravær og skolevegring. Årsager og behandling*), som oppsummerer forskning på problematisk fravær og skolevegring, betrakter forfatterne sammenhengen mellom skolevegring og autismspekterdiagnoser som et eget felt, fordi sammenhengen mellom autisme og skolevegring er så uttalt.

Man skal imidlertid være forsiktig med å se diagnose som en årsak til fravær eller skolevegring *i seg selv*. At en elev har en diagnose er ikke i seg selv en forklaring på *hvorfor* eleven har problematisk fravær, men kan muligvis gi en indikasjon på hvilken form for støtte eleven har behov for. Det skal videre påpekes at prosessene rundt diagnostisering av psykiske lidelser, særlig av barn, er omstridt. Eksempelvis viser en meget omtalt nyere norsk studie at det er sammenheng mellom når på året barn er født, og hvor ofte de blir diagnostisert med ADHD (Bachmann et al., 2022). Dessuten sier tallene om antall barn med diagnose ikke noe om hvorvidt skolevegringsadferd har spillet en rolle i diagnostiseringen av barnet – årsakssammenhengene kan være uklare.

Som nevnt opereres det i forskningslitteraturen med et skille mellom skolevegring og skulk, der begrepet. Mens skolevegring handler om mer uforkyldte diffuse emosjonelle vansker, ses skulk i deler av forskningslitteraturen som skolefravær som handler om at eleven har en bevisst *intensjon* om ikke å være på skolen. Ofte vil det dreie seg om å skulke enkelte timer eller dager, alene eller i lag med medelever, og denne typen fravær holdes typisk skjult for foreldrene. (for en diskusjon av begrepet *skulk (truancy)* i forskningslitteraturen, se Heyne et al., 2019 og Keppens & Spruyt 2017). I Haviks forståelse dreier skulk seg, som nevnt, mer om at eleven trekkes mot andre appellerende aktiviteter utenfor skolen enn det handler om at eleven engster seg for å gå på skolen, som det er tilfellet for skolevegrere. Skulk, i denne forståelsen, kan naturligvis også skje i et omfang der fraværet blir problematisk. Havik argumenterer for at det er viktig å skille mellom skolevegring og skulk, fordi tiltak mot skolevegring ikke nødvendigvis vil ha effekt hvis det er snakk om skulk, og omvendt (Havik, 2018).

Ikke så overraskende ses også faglige utfordringer hos eleven som en potensiell medvirkende årsak til skolevegringsadferd. Den tidligere omtalte nyere norske studien som er basert på en spørreundersøkelse av 672 foresatte til barn med skolevegring, viser at 61 prosent av de foresatte oppgir at deres barn strever faglig på skolen. 76 prosent svarer at barnet engster seg for spesielle fag, 71 prosent svarer at barnet har prestasjonsangst, og 83 prosent opplever at barnet deres har lav mestringstillit. Barna/ungdommene i denne undersøkelsen hadde en gjennomsnittsalder på 13,2 år. Gjennomsnittsalderen for hvor

gamle barna var da skolevegringen startet, var 9,6 år, altså i barneskolealder. I tillegg viser denne undersøkelsen at 28 prosent av de foresatte erfarte at barna hadde problemer med bokstavinnlæring før skolevegringen startet (Amundsen & Møller, 2022). Disse tallene, samt forskning fra andre land som viser samme tendens, peker på at faglige vansker og lav mestringsfølelse spiller en betydelig rolle i utviklingen av problematisk skolefravær. Samtidig hadde 39% i denne undersøkelsen *ikke* faglige vansker, hvilket betyr at vi heller ikke her finner en fellesnevner som gjelder for alle elever med problematisk fravær. Dessuten skal man også ta høyde for uklare årsakssammenhenger på dette punktet, siden langvarig eller hyppig skolefravær naturligvis kan føre til faglige vansker. Bildet kompliseres ytterligere av at det er påvist at det er sammenheng mellom elevers læringsutbytte og deres trivsel i skolen (Hattie, 2009).

Når det gjelder årsaker til problematisk skolefravær hos eleven, skiller flere mellom *utløsende* og *oppretholdende* faktorer (Andersen et al., 2019; Friberg et al., 2015; Havik 2018; Kearney, 2008,). Tanken er at det som utløser et fravær ikke nødvendigvis er det samme som opprettholder det. I et tenkt eksempel kan man forestille seg en elev, Theo, som strever sosialt i friminuttet – han liker å spille fotball, men blir alltid valgt sist når det skal velges lag. Theo begynner å vegre seg for å gå på skolen på grunn av det som skjer på fotballbanen, og en morgen klarer foreldrene ikke å få ham ut døren, og han blir hjemme i flere uker. Etter hvert tør Theo ikke komme tilbake på skolen, men nå tenker han egentlig ikke så mye på det med fotballen, nå er det andre ting han er redd for – hvordan vil de andre i klassen se på ham hvis han kommer tilbake, hvordan skal han svare på spørsmålene om hvorfor han ikke har vært der, og hvordan skal det gå i mattetimene når han har gått glipp av så mye? På denne måten kan fraværet bli en opprettholdende faktor i seg selv. Flere forskere mener at de nye rutinene barnet eller ungdommen får i hjemmet kan bli en opprettholdende faktor i seg selv, fordi barnet blir vant til hverdagen i hjemmet, og tanken om skolen blir mer og mer fremmed og skummel. Dataspill og sosiale medier kan spille en stor rolle som opprettholdende faktor, fordi det gir innhold i hverdagen hjemme. For noen kan internett også være en arena for sosiale relasjoner de kanskje ikke har på skolen, og dermed gi et ytterligere insitament til å bli hjemme frem for å gå på skolen (Friberg et al., 2015).

Friberg og medforfattere (2015) argumenterer for at hvis det bare var negative konsekvenser ved å være hjemme, ville eleven sannsynligvis ha funnet andre strategier til å håndtere det ubehaget som oppstår i skolesituasjonen. En slik forståelse kan kalles *funksjonsmodellen*; her forstås fraværet som å ha en *funksjon* for eleven, for eksempel den funksjonen å unngå en ubehagelig situasjon på skolen. Denne forståelsen, som er utviklet av Kearney, er utbredt i forskningslitteraturen om skolefravær (Kearney & Silverman 1993; Kearney, 2008). Den danske fraværskonsulent Frederikke Knage (2021) tar funksjonsmodellen et steg videre og argumenterer for at fraværet, sett i elevens perspektiv, ikke er irrasjonelt, men kan forstås som *meningsskapende* ut fra den gitte konteksten. Hun argumenterer også for at både begrepene «skulk» og «skolevegring» (og dermed store deler av forskningen) peker på feil og irrasjonalitet hos barnet, og dermed ikke tar nok høyde for årsaker som ikke er relatert til barnet som individ. Sagt med andre ord: mens fravær sett i en skoleinstitusjonell ramme er et problem, kan det i barnets perspektiv ses som *løsningen* på et problem.

Til slutt bør det nevnes at til tross for tendensen til å fokusere på årsaker hos eleven, er det få studier som direkte løfter frem elevens perspektiv på sitt fravær.

2.3 HJEMMET

I litteraturen pekes det på flere faktorer i hjemmet eller familien som kan være en medvirkende årsak til problematisk skolefravær. Amerikanske undersøkelser har funnet sammenheng mellom barn med skolevegringsadferd og forekomsten av psykiske sykdommer hos foreldrene, samt en overrepresentasjon av barn fra etniske minoriteter i fraværstatistikk (Egger et al., 2003; Lyon & Cotler, 2007). I en dansk undersøkelse, som sammenlignet familieforholdene til elever i grunnskolen med høyt fravær med elever uten høyt fravær, fant man at elever med høyt fravær oftere har foreldre med lav inntekt og oftere hadde skilte foreldre. Man fant også at disse familiene oftere hadde et dårligere skole-hjem-samarbeid (denne undersøkelsen skilte ikke mellom «skolevegring» eller «skulk», men så på alt registrert fravær) (Lomholt et al., 2018).

Havik (2018) bruker begrepet «foreldremotivert fravær» om elever som ikke kommer på skolen fordi foreldrene holder dem hjemme. Foreldremotivert fravær kan ifølge Havik handle om fysisk eller psykisk sykdom hos foreldrene, behov for at barnet blir hjemme og hjelper til med det praktiske i hjemmet, eller omsorgssvikt, der foreldrene ikke tar ansvar for å få barnet opp og av gårde til skolen. Dessuten angir Havik også det som foreldremotivert fravær dersom foreldre lar barn med skolevegring bli hjemme i skoletiden, fordi de har «gitt opp kampen», som hun formulerer det. Også det å reise på ferie med barnet uten å ha fått innvilget permisjon nevner Havik som foreldremotivert fravær. Den britiske fraværskonsulent Thambirajah, med flere, nevner i tillegg at tap i familien, eller forandringer i hjemmet, for eksempel i forbindelse med skilsmisse, kan være faktorer som kan bidra til en negativ utvikling med skolefravær. De peker også på at generelt manglende engasjement i barnets skolegang fra foreldrenes side eller en negativ holdning til skolen kan være en faktor. Omvendt kan overbeskyttelse fra foreldrenes side også spille inn, slik at foreldre kan «støtte opp» om barnets bekymringer i forhold til skolen i en usunn grad (Thambirajah et al., 2008).

Kearney (2008) peker også på at oppmerksomheten som foreldre gir barn med skolevegringsadferd kan virke som en opprettholdende faktor for noen. Tilsvarende argumenterer Havik for at lave krav i hjemmet og det å gi barnet lov til å gjøre «kjempe ting» hjemme i skoletiden, som å sove lenge eller slippe å gjøre lekser, kan bli en opprettholdende faktor, rett og slett fordi det blir for godt og avslappende å være hjemme (Havik, 2018, s. 92).

Havik (2018) beskriver dessuten at det kan være vanskelig å kartlegge og kategorisere foreldremotivert fravær, fordi det typisk holdes skjult – eksempelvis ved at det sjelden registreres som ugyldig fravær, fordi foreldrene dekker over det ved å gi beskjed til skolen om at barnet er sykt. Hun understreker at det allikevel er viktig å huske på at fravær *kan* skyldes foreldrene, og at tiltak som iverksettes overfor barnet ikke vil gi effekt, hvis det egentlig er foreldrene man burde rette tiltak mot (Havik 2018, s. 39).

Samtidig viser flere undersøkelser, som tidligere nevnt, at foreldre ofte føler at ansvaret for barnets fravær plasseres hos dem, og at de derfor står alene med det som føles som en umulig oppgave. (Havik et al., 2014; Amundsen, 2019). I studier som løfter frem foreldreperspektivet går følelsen av skam og maktesløshet igjen. En svensk mor til en ung gutt som etter flere år med mye fravær til slutt ikke gikk på skolen i det hele tatt, og nesten ikke forlot rommet sitt, utrykte seg som følger: «Det har gått så langt att jag skäms för att ta hem folk till oss, jag menar, vad ska de säga och tycka. Vi känner oss som världens sämsta föräldrar» (Friberg et al., 2015, s. 14). Både barnet og foreldrene sitter altså ofte igjen med følelsen av å være mislykket. Erfaringene til foreldre viser også at de ofte opplever at hjelpetiltak settes inn for sent. Opplevelsen av å ikke får den hjelpen man trenger, kan selvsagt medføre dårlig samarbeid mellom skole og hjem og svekket tillit til skolen. Denne tendens har trolig vært forverret av at flere norske skoler har hatt som rutine å sende bekymringsmelding til barnevernet utelukkende på grunn av høyt fravær, noe som har vært avslørt i media de seneste årene. Selv om myndighetene har presisert at denne praksis er i strid med meldeplikten, og Barne- og familieminister Kjersti Toppe i 2022 gikk ut med en offentlig beklagelse til alle som hadde blitt rammet av dette, kan det tenkes at oppmerksomheten rundt saken har bidratt til å gjøre noen foreldre tilbakeholdende med hensyn til å rekke ut etter hjelp på grunn av problematisk fravær.

Gro Emmertsen Lund, som har studert eksklusjonsmekanismer i den danske grunnskolen ved å analysere foreldrefortellinger, bruker begrepet *privatisering av ansvaret for skoleproblemer*, til å betegne det som skjer når foreldre gjøres ansvarlig for problemer i skolen og overdrages ansvaret for å løse dem, hjemmefra (Lund, 2017).

Disse studiene, som ser på foreldreperspektivet, understreker betydningen av å etablere et godt og respektfullt samarbeid mellom hjem og skole i forbindelse med fraværproblematikker.

2.4 SAMFUNNET

Mulige medvirkende årsaker til problematisk skolefravær kan også finnes i måten samfunnet er innrettet på og i tendenser i samtiden, på mer overordnet plan. Det tilsynelatende økende problemet med skolefravær er ikke bare et problem i norske skoler, men et fenomen i hele den vestlige verden. Dette faktum tyder på at det finnes sammenhenger mellom problematisk skolefravær og tendenser i samtiden som rekker ut over den enkelte elevens individuelle problemer og utfordringene til den enkelte skolen. Samtidig som problematisk skolefravær forekommer i individuelle tilfeller, og av ulike årsaker, er det altså snakk om et kollektivt fenomen. I den debatterende boka «skolevegringsmysteriet» spør Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen: «Hvis skolevegring er svaret – hva er regnestykket?» (Brochmann & Madsen, 2022). Sammenhenger mellom samfunnstendenser på makronivå og individuelle handlinger på mikronivå lar seg vanskelig undersøke empirisk, og i forskningspublikasjonene vi har gjennomgått er det lite forskning som ser på forholdet mellom problematisk skolefravær og samfunnsstrukturer. Man kan imidlertid, som Brochmann og Madsen gjør, stille spørsmål. Kan det være en sammenheng mellom det såkalte «diagnosesamfunnet» og skolevegringsadferd, slik at helt vanlige ungdomspilger sykeliggjøres og veien er blitt for kort til å melde seg ut med henvisning til eksempelvis

angst? Eller henger det sammen med økende prestasjonskultur i skolen spesifikt og i samfunnet generelt, som skaper stress og psykiske helseplager blant barn og unge? Eller med kunnskapssamfunnet, hvor det er blitt vanskeligere enn før å lykkes i livet uten å lykkes i skolen, og hvor eleven i høyere grad enn før forventes å ta ansvar for egen læring?² Selv om en ikke finner entydige svar på slike spørsmål synes det nyttig å stille dem, for å være oppmerksom på at lokale skolevegringsproblematikker kan være relatert til kulturelle og samfunnsmessige forhold på større nivå. Satt på spissen kan man si at hvis samfunnet og skolesystemet som sådan skaper økt mistrivsel blant noen barn og unge, er det vanskelig å løse problemet bare med tiltak i skoleregi.

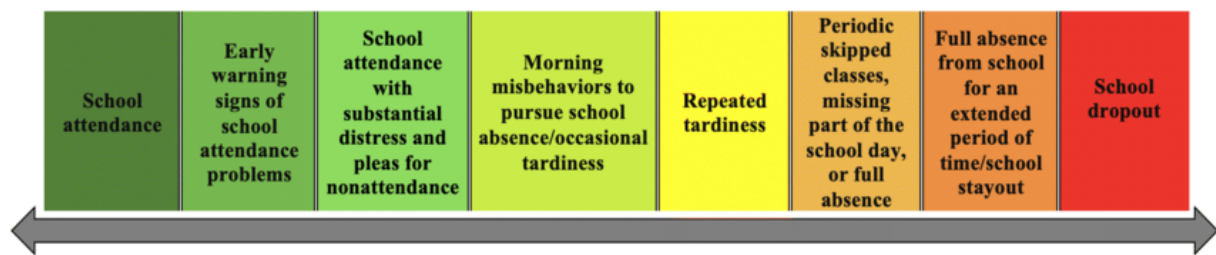
De nevnte arenaene – skolen, eleven, hjemmet og samfunnet – skal som nevnt forstås som overlappende sfærer. Den enkelte elevens grunner til skolevegringsadferd vil ofte være sammensatte og diffuse, og årsakene vil som regel være å finne i flere arenaer. Derfor er det ofte vanskelig for eleven å sette ord på hva det er som gjør at han/hun ikke går på skolen (Gran & Mosand, 2022, Fisker og Rønne, 2019). I det følgende skal vi se på hva forskningslitteraturen sier om tidlige tegn på problematisk fravær.

3 TIDLIG IDENTIFISERING AV PROBLEMATISK SKOLEFRAVÆR

De ovennevnte mulige årsaker til problematisk skolefravær, i de ulike arenaene, kan ses som potensielle risikofaktorer. Dermed kan kjennskap til mulige årsaker bidra til at fagfolk bedre kan identifisere forhold som kan føre til problematisk skolefravær. Flere fraværsforskere peker på at det er manglende kunnskap om skolevegringsadferd på skolene, og i samfunnet generelt, og at dette kan medføre at tiltak settes inn for sent. Kearney og Grazyk (2014) advarer mot en innstilling der man venter og «ser an situasjonen» - hvilket de kaller en «wait to fail approach». Dette innebærer at man ikke bør legge for mye vekt på en spesifikk prosentgrense, dersom skolen opererer med en sådan – altså at man ikke bør vente til en elev har eksempelvis 10% fravær før man reagerer. Det er utbredt enighet i skolevegringslitteraturen om at de tidligste tegn ofte viser seg i hjemmet, ved at barnet/ungdommen vegrer seg for å gå på skolen på morgenen, noe som i mange familier blir konfliktfylt, fordi barnet må overtales eller presses til å gå på skolen. Sara Eline Eide, som ut fra en praksisbasert erfaring som spesialpedagog har skrevet boka *Skolefravær*, beretter at skole og hjem ofte sitter med helt ulike opplevelser i skolefraværssaker, der eleven ser ut til å ha det bra på skolen, men uttrykker hjemme at skolehverdagen ikke oppleves bra (Eide 2022, s. 66). Det er derfor viktig med god kommunikasjon mellom skole og hjem, sånn at skolen får vite om slike reaksjoner og kan reagere, så de ikke pågår over tid med risiko for forverring. At skolen ofte ikke er klar over de tidligste tegnene på skolefraværproblematikker peker på at det kan være nyttig å sette forebyggende fokus på emnet, ikke bare i lærergruppen, men også overfor foreldre. Tegn på en negativ utvikling av fravær, eller risiko for dette, kan imidlertid også komme til uttrykk på skolen, i form av dårlig trivsel, sosialt utenforskap, faglige vansker, stress forbundet med enkelte fag, etc. (jevnfør de ulike risikofaktorene). Kearney med flere (2019)

² For en diskusjon av slike spørsmål, se Bakken et al., 2018; Brochmann & Madsen, 2022; Madsen, 2018

gjengir det typiske forløp for utviklingen av skolevegringsadferd i en trinnvis modell (figur 2). Denne viser hvordan fravær utvikles i en prosess over tid. Tidlige tegn er her at eleven viser engstelse og ber om å slippe (ofte i hjemmet), men allikevel er på skolen. Dette kan utvikle seg til problematisk adferd om morgenen og forsentkomming. Videre er fravær fra enkelte timer eller deler av skoledagen en forverring av prosessen, som kan føre til fullt fravær over en periode, eller til totalt fravær. Når eleven uttrykker ønske om å slippe skoledagen, eller deler av den, kan dette altså være et tidlig tegn på en negativ utvikling – og et eksempel på forhold som hverken skolen eller hjemmet bør vente og «se an».



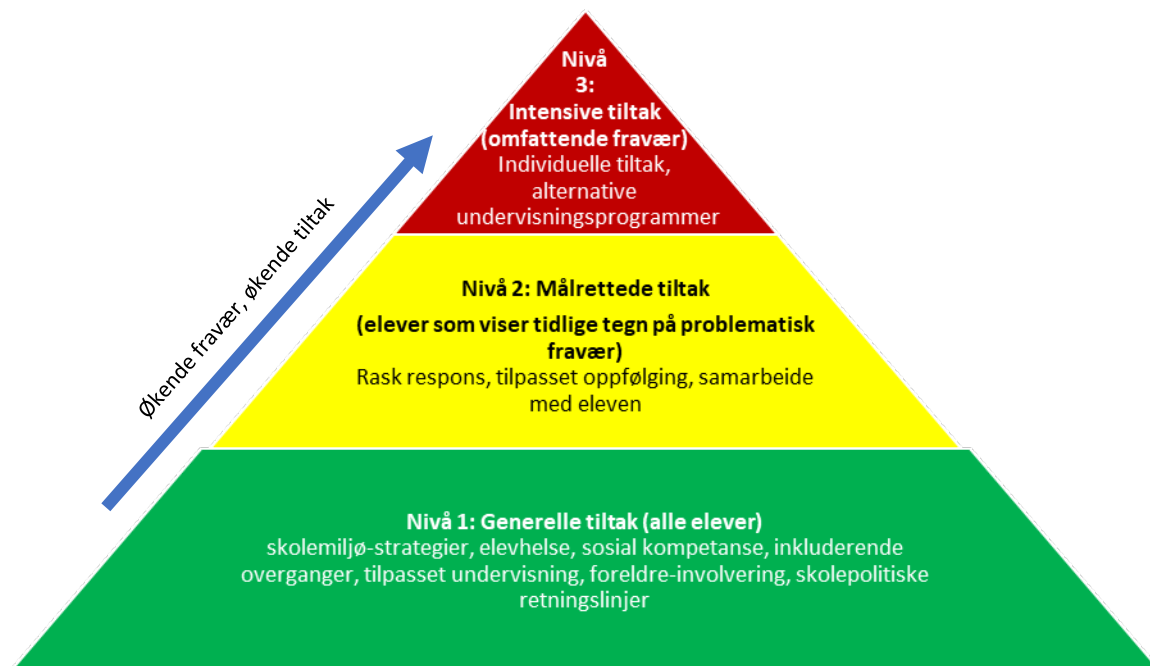
Figur 2. Trinnvis utvikling av skolevegringsadferd (Kearney et al., 2019)

Siden forandringer og overganger i skolen, så som bytte av lærer og skiftet fra barneskole til ungdomsskole, utgjør en risikofaktor, er dette også forhold hvor de ansatte i skolen bør være ekstra oppmerksomme på tidlige tegn på mistriksel og fraværspromblematiske. Ingvild Kari Gran og Geir Mosand, som har en praksisbasert tilgang til skolefraværspromblematiske, nevner for øvrig at også såkalt «vandring», der eleven forlater undervisningen eller deler av den, men blir på skolen, kan være et tidlig tegn på en negativ utvikling. De påpeker også at de voksne bør følge med på, og følge opp, generell «unngåelsesatferd» knyttet til skolen, som manglende lekser, uteblivelse fra en prøve, eller elever som ikke spør om hjelp. Flere peker på at gymfaget er særlig sårbart for noen elever, og at unnvikelsesadferd i gymtimene kan være et tidlig tegn på noe som kan utvikle seg til problematisk fravær (Andrews & Johansen, 2005, Gran & Mosand, 2022).

Tine Basse Fisker og Gry Ravn Rønne som i en dansk barn- og ungdomspsykologisk klinikk arbeider med barn som utfordres av vanskeligheter med å komme i skole, ofte knyttet til angst, har sett på fellestrekkene i fortellingene til 76 barn slik disse kommer til uttrykk i journalene. Ut fra dette beskriver de at problematisk fravær ofte starter med en gradvis forverring av bekymringer og nervøsitet, som også kan påvirke andre livsarenaer enn skolen, slik at barnet slutter å ha avtaler med venner eller med fritidsaktiviteter som barnet før var glad i (Fisker og Rønne, 2019). Dette understreker igjen at tidlige tegn på en negativ utvikling ikke avgrenser seg til skolen. I barnas egne fortellinger går utrygge lærerrelasjoner, vikartimer og bråk i klasserommet dessuten igjen, noe som underbygger betydningen av stabilitet og god klasseledelse som en forebyggende faktor.

Forebygging og tidlig identifisering av problematisk fravær kan sies å henge sammen med det nasjonale skolepolitiske mål om tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud (Meld. St. 6 (2019–2020)). Kort sagt henger forebygging av fravær sammen med skolens generelle arbeid med å skape tilpasset undervisning for alle elever i et trygt og godt skolemiljø (selv om dette kan være lettere sagt enn gjort). Kearney og Graczyk (2014)

illustrerer med en pyramide-modell hvordan proaktivt og systematisk arbeid med fravær i skolen bør foregå i tre nivåer (figur 3).



Figur 3. Tiltakspyramiden (oversatt og omarbeidet etter Kearney & Graczyk, 2014)

Grønt nivå viser generelle tiltak som fremmer nærvær og inkludering, rettet mot alle elever. Kjennskap til og oppmerksomhet om fraværspromblematikker og årsaker er en del av det forebyggende arbeid på grønt nivå. Gult nivå viser målrettede tiltak ved tidlig identifikasjon av risikofaktorer. Rødt nivå viser intensive, individualiserte tiltak rettet mot elever med omfattende eller langvarig problematisk fravær.

Havik (2008) anbefaler at skolen tar i bruk et forholdsvis simpelt skjema til tidlig kartlegging og intervensjon (figur 4), som kan brukes når man ser tidlige tegn på problematisk fravær – altså det som tilsvarer gult nivå i modellen til Kearney og Graczyk (før årsakene til skolevegringen blir mer komplekse og vedvarende). Hun understreker at det er avgjørende at en slik tidlig kartlegging, og planleggingen av tidlige tiltak, gjøres i samarbeid mellom eleven, foreldrene og skolen.

Tegn (oppgi hvilke)	Mulige grunn(er)	Tiltak - Hva gjør vi?	Evalueres når og av hvem?

Figur 4. Tidlig kartlegging (Havik, 2018)

I det følgende ser vi nærmere på forsknings- og praksisbasert kunnskap om grundigere kartlegging av en elevs skolefravær, for det som tilsvarer rødt nivå i pyramide-modellen. Dette vil være relevant for en mindre gruppe av elever, med omfattende og vedvarende fraværproblematikker

4 KARTLEGGING

4.1 HVA SKAL EN KARTLEGGING UNDERSØKE?

I og med problematisk og vedvarende fravær er et komplekst fenomen, og det sjeldent er mulig å utpeke én utløsende årsak, bør en grundig kartlegging av en elevs fravær undersøke forhold knyttet til de ulike arenaene - skolen, eleven og hjemmet. Med andre ord bør en kartlegging avdekke de personlige, relasjonelle og systemiske faktorene som spiller inn (Richardsen, 2016). Den eller de som foretar kartleggingen bør ha grunnleggende kunnskap om risikofaktorene (Landell, 2020). Fordi barn og unge med fraværproblematikker utgjør en så mangartet gruppe, finnes det ingen universal løsning. Derfor er en grundig kartlegging nødvendig for at man kan arbeide målrettet med de spesifikke årsakene som medvirker til utviklingen og opprettholdelsen av fraværet for den enkelte eleven (Knudsen & Møller, 2017; Lyon & Cotler, 2007). Ved vedvarende fravær advarer Friberg med flere mot å sette inn tiltak uten en grundig kartlegging, fordi man, uten en grunnleggende forståelse av problemene, risikerer at tiltak vil ha lite, ingen eller kontraproduktiv effekt (Friberg et al., 2015, s. 93).

Knudsen og Møller oppstiller, på bakgrunn av deres gjennomgang av forskningslitteraturen om problematisk skolefravær, følgende punkter som kartleggingen kan inkludere:

- En helseundersøkelse for å utelukke at fraværet skyldes somatiske plager.
- En psykiatrisk utredning.
- En undersøkelse av elevens skolehistorikk og eventuelle tidligere innsatsforløp for å skape overblikk over omfanget av skolevegringen samt tiltak som allerede er utprøvd.
- Et intervju med foreldrene for å få viten om skolevegringens utviklingshistorikk samt familiens ressurser og eventuelle problematikker.
- En kartlegging av elevens styrker ved f.eks. å undersøke hvilke oppgaver barnet klarer å løse i hverdagen eller hvilke timer som barnet rent faktisk deltar i. Ved ikke kun å fokusere på barnets problemer kan man få hint til hvilke strategier som skal anvendes i behandlingen, samtidig med at det kan fordre en tro på at det kan lykkes å etablere en normal skolegang. (Knudsen & Møller, 2017, s. 9-10, egen oversettelse)

Med bakgrunn i den nyere norske forskningen som tydeliggjør sammenhengen mellom sosiale relasjoner (eller mangel på sådanne) og problematisk fravær, samt betydningen av klasseledelse, klassemiljø og lærerrelasjon (redegjort i avsnitt 2.2) kan man tilføye at kartleggingen også bør omfatte en mer grundig undersøkelse av de skolerelaterte forholdene enn det som skisseres i punktene ovenfor. Kartleggingen bør med andre ord ta høyde for også å avdekke årsaker som finnes på skolen snarere enn hos eleven. Friberg og

medforfattere (2015, kap. 7) anbefaler at man i undersøkelsen av skolerelaterte faktorer, blant annet ser på følgende forhold:

- Mobbing (samtale med skolepersonale, elev og foreldre)
- Sosialt klima (relasjon til lærere og medelever)
- Fysisk miljø/arbeidsmiljø (innredning av klasserommet, steder hvor elevene er i friminuttet m.m. - kan det fysiske miljø gjøres tryggere?)
- Elevens egen oppfattelse (elevens syn på skolen og situasjonen der – er det forskjell i hvordan eleven og skolepersonalet oppfatter situasjonen?)
- Pedagogisk situasjon (hvordan presterer eleven i ulike fag, er det faglige vansker, eller faglige styrker, evt. noen fag der eleven er til stede? Hva er skolen pedagogiske plan for at eleven skal ta igjen tapt læring, uten å bli overbelastet?)
- Behov for støtte og tilpasning (ut fra informasjon fra kartleggingen, hvilke tilpasninger kan gjøres i skolen?)

Eide (2022) beskriver, ut fra sin praksiserfaring, hvordan man i arbeidet med elever som blir borte fra skolen, må være bevisst på å møte eleven med aksept for hvem de er og for situasjonen de er i. Elever med problematisk fravær opplever at de ikke mestrer «det alle andre mestrer» og føler ofte stor skam. Når man i samtale med eleven skal undersøke årsakene til fraværet er det derfor, ifølge Eide, nødvendig å eliminere stress og press og møte eleven med nysgjerrighet og tålmodigheten for å forsøke å minimere skamfølelsen. Ifølge Eide er det viktig, med en slik åpen tilnærming, å undersøke i lag med eleven *hva* det er denne ikke mestrer i skolesituasjonen. Videre beskriver Eide hvordan elever med langvarig fravær kan være «skadeskutte» hva gjelder relasjon til voksne på skolen og i hjelpeapparatet, fordi de har lang erfaring med å føle at de ikke blir tatt på alvor og etter hvert blir lei av alle som forsøker å hjelpe dem (Eide 2022, s 42). Dette støttes av kvalitativ forskning som viser at unge mennesker i sårbare situasjoner og med behov for støtte fra ulike velferdstjenester, ofte opplever møtet med tjenestene som en belastning i seg selv. (Anvik & Gustavsens, 2012; Olesen & Åsheim, 2022)³. Dette peker på at en konstruktiv utredning av årsaker til skolefravær bør medfølges av en bevisst refleksjon over hvordan man møter eleven og hvordan man kommuniserer. Jevnført de negative foreldreerfaringer gjelder dette i høy grad også for møtet med foreldrene.

Friberg et al. (2015) argumenterer for at man fra første steg i kartleggingen skal forsøke å skape en *allianse* med både eleven og foreldrene. I likhet med Eide understreker de betydningen av å møte både eleven og foreldrene med nysgjerrighet og forståelse, og uten en «dømmende» holdning. Å skape en allianse ser de som en forutsetning for at kartlegging og tiltak kan lykkes. De anbefaler at den som foretar kartleggingen, enten dette er en lærer eller en behandler fra en annen instans, treffer foreldrene først for å få et fyldigere bilde av barnet og for å få tips fra foreldrene til hvordan de mener det er best å møte barnet. Før møtet med foreldrene bør den som er ansvarlig for kartleggingen, ifølge Friberg et al., sette seg grundig inn i elevens sak og ha overblikk over skolehistorikken, tidligere tiltak og eventuelle behandlinger ved andre tjenester enn skolen. Friberg et al. fremhever dessuten at det er viktig å sette en tidsramme for kartleggingen, gjerne på 2-4 uker, og kommunisere

³ De nevnte forskningspublikasjonene peker på at de unge ofte føler at de blir behandlet mer som en «sak» enn en person, og fremhever betydningen av «å bli sett». Dette er i de unges perspektiv mer viktig enn hvilken fagprofesjon personen som skal hjelpe har.

dette tydelig til familien, så de vet hva de skal forholde seg til og føler at noe skjer. I arbeidet de har gjort med familier til barn med langvarig fravær har de erfart at familiene ofte er lei av mange (og lange) møter som de opplever ikke fører frem, så de anbefaler at man generelt forsøker å effektivisere møtepunktene og gi foreldrene tydelig mål og rammer for arbeidet.

En annen ting som påpekes av flere, er at man i kartleggingen skal ta høyde for å undersøke både hvilke faktorer som hadde innflytelse på utviklingen av fraværet og hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde fraværet. I alliansen med foreldrene og eleven, bør man, ifølge Friberg et al. (2015) undersøke hvilke kortsiktede positive konsekvenser eleven får av å unngå skolen. I stil med dette råder Havik til at man undersøker hva eleven bruker tiden på, når hen ikke er på skolen. Hvis dataspill og internettbruk eksempelvis er en opprettholdende faktor, kan man forsøke å kartlegge hvorfor eleven bruker dagen på å spille, og undersøke hva det er i denne aktiviteten som gir mestring og glede (Havik, 2018, s. 89-90).

Generelt fremheves det av flere at en kartlegging ikke bare skal identifisere hindringer, men også ressurser og «beskyttelsesfaktorer». Hva er det i elevens situasjon som fungerer? Hva får eleven til? Er det noen fag som eleven bedre klarer å delta i? Er det noen relasjonelle styrker på skolen, og noen medelever eller andre lærere som kan være en ressurs? Eller har eleven positive relasjoner i andre arenaer? Har eleven fritidsinteresser som skaper glede? (Eide, 2022; Gran & Mosand, 2022; Havik, 2018; Havik, & Ingul, 2021; Friberg et al., 2015). Friberg og medforfattere fremhever at en god kartlegging av elevens styrker, og hva som fungerer bedre enn annet, er viktig fordi det nettopp er det man bør bygge videre på når man skreddersyr tiltak for at de skal få effekt. Som de uttrykker det, er det lettere å forbedre noe som allerede fungerer lite grann, og i starten av tiltakene er det avgjørende at eleven og familien får følelsen av å lykkes med noe (Friberg et al., 2015, s. 107). Gran og Mosand (2022) argumenterer for at man ofte, fra skolens side, har for høye forventninger til eleven og fokuserer for mye på skole og fag. Dersom en elev er helt borte fra skolen og det å komme ut av rommet er en utfordring i seg selv, kan fullt oppmøte på skolen være et urealistisk mål. Her kan en kartlegging av hva eleven mestrer på helt basalt nivå i hverdagen lede til helt enkle og oppnåelige delmål – som å bowle med far eller gå tur med hunden, eller å se læreren i øynene når denne kommer på hjemmebesøk, som Gran og Mosand bruker som eksempler. I tråd med dette gjør Amundsen (2019) oppmerksom på at selv om det er viktig å huske på at alle barn og unge har en lovhemlet rett til et tilpasset og inkluderende skoletilbud, står det ingen steder noe om at dette undervisningstilbudet nødvendigvis må tilrettelegges innenfor skolebygningens fire vegger. Denne pragmatiske innstillingen står i kontrast til store deler av forskningslitteraturen som motsatt peker på at målet er å få eleven tilbake på skolen, og at dette bør skje trinnvis, men så raskt som mulig (Havik, 2018; Knudsen & Møller, 2017.)

Friberg og medforfattere beskriver dessuten, på bakgrunn av deres praksiserfaring, at man alltid er nødt til å tilpasse selve kartleggingen etter elevens forutsetninger. Noen elever vil delta og kan beskrive sin situasjon og årsakene til fraværet, mens andre vil gi så godt som ingen informasjon, og da må man stille sine spørsmål på andre måter (Friberg et al., 2015, 118-119).

Målet med kartleggingen er å nå frem til forslag til tiltak som er tilpasset den enkelte eleven og dennes utfordringer og styrker. Friberg og medforfattere (2015) anbefaler at man til slutt i kartleggingsfasen møtes med eleven og foreldrene og ser gjennom resultatene av kartleggingen for å sjekke at man har oppfattet situasjonen korrekt. Heretter kan man legge frem forslag til en tiltaksplan basert på informasjonen fra kartleggingen.

4.2 EKSISTERENDE KARTLEGGINGSVERKTØY

Her skal vi nevne noen av de eksisterende kartleggingsverktøy som beskrives i litteraturen og redegjøre for hva disse legger vekt på å undersøke.

SRAS-R, som står for *School Refusal Assessment Scale – Revised*, er et kartleggingsverktøy utviklet i USA med bakgrunn i den tidligere omtalte funksjonsmodellen, der skolevegringsadferd forklares ut fra hvilken funksjon den utgjør for eleven (Kearney, 2002). Ifølge denne modellen kan fravær utgjøre fire funksjoner:

- 1) Behov for å unngå situasjoner som forårsaker negative følelser eller generell angst eller depresjon som er forbundet med skolen.
- 2) Behov for å unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner.
- 3) Behov for å oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller andre viktige personer.
- 4) Behov for å søke attraktive situasjoner utenfor skolen (spille dataspill, være med andre i byen, sove lenge etc.)

SRAS-R er et spørreskjema som tar utgangspunkt i å undersøke hvilke av de ovenstående funksjoner som er årsak til elevens fravær. Det inneholder 24 spørsmål og finnes i en versjon henvendt til elever og en til foreldre. Spørsmålene i de to versjonene er stort sett identiske. Dette kartleggingsverktøyet synes å være det mest utbredte og er også oversatt til norsk (Holden & Sällman, 2010). Eksempler på spørsmål - som skal svares ved å skåre på en skala fra 0 (aldri) til 6 (alltid) - er:

- «Hvor ofte får du vondt av å gå på skolen fordi du er redd for noe på skolen (for eksempel prøver, skolebussen, lærere eller brannalarm)?
- Hvor ofte er du borte fra skolen fordi det er vanskelig å snakke med andre elever på skolen?
- Hvor ofte har du mer lyst til å være sammen med dine foreldre enn å dra på skolen?

Som sagt er forskningen av problematisk skolefravær preget av et individorientert fokus på problemer hos eleven. SRAS-R bærer, som spørsmålene viser, i høy grad preg av dette, og inneholder ikke en direkte undersøkelse av faktorer knyttet til skolen. SRAS-R-skjemaet kartlegger heller ikke elevens styrker. Kearney peker også på at det kan være nødvendig å innhente flere opplysninger enn skjemaet fanger opp, særlig hvis det er sprik mellom svarene til barn og foreldre.

SNACK, som står for *School Non Attendance Checklist* (Heyne et al., 2019), er et annet kartleggingskjema som har som formål å undersøke om fraværproblemet kan forklares ut fra skulk, skolevegring, foreldremotivert fravær eller skoleeksklusjon. Grunntanken er at

disse ulike typer av problematisk fravær skal behandles med ulike tiltak. Dette skjema består av 14 spørsmål som besvares av foreldrene.

Back2school er et dansk manualbasert behandlingsprogram som er utviklet ved Århus universitetet ved professor i psykologi Mikael Thastum. Det er beregnet barn mellom 6-16 år. En randomisert pilotutprøving av programmet i Danmark tydede på at programmet hadde effekt, og programmet testes nå ut i flere norske kommuner. Behandlingen består av kognitiv adferdsterapi tilpasset elevens individuelle problematikker, på grunnlag av en grundig kartlegging bestående av intervju og spørreskjemaer. Manualen og kartleggingsverktøyet er ikke offentlig tilgjengelig, men kan kjøpes. Programmet baserer seg også på funksjonsmodellen (hvor fraværet forstås som å ha en funksjon for barnet). Kartlegging og innsats foretas av en psykolog fra Praktisk Psykologisk Rådgivning (tilsvarende norsk PPT) som er opplært i metoden. Det vil si at skolen kun inngår som en samarbeidspartner (Lomholt et al., 2020). Piloteringen av programmet i Norge har vakt debatt og programmet kritiseres for å være for individfokusert og beskyldes for å ha som grunnholdning at det er barnet som er feil og som, via terapi, må tilpasse seg skolen og ikke omvendt (for en redegjørelse av kritikken, se Knudsen, 2023).

Hemmasittar-programmet er et svensk behandlingsprogram som er innført i flere svenske kommuner og som innbefatter grundig kartlegging. Boken *Hemmasittare och vägen tillbaka* (Friberg et al., 2015), som vi har referert til flere ganger, er skrevet på bakgrunn av erfaringen med programmet, og eksisterende forskning. Programmet er oppdelt i tre faser: kartlegging, behandling og opprettholdelse. I kartleggingen benyttes enkle spørreskjemaer og strukturerte intervjuer, og forhold i skolen, i hjemmet og hos eleven undersøkes. Som i Back2School-programmet er kognitiv adferdsterapi en del av behandlingen, men programmet vurderer også støtte til foreldre og tilpasninger i skolen. Som nevnt bygger programmet på at det skal skapes en allianse mellom skole, hjem, elev og behandler (dersom denne er en aktør som kommer fra en annen instans enn skolen). Fordi kartleggingen skal tilpasses til enkelte eleven, og dennes evner til å forklare sin situasjon, spiller det strukturerte intervju en stor rolle i kartleggingen, og manualen (samt boken *Hemmasittare och vägen tillbaka*) gir konkrete, metodiske veiledninger til fremgangsmåten i samtalene med elever og foreldre. Eksempler spørsmål rettet mot eleven er:

- Hva er dine interesser?
- Hva gjør du når du er hjemme?
- Hvordan har skolen vært for deg? (Hvis uklart, spør på en annen måte)
- Hva har vært vanskelig? På hvilken måte?
- Er det noen eller noe du liker på skolen?

(Hentet fra: [Hemmasittarproblematik -mer än bara skolk, så vad bör en insats innehålla? \(pesapuu.fi\)](#))

5 OPPSUMMERENDE ANBEFALINGER OG REFLEKSJONSSPØRSMÅL

På bakgrunn av litteraturgjennomgangen kan følgende implikasjoner vurderes i skoleregi:

- Felles rutiner for registrering og oppfølging av fravær.
- Kompetanseheving om årsaker og tegn på problematisk fravær, rettet mot skolens ansatte og relevante samarbeidspartnere.
- Rutiner for å løfte fraværstemaet blant foresatte og fange opp tidlige tegn på skolemistrivsel som kommer til uttrykk i hjemmet.
- Felles profesjonell bevissthet om kommunikasjonsmåter/samarbeid med foreldre og barn.
- Rutiner for forebyggende tiltak (grønt nivå), tidlige tiltak (gult nivå) og tiltak ved omfattende fravær (rødt nivå).

Refleksjoner med henblikk på valg av kartlegging eller utforming av kartleggingsverktøy:

- Hvordan foreta en systematisk kartlegging av forhold og mulige årsaker både på skolen, i hjemmet og hos eleven?
- Hvordan organisere kartleggingen – hvem skal foreta den, hvilke ressurser finnes? (kartlegging og tiltak henger sammen.)
- Hvilke aktører kan bidra? (både i kartlegging og tiltak. Det er bred enighet i forskningslitteraturen om at omfattende fravær bør håndteres tverrfaglig og i team)
- Hva skal lærerens rolle være? (ikke gitt at læreren skal ha ansvar for kartlegging og tiltak)
- Hva er styrken og ulempene ved henholdsvis kartleggingsskjema og strukturert intervju?
- Hvordan sikre en systematisk kartlegging som samtidig er fleksibel og tilpasset barnets situasjon?
- Hvilken veiledning trenger den eller de som skal foreta kartleggingen?
- Tidsramme for kartleggingen?
- Hvordan skal informasjonen som fremkommer i kartleggingen analyseres med tanke på tilpassede tiltak og av hvem?

REFERANSER

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. & Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 70 (APRIL): 87–107.
- Amundsen, M.L. (2019) *Når skolen svikter*. Psykologi i kommunen nr. 6, 2019
- Amundsen, M.-L., & Garmannslund, P. E. (2018). *Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet*.
- Amundsen, M.L. & Møller, G. H. (2020) Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring, *Psykologi i kommunen 2020*
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14.
<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Andersen, M. J., Berthelsen, L., & Fisker, T. B. (2019). *Skolens fraværende barn : årsager og indsatser*. Dafolo.
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Anvik, C. & Gustavsén, A. (2012) *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. NF Rapport nr 13/2012
- Bachmann, C. S., Kari, R., Bjørngaard, J. H., Schei, J. & Pape, K. (2022) Relative Age and Psychotropic Drug Use in Preterm and Term-Born Children and Young Adults. *The Journal of Pediatrics* 150(11). doi: 10.1542/2020-000123
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*.
- Bauger, L., Warholm, V., & Sundby, J. (2009). Problematisk skolefravær i ungdomsskolen : en studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi (Gran : trykt utg.)*, Årg. 44, nr. 2 (2009), 39–47.
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet – historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm.

- Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal. A Literature Study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228-248.
- Ek, H., & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228–248. <https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899>
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership: The effect of a school development programme. *Educational psychology*, 29(5), 515-539
- Fallis, R., & Opotow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59,103–119.
- Fisker, T. B. & Rønne, G. R. (2019). At ville, at kunne, at turde gå i skole – eller ej. I: *Skolens fraværende børn – årsager og indsatser*. Dafolo Forlag.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Gran, I. K. & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Gubbels, J., van der Put, C. ., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, & Ingul. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*. 2021, 6 <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>

- Heyne, D. (2019). Developments in Classification, Identification, and Intervention for School Refusal and Other Attendance Problems: Introduction to the Special Series. *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Holden, B. & Sällman, J. I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Hutzell, K. L. & Payne, A. A. (2012). The impact of bullying victimization on school avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 370-385.
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46– 62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Jimerson S., Egeland, B., Sroufe, L. A. and Carlson, B (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development, *Journal of School Psychology*, Vol. 38, No. 6: 525–549.
- Kearney, C.A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 235–245.
- Kearney, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youth with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 57–65.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney & Silverman 1993: Measuring the Function of School Refusal Behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology* 22(1):85-96
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>

- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 316–337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: An exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59, 363–370.
- Knage, F. S. (2021). Beyond the school refusal/truancy binary: engaging with the complexities of extended school non-attendance. *International Studies in Sociology of Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966827>
- Knudsen, 2023. *Nordmænd langer ud efter populær dansk metode til at nedbringe skolefravær*. Publisert 12. januar 2023 <https://www.folkeskolen.dk/aarhus-kommune-fravaer-inklusion/nordmaend-langer-ud-efter-populaer-dansk-metode-til-at-nedbringe-skolefravaer/4694046>
- Knudsen, M. H. & Møller, S. Ø. (2017). *Problematisk skolefravær og skolevægring: Årsager og behandling – en litteraturgennemgang*. Metodecentret.
- Landell, M. G. (2020). *Att utreda närvaroproblem i skolan: sammanfattning av forskning och en praktisk vägledning*. Stockholm: Ifous.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen : om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Lomholt, J.J., Arendt, J.N., Bolvig, I. & Thastum, M. (2018). Children with low school attendance: Investigating contextual and individual risk factors. Arbejdsrapport. Århus: Århus Universitet.
- Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Heyne, D., Jeppesen, P., & Thastum, M. (2020). Feasibility study of Back2School, a modular cognitive behavioral intervention for youth with school attendance problems. *Frontiers in Psychology*, 11, (586). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00586>
- Lund, G. E. (2017). Usynlige sociale eksklusionsprosesser i skolen. *Tidsskrift for professionsstudier*, 27.
- Lyon, A. R. & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behaviour: the case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the schools*, 44(6), 551-565.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Munkhaugen, E., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E. & Diseth, T. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk?. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 41-42. 33810.1016/j.rasd.2017.07.001.

Olesen, E. S. B. & Åsheim, H. (2022). Fortellinger om identitet og avmakt i samhandling med og mellom tjenester. I: *Mot bedre samarbeid? : Betragtninger fra studier av norske velferdstjenester*. (2022). Universitetsforlaget.

Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget.

Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). School Refusal: A Changing Problem Which Requires a Change of Approach? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(3), 345–355. <https://doi.org/10.1177/1359104500005003005>

Richardson, K. (2016). Family Therapy for Child and Adolescent School Refusal. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 37(4), 528–546. <https://doi.org/10.1002/anzf.1188>

Socialstyrelsen (2016). Børn med autisme og skolevægring. *Socialstyrelsen*. [Børn med autisme og skolevægring | Socialstyrelsen](#) (den 15. desember 2022)

SSB (2016). Stadig flere mangler grunnskolepoeng. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stadig-flere-mangler-grunnskolepoeng>

SSB (2018) <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>

Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley.

Ulriksen, R. (2021). Elevers skolefravær blir i stor utstrekning feil kategorisert.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolevegring/elevs-skolefravaer-blir-istor-utstrekning-feil-kategorisert/289162>

Udir (2018). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/Elever-uten-grunnskolepoeng/> Vaz et al, 2015

Udir (2019) <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/analyse-av-fravar-pa-10.-trinn-for-skolearet-2018-19/>

Udir (2023). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/3/>