Ufrivilligt skolefravær i Den danske folkeskole

- En kvalitativ analyse af børnenes perspektiver

Julie Bidstrup Johansen: 20240813
Line Thybo Albrechtsen: 20240814

Kandidat i Social Arbejde
Aalborg Universitet, København
Vejleder: Mustafa Kemal Topal
Censor: Kristian Nagel Delica
Anslag: 178.940

Abstract

The project shows that school absenteeism cannot be understood as an individual problem. Instead, it is a complex phenomenon that arises from the interaction between school structures, relational conditions, and young people’s own possibilities for action. The young participants especially point to school conditions such as large classes, changing teachers, noise and lack of support as reasons for their absence. In line with Qvortrup the findings highlight the importance of safe relationships, recognition, and meaningful communities for children and young people to participate in school.

Relationships with both teachers and classmates prove to be important. The young people describe how a lack of recognition, misunderstandings, and the feeling of not being listened to create insecurity and distance from school. Warmings perspectives help explain how limited involvement affects their opportunities to participate, while Bauman’s theory shows how unstable relationships and a lack of continuity create vulnerability in everyday school life. Absence appears both as a reaction to distress and as a strategy to cope when school feels overwhelming or meaningless. Using Warmings theory absenteeism can be understood as both a sign of vulnerability and a form of agency.

The project also shows that the young people experience very limited genuine participation. They describe meetings and decisions where they did not feel like important participants, and where adults failed to translate their perspectives into meaningful action. This supports Warming’s critique of symbolic participation. At the same time, the young people express a strong wish to be heard, as they believe their experiences hold important knowledge about what could help them return to school.

Overall, the project argues that school absenteeism must be understood within a broader societal context. Political initiatives often focus on the individual or the family, even though research and the participants own stories show that school structures and relational environments play an important role. There is therefore a need for initiatives that strengthen relational continuity, supportive communication, and meaningful involvement.

In summary, the thesis shows that involuntary school absenteeism arises from experiences of not being understood, not belonging, and not being met as a subject. To support children and young people in staying in school, their perspectives must be integrated as a central source of knowledge in the development of practice and interventions.

Indhold

Kapitel 1: Indledning ... 4
1.1 Motivation - Ufrivilligt skolefravær ... **4**
1.2 Sociale og politisk udvikling på området ... **7**
1.2.1 Skolebørns trivsel ... 8
1.2.2 Uddannelsespolitiske tiltag ... 9
1.2.3 Forebyggende indsatser og metoder ... 11
1.3 Eksisterende forskning og baggrund for projektet ... **14**
1.3.1 Årsager til skolefravær ... 14
1.3.2 Trivsel og fællesskaber ... 16
1.3.3 Inddragelse af børn og unges perspektiver ... 18
1.3.4 Deltagelsesmuligheder ... 19
1.3.5 Opsamling og positionering ... 21
1.4 Valg af teori ... **21**
1.6 Problemformulering ... **22**
1.7 AI ... **22**
Kapitel 2: Teori ... 22
2.1 Hanne Warming: Perspektiver på børneinddragelse ... **22**
2.2 Lars Qvortrup: Trivsel og Mistrivsel ... **24**
2.3 Zygmunt Bauman: Fællesskaber og flydende modernitet ... **25**
Kapitel 3: Metode ... 26
3.1 Videnskabsteoretisk tilgang ... **27**
3.2 Kvalitativ forskning ... **27**
3.2.1 Semistruktureret interview ... 28
3.2.2 Udarbejdelse af interviewguide ... 29
3.2.3 Implementering af temaer ... 30
3.2.4 Udvælgelse af informanter ... 31
3.2.5 Etiske refleksioner ... 34
3.2.6 Transskribering og kodning ... 35
3.3 Generaliserbarhed og validitet ... **36**
3.4 Analyseprocess og strategi ... **36**
3.4.1 Analysestrategi ... 37
Kapitel 4: Analyse ... 38
4.1 Skolens rammer og deltagelsesvilkår ... **38**
4.1.1 Klasserumsledelse ... 38

4.1.2 Strukturelle rammer ... 41
4.2 Klassefællesskaber og trivsel ... 45
4.2.1 Lærer-elev relationer ... 45
4.2.2 Børnefællesskaber og ensomhed ... 49
4.3 Inddragelse og børneperspektiver ... 53
4.3.1 Barrierer i Børneinddragelse ... 53
4.3.2 Familien og omgivelsernes betydning ... 56
4.3.3 Børn og unges stemmer ... 59
Kapitel 5: Diskussion ... 61
5.1. Etiske og diskursive dilemmaer i inddragelse af børn og unges perspektiver ... 61
5.2 Samfundsmæssige og politiske tiltag og indsatser i forbindelse med skolefravær ... 63
Kapitel 6: Konklusion og Perspektivering ... 67
6.1 Konklusion ... 67
6.2 Perspektivering ... 69
Kapitel 7: Litteraturliste ... 70
7.1 Bøger: ... 70
7.2 Links: ... 72
7.3 Lovgivning: ... 77
7.4 TV- Udsendelser ... 77

Kapitel 1: Indledning

1.1 Motivation - Ufrivilligt skolefravær

Siden 1814 hvor Kong Frederik den 6. oprettede en skolelov, har børn og unge haft ret og pligt til en skolegang samt syv års undervisningspligt. I 1849 blev den Danske Grundlov vedtaget, og der er i dag ingen ´skolepligt´ jævnfør Grundlovens § 76. (Grundloven 1849) Dette betyder at forældre har ret til at undervise deres børn hjemme, dog omfatter undervisningspligten, at børn fra det år de fylder 6, skal påbegynde deres skolegang i august måned og 10 år frem (Folkeskoleloven 2014: §33 & §34).

Tal fra uddannelsesstatistik viser, at børn og unges skolegang gennem mange år har ligget stabilt og det gennemsnitlige skolefravær har ikke været højere end 6 procent. I 2020 steg fraværet til 7 procent, dette må formodes at være en konsekvens af covid-19 pandemien, som førte til nedlukning, online undervisning og social isolation. (UVM 2025: 7) Til trods for normalisering af skolelivet post-pandemien, steg skolefraværet fortsat, og data på området viser, at andelen af børn og unge med et skolefravær på 10-20 procent, er steget betragteligt. I Danmark har knap 25.000 børn og unge et fravær på over 20 procent, svarende til 40 skoledage. (Uddannelsesstatistik 2026) Ifølge OECD har Danmark gennem mange år ligget over gennemsnittet for lande med verdens bedste skolesystemet, hvorfor det kan undre at der ses en stigning i antallet af børn og unge med skolefravær. (UVM 2023) Det giver anledning til at sætte spørgsmålstegn ved, hvorvidt de indsatser og forebyggende tiltag der findes på området, reelt har en præventiv effekt, siden flere børn og unge oplever ´ufrivilligt skolefravær´. Begrebet ufrivilligt skolefravær beskrives som et ´komplekst fænomen´, hvilket afspejles i forskellige måder at betegne skolefravær på. (EMU 2019) Vi anvender begrebet ufrivilligt skolefravær i forståelse af børn og unges udfordringer med at opretholde en almindelig skolegang, hvor den enkelte elev af forskellige årsager har et ustabilt fremmøde, eller ikke kommer i skole gennem en længere periode, og hvor fraværet får faglige og/eller sociale konsekvenser.

Forskning fra DPU (Danmarks institut for pædagogik) beskriver, at børn med højt eller ufrivilligt fravær ofte reagerer på `mistrivsel` som for eksempel konflikter, overbelastning eller følelsen af at være uden for fællesskabet. (Knage & Kousholt 2023) Fraværet kan ses som en måde, hvorpå børn og unge håndterer noget, der er udfordrende eller som kan føles ubehageligt i skolen. I forståelsen af `trivsel` blandt børn og unge i Danmark, foreligger der betydelig eksisterende forskning og viden på området, som kan være med til at belyse fænomenet. (Elm Larsen mf. 2025) Samtidig differentierer opfattelserne, afhængig af perspektiv og metodisk tilgang. Vores forståelse af fænomenet trivsel, læner sig op af Børns Vilkårs definition, som er baseret på FN's Børnekonvention.

Trivsel opfattes i denne forbindelse som "en helhedstilstand, hvor børn og unge føler sig trygge, værdsatte og er en del af positive fællesskaber. Det indebærer socialt og fagligt velbefindende, hvor barnet har overskud, handlekraft og oplever medbestemmelse i eget liv." (Børns Vilkår 2026).

Vores interesse for problemstillingen om ufrivilligt skolefravær udspringer både af vores praksiserfaringer fra socialt arbejde og af den øgede opmærksomhed for problemstillingen i den offentlige debat. Under valgkampen i foråret 2026 blev der rettet et markant politisk fokus mod trivslen i folkeskolen, særligt efter at den siddende regering, Socialdemokratiet, fremlagde et forslag om at etablere den såkaldte *Lilleskole*. På et pressemøde d.21 marts 2026 udtalte Statsminister Mette Frederiksen (S) følgende:

> Derfor tør jeg sige det meget klart, at en ny regering under min ledelse, hvis det er det der kommer, så får den som et mål at bekæmpe den mistrivselskrise der desværre er. Og det er i dét lys man skal se vores forslag om færre børn i de mindste klasser (Mette Frederiksen (S), TV2 Nyheder 2026).

Forslaget indebar, at klassestørrelsen fra børnehaveklassen til og med 3. klasse maksimalt skulle være 14 elever. Initiativet blev fremhævet som et tiltag, der skulle skabe mere ro i klasserne og forebygge mistrivsel blandt de yngste elever. (Socialdemokratiet 2026) Andre partier stillede sig under valgkampen enige i at folkeskolen kræver flere midler og et større fokus. Der var dog uenighed om hvilke indsatser der skal til for at forbedre folkeskolen, samt hvordan midlerne skal prioriteres (DR1 2026).

I dokumentarserien *Skolens tabte børn*, som blev vist på DR1 i september 2025, følger man forskellige familier og deres kampe for at få deres børn tilbage i skolen. (DR1 2025) Serien illustrerer hvordan familier splittes, når deres børn bliver ramt af ufrivilligt skolefravær. I dokumentaren udtaler skoleelev Mikkeline i en samtale mellem hende og hendes mor:

> De voksne er monstre og du er den gode følelse. Og så taber jeg dig ud over en klippe og så føler jeg, at jeg ikke kan få dig tilbage igen (Mikkeline, DR1 2025).

Mikkeline er et af mange børn som oplever ufrivilligt skolefravær og som ikke har været i skole i en længerevarende periode. I dokumentaren skildrer Mikkelines beskrivelser, hvordan hun oplevede sin skolegang. Mikkeline beskriver, hvordan hun oplevede ubehag i kroppen og gik i panik når hun skulle i skole. Hun fortæller om den måde, hvorpå lærerne udøvede magtanvendelse for at fastholde hende

i skolen, og hvordan de ifølge hende blev til “monstre”. Mikkeline beskriver ydermere, hvordan hun følte, at hendes mor blev taget fra hende, og hvordan det har sat sig som en angst i hende. Dokumentaren vakte vores nysgerrighed omkring fænomenet ufrivilligt skolefravær, idet den tydeliggjorde, hvilke omfattende konsekvenser skolefraværet kan få for børnene, deres forældre, for de fagprofessionelle omkring børnene samt for klassefællesskaberne. Dokumentaren formidler i nogen grad hvordan børn og unge oplever deres fravær fra skolen, hvilket vi oplever som mangelfuldt i den øvrige debat om skolefravær. Som illustreret ovenfor har der fra politisk side været rettet et fokus på folkeskolen, hvor den såkaldte "Mistrivselkrise" betegnes som årsag til det stigende skolefravær, hvor løsningerne på vegne af børnene, var funderet i en voksen forståelsesramme (Mette Frederiksen (S) TV2 Nyheder 2026).

I specialets fremkomst og gennem undersøgelse af problemstillingen, har vi således erfaret at debatten om skolefravær ofte er kendetegnet ved en kvantitativ fremstilling, hvor tal og statistikker præsenteres uden nødvendigvis at være ledsaget af et børneperspektiv. Under gennemgangen af eksisterende forskning på området, redegjort for i efterfølgende forskningsafsnit 1.3, er det opfattelsen at måden hvorpå skolefravær aktuelt forstås og håndteres, i høj grad baserer sig på skolebørnsundersøgelserne. (PISA) Undersøgelserne tager afsæt i børnenes oplevede livskvalitet, hvorfor de i nogen grad præsenterer et børneperspektiv, men metoden er baseret på kvantitative spørgeskemaundersøgelser, hvor børn og unge svarer ind i voksen fabrikerede spørgsmål, uden mulighed for at bidrage med egne perspektiver. Med afsæt i den viden, er vi nysgerrige på, hvorvidt børn og unge blot er objekter for professionelle vurderinger, og ikke aktive subjekter, der fortolker, forhandler og handler i deres eget hverdagsliv. De socialfaglige indsatser, som har til formål at reducere og afhjælpe skolefravær, er i høj grad baseret på disse skolebørnsundersøgelser, samt øvrig kvantitativ forskning på området, (PISA 2022) hvorfor der savnes perspektiver på løsninger baseret på målgruppen selv. (SBST 2026) Der kan således sættes spørgsmålstegn ved, i hvilken grad de nuværende indsatser, formår at inddrage og anerkende børn og unges egne erfaringer og handlemuligheder, som selvstændige aktører i eget liv (Warming 2011).

Vi ønsker med specialet at nuancere fænomenet skolefravær ved at undersøge, hvordan børn og unge selv forklarer, oplever og håndterer skolefraværet. Vi vil derudover sætte fokus på betydningen af at tage børns egne perspektiver alvorligt, ikke blot som et supplement til de faglige vurderinger, men som et centralt vidensgrundlag for at forstå sociale problemstillinger og udvikle relevante indsatser på området.

Ufrivilligt skolefravær kan forstås som et socialt problem der skabes i feltet mellem skole, hjemmet og i relationelle samspil, som opstår når barnet ikke kan leve op til samfundets normer og forventninger. Vores tilgang til sociale problemer tager afsæt i systemteorien, hvor børn og unges udvikling og trivsel skal forstås i kraft af de påvirkninger der findes i de forskellige miljømæssige systemer de interagerer med. (Guldager 2013) De sociale problemer skal i et forebyggelses- og løsningsperspektiv, jævnfør Marianne Skyttes definition af socialt arbejde, således forstås i en vægtning af strukturelle og velfærdssociologiske forklaringer. Ifølge Skytte har det sociale arbejde netop til formål at “forebygge, løse, bekæmpe og kontrollere sociale problemers indflydelse på menneskers hverdagsliv”. (Skytte: 2017: 22) I en forståelse af sociale problemer i relation til vores problemfelt og målgruppen vil vi fremhæve Blumers definition heraf, som følger; ”Sociale problemer skyldes ikke et samfunds iboende fejlfunktioner, men er resultatet af en definitionsproces hvor en given omstændighed lokaliseres og identificeres som et socialt problem. Et socialt problem eksisterer ikke for et samfund, medmindre samfundet tillægger det eksistens. Ved ikke at rette opmærksomheden mod et socialt problem opfatter samfundet det ikke, forholder sig ikke til det, diskuterer det ikke eller gør noget som helst ved det. Problemet eksisterer simpelthen ikke. Derfor er det nødvendigt at gøre sig nogle overvejelser om hvordan sociale problemer opstår” (Blumer 1979: 301-302). Ufrivilligt skolefravær kan således, i forlængelse af Blumers definition, forstås som et socialt problem, netop fordi fænomenet aktuelt tilskrives betydelig samfundsmæssig opmærksomhed og dermed konstrueres som et forhold, der kræver handling og regulering.

1.2 Sociale og politisk udvikling på området

Formålet med afsnittet er at belyse ufrivilligt skolefravær blandt børn og unge ved en gennemgang af relevant statistik og eksisterende undersøgelser på området. Vi vil præsentere en undersøgelse fra Børns Vilkår (2024) om børns trivsel, som bidrager til at give et indblik i, hvordan børn og unge oplever deres skoleglæde. Vi vil ligeledes inddrage Trivselsmålinger fra Undervisningsministeriet samt data fra Uddannelsesstatistik, til at give et bredere overblik over børn og unges generelle trivsel i den danske folkeskole (UVM 2026). Afsnittet vil endvidere redegøre for de sociale og politiske tiltag, som er blevet iværksat med henblik på at mindske skolefravær.

1.2.1 Skolebørns trivsel

Som præsenteret indledningsvis illustrerer forskningen, at trivsel og mistrivsel spiller en central rolle i skolefravær. Vi finder det derfor relevant at inddrage viden fra undersøgelsen *Børn og unges livskvalitet*, udarbejdet af Børns Vilkår i 2024, omhandlende skoleelevers trivsel. Rapporten er resultatet af en række undersøgelser om børn og unges livskvalitet, foretaget i årene 2020-2023. Undersøgelsen er baseret på 7.296 svar fra børn og unge, som har udfyldt et spørgeskema om, hvordan de har oplevet deres liv den seneste uge. De mange svar er indhentet fra flere end 250 skoleklasser fordelt på 4.-9. klasse.

Undersøgelsen viser, at elever med lav skoleglæde over en bred kam har dårligere livskvalitet end de af deres klassekammerater, der oplever at trives i skolen. (Børns Vilkår 2024) Af undersøgelsen er det blandt andet beskrevet ud fra de unges egne udsagn, at de, jo ældre de bliver, tydeligere mærker de mange krav og forventninger, der er til dem. Det gælder bl.a. et øget tempo i skolen og et større fokus på præstation, men også indbyrdes sociale forventninger. Af samtalerne med de unge udtaler én i den forbindelse;

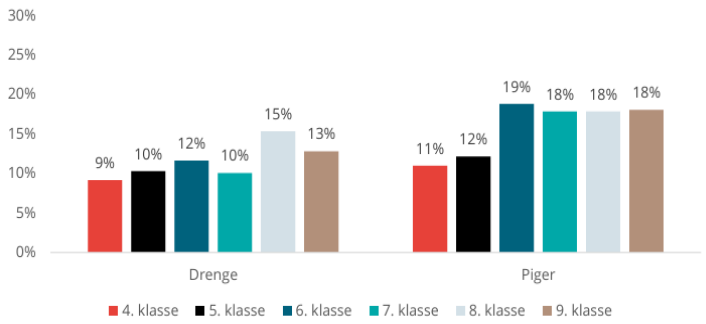
> Jeg har altid ligget godt socialt. Jeg har været ret populær i skolen, haft mange tætte venner og har haft et godt forhold til stort set alle. Men her den seneste tid har jeg haft det rigtig svært i skolen socialt. Jeg spiser frokost alene og i frikvartererne gemmer jeg mig på toiletterne [...]. Jeg ved ikke hvad jeg skal gøre ved det (Pige 13 år, Børns Vilkår 2024).

Udtalelsen ovenfor illustrerer, hvordan den unge pige oplever en pludselig ændring i sin trivsel, og hvor svært det er for hende at håndtere dette. Samtalerne med de unge understreger, at relationelle forhold spiller en central rolle, og undersøgelsen peger på, at netop disse relationer har afgørende betydning for unges trivsel og skolegang (Børns Vilkår 2024).

Samtidig viser undersøgelsens kvantitative data, at børn og unge på de ældste klassetrin oplever mindre skoleglæde sammenlignet med yngre skoleelever.

Som grafen illustrerer oplever omkring hver femte pige, i udskolingen, at de kun har været " lidt glad eller slet ikke glad i skolen". Det samme gælder hver ottende dreng. (Børns Vilkår 2024: 21) Undersøgelsens øvrige kvantitative resultater viser, at børn og unge i udskolingen oplever en generel dårligere livskvalitet i relation til deres fysiske og psykiske velvære sammenlignet med elever i indskolingen. Samtidig ses der en sammenhæng mellem skoleglæde og faglig trivsel. Resultaterne viser at af de børn og unge der oplever høj skoleglæde, er det kun 2% som svarer at de klarer sig dårligt, hvorimod 37% af børnene med lav skoleglæde oplever tilsvarende (ibid.: 23) Desuden illustrerer undersøgelsen, at elev-lærer relationer har betydning for børn og unges trivsel i skolen. Resultaterne viser at 89% af elever med høj skoleglæde oplever at være på god fod med deres lærere, hvorimod 47% af elever med lav skoleglæde føler tilsvarende (Ibid.: 24).

Figur 16: Elever, der slet ikke eller i lille grad har været glade i skolen, fordelt på køn og klassetrin



Note: N=7.204 (3.581 drenge og 3.623 piger). Besvarelser på spørgsmålet: "Har du været glad i skolen?" med svarkategorien slet ikke/lidt: 388 drenge og 560 piger. Signifikant forskel ved chi²-test (p<0,05) mellem piger og drenge samt mellem piger hhv. på mellemtrin og i udskoling og drenge hhv. på mellemtrin og i udskoling.

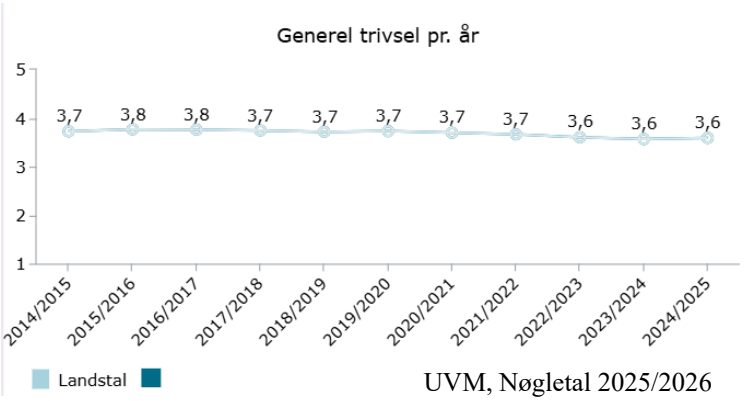
Børns Vilkår 2024: 20. Figur 16

Ovenstående bidrager med viden om, hvordan man kan forstå børn og unges trivsel i skolen, og hvilken betydning faktorer som alder, køn, fysiske og psykiske tilstande samt relationelle forhold spiller for den enkeltes oplevede livskvalitet. I specialet reflekterer vi over, hvilken betydning børn og unges trivsel i skolen, kan have for ufrivilligt skolefravær. Gennem vores interviews undersøger vi, om og hvordan disse forhold spiller ind for vores informanter, og deres oplevelser af deres ufrivillige skolefravær.

1.2.2 Uddannelsespolitiske tiltag

Gennem de seneste 25 år har den danske folkeskole været præget af en række politiske initiativer, der både har haft til formål at skabe ny viden på området og at understøtte skolens udvikling og daglige praksis. Et af de mere gennemgribende tiltag kom med indførelsen af en ny Folkeskolereform i 2014, gennemført af den daværende S-R-SF-regering. (LBK nr.665 20/6 2014). Reformen havde et politisk ønske om at modernisere, effektivisere og styre folkeskolen fra centralt hold, gennem længere skoledage samt fokus på øget faglighed. Formålet var desuden at støtte de grupper af elever, som var udfordret både fagligt og socialt (ibid.).

I forlængelse af den nye folkeskolereform, blev der indført årlige *Trivselsmålinger* i de danske folkeskoler, også gældende for specialskoler, behandlings- og specialundervisningstilbud samt specialundervisningstilbud på børne- og ungdomshjem. (UVM 2026) Alle elever, som modtager undervisning i henhold til folkeskoleloven, tilbydes hvert år at deltage i skolens obligatoriske trivselsmålinger, som gennemføres via Børne- og Undervisningsministeriet mellem den 20. januar og den 20. marts. (ibid.) Af vejledningen til skolerne, fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, fremgår det, at trivselsmålingerne har til formål at følge samt styrke elevernes trivsel som et led i dialog- og målstyringsværktøjerne på folkeskoleområdet. Den enkelte elevs besvarelse må ikke anvendes som grundlag for pædagogiske eller administrative handlinger i forhold til den enkelte elev, men skal ses som et redskab, der kan give et overordnet blik på elevernes trivsel. Målingerne er ifølge Børne- og Undervisningsministeriet et "vigtigt værktøj i det trivselsfremmende arbejde i folkeskolen" (UVM vejl. 2026).



UVM, Nøgletal 2025/2026

Grafen illustrerer resultaterne fra folkeskolens trivselsmåling for 4.-9. klasse, de seneste 10 år. Elevernes trivsel måles på fire differentierede indikatorer, som danner et gennemsnitligt resultat. De fire mål er faglig trivsel, social trivsel, ro og orden og støtte og inspiration. (UVM 2024) Målingen foretaget på baggrund af x antal skoleelever, viser at elevernes generelle trivsel har ligget stabilt på 3.6 siden 2022/2023, målt på en skala fra 1-5, hvor 5 er lig med høj trivsel. Samtidig viser grafen et fald på 0.2 i den generelle trivsel, siden skoleåret 2016/2017, hvilket illustrerer en nedadgående udvikling. (UVM nøgletal 2026) Siden indførelsen af trivselsmålinger ses der ikke nævneværdige udsving i resultaterne, dog ses den samme nedadgående tendens for den generelle trivsel for alle fire indikationer af de danske skoleelevers trivsel (ibid.).

Ydermere har vi som led i undersøgelsens empiriske grundlag, og omfanget af problemstillingen, analyseret på fraværsstatistikken omkring børn og unges skolegang. Undersøgelser fra Børne- og Undervisningsministeriet viser, at 20 procent af børn og unge i den danske folkeskole (svarende til 110.966 elever) i 2023/2024 havde et fravær på mere end 10 procent. Nyeste tal viser at lidt over en femtedel af eleverne i folkeskolen havde mere end 10 procent fravær i skoleåret 2024/2025, en

yderligere øgning fra skoleåret før. (Uddannelsesstatistik 2026) Tallene viser, at Danmark har det højeste skolefravær sammenlignet med de øvrige nordiske lande. Fraværet varierer på tværs af landsdele, klassetrin og skoletyper. Statistikker fra Børne- og Undervisningsministeriet viser, at der i udskolingen ses et højere fravær sammenlignet med mellemtrinnet og indskolingen. (ibid.) Ydermere viser tallene at fraværet er højere i specialklasser og på specialskoler, end i den almene folkeskole (Børne- og Undervisningsministeriet 2025: 7).

Undersøgelser fra fagbladet Folkeskolen viser, at der i 2025, var 2.500 børn, som blev hjemmeundervist, hvilket er en seksdoblet stigning, fra 459 børn i 2016. (Folkeskolen 2026) Som præsenteret indledningsvis har forældre retten til at hjemmeundervise deres børn efter Folkeskoleloven, som er en grundlovssikret ret jf. Grundlovens § 76. Det er her, præciseret at fravær i denne forbindelse er lovmedholdeligt. (Grundloven 1849) Som led i skolernes opsporing af tidlig mistrivsel, blev der i 2018 indført en ny lov, som gjorde det muligt for skolerne og myndighederne at sætte ind over for *ulovligt skolefravær.* (KEN nr.9457 af 17/06/2021) Af reglerne om fravær i folkeskolen fremgår det af Børne- og Undervisningsministeriet, at en elev kan være fraværende fra undervisningen af mange årsager. Her nævnes plausible årsager som lægebesøg og sygdom. Samtidig beskrives det at fravær kan være et tegn på, at eleven ikke trives i klassefællesskabet. Det fremgår af bekendtgørelsen til lovgivningen, at skolen kan bruge fraværsregistreringer til at opdage tidlige tegn på mistrivsel og dermed sætte tiltag i gang, der kan styrke elevens trivsel, tilhør i klassen eller faglige motivation. (Børne- og undervisningsministeriet 2026) Når en elev i folkeskolen har ulovligt skolefravær på 15% eller derover (indenfor et kvartal), skal skolelederen underrettet kommunen, som kan træffe afgørelse om standsning af børne- og ungeydelsen jf. Barnets lov § 134. (LBK nr.890 af 19/06/2024) Formålet med underretning om fravær i folkeskolen er dels at sætte ind over for ulovligt skolefravær og primært for at sikre elevens undervisning, udvikling og trivsel.

Ovenstående uddannelsespolitiske tiltag giver os et indblik i de strukturer, som danner rammerne for børn og unges skolegang, og de kvantitative data på området bidrager samtidig med relevant viden om målgruppens generelle trivsel i den danske folkeskole.

1.2.3 Forebyggende indsatser og metoder

I Danmark er der de seneste år blevet iværksat en række målrettede indsatser for at forebygge og håndtere ufrivilligt skolefravær. De modeller og metoder som er udviklet, er dels baseret på styrelsernes og kommunernes initiativer, og udsprunget af pilotprojekter i praksis eller på baggrund af forskningsbaseret viden. Ud over to større initiativer fra henholdsvis 2024 og 2025, præsenterer

Social- og Boligstyrelsen eksempler på *Indsatser og metoder,* der kan anvendes i arbejdet med børn, med bekymrende skolefravær (SBST 2026).

Social- og Boligstyrelsen udgav i 2024 en *Model for samarbejde og indsatser til børn og unge med bekymrende skolefravær.* (SBST 2024) Modellen blev udviklet i projektperioden 2019-2023, i tæt samarbejde med Herning Kommune, Hørsholm Kommune og Slagelse Kommune samt Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Arbejdet med modellen blev finansieret af Udviklings- og investeringsprogrammet på børne- og ungeområdet, og henvender sig til kommuner, som vil “styrke og udvikle deres tværfaglige samarbejde om børn og unge med bekymrende skolefravær”. Modellen retter sig mod alle børn og unge i grundskolens 0.-9. klasse samt 10. klasse med begyndende eller bekymrende skolefravær. Målgruppen omfatter både børn, der går i et alment skoletilbud og børn i specialtilbud. (ibid.) Modellen er centreret om fire kerneelementer: ”Samarbejde”; ”Opsporing”; ”Kortlægning” og ”Handlemuligheder”. Hvert kerneelement er karakteriseret ved et antal faglige principper, som den faglige praksis skal tilrettelægges efter. Et centralt element er etableringen af et tværfagligt kom-i-skole-team, der er sammensat af fagprofessionelle på tværs af skole, PPR og socialområdet. Teamet kan give rådgivning om håndtering af bekymrende skolefravær, og ved komplekse problemstillinger kan teamet også tage ansvar for håndtering og løsning af den konkrete opgave i samarbejde med skole, barn og familie (ibid.).
Modellen blev evalueret i 2024, udarbejdet af Rambøll Management Consulting. Evalueringen peger på, at “kommunerne har oplevet modellen som meningsfuld, og at den kan styrke helhedsorienterede indsatser med afsæt i barnets eller den unges samlede behov”. Det blev vurderet, at modellen findes anvendelig og implementerbar i forskellige kommunale kontekster. Samtidig peger evalueringen på en særlig udfordring, omkring inddragelsen af socialforvaltningerne, som typisk først involveres sent, fx ved underretninger. Evalueringen peger dog på, at der er et vigtigt potentiale forbundet med tæt samarbejde og tidlig inddragelse af socialforvaltningen (SBST 2024).

Børne- og Undervisningsministeriet lancerede i oktober 2025, første del af en *National handlingsplan*, som led i at understøtte arbejdet med skolefravær. (UVM 2025) Handlingsplanen består af to dele, og har til formål at bidrage til et fælles sprog i dialogen omkring ufrivilligt skolefravær på tværs af skoler, forvaltninger, kommuner, staten, organisationer og forskere. (ibid.) Handlingsplanens første del kaldet *National handlingsplan for børn og unge med langvarigt bekymrende skolefravær* indeholder et overblik over, hvad S-V-M-regeringen (2022-2026) indtil nu har sat i værk på tværs af social-, sundheds- og undervisningsområdet. Af rapportens *Kap. 3 Indsatser,*

præsenteres 22 initiativer omhandlende bl.a. "understøttende lovgivning, mere forebyggelse, øget viden, et styrket almenområde og samarbejde om fravær mellem skole og hjem og på tværs af kommunen". (UVM 2025: 4)

Anden del af handlingsplanen offentliggøres i marts 2026, og indeholder yderligere tiltag, herunder overvejelser om behov for nationale mål for fraværsindsatsen. (UVM 2025: 5) Handlingsplanen offentliggøres parallelt med, at VIVE gennemfører en større undersøgelse af langvarigt bekymrende fravær, som blev iværksat som led i *Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram* fra marts 2024. Undersøgelsen skal levere en definition af langvarigt bekymrende fravær, kortlægge årsagerne til langvarigt fravær og formulere anbefalinger til at mindske fravær. Undersøgelsen bidrager således med viden, der er nødvendig for at indfri kravene til handlingsplanen (UVM 2025).

I relation til behovet for øget viden på området, præsenterede Børne- og Undervisningsministeriet i januar 2026 et nyt Nationalt Videnscenter, som blev etableret pr. 1 marts 2026. Centeret blev placeres i Holbæk Kommune, hvor Styrelsen for Undervisning og Kvalitet allerede har et vidensmiljø, der fra 2026 skal samle forskning og praksisviden. Kommunen har været foregangskommune, idet de blandt andet har positive erfaringer med at etablere fleksible online-forløb for børn og unge med skolefravær. Formålet er at skabe et samlet overblik over dansk og international viden om, hvad der virker i forhold til at forebygge og nedbringe skolefravær. (UVM 2026: NYHED) Der er i finanslovsaftalen afsat seks millioner kroner årligt i perioden 2026-2029 til etableringen af videnscentret. Midlerne skal sikre, at forskning og analyser bliver omsat til praksisnære råd og redskaber for lærere, pædagoger og vejledere. Det er en bestræbelse, at der i videnscentret skal være et særligt fokus på inddragelse af børn og unges erfaringer med skolefravær (ibid.).

Ovenstående indsatser afspejler en politisk og faglig forpligtelse til at sikre skolegang for alle børn og unge, med fokus på et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor børn, forældre og skole i fællesskab arbejder for at reducere fravær. Samtidig giver indsatserne indtryk af en bekymring for det stigende skolefravær hos børn og unge, samt det faktum at der fortsat mangler tilstrækkelig viden på området til at bryde den negative udvikling og komme børn og unges ufrivillige skolefravær til livs. Samlet set savnes der i initiativerne, indsatser der i højere grad tager afsæt i børn og unges egne oplevelser og erfaringer med problemstillingen. De forskellige tiltag er baseret på forskning og viden fra fagprofessionelle omkring børnene, og tager dermed ikke direkte udgangspunkt i børnenes perspektiver i løsningen af problemet, hvilket der med det nationale forskningscenter sættes øget fokus på.

1.3 Eksisterende forskning og baggrund for projektet

I dette afsnit vil vi præsentere den allerede eksisterende viden inden for forskningsfeltet “ufrivilligt skolefravær”. Vi finder det relevant at redegøre for specialets fundament, samt afklare hvorfor vi finder projektets forskningsfokus relevant, aktuelt og vigtigt.

Som tidligere præsenteret, er ufrivillige skolefravær et komplekst fænomen, hvilket i sig selv har kompliceret undersøgelsesarbejdet og forskningssøgningen, da de definitioner der anvendes om elevers fravær, er forskellig fra studie til studie. Forskere fra forskellige fagområder anvender begreberne på måder, der ikke nødvendigvis er sammenfaldende, hvilket gør det vanskeligt at opbygge fælles forståelse af fænomenet. I forskningsfeltet anvendes bl.a. begreber som 'school refusal' (ubehag ved skolen), 'truancy' og ´skulk´ (pjæk), skole eksklusion, langvarigt bekymrende skolefravær, skole ubehag, skolevægring, bekymringsfuldt fravær, problematisk skolefravær og ufrivilligt skolefravær. (Heyne mf. 2020, Redd Barna 2025, EMU 2019) Samtidig er måden hvorpå fraværsdata måles og analyseres ikke ensartethed, hvilket svækker sammenligningsgrundlaget. Data fra forskningen kan således være vanskelige at anvende, når der skal sammenlignes resultater på tværs af skoler, regioner og lande. I specialet anvender vi i nogen grad statistikker og måling, til at forstå problematikkens omfang og udbredelse, og inddrager i nogen grad kvantitative data. Formålet med specialet er at undersøge hvordan børn og unge oplever deres ufrivillige skolefravær, med udgangspunkt i deres egne fortællinger. Forskningen på området kan desuden give indsigter i årsagsforklaringer og sammenhænge, hvilket vi udelukkende benytter for at få en bredere forståelse af fænomenet og de faktorer, der kan påvirke børn og unges skolefravær. Eksempler som diagnoser, sygdom og socioøkonomiske forhold kán have en betydning i forhold til børn og unges skolefravær, men valget af informanter og forskning har været uafhængigt af årsagerne til fraværet.

1.3.1 Årsager til skolefravær

David Heyne, Christopher A. Kearney samt flere forskere mener at skolefravær er et voksende globalt problem med betydelige konsekvenser for unges læring, trivsel og fremtidige muligheder. De mener at arbejdet omkring skolefravær kræver fælles begreber, stærkere tværfaglighed og en systemisk forståelse af fravær samt koordinerede indsatser på tværs af arenaer og aktører (Heyne mf. 2020).

Forskning af skolefravær peger på, at årsagerne er komplekse og ofte forankret i både individuelle og kontekstuelle forhold. Kearney mener, at skolefravær i høj grad skal forstås med afsæt i barnet, ved at stille spørgsmålet “Hvad får barnet ud af at blive væk?”. Han har udviklet en model til at forstå

skolefravær “functional model of school refusal”, som beskriver fire “funktioner”, der ifølge ham ligger til grund for skolefravær. Den første relaterer sig til børn og unges forsøg på at undgå ubehag ved skolen; “To avoid school-based stimuli that provoke a general sense of negative affectivity (anxiety and depression)”. Den anden funktion handler om børn og unges flugt fra sociale konflikter; “To escape aversive school-based social and/or evaluative situations”. Den tredje omhandler børn og unges opsøgen af opmærksomhed fra andre; “To pursue attention from significant others”. Den sidste og fjerde funktion relaterer sig til børn og unges søgen efter anerkendelse uden for skolen; "To pursue tangible reinforcers outside of school”. Kearney fokuserer således i høj grad på barnets adfærd, motivation samt tilstande, og ser skolefraværet som en reaktion på noget barnet ikke kan håndtere (Kearney mf. 2004).

Nyere forskning, herunder Chiara Enderle mf. (2025), udfordrer Kearneys individorienterede fokus, da hun mener at skolemiljøet og rammerne herunder, kan være en central kilde til stress og mistrivsel hos elever. I forskningsartiklen *Their voices matter: student and professional perspectives on overcoming school attendance problems in the context of social, emotional, and behavioral difficulties* (2025) udgivet i Frontiers in Education, beskriver Enderle at fravær ikke alene kan forstås som et individuelt problem, men må ses som et resultat af et samspil mellem elevens behov og skolens evne til at imødekomme dem. Enderle baserer sin forskning på interviews med unge i alderen 15-16 år, med psykiske udfordringer som ”social, emotional, and behavioral difficulties”, fra en specialskole i Tyskland. De unge peger på at faktorer som: ”større fokus på følelsesmæssig støtte”, ”et mindre fagligt pres”, ”at blive hørt og inddraget”, samt ”at føle sig tryg og en del af omsorgsfulde miljøer”, er afgørende i arbejdet med ufrivilligt skolefravær. (Enderle ml. 2025) Denne forskning, baseret på børn og unges egne perspektiver, fokuserer således i højere grad på rammerne omkring børnene, frem for at forstå skolefraværet som et udtryk for børn og unges reaktioner og manglende evne til at håndtere udfordringer i skolen.

En metaanalyse fra Australien Education Research Organisation (AERO), *Barriers to school attendance and reasons for student absence: Rapid literature review* (2025), beskriver at elever med fysiske og mentale udfordringer, handicap eller læringsvanskeligheder, samt elever som har oplevet mobning, vold, eller andre traumer, har markant højere risiko for skolefravær. Det fremgår samtidig af rapporten, at tilhørsforhold og relationer til lærere er afgørende for elevers oplevelse af sikkerhed, da de elever som føler sig utrygge, udsat for mobning og ikke oplever støtte fra lærere, har betydeligt højere fravær (AERO 2025).

Samtidig beskriver et dansk studie fra DPU foretaget af Frederikke Skaaning Knage samt Dorte Kousholt, at den eksisterende forskning har tendens til at placere problemerne hos eleverne, og de mener at der er en tendens til at fokusere på diagnoser eller personlighedstræk som årsagsforklaringer. Samlet set peger Knage og Kousholt på, at der ikke er en entydig sammenhæng mellem skolevægring og psykiatriske diagnoser, men at der kan være en forbindelse mellem de to fænomener. (DPU 2023) Ydermere viser analysen fra Australien, at familieforhold spiller en væsentlig rolle, idet økonomisk udsathed, lav forældreuddannelse og forældres psykiske eller fysiske helbredsproblemer øger risikoen for fravær. Analysen peger på, at støttende forældrerelationer og klare rammer omkring børnene kan mindske fravær hos skoleelever. (AERO 2025) Baseret på deres studie, stiller Knage og Kousholt sig dog kritisk i forhold til at lægge ansvaret hos familien og i familieforholdene. De påpeger, at de studier, der undersøger, om skolefravær kan forbindes til forældrene, primært bygger på udsagn fra lærere. Det betyder, at resultaterne baserer sig på lærernes vurderinger af, hvad de formoder skolefravær skyldes, snarere end på data indsamlet direkte fra elever eller forældre. (DPU 2023: 16) Samtidig beskriver Knage og Kousholt, hvordan flere undersøgelser illustrerer, at når fagprofessionelle fungerer som informationskilde, peger de ofte på familien som den primære årsag til langvarigt skolefravær, og at forskningsdesign, som har forældre eller børn som informationskilde, ofte peger på forhold i skolen som den primære årsag. (ibid.: 23) De sætter spørgsmålstegn ved, om det er familien, der skaber fraværet eller om det i virkeligheden er fraværet, der belaster familierne. Knage og Kousholt peger på, at elevernes fravær oftest handler om problematikker i skolen og ikke i hjemmet. (ibid.: 18) I dokumentaren *Skolens tabte børn,* præsenteret indledningsvis i specialet, ser man netop hvordan både veluddannede og økonomisk stærke familier falder fra hinanden i kampen om at få deres børn tilbage i skolen (DR1 2025).

Der er bred forskningsmæssig enighed om, at både individuelle forhold og de strukturelle rammer spiller en rolle i børn og unges ufrivillige skolefravær. Samtidig er der forskellige opfattelser af, hvilke årsager der bør vægter højest, og om fraværet primært udspringer hos individet selv, af forhold i hjemmet eller i skolens miljø.

1.3.2 Trivsel og fællesskaber

Af forskningsrapporten *Langvarigt bekymrende skolefravær* (2023) henviser Knage og Kousholt til forskellige kvalitative studier, hvor børn og unges perspektiver af skolefravær inddrages. Eleverne beskriver heri, at de “føler sig frakoblet skolen”, at de “ikke føler sig velkommen”, at “der bliver stillet for store krav” og at de oplever en følelse af “ikke at passe ind i skolens rammer”. (DPU 2023)

Elevernes udtalelser stemmer overens med en kvantitativ undersøgelse fra Børns Vilkår (2024), *Børn og unges livskvalitet,* baseret på en omfattende spørgeskemaundersøgelse af elever fra 4-9 klassetrin. Undersøgelsen baserer sig på 7.296 besvarelser fra skoleeleverne om, hvordan de har oplevet deres liv den seneste uge. Her beskriver børn og unge, hvordan de “føler sig pressede grundet et øget tempo i uddannelsessystemet” og hvordan de oplever et “større fokus på præstation”. Børns Vilkår finder, at børn og unge føler sig pressede i dag, og det i sådan en grad, at det går ud over deres trivsel. (Børns Vilkår 2024) Skolebørnsundersøgelsen (PISA 2022), har sammenlignet børn og unges “oplevelser af arbejdspres i skolen og deres oplevelser af støtte fra lærere og klassekammerater”. Undersøgelsen viser, at der igennem de sidste 25 år ses et markant fald i børn og unges livstilfredshed, samtidig er det bemærkelsesværdigt at andelen af børn med høj livstilfredshed er lavere for både piger og drenge i 9. klasse, end for piger og drenge i 7. klasse og især i 5. klasse (ibid.) Forskellen mellem piger og drenges oplevede skoletilfredshed, er ikke nævneværdigt, dog ses det at andelen af elever, der ”slet ikke kan lidt at gå i skole”, er højere for drenge end piger. Det ses samlet set, at skoletilfredsheden falder markant hen over skoleforløbet for både piger og drenge, idet andelen af de elever, der “virkelig godt kan lide at gå i skole” næsten halveres, når man sammenligner elever i 5. klasse med elever i 9. klasse. Undersøgelsen peger desuden på, at elever som oplever manglende skolelyst, foretrækker at opsøge deres forældre frem for lærerne. Derfor er det som oftest i hjemmet, at de første tegn på mistrivsel forekommer (ibid.).

Knage og Kousholt peger på, at kvalitative undersøgelser på området viser, at fællesskaber og venskaber er afgørende for elevernes lyst til at komme i skole. Samtidig viser spørgeskemaundersøgelser, at elever med højt fravær oftest svarer, at de har ”få eller ingen venner”, hvorfor de kobler sammenhængen mellem fællesskaber og skolefravær. (DPU 2023) Ifølge Børns Vilkår (2024) peger undersøgelsen på, at selvom unge kan have svært ved entydigt at svare på, hvad trivsel er og hvad det betyder for dem, så er det et samstemmende træk, at relationelle forhold fremstår som afgørende for deres trivsel. Relationer og oplevelsen af at “høre sammen med andre elever og med lærerne”, fremhæves som særligt betydningsfulde for trivslen både fagligt og socialt. (ibid.) Skolen præsenteres således som en væsentlig arena i forhold til forebyggelse af mistrivsel, hvor trygge og positive fællesskaber er en betydelig beskyttelsesfaktor mod mistrivsel (Børns Vilkår 2024).

Undersøgelser fra VIVE (2025) *Indsatser til at fremme børn og unges fællesskaber* illustrerer systematisk kortlægning af eksisterende national og international forskningslitteratur om indsatser, der kan fremme gode fællesskaber for børn og unge, uden for hjemmet.

Resultaterne viser at de mest effektfulde indsatser til at forbedre børn og unges skoletilhør og fællesskaber i skolen, er indsatser som ikke blot er individbaserede, men derimod involverer hele skolen, samt indsatser som fokuserer på det faglige indhold og den måde undervisningen er organiseret på. (VIVE 2025) Samtidig viser undersøgelsen at der ses en sammenhæng mellem et trygt, støttende skolemiljø og en lavere forekomst af blandt andet mobning. Ydermere påpeger undersøgelsen, at flere studier illustrerer, at fællesskaber spiller en væsentlig rolle for børn og unges trivsel, og at det gode fællesskab, kan være en del af løsningen på at imødegå mistrivsel blandt børn og unge (ibid.).

1.3.3 Inddragelse af børn og unges perspektiver

I rapporten fra Børns Vilkår, *Skolens tomme stole* (2020) sættes der fokus på børns perspektiver og på, hvordan det er at være barn eller ung med bekymrende skolefravær. Rapporten bygger på flere undersøgelser heriblandt en spørgeskemaundersøgelse fra Børns Vilkår, bestående af et børnepanel, med 1.521 elever fra 5. og 8. klasse, interviews med børn og unge med bekymrende skolefravær, i alderen 12-26 år, samt samtaler fra BørneTelefonen. (Børns Vilkår 2020) En stor del af de adspurgte børn og unge beskriver, at de ikke føler sig tilstrækkeligt hørt i debatten omkring deres skolefravær. De adspurgte børn og unges oplevelse er, at de ikke bliver inddraget i samarbejdet mellem forældre og skole, når det handler om deres skolefravær. Rapporten beskriver, at inddragelse af børn og unges perspektiver skaber bedre mulighed for at identificere udfordringer og potentialer, som giver det bedste afsæt for at finde relevante indsatser for eleven. Ydermere beskriver rapporten, at børn og unge som føler sig hørt og inddraget, oftest har lettere ved at bakke op om beslutningerne (ibid.).

I en forskningsartikel, publiceret af Scandinavian Journal of Educational Research, *A review and qualitative synthesis of the voices of children, parents, and school staff with regards to school attendance problems in the Nordic countries* (2024), undersøges det blandt andet hvorfor børn i skolen, ikke inddrages i højere grad. (Hejl mf. 2024) Det beskrives, at de voksne omkring eleverne oplever at mangle tid og ressourcer til at afholde samtalerne med eleverne. Samtidig finder fagpersonerne samtalerne udfordrende, idet de oplever manglende faglige forudsætninger, hvorfor barnets perspektiv ikke inddrages i større omfang. Dog er der enighed om at elevernes stemme er vigtig, for at forstå årsagerne til det ufrivillige skolefravær, for samtidig at kunne forbedre indsatsen. Samlet set giver rapporten et overblik over mangler i forskningen omkring ufrivilligt skolefravær i de nordiske lande, herunder den begrænsede mængde af kvalitativ forskning på området. I rapporten

udtrykkes der et behov for mere forskning, hvor elevernes perspektiver i højere grad skal inddrages (Hejl mf. 2024).

I rapporten, tidligere præsenteret, *Their voices matter: student and professional perspectives on overcoming school attendance problems in the context of social, emotional, and behavioral difficulties* (2025), sammenligner Enderle professionelle og elevers udsagn om hvilke faktorer som ligger til grund for skolefravær, samt løsningsperspektiver. Resultaterne illustrerer, at hvor eleverne som beskrevet tidligere, fokusere på ”større fokus på følelsesmæssig støtte”, ”et mindre fagligt pres”, ”at blive hørt og inddraget”, samt ”at føle sig tryg og en del af omsorgsfulde miljøer”, fokusere de professionelle på ”mere strukturerede indsatser”, ”tydelig lovgivning om fravær og procedurer”, samt ”klare rammer i skolen”. Disse uenigheder peger netop på, at der bør være et større fokus på elevernes perspektiver og inddragelse af disse, i arbejdet med indsatser og løsninger på området. Både børn og fagpersoner er dog enige om, at et godt samarbejde, en fælles retning og tydelige roller, alle er vigtige elementer i at fastholde og forbedre børn og unges trivsel i skolen (Enderle 2025).

1.3.4 Deltagelsesmuligheder

En forskningsrapport fra Stockholm universitet *Comparative perspectives on school attendance, absenteeism and preventive measures in Europe and beyond* (2023), af Susanne Kreitz-Sandberg og Ulf Fredriksson har til hensigt at bidrage til en større forståelse af skolefravær og forebyggende indsatser i international og komparativ forskning. (Kreitz-Sandberg mf. 2023) Kreitz-Sandberg og Fredriksson har gennem kombinerede kvantitative analyser og kvalitative interviews på området, belyst de forskellige faktorer, der påvirker skolefravær på tværs af lande, blandt 15-17-årige i Sverige, Tyskland, Storbritannien og Japan. Rapporten fremhæver den kompleksitet, der er forbundet med at sammenligne data om skolefravær på tværs af lande. I tillæg hertil beskriver Kreitz-Sandberg og Fredriksson, at det i et internationalt komparativt perspektiv altid er vigtigt at spørge, ”i hvilken grad resultater er landespecifikke og kontekstafhængige, og i hvilken grad de beskriver mere generelle forhold”. (Kreitz-Sandberg mf. 2023: 144) Rapporten beskriver, hvorledes forskellige lande anvender forskellige sanktionerende og støttende tiltag, angiveligt som resultat af den nationale politik på området. Kreitz-Sandberg og Fredriksson beskriver, at der generelt set synes at være en diskussion i mange lande om skoleelevers mentale trivsel, og at der kan være grund til at tro, at dette varierer fra land til land. En specifik tilgang til at undersøge trivsel og fravær i et internationalt komparativt perspektiv, kunne give mere viden om de bagvedliggende faktorer og mulige tilgange til at støtte eleverne. Kreitz-Sandberg og Fredriksson fremhæver skolens organisering, herunder elevernes mødetider som en faktor, der ifølge dem ikke har været diskuteret meget, men som de mener fortjener

større opmærksomhed. (ibid.) Der henvises til tysk forskning af Heine og Sälzer som fandt, at elever i Tyskland, som skulle tilpasse deres søvnvaner til skolens definerede tidsplaner, havde en højere grad af ”pjæk” (fravær) end andre elever med mere fleksible mødetider. Kreitz-Sandberg og Fredriksson finder det sandsynligt, at skolens organisering og definerede mødetider kan være et generelt globalt problem, hvilket vil være interessant at undersøge udbredelsen af, og om der faktisk findes praksisser forskellige steder i verden, hvor skoleskemaer organiseres på andre måder, samt hvilken effekt disse har for skoleelevers fravær og trivsel (ibid.). Afslutningsvis konkluderer Kreitz-Sandberg og Fredriksson, at mere direkte komparative studier mellem lande, ville kunne bidrage med yderligere viden i et større perspektiv sammenlignet med studier i en specifik kontekst. Viden om hvordan “skolefravær” relaterer sig til det pågældende skolesystem, velfærdsstat og kulturelle kontekst i en kobling af “hvad der virker”, kan give viden og indsigt, som der indtil nu kun findes begrænset forskning om inden for området. (Kreitz-Sandberg mf. 2023: 146) Skolens organisering er ifølge Kreitz-Sandberg og Fredriksson betydningsfuld i forhold til børn og unges trivsel i skolen samt fravær og deltagelsesmuligheder.

Et dansk forskningsprojekt *Deltagelse og situeret ulighed i børnelivets institutioner* (2026) skal bidrage til at udvikle viden, der kan kvalificere det pædagogiske arbejde med at skabe relevante deltagelsesmuligheder for alle børn. (RUC 2026) Projektet er finansieret af *Fremfærd Børn*, og består af en forskergruppe fra RUC, AAU samt UCL, som skal undersøge børn og unges deltagelsesmuligheder og sammenhængen mellem trivsel i og uden for skolen. Projektet er baseret på tidligere undersøgelser fra RUC, som peger på, at børn og unges trivsel uden for skolen, i familien og barnets privatsfære påvirker deres deltagelsesmuligheder i skolen. Ifølge projektbeskrivelsen fremgår det at børn møder ulige betingelser for at tage del i hverdagslivets sociale fællesskaber og i skolegangen, og det har ifølge tidligere undersøgelser betydning for deres læring, trivsel og fremtidige udviklingsmuligheder. (RUC 2026) Af forskningsprojektets forord fremgår det, at forskningen og den pædagogiske praksis bør interessere sig for, hvordan ulighed henholdsvis skaber eller hæmmer de konkrete institutionelle kontekster, i såvel dagtilbud og skoler, og gennem de forskellige faggruppers samarbejde. Forskningsprojektet skal afsluttes med et videnkatalog, som forventes færdig i sommeren 2026. (ibid.) Forskningsresultaterne kan således ikke inddrages i nærværende speciale, men forskningsprojektet og dets formål ligger i tråd med flere undersøgelsesresultater på området, præsenteret ovenfor.

1.3.5 Opsamling og positionering

Samlet set giver den ovenstående redegjorte, eksisterende forskning på området os et indblik i, at der globalt set er betydelig opmærksomhed på børn og unges skolefravær, af både kvantitativ og kvalitativ karakter. Derudover viser den eksisterende forskning en tæt sammenhæng mellem trivsel og skolegang, og skolen udgør derfor en central arena for arbejdet med, og dialogen om, børn og unges trivsel. Ved gennemgang af ovenstående forskning, er det oplevelsen, at børn og unges perspektiver og forklaringer af de bagvedliggende faktorer, er underbelyst. Den aktuelle forskning beskriver i høj grad, hvordan professionelle aktører og forældre oplever og fortolker skolefraværets betydning for børn og unges liv. Mens der i langt mindre omfang foreligger systematisk viden om børn og unges egne erfaringer, forståelser og handleperspektiver af skolefraværet, som præger deres hverdagsliv, og hvad de mener der kan bidrage til at mindske fraværet. Med specialet ønsker vi i en dansk kontekst, derfor at fremhæve og analysere børn og unges egne perspektiver på deres skolegang og på deres oplevede skolefravær. Ved at give målgruppen en tydeligere stemme ønsker vi at bidrage til en mere nuanceret forståelse af ufrivilligt skolefravær, som i højere grad afspejler de unges egne erfaringer og rationaler. Hensigten er at undersøge, hvordan børneperspektivet kan kvalificere både den teoretiske forståelse og de praktiske indsatser på området.

1.4 Valg af teori

I relation til at forstå hvordan børn og unge oplever og forklarer deres ufrivillige skolefravær, anvender vi Hanne Warmings (20021; 2011; 2017) perspektiver på børneinddragelse. Warmings teori benyttes til at analysere hvordan informanternes udsagn kan inddrages i forståelsen af skolefravær og bidrager til at synliggøre spændinger mellem voksnes forklaringer og børnenes egne perspektiver. Vi anvender Lars Qvortrups (2016; 2024) perspektiver på trivsel og mistrivsel. Teorien anvendes til at forstå trivsel og hvordan elevernes skolefravær kan ses, som en reaktion på mistrivsel grundet oplevede krav eller manglende relationer. Derudover anvender vi Qvortrups perspektiver på fællesskab, kompetence, mening og handleevne, til at analysere informanternes oplevelser af deres egen trivsel i deres skolegang. For at få en forståelse af, hvordan fællesskaber kan påvirke børn og unges trivsel, samt hvordan det moderne samfund individualiserer strukturelle problemer, anvender vi Zygmunt Baumans (2001/2002) teori om “fællesskaber”. Begrebet “flydende modernitet” kan hjælpe os med at belyse, hvordan samfundet kræver, at de unge selv tager ansvar og hvordan pres fra skole og mange skift, kan skabe usikre og flydende fællesskaber (2000/2006).

1.5 Valg af empiri

Specialets empiri består af kvalitative interviews med tre elever fra den almene folkeskole, fra forskellige kommuner og distrikter. Informanterne går henholdsvis på 8. og 9. klassetrin, og er i alderen 15-17 år, repræsenteret ved begge køn. Alle informanter har haft et længerevarende skolefravær, i perioder af 6 måneder og op til 2 års varighed. Ved at benytte kvalitative interviews giver det mulighed for at komme tættere på informanternes egne erfaringer, og på den måde opnå en større forståelse af fænomenet ufrivilligt skolefravær. Det giver os som forskere mulighed for at få viden om de årsager og oplevelser som ligger til grund for skolefraværet, samt hvordan oplevelserne kan variere fra ung til ung, alt efter hvilke kontekster, de befinder sig i.

1.6 Problemformulering

Hvordan forklarer børn og unge de faktorer der ligger til grund for deres ufrivillige skolefravær og hvordan kommer skolefraværet til udtryk som et led i børnenes samlede oplevelse af deres mistrivsel?

1.7 AI

Gennem specialet er der anvendt Generativ kunstig intelligens (GAI) via programmet Microsoft CoPilot. CoPilot er anvendt som informationssøgning samt faglig sparring, i henhold til AAU-bestemmelser vedrørende GAI. Vi har tilgået GAI med en kritisk tilgang, hvorfor vi har benyttet værktøjet med omtanke og i begrænset omfang (Aalborg Universitet 2025).

Kapitel 2: Teori

I inddragelsen af børn og unges perspektiver på deres ufrivillige skolefravær, benytter vi Warmings teori (2011) omkring børneinddragelse, herunder opfattelsen af børn og unge som selvstændige aktører i eget liv. For at forstå informanternes oplevelse af trivsel og hvordan deres deltagelse i skolen kan være påvirket af deres oplevelser heraf, anvender vi Qvortrups (2024) perspektiver på trivsel og mistrivsel. Til en generel forståelse af hvordan normer og det "flydende" samfund i dag er med til at forme elevernes oplevelser af dem selv og deres ufrivillige skolefravær, inddrager Baumans teori (2001/2002) om fællesskaber og flydende modernitet (2000).

2.1 Hanne Warming: Perspektiver på børneinddragelse

Warming (2011) er en central teoretiker inden for forskning i socialt arbejde, og særligt kendt for sit arbejde med *Børneperspektiver* og børns deltagelse. Warming har med sin Ph.d.-afhandling (2001) om "det gode børneliv og dets betingelser", bidraget med ny viden til den pædagogiske debat, hvor

hun retter et kritisk blik på “de voksnes autoritative forholden sig til barnet, mod et perspektivskifte til børnenes perspektiver”. (Warming 2001; 2011) Warming har i forlængelsen af sin forskning fortsat udviklingen af de teoretiske perspektiver omkring børneinddragelse i praksis. Dette særligt gennem bidrag med litteratur omkring *Børn som ligeværdige medspillere* (2011) og mindsettet omkring *et dobbelt blik* (2017), med øget fokus på barnets styrker.

Warmings tilgang udspringer af den nye barndomssociologi, hvor børn forstås som “aktive medskabere af deres eget liv” og som sociale aktører, der både påvirker og påvirkes af de strukturer, de indgår i. Dette markerer et opgør med tidligere udviklingspsykologiske forståelser, hvor børn primært blev betragtet som ”blivende” frem for ”værende”. (Warming 2011: 43) Et centralt bidrag fra Warming er hendes skelnen mellem `børneperspektivet` og ´børns perspektiver`. Børneperspektivet betegner den voksnes forsøg på at forstå verden ud fra barnets position. Det er således et analytisk og professionelt perspektiv, der altid vil være præget af den voksnes fortolkning. (ibid.: 18) Børns perspektiver refererer derimod til børnenes egne oplevelser, erfaringer og forståelser af deres livssituation. (ibid.: 47) Warmings pointe er, at disse to perspektiver ikke må sammenblandes, og at professionelle må være bevidste om, at de aldrig kan tale *på vegne af* børn uden samtidig at være opmærksomme på deres egen position og magt. (ibid.: 69) Denne skelnen er særlig relevant i socialt arbejde, hvor voksne ofte træffer beslutninger, der har direkte konsekvenser for børn. Warming argumenterer for, at børns perspektiver ikke blot skal indhentes som et formelt krav, men integreres som et reelt vidensgrundlag i beslutningsprocesser (Warming 2011: 211).

Warming fremhæver, at børns `deltagelse` ikke kan forstås isoleret fra de magtrelationer, der præger mødet mellem børn og voksne. Deltagelse handler ikke kun om at give børn en stemme, men om at skabe reelle muligheder for indflydelse, hvor børn oplever sig anerkendt som legitime aktører. Dette kræver, at fagprofessionelle arbejder aktivt med at reducere asymmetriske magtforhold og tilrettelægger processer, der er meningsfulde og tilgængelige for børn. (Warming 2011: 127) Warming introducerer begrebet ”social anerkendelse” som en forudsætning for deltagelse. Anerkendelse indebærer, at barnet mødes som et subjekt med egne intentioner, følelser og perspektiver, ikke blot som et objekt for professionel intervention. I praksis betyder det, at voksne må være villige til at lade børns udsagn få betydning, også når de udfordrer eksisterende praksisser eller professionelle antagelser (Warming 2011: 24).

Et andet centralt element i Warmings teori er fokus på *børns hverdagsliv*. Warming argumenterer for, at børns trivsel og handlemuligheder bedst forstås gennem en analyse af de konkrete sociale arenaer, de indgår i, for eksempel skole, fritid, familie og institutionelle sammenhænge. (Warming 2011: 145) Hverdagslivet er ikke blot en kontekst, men en analytisk nøgle til at forstå, hvordan børn navigerer i og forhandler deres positioner. Dette perspektiv er særligt relevant i forståelsen af børn og unges trivsel og deltagelse i folkeskolen og i de institutionelle rammer, fordi det giver mulighed for at analysere, hvordan strukturelle forhold eks. klassestørrelser, pædagogiske tilgange eller politiske reformer påvirker børns oplevelser og handlemuligheder (Warming 2011: 185).

I analysen anvendes Warmings børneperspektiver til at undersøge, hvordan børnene selv beskriver deres hverdagsliv i den sociale arena, skolen. Med afsæt i Warmings forståelse af hverdagslivet som en analytisk nøgle vil vi i analysen undersøge, hvordan børnene oplever deres positioner i skolen og som aktør i eget liv, samt hvordan de navigerer i og forhandler deres positioner. Teorien vil samtidig benyttes til at forstå hvordan strukturelle forhold som eksempelvis klassestørrelser, klasseledelse og klassefællesskaber påvirker informanternes oplevelser og handlemuligheder i relation til deres ufrivillige skolefravær. Warmings perspektiver gør det muligt at analysere spændinger mellem børnenes egne forståelser og de voksnes fortolkninger og indsatser, og dermed belyse, hvordan ufrivilligt skolefravær formes i samspillet mellem hverdagsliv, relationer og de institutionelle rammer.

2.2 Lars Qvortrup: Trivsel og Mistrivsel

Qvortrups (2024) anskuelse af fænomenet *trivsel* er baseret på et fænomenologisk perspektiv af individers selv- og omverdensforestilling, hvor ydre påvirkninger først bliver til trivsel eller mistrivsel når de fortolkes som sådan af det enkelte menneske (Qvortrup 2024:160).

Qvortrup tilbyder en forskningsbaseret og nuanceret tilgang til fænomenet *trivsel og mistrivsel (2024)* der bevæger sig væk fra en ensidig forståelse af trivsel som "fravær af problemer". Mistrivsel fremstilles ifølge Qvortrup oftest som noget, børn og unge rammes af, hvis man trives, er man sund, hvis man mistrives, er man syg. (Qvortrup 2024: 41) Ifølge Qvortrup må trivsel forstås som en dynamisk og relationel størrelse, der opstår i samspillet mellem individ og omgivelser. Trivsel er således ikke en stabil tilstand, men afhænger af individets mulighed for at deltage meningsfuldt i sociale sammenhænge. Dette indebærer, at trivsel ikke kan reduceres til subjektive følelser af velvære, men må ses i sammenhæng med deltagelse, læring og sociale relationer (ibid.: 48).

Qvortrup beskriver hvordan professionelle læringsfællesskaber (2016) herunder klasseledelse og elevtrivsel består af flere indbyrdes forbundne dimensioner som blandt andet, fællesskab, kompetence, mening og handleevne. Fællesskab refererer til individets oplevelse af at høre til i sociale sammenhænge, mens kompetence omhandler oplevelsen af at kunne mestre de krav, der stilles. Mening knytter sig til, hvorvidt aktiviteter opleves som betydningsfulde, og handleevne vedrører individets mulighed for at påvirke egen situation. Trivsel opstår, når disse dimensioner er til stede i tilstrækkelig grad, mens mistrivsel kan opstå, når én eller flere dimensioner er fraværende over tid (ibid. 34). Vi inddrager Qvortrups perspektiver og dimensioner som en analytisk ramme til at strukturere og fortolke informanternes udsagn. Vi anvender begreberne fællesskab, kompetence, mening og handleevne til at analysere informanternes oplevelser af tilhørsforhold til klassen, relationer til lærere og kammerater, informanternes oplevelsen af mestring i eget liv, og oplevelsen af skolen som meningsfuld, samt informanternes muligheder for at påvirke deres egen skolegang og udfordringer.

Qvortrup introducerer begrebet `trivselskompetencer`, som henviser til individets evne til at håndtere modgang og udfordringer. Trivsel indebærer således ikke fravær af vanskeligheder, men snarere evnen til at navigere i disse. Dette perspektiv adskiller sig fra en forståelse, hvor målet er at eliminere mistrivsel, og peger i stedet på betydningen af at styrke individets, herunder børn og unges deltagelsesmuligheder og handleevne. (Qvortrup 2024) Vi anvender i analysen af informanternes oplevelser af udfordringer, Qvortrups perspektiver på trivselskompetencer som et mindset i tråd med Warmings perspektiver på barnets styrker og mindsettet i det dobbelt blik. Derudover vil vi med afsæt i informanternes udtalelser analysere, hvordan de unge møder og håndterer modgang, og hvilken betydning deres erfaringer i skolen har for den enkeltes skolegang.

2.3 Zygmunt Bauman: Fællesskaber og flydende modernitet

I dette speciale læner vi os op ad Baumans (2001) forståelse og interesserer for den kompleksitet som følger af fællesskabet. Bauman beskriver hvordan det senmoderne samfund ønsker at være en del af fællesskabets varme, og hvordan fællesskabet bliver en fortælling om ”det tabte paradis", som vi håber at finde igen. (Bauman 2002: 9) Bauman definerer fællesskab som et “komplekst fænomen”, da det på den ene side er essentielt for mennesket at være en del af et fællesskab, idet individets identitetsdannelse ikke finder sted isoleret set. På den anden side peger Bauman på, at man som en del af et fællesskab opnår sikkerhed, men samtidig mister dele af sin frihed. (Bauman 2002: 10) Bauman hæfter sig ved de positive elementer ved fællesskaberne som noget der giver tilhørsforhold,

som styrker samarbejde og ansvar, samt kan skabe tryghed i en usikker verden. Fællesskabets negative aspekter beskriver Bauman som værende risikoen for eksklusion, konflikter i det sociale møde med krav om tilpasning i forhold til normer og værdier, samt et mentalt pres for at passe ind. (Bauman 2002: 16-25) Vi inddrager fællesskabsbegrebet til at analysere, hvorvidt fællesskab, konflikter samt tilhørsforhold har en betydning for informanternes skolefravær.

Verden er i konstant forandring og i den forbindelse benytter Bauman begrebet "Flydende modernitet" til at skildre det samfund, hvor teknologien og globaliseringen udvikler sig hastigt. (Bauman 2000: 7-15) Bauman anvender begrebet "væske" som metafor for flydende modernitet og til at beskrive det moderne samfund, hvor alt er i bevægelse og hvor mennesket konstant må tilpasse sig omgivelserne. Intet er fast og alt er foranderligt. (Bauman 2000: 8-9) Den flydende modernitet, skaber ifølge Bauman en ny form for usikkerhed hos individet og kræver en konstant tilpasning, og ansvar for sin egen eksistens. Vi vil benytte Baumans teori til at analysere, om informanterne oplever at være ansvarlige for egne succeser og nederlag, samt hvorvidt de unge oplever det som deres egen fejl, hvis de mistrives eller ikke passer ind. Samtidig forholder Bauman sig kritisk til, hvordan individet ikke længere er bundet af traditioner eller institutioner, og mennesket er dermed mere fri til at skabe sin egen identitet. (Bauman 2000: 61-75) Skolen er en arena der er i konstant forandring og mål og krav ændrer sig og det stiller krav elever om at kunne følge med og leve op til kravene. Vi vil anvende begrebet til at analysere, hvordan vores informanter oplever disse krav og forventninger.

Kapitel 3: Metode

I dette metodeafsnit vil vi redegøre for specialets videnskabsteoretiske retning, der ligger til grund for undersøgelsen af, hvordan børn og unge oplever og forstår deres ufrivillige skolefravær. Specialet er forankret i en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, som gør det muligt at få en indsigt i de unges egne erfaringer og oplevelser. Samtidig inddrager vi socialkonstruktivistiske perspektiver, for at undersøge, hvordan disse erfaringer formes i og gennem relationelle og institutionelle sammenhænge.

Afsnittet præsenterer ligeledes de metodiske overvejelser, herunder valg af forskningsdesign, interviewform, analytisk tilgang samt refleksioner over forskerposition og etik. For at få adgang til de unges oplevelser har vi gennemført semistrukturerede kvalitative interviews med unge, der har erfaringer med ufrivilligt skolefravær. Interviewformen giver mulighed for at få indsigt i deres fortællinger, samtidig med at den skaber rum for, at informanterne kan formulere deres egne oplevelser og perspektiver.

3.1 Videnskabsteoretisk tilgang

Det fænomenologiske udgangspunkt er erkendelsen af, at virkeligheden er det, der viser sig for erfaringen. (Husserl 1931/2019) Det fænomenologiske element hjælper os til at forstå, hvordan de unge oplever deres ufrivilligt skolefravær og trivsel samt hvordan det udtrykker sig i bevidstheden. Dette ved at udforske essensen af oplevelserne, som den fremtræder for de unge, uden at give eksterne forklaringer. Ønsket er at opnå en indsigt i deres livsverden, den måde de forstår skolelivet og fællesskabet på, samt hvad der for dem giver mening i et skoleliv. (ibid.) Gennem empirien, fokuserer vi på de unges egne beskrivelser og forståelser af deres skolefravær, frem for en objektiv antagelse om dette (Husserl 1931/2019).

Med afsæt i hermeneutikken forstår vi fortolkning som en dialog mellem vores egen forforståelse og de unges beskrivelser. (Gadamer 1960/2007) Forståelsen opstår i mødet med vores egne perspektiver, hvor vi søger at udvide vores forståelsesramme og skabe indsigt i, hvordan de unge oplever og tillægger mening med deres skolefravær og trivsel. Ved at anvende hermeneutikken er vi opmærksomme på at vores egne forforståelser om skolefravær påvirker, hvordan vi lægger mærke til ved udsagnene. Det hermeneutiske element benytter vi ved at fortolke på, hvorfor og hvordan disse oplevelser kan have betydning for de unges trivsel, relationer og for børnefællesskaberne (ibid.).

Socialkonstruktivismen benytter vi til at analysere på hvordan et fænomen som ufrivilligt skolefravær bliver skabt gennem sociale og samfundsmæssige normer, og hvordan det påvirker måden, hvorpå de unge forstår og beskriver deres egen oplevelse af ufrivilligt skolefravær. (Berger & Luckmann 1966/2004) Gennem eksternalisering skabes institutionelle normer for, hvad det vil sige at være en normal skoleelev. Disse normer forstås som selvfølgelige og internaliseres af både elever og professionelle aktører, hvilket påvirker, hvordan unge forstår og fortolker deres eget fravær og trivsel (ibid.).

For at danne en mere helhedsorienteret analyse, har vi valgt at kombinere de tre videnskabsteoretiske tilgange. Ved at benytte både fænomenologien, hermeneutikken og socialkonstruktivismen giver det mulighed for at forstå fænomenet på både individ- og samfundsniveau. Derudover kan det give en forståelse af, hvordan ufrivilligt skolefravær skabes og konstrueres i samfundet.

3.2 Kvalitativ forskning

I dette speciale har vi som beskrevet valgt at anvende kvalitative undersøgelsesmetoder, i form af semistruktureret interview. For at besvare vores problemformulering, som undersøger de unges

oplevelser, er det nødvendigt at forstå de unges perspektiver. Ved at benytte kvalitativ metode, bliver det muligt for os at undersøge skolefravær både som oplevelse, som fortolkning og som social konstruktion. Som samfund og mennesker er vi i konstant forandring, og den indsamlede empiri må derfor opfattes som et øjebliksbillede af de unges oplevelser og livsverden. Faktorer som tid, sted og kontekst samt sindstilstand kan desuden påvirke informanternes svar. (Poulsen 2019) Den kvalitative metode gør det muligt at undersøge skolefravær som en proces og samtidig skabe rum for, at de unges egne perspektiver og erfaringer træder tydeligt frem. Ved at anvende kvalitativ metode som dataindsamling, er vi bevidste om at undersøgelsen påvirkes af vores egne forforståelser og bias, hvilket kan svække objektiviteten. Vi har haft fokus på at benytte vores forforståelser konstruktivt, så det ikke påvirker analysen på en uhensigtsmæssig måde.

3.2.1 Semistruktureret interview

En semistruktureret tilgang til vores interviews, giver mulighed for at opnå en detaljeret forståelse af de unges oplevelser og meninger, da formen er mindre styret end et struktureret interview. (Poulsen 2019) Metoden giver samtidig en vis fleksibilitet, som har tilladt os, at tilpasse interviewet undervejs, i form af ændringer af spørgsmål, afhængigt af svar. Det har for os været vigtigt at give plads til informanternes selvbestemmelse i forhold til fastsættelse af tempo samt hvor meget og hvor lidt informanterne ønskede at tale om de forskellige emner. Vi er bevidste om, at metodevalget på samme tid kan begrænse produktets generaliserbarhed af det undersøgte felt. Vi har været opmærksomme på, at det kan være en udfordring at sikre, at vores interviewspørgsmål og analyseredskaber er tilstrækkeligt åbne til at forstå informantens oplevelser, men samtidig undgå at påtvinge vedkommende vores perspektiver. (Poulsen 2019) Metoden giver informanterne mulighed for at udtrykke deres fortællinger, samt skaber rum for uddybning af deres oplevelser af det ufrivillige skolefravær. (Brinkkjær & Høyen 2011) Specialets informanter består af danske skoleelever i alderen 15-17 år som går på en almen folkeskole, 8.-9. klassetrin. Vi har valgt at interviewe de unge om et emne, der kan være sårbart for dem. Informanter er udvalgt, idet vi finder det særlig vigtigt at inddrage netop deres stemme i diskussionen om fænomenet ufrivilligt skolefravær. Når valget af informanter er børn og unge under 18 år, der samtidig befinder sig i en svær position, er der flere etiske refleksive overvejelser at gøre sig, som senere beskrevet i afsnit 3.2.5.

Udgangspunktet for den videnskabelige undersøgelsespraksis, bør altid være en grundlæggende respekt for mennesker. Når vi benytter semistrukturerede interviews, er det vigtigt at være opmærksom på de etiske aspekter, og de fire ”etiske tommelfingerregler”; samtykke, fortrolighed,

konsekvens og forskerrollen. (Brinkmann & Tanggaard 2015: 477) Vi har forsøgt at være på forkant med de mikro etiske problematikker i feltarbejdet, ved at være gennemsigtige i vores samtykke proces med informanterne, og har indhentet samtykke både skriftligt og gennem dialog, fra både børnene og deres forældremyndighedsindehavere. (Brinkmann & Tanggaard 2015) Før påbegyndt interview fik vi informantens skriftlige samtykke samt tilladelse til at lydoptage, og gjorde herunder klart hvordan optagelsen ville blive bearbejdet efterfølgende, samt reglerne om tavshedspligt og deling af personfølsomme oplysninger (Poulsen 2019: 100-103). Ydermere er vi opmærksomme på den måde vi tolker og analyserer den indsamlede empiri på, samt på den definitionsmagt der eksisterer mellem forsker og informant (Brinkmann & Tanggaard 2015).

I anvendelsen af semistruktureret interviews, er vi bevidste om, at ufrivilligt skolefravær ud fra denne metode alene repræsenterer informanternes synspunkter. Vi vil i specialet derfor inddrage øvrig empiri i form af data fra eksempelvis rapporter, undersøgelser og forskning, som kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af fænomenet ufrivilligt skolefravær, og udviklingen på området.

3.2.2 Udarbejdelse af interviewguide

I processen med udarbejdelse af interviewguide, kodning og temaer, har vi taget afsæt i det danske kodeks for integritet i forskning, gennem de fire grundlæggende principper om “ærlighed”, “gennemsigtighed”, “ansvarlighed” og “respekt”. Disse principper repræsenterer positive målsætninger for god videnskabelighed, og er udarbejdet af Uddannelses- og Forskningsstyrelsen fra 2014. (UFSN 2026) På baggrund af principperne, har vi udarbejdet en kvalitativ undersøgelse, der gennem design, formål, analyse og konklusioner så vidt muligt tilgås med en neutral og objektiv tilgang. Vi valgte at udarbejde en interviewguide før afholdelse af interviews, for at skabe en god struktur og overblik (Poulsen 2019: 103-104).

I udarbejdelsen af spørgsmålene har vi haft særligt fokus på det fænomenologiske perspektiv og formuleret spørgsmål til de unge, som gav dem mulighed for at beskrive deres oplevelser og følelser. (Husserl 1931/2019) Vi stillede samtidige opfølgende spørgsmål, med henblik på at få de unge til at uddybe betydningen af deres udsagn og for at få dem til at reflektere over deres svar. Vi ønskede at få informanterne til at beskrive og uddybe deres oplevelser så dybdegående som muligt, således at indholdet af interviewene var af en sådan kvalitet at det kunne benyttes som reel empiri i undersøgelsen. Vi delte interviewguiden op i temaer og det første tema kaldte vi “Indledning og opstart”. De indledende spørgsmål var med fokus på at få påbegyndt samtalen trygt, og for at få mulighed for at få fakta om den unge skolegang. De efterfølgende spørgsmål i interviewguiden, valgte

vi at inddele i fire temaer: "Oplevelse af skolen", "Sociale relationer", "Håndtering og hjælp" og "Ønsker i fremtiden". Disse temaer blev udvalgt med fokus på at kunne undersøge og besvare den valgte problemstilling, med afsæt i den allerede foreliggende forskning og litteratur på området. Vi har så vidt muligt forsøgt at sætte vores forforståelser i parentes, i tråd med den fænomenologiske tilgang. Under udarbejdelse af spørgsmålene, var vi dog opmærksomme på risikoen for bias idet vores egne forforståelser af emnet og de fire temaer udspringer af vores formodning om hvilke faktorer der har betydning for ufrivilligt skolefravær (Gadamer 1960/2007).

I interviewguiden har vi benyttet os af lukkede spørgsmål til at besvare noget konkret, samt åbne spørgsmål til at få en uddybning og bedre forståelse af informanternes udtalelser. (Poulsen 2019) Vi fulgte ikke guiden slavisk, men fulgte informantens retning for at få en åben dialog, samtidig med at vi styrede samtalen i den retning vi ønskede, ud fra de nedskrevne spørgsmål. Derudover var det vigtigt for os at være fuldt til stede under samtalen og holde fokus på kontakt og relation samt udtalelser fra informanten. Vi spurgte derfor også ind til for eksempelvis favoritserier eller spil, for at skabe en god dialog og tryghed i samtalen, selvom dette ikke havde en decideret relevans for specialet. Inden foretaget interview blev guiden sendt ud til informanterne i god tid, så de havde muligheden for at læse spørgsmålene på forhånd, for at skabe forudsigelighed og det bedste fundament for samtalerne (ibid.).

3.2.3 Implementering af temaer

For at give et indblik i tankerne bag samt opbygning af de udvalgte temaer, til udarbejdelse af interviewguiden (Bilag 1), vil vi kort redegøre for de fire valgte temaer og give et eksempel på spørgsmål stillet til eleverne.

1. "Oplevelse af skolen"
   På baggrund af specialets formål om at forstå elevernes oplevelse af deres ufrivillige skolefravær, valgte vi temaet "Oplevelse af skolen", med et ønske om at høre eleverne beskrive deres skolegang med egne ord.

Eksempler på spørgsmål:

"Hvordan havde du det med at gå i skole?"

"Hvilke krav/forventninger oplever du, skolen har til dig?"

2. "Sociale relationer"
   Da vi ud fra eksisterende forskning havde en formodning om at de relationelle forhold mellem lærer og elev samt elever imellem, spiller en rolle i ufrivilligt skolefravær, valgte vi at spørge informanterne ind til deres forhold til andre elever, lærere og forholdet til skolen generelt.

Eksempel på spørgsmål:

"Hvordan oplever du din relation til lærerne?"

"Fortæl om hvordan du tror dine klassekammerater oplever/oplevede dig?"

3. "Håndtering og hjælp"
   For at få en forståelse af hvordan de unge reagerede, da de begyndte at mærke ubehag ved deres skolegang, og for at forstå om og hvordan de opsøgte hjælp og hvorvidt de fik hjælp, spurgte vi ind til deres oplevelser og erfaringer omkring dette.

Eksempel på spørgsmål:

"Hvad plejer/plejede du at gøre, når du kan/kunne mærke, at det bliver svært at tage i skole?"

"Taler du med nogen om det, når det er svært?"

4. "Ønsker i fremtiden"
   Da vi var interesseret i at høre de unges egne ideer til hvordan en skoledag bedst kunne se ud for dem, valgte vi at spørge ind til deres drømme og ønsker for en eventuelt fremtidig skole, samt hvilke faktorer der kunne have bedret deres skolegang.

Eksempel på spørgsmål:

"Hvordan kunne en god skoledag se ud for dig?"

"Hvis du kunne ændre noget ved skolen, hvad skulle det være?"

3.2.4 Udvælgelse af informanter

For at besvare specialet problemformulering havde vi et ønske om at interviewe 4-6 informanter. Vi valgte aldersgruppen 15-17 årige da undersøgelser, beskrevet i afsnit 1.2.1, viser at det i høj grad er elever fra 6. klasse og opefter som oplever ufrivilligt skolefravær. Samtidig har ældre børn umiddelbart et højere refleksion-niveau samt et mere veludviklet sprog, til at forklarer og sætte ord

på deres følelser og oplevelser, hvilket er afgørende for undersøgelsen, da ønsket er at analysere de unges egne perspektiver på skolefravær. I søgningen af informanter kontaktede vi flere folkeskoler i 3 forskellige kommuner, som hjalp os med at etablere kontakt til elever med ufrivilligt skolefravær. Derudover benyttede vi vores eget netværk til at rekruttere deltagere. Efter dialoger og aftaler samt aflysninger har vi interviewet 3 informanter til nærværende speciale. For at beskytte informanternes identitet er alle personnavne i specialet pseudonymiseret. Dette betyder, at de oprindelige navne er erstattet med fiktive navne, mens vi som forskere fortsat har kunne koble interviewdata til den enkelte informant. Pseudonymiseringen har gjort det muligt at præsentere informanternes udsagn sammenhængende og analytisk men uden, at deres faktiske identitet kan genkendes af udenforstående.

Informant 1: Joakim (*Bilag 2*)
Joakim er 15 år og indskrevet i 8. klasse på en folkeskole i Region Sjælland. Joakim har været i et længerevarende forløb med omfattende skolefravær, og fortæller at han ikke har deltaget i fysisk skoleundervisning de seneste to år. Joakim bor sammen med sine forældre og storebror. Interviewet fandt sted i hjemmet efter Joakims ønske, da det er det primære sted han opholder sig og føler sig tryg. Faderen deltog i interviewet efter Joakims eget ønske, og fungerede som bisidder og støtteperson under samtalen. Det blev på forhånd tydeliggjort, at interviewets fokus var Joakims egne oplevelser, erfaringer og perspektiver.

Faderens tilstedeværelse havde betydning for interviewets dynamik, idet den skabte en tryg ramme for Joakim og muliggjorde, at han kunne gennemføre samtalen på en måde, der føltes velkendt for ham. Samtidig fungerede faderen som praktisk støtte, særligt når Joakim havde behov for hjælp til at huske eller præcisere faktuelle forhold. Faren deltog ikke i de indholdsmæssige drøftelser, hvilket bidrog til at fastholde fokus på Joakims egne oplevelser. Tilstedeværelsen af faderen som bisidder kan dog samtidig have påvirket graden af åbenhed i interviewet, da Joakim potentielt kan have modereret sine udsagn i nærværet af sin far. Dette er taget i betragtning i specialet, som et vilkår for samtalen. Joakim fremstod både afslappet og autentisk, og det var ikke indtrykket, at han afstemte sine svar med faderen, idet Joakim fastholdt øjenkontakt med os under hele samtalen. Joakim virkede interesseret i at deltage og gav udtryk for sine oplevelser, dog formuleret som korte svar uden yderligere uddybning. Dog var det opfattelsen, at han med sit nonverbale kropssprog virkede aktivt deltagende, idet han både smilede og lænede sig fremad og inviterede til samtale.

Informant 2: Alma (*Bilag 3*)

Alma er 16 år og indskrevet i 9. klasse på en folkeskole i Region Sjælland. Alma har ikke deltaget i almen undervisning det seneste år og modtager i stedet et alternativt skoletilbud, som foregår uden for den almindelige klasse kontekst. Alma bor sammen med sine forældre, mor og far. Interviewet blev afholdt på Almas nye skoletilbud, da dette udgjorde en tryg og velkendt ramme for hende. Alma ønskede at deltage i interviewet alene, og samtalen blev derfor gennemført uden bisidder. Pædagogerne var tilgængelige i et tilstødende lokale, men medvirkede ikke i selve interviewet. Denne rammesætning betød, at Alma kunne tale frit og uforstyrret, samtidig med at hun havde en oplevelse af sikkerhed og støtte i baggrunden. Fraværet af en bisidder skabte mulighed for, at Alma kunne udtrykke sig mere frit og uden hensyn til forældrene, hvilket potentielt styrkede graden af åbenhed og autenticitet i hendes udsagn. Alma fremstod rolig og reflekteret under interviewet og gav udtryk for, at hun følte sig tryg ved at dele sine erfaringer, når hun selv kunne styre tempoet og pauserne i samtalen.

Informant 3: Emma (*Bilag 4*)

Emma er 17 år og indskrevet i 9. klasse på en folkeskole i Region Sjælland. Emma har ikke deltaget i almindelig skoleundervisning i knap to år og er i denne periode blevet tilknyttet kommunens skolepsykologiske rådgivning. Emma bor sammen med sine forældre, mor og far samt lillesøster. Interviewet med Emma blev gennemført på rådhuset i den kommune, hvor hun modtager støtte, da dette udgjorde en neutral og professionel ramme, som hun selv var tryg ved. Under interviewet deltog både Emma og den skolepsykolog, hun er tilknyttet. Det var dog udelukkende Emma, der besvarede spørgsmålene gennem hele samtalen, hvilket sikrede, at hendes egne perspektiver og erfaringer forblev i centrum. Skolepsykologen deltog primært som støttende bisidder og bidrog først afslutningsvis med supplerende oplysninger om Emmas skoleforløb, og kun efter Emmas udtrykkelige samtykke. Denne rammesætning skabte en balance mellem at understøtte Emmas tryghed og samtidig bevarede det hendes autonomi i interviewet. Tilstedeværelsen af en fagperson kan dog potentielt påvirke graden af åbenhed, da informanten kan være opmærksom på fagpersonens vurderinger. Dette er taget i betragtning i specialet, som et vilkår for samtalen. Emma fremstod i starten af samtalen stille og utryg, men efter et par spørgsmål slappede hun mere af i kroppen og viste med sit nonverbale kropssprog både tegn på smil og afspændthed. Emma var generelt reflekteret og velovervejet i sine svar og gav udtryk for, at hun følte sig tryg og glad ved at deltage i interviewet, og kunne bidrage til at hjælpe andre børn og unge i samme situation.

3.2.5 Etiske refleksioner

I specialet har det været vigtigt at rette vores opmærksomhed mod etik i den kvalitative forskning, da vi har valgt at interviewe børn og unge som oplever ufrivilligt skolefravær. I valget af børn og unge som informanter, er der flere etiske refleksive overvejelser at gøre sig, hvorfor vi har lænet os op ad de vejledende retningslinjer for forskningsetik i samfundsvidenskaberne, og anbefalingerne til god undersøgelsespraksis (Brinkmann & Tanggaard 2015: 466).

I specialet benytter vi os selv, som det primære forskningsredskab, og i den forbindelse benyttes eget habitus (Bourdieu 1977) til at gøre iagttagelser, stille spørgsmål og lytte efter svar. Som led i denne refleksive tilgang har vi været opmærksomme på, hvordan vores metodiske valg kunne understøtte etisk forsvarlige og tryghedsskabende samtaler med informanterne. (Brinkmann 2025: 31) Dette gælder særligt i udarbejdelsen af interviewguiden, hvor vi har ladet os guide af Social- og Boligstyrelsens anbefalinger til *Afholdelse af Børnesamtalen før, under og efter.* (SBST 2026) I forlængelse af dette metodiske fokus på tryghed og etisk forsvarlighed i interviewsituationen har vi også forholdt os til, hvordan børn og unge bedst inddrages som aktive informanter. I tilgangen til inddragelse af børn og unge som informanter har vi valgt at læne os op af viden og forskning om *Bedre Børneinddragelse* med afsæt i materiale fra Børns Vilkår om *Styrket inddragelse af børn og unge* (Børns Vilkår 2021).

I forsøget på at skabe en etisk forsvarlig ramme, der tog højde for et trygt rum for informanterne, satte vi inden interviewet rammen for samtalen ved at præsentere os selv samt vores roller, estimeret tid samt forventninger til os selv og informanten. Her var det afgørende at gøre informanten opmærksom på, at vedkommende var i sin fulde ret til kun at svare, som vedkommende ønskede, og at ingen svar kunne være forkerte, da deres oplevelser var målet med interviewet. Af hensyn til informantens rettigheder, gjorde vi det tydeligt, de unge til hver en tid kunne afslutte interviewet, hvis det blev for svært eller hvis koncentrationen slap op.

Etisk opmærksomhed var styrende for vores adfærd under samtalerne. Under hvert interview havde vi en opmærksomhed på at aflæse informanternes kropssprog, med ønsket om ikke at presse dem i et omfang, som gik over deres personlige grænser. Vi var samtidig bevidste om både vores verbale og nonverbale kommunikation og tilstræbte et åbent og nysgerrigt kropssprog, blandt andet ved at undgå lukkede positioner som korslagte arme eller overdreven fokus på noter og computer. Vi arbejdede aktivt med at signalere anerkendelse og respekt gennem mimik, tonefald og blikretning, for at understøtte en relationel tryghed, hvor informanterne kunne udtrykke sig frit og uden frygt for

vurderinger. (ibid.) Interviews og børnesamtaler indebærer dog etiske dilemmaer, idet balancen mellem at skabe et trygt rum gennem et anerkendende kropssprog, samtidig kan indebære en risiko for at den unge tilpasser sine udsagn til det, de oplever forventes af dem som de "rigtige svar". Vi har derfor løbende reflekteret over, hvordan vores tilstedeværelse og reaktioner kunne påvirke fortællingen, og vi har bestræbt os på at understøtte den unges egen stemme uden at styre den.

Under processen fik vi to afbud, fra forældre til de unge, vi havde aftalt interviews med. Vi er opmærksom på det etiske dilemma, der er forbundet med vores behov for viden kontra børnenes følelsesmæssige belastning som informanter. Samtaler om mistrivsel og skolefravær kan vække svære følelser, og vi valgte derfor at give fuld accept ved afbud uden yderligere spørgsmål. Og under samtalerne var vi opmærksomme på tegn på overbelastning og tilbød pauser eller var klar til at tilbyde afslutning af interview, ved behov. Vi havde samtidig aftalt med informanterne, at de til enhver tid kunne trække deres udsagn tilbage efter interviewet, dette med henblik på at styrke deres oplevelse af kontrol og autonomi.

I forbindelse med vores datagenerering har vi været opmærksomme på, at man som forsker og interviewer er med til at foranstalte nogle forandringer i deltagernes selvforståelse, som de ikke selv har ønsket. (Brinkmann & Tanggaard 2015: 476) I denne kontekst var børnene orienterede om, at der efter interviewet var afsat tid til, at de kunne snakke med intervieweren, deres forældre som deltog eller skolepsykologen, om hvordan det havde været at deltage. Efter interviewet takkede vi pænt vores informanter for deres deltagelse og gjorde dem opmærksomme på, hvor vigtig deres mening er for emnet og for vores speciale. Gennem den ene informants efterfølgende udsagn, erfarede vi, hvordan hun oplevede at være "vigtig". Informanten fortalte på vej i bilen, efter endt interview, at hun ikke kunne forstå hvorfor unge med ufrivilligt skolefravær ikke ville deltage i interview, da det ifølge hende er vigtigt at unges perspektiver repræsenteres.

3.2.6 Transskribering og kodning

Som led i at gøre den indsamlede empiri mere analyserbar, transskriberede vi de optagede interviews om til tekst, ved hjælp af programmet "Good tape". Efterfølgende lyttede vi materialet igennem for at rette eventuelle fejl og mangler manuelt, da man ved benyttelse af programmet "Good Tape" ikke er garanteret en korrekt bearbejdning. Vi har fravalgt at videooptage interviewene, grundet etiske valg og der må således tages højde for eventuelle misforståelser eller fejlfortolkninger, da lydoptagelsen ikke illustrerer gestikuleringer, stemninger, samt samspillet mellem interviewer og informanter.

Under transskriberingen af samtalerne, har vi valgt at udelade faktorer som pauser og grin, samt fyldord som “Nå” og “Hmm”, i situationer hvor disse ikke bidrager væsentligt til den overordnede forståelse af materialet (Poulsen 2019: 110).

Efter transskribering blev materialet gennemlæst, og empirien blev kodet ud fra en række temaer, i relation til besvarelse af problemformulering. Der blev udført en meningskondensering på de indsamlede interviews for at kortfatte citater til anvendelse i analysen. Dette blev gjort med henblik på at gøre os i stand til at identificere informanternes udtalelser, samt at finde en sammenhæng i informanternes samlede udtalelser. (Poulsen 2019: 111-112)

3.3 Generaliserbarhed og validitet

Da vi tager udgangspunkt i tre interviews med unge mellem 15-17 år, som oplever ufrivilligt skolefravær, må vi være bevidste om at vi repræsenterer et fåtal. For at have opnået en større validering i projektet, skulle vi have interviewet flere børn og unge i samme situation. Da vi inkluderer tre personers oplevelser og holdninger, afspejler vores undersøgelse ikke nødvendigvis den bredere population, hvilket må anses som et meget lille udsnit af landets unge. Specialet præsenterer alene børn og unge med ufrivilligt skolefravær ved repræsentation af Sjælland, og dermed hverken Fyn, Jylland eller øerne, hvilket kan påvirke konklusionernes generaliserbarhed. I forsøget på at opnå en større validering har vi inddraget informant udtalelser fra undersøgelser fra Børns Vilkår samt forskning på området, og benyttet disse i analysen af vores indsamlede empiri. I forbindelse med afviklingen af interviews valgte to ud af de fem unge informanter at melde afbud kort før afvikling, grundet personlige forhold. I takt med valget af målgruppen, havde vi en bevidsthed om at børn og unge med ufrivilligt skolefravær er en udsat gruppe, hvilket kunne gøre vores proces sårbar. Af etiske hensyn valgte vi at respektere de unges afbud, uden yderligere spørgsmål, men gav mulighed for deres tilbagevenden ved ændret ønske. Derudover har vi været opmærksomme på vores egen position, da vi på forhånd hverken havde kendskab eller relationer til informanterne, hvorfor vi har været ydmyge over for deres beslutninger.

3.4 Analyseprocess og strategi

Igennem projektets fremkomst, har vi tilgået problemstillingen med en accept af vores allerede eksisterende forforståelser. Gennem tilegnelsen af ny viden fra bl.a. teori og eksisterende forskning på området, har vi tilegnet os en fornyet forståelse af problemstillingen. Med en bevidsthed om at forstå problemet i et børneperspektiv, valgte vi metoden kvalitativt interview.

Efter endt interview fik vi på baggrund af informanternes fortællinger nye perspektiver, som igen ændrede vores forståelser, hvorfor der opstod nye forforståelser.

Før interviewet havde vi fastsat tematikkerne for interviewguiden til: “oplevelse af skolen”, “sociale relationer”, “håndtering og hjælp” samt “ønsker i fremtiden”. Efter kodning af den indsamlede empiri sammenholdt med observationerne af informanternes nonverbale sprog, blev vi bekræftet i dele af vores for-forståelser. Materialet gav os samtidig fornyede syn på de børn og unges oplevelser af ufrivilligt skolefravær, hvilket førte til følgende nye tematikker: "Skolens rammer og klasseledelse", “Børnefællesskaber", samt “Netværk og støtte” som vil illustreres gennem analysen. Derudover kom der helt nye perspektiver på løsningsmuligheder i den danske folkeskole, med afsæt i elevernes ønsker og håb for deres og andre børn og unges skoleliv, hvilket uddybes i den efterfølgende perspektivering og diskussion. Vores nye viden har således styrende for analysen, i tråd med den fænomenologisk videnskabsteoretiske retning (Brinkkjær & Høyen 2011).

3.4.1 Analysestrategi

Som det fremgår af problemfeltet, er formålet med specialet at belyse, hvordan børn og unge selv forklarer de faktorer der ligger til grund for deres ufrivillige skolefravær. Samtidig er det formålet at undersøge, hvordan skolefraværet påvirker børnenes samlede oplevelse af trivsel og mistrivsel. For at opnå en større indsigt i specialets problemstilling benyttes den indsamlede empiri herunder de tematiserede elementer fra de kvalitative interviews som fundamentet til analysen, i kobling til relevant teori og forskning. Vi anvender fænomenologien til at beskrive børn og unges oplevelser, som de fremstår i deres egen beskrivelse. Derefter anvender vi hermeneutikken til at fortolke disse oplevelser set i lyset af konteksten, relationelle og strukturelle faktorer. Derefter benytter vi socialkonstruktivismen til at forstå fænomenet skolefravær, og hvordan normer og samfundet påvirker børn og unges egne oplevelser af deres ufrivillige skolefravær.

Analysens opbygning er struktureret med afsæt i tematikkerne fra kodning af interviews. Analysen er således inddelt i 3 afsnit, med overskrifterne *Skolens rammer* og *deltagelsesvilkår*, *Klassefællesskaber og trivsel* samt *Inddragelse og børneperspektiver*. Analysen har til formål at belyse det komplekse fænomen ufrivilligt skolefravær, med afsæt i de unges egne oplevelser heraf. Med henblik på at sikre en nuanceret og konstruktiv undersøgelse af problemstillingen, har vi i analysen, med udgangspunkt i informanternes beskrivelser, valgt at præsentere såvel udfordringer som potentialer. Børn og unges oplevede livsverden er hverken eller, hvorfor vi også ønsker med det speciale, ønsker at portrættere de elementer og løsningsmuligheder som ifølge de unge selv, kan

bidrage til at mindske skolefravær. Analysen vil således bidrage til en større forståelse af børn og unges egne perspektiver på faktorer, der både kan fastholde og mindske skolefravær i den danske folkeskole.

I et efterfølgende diskussionsafsnit ønsker vi, på baggrund af analysen, at sætte fokus på hvorledes der i et større samfundsperspektiv kan skabes endnu bedre rammer og vilkår for danske skoleelevers trivsel. Det må af hensyn til den samlede befolkning og den fremtidige velfærd, være afgørende at børn og unge i højere grad sikres en skolegang præget af stabilitet og kontinuitet for bedst muligt læringsudbytte. Læring og uddannelse må i et vist omfang anses som et betydeligt fundament for et godt og selvstændigt voksenliv, hvor den enkelte har mulighed for at forsørge sig selv og sine samt leve et, for vedkommende, meningsfuldt liv.

Kapitel 4: Analyse

Analysen præsenterer specialets centrale problemstilling ved hjælp af teorier og metoder fra Warming, Qvortrup og Bauman. Formålet med analysen er at besvare problemformuleringen og dermed undersøge hvordan børn og unge forklarer de faktorer der ligger til grund for deres ufrivillige skolefravær, og hvordan skolefraværet kommer til udtryk som et led i børnenes samlede oplevelse af deres trivsel. Ønsket er at skabe en forståelse for de sammenhænge og mekanismer, der ligger til grund for problemstillingen. Som beskrevet i analysestrategien afsnit 3.4.1, er analysen tematisk struktureret, og afsnittet afsluttes med en opsummering af de væsentlige indsigter, som danner grundlag for specialets diskussion, konklusion og perspektivering.

4.1 Skolens rammer og deltagelsesvilkår

I følgende afsnit analyseres de professionelle læringsmiljøer, herunder skolens organisatoriske rammer og lærer-elev relationer, med afsæt i Qvortrups perspektiver på "professionelle læringsfællesskaber” og “klasseledelse”. (Qvortrup 2016: 53) Derudover benyttes Warmings teorier om “børn og unges hverdagsliv” samt de strukturelle rammers betydning for børn og unges erfaringer, handlemuligheder og trivsel. (Warming 2011: 185) Desuden anvendes Baumans teori om “flydende modernitet" til at analysere på relationer og tillid i det moderne samfund (Bauman 2000: 7-24).

4.1.1 Klasserumsledelse

Det er i mødet med den pædagogiske klasseledelse, at elevernes egne oplevelser træder frem. Under interview med 15 årige Joakim, fortæller han om sine erfaringer med skolen og de udfordringer han oplevede, i starten af det ufrivillige skolefravær.

Joakim udtaler i den forbindelse;

> Der var meget larm. Det var læreren ret ligeglad med af en eller anden grund […] Så var det bare svært at koncentrere sig (Bilag 2, L: 724-727).
>
> [...] Klasselæreren jeg har lige nu [...] Hun er sådan en lærer der, hvis der kun er en person der gør noget forkert, så får alle straffen og får fælles skældud (Bilag 2, L: 848-849).

Joakim beskriver hvordan faktorer som støj i klassen, lærernes manglende handling og koncentrationsvanskeligheder, udgjorde et problem i hans skolegang. Under interviewet fortæller Joakim endvidere, hvordan han oplevede at lærerne ikke formåede at skabe den fornødne ro i klassen. Han havde en oplevelse af, at uroen enten blev ignoreret eller håndteret med kollektiv skældud. Ifølge Qvortrups perspektiver på professionelle læringsfællesskaber, beskrives reaktiv klasseledelse, som for eksempelvis skældud i folkeskolen, som pædagogisk ineffektiv, idet det ikke skaber læring, eller ændrer adfærd på lang sigt, men derimod risikerer at påvirke relationerne mellem lærere og elever negativt. Samspillet mellem børn og voksne skal ifølge Qvortrup have en form af ligeværdig og personlig dialog, da børn som behandles med respekt, svarer med respekt. (Qvortrup 2024: 146)

Qvortrup argumenterer for, at læring forudsætter trygge lærer- og elev relationer, hvilket indebærer forståelse og tillid, som Joakim ikke oplevede, prægede relationen eller klasserummet. Joakim beskriver under interviewet, hvordan larmen og manglende kontrol fra læreren til at skabe ro i klassen, var en af de medvirkende faktorer til hans skolefravær. (Bilag 2, L: 946-947) Adspurgt fortæller Joakim, at han selv oplevede at komme til at deltage i larmen og diskuterer med lærerne, grundet frustration over den store uro i klassen. (Bilag 2, L: 937-940) Qvortrup beskriver hvordan professionelle læringsfællesskaber er blevet skabt som begreb for det vellykkede arbejde, mod at styrke elevers læring, udvikling og trivsel. (Qvortrup 2016: 19) I den forbindelse pointerer Qvortrup at lærerne i deres undervisning er metodeansvarlige og gennem metodefrihed har de ansvar for at tilpasse deres fremgangsmåder til den enkelte klasse og enkelte elev, på baggrund af kendskab til disse. Baggrunden for metodefriheden relaterer sig ifølge Qvortrup til at undervisning er for kompleks til, at man udefra eller på forhånd kan anvende bestemte metoder, dog skal disse have afsæt i empirisk og teoretisk velbegrundet viden. (Qvortrup 2016: 30-31) Når Joakim oplever at hans lærer gennem sin klasseledelse ikke formår at skabe den fornødne arbejdsro, kan det ifølge Qvortrups perspektiver relaterer sig til dårlig dømmekraft. Professionel dømmekraft handler om en refleksiv evne til at anvende de metoder og fremgangsmåder, der sandsynligvis virker bedst i den konkrete

undervisningssituation. (Qvortrup 2016: 31, L: 15-26) Dernæst handler det i den refleksive praksis ifølge Qvortrup om at foretage faglige vurderinger af hvorvidt tilgangen virkede efter hensigten, og hvis ikke, at vælge en anden fremgangsmåde efterfølgende (ibid.).

Af nyere forskning fra Enderle fremgår det at udfordringer med skolefravær ikke alene kan forstås som et individuelt problem, men netop må ses som et resultat af samspillet mellem lærer og elev, og skolens evne til at imødekomme eleverne samt den enkelte lærers evne til at bedrive klasseledelse. Enderle undersøger i sin forskning, hvordan elever og professionelle vægter forskellige faktorer i arbejdet med ufrivilligt skolefravær. Resultaterne viser, at eleverne især fremhæver, at oplevelsen af at føle sig tryg og som en del af omsorgsfulde miljøer i skolen, har betydning for deres trivsel. De professionelle betoner derimod primært strukturelle forhold som tydelig lovgivning og systematiske indsatser. (Enderle 2025) Forskningen synliggør dermed en forskel mellem elevernes og de voksnes perspektiver.

I forbindelse med de professionelle læringsmiljøer, og lærernes evne til at bedrive klasseledelsen, udtaler 16 årige Alma at manglende “hjælp” var en faktor som havde betydning for hende;

> [...] der var nogle problemer med, at jeg ikke fik hjælp. Min matematiklærer var dårlig til at forklare matematik til mig. Så jeg fik aldrig rigtig sådan forstået det ordentligt. Og det var lidt træls, fordi så ville jeg bare sidde i timen og lave ingenting [...] Og jeg var lidt nervøs for at spørge om hjælp [...] (Bilag 3, L: 34-38).

Alma beskriver, hvordan hun i matematiktimerne over længere tid følte sig efterladt med oplevelsen af ikke at få den fornødne hjælp. Almas udtalelser illustrerer at manglende forklaring og støtte i undervisningen, havde betydning for hendes skolegang og faglige læringsudbytte. I relation til mødet mellem børn og voksne, påpeger Warming, at det i det pædagogiske arbejde, er afgørende for børn og unges “reelle indflydelse og deltagelsesmuligheder”, at de mødes som subjekter med egne “intentioner og perspektiver” og ikke blot som “et objekt” for professionel intervention. (Warming 2011: 127) Almas oplevelser, kan være et resultat af klasselærerens manglende evne til at se hendes perspektiver, som de fremstår for hende, i behovet for en anden forklaringsmåde. I interviewet fortæller Alma ydermere om sine fremtidsdrømme og ønsket om en karriere som astronom, hvilket hun er bevidst om kræver et højt karaktergennemsnit. (Bilag 3, L: 300-303)

Ifølge Qvortrup har dimensionerne faglig kompetence og handleevne betydning for børn og unges evne til at mestre krav, og muligheden for at have indflydelse på egen situation. (Qvortrup 2016: 34) Med afsæt i Qvortrups perspektiver på læring og kompetencer, kan Almas manglende faglige støtte og begrænsede læringsudbytte i matematik, således risikerer at få konsekvenser for hendes drøm om at uddanne sig til astronom. Qvortrup påpeger, at fravær af én eller flere dimensioner over tid kan føre til mistrivsel, da børn og unges oplevelse af kompetencer og handlemuligheder er vigtige faktorer i oplevelsen af at lykkes. (ibid.) Almas manglende faglige forståelse, førte for hende til usikkerhed og oplevelsen af at mislykkes. Qvortrup peger således på, at måden hvorpå der bedrives klasseledelse og understøttende læringsmiljøer for børn og unge, har en særlig betydning for deres trivsel og skolegang samt fremtidige uddannelsesmuligheder (Qvortrup 2016: 49).

Forskningsdata fra Australien Education Research Organisation beskriver, hvordan elever som ikke oplever støtte fra lærere, har betydeligt højere skolefravær. (AERO 2025) Samtidig viser Skolebørnsundersøgelser, som måler på børn og unge oplevelser af støtte fra lærere og klassekammerater, at der gennem de sidste 25 år, ses et fald i børn og unges livstilfredshed og særligt for elever i 9.klasse (PISA 2022). Forskningsdata fra den danske folkeskole illustrerer således en stigning i unges manglende livstilfredshed, hvilket sammenholdt med forskning fra Australien Education Research Organisation, må anses som en betydelig risiko for øget skolefravær og dermed også for de unges fremtidig skolegang og uddannelsesmuligheder.

4.1.2 Strukturelle rammer

Under interviewet med informanterne og i den videre dialog, ønskede vi at få de unges oplevelser og perspektiver på skolens struktur og rammer. Adspurgt hvordan skoledagen ideelt set kunne se ud, svarer Joakim;

> Ikke så lange skoledage, senere mødetid end kl.8 (Bilag 2, L: 696). [...] Tolv elever […] Det er ikke for lidt, men det er heller ikke for mange (Bilag 2, L: 735-738).

Samlet set peger Joakim på, at de strukturelle rammer som skoledagens længde, herunder mødetider, samt klassestørrelsen, havde en betydning for hans oplevelse af trivsel i skolen. Dette baserer han på nuværende og tidligere erfaringer med et andet skoletilbud. Mødetider og lange skoledage er en faktor, der går igen hos flere informanter, og 17 årige Emma fortæller at hun ville ønske at der kun var 8 elever i klasserne (Bilag 4, L: 354). Fokus på børn og unges hverdagsliv er et centralt perspektiv i Warmings teori, hvor skolen må forstås som en afgørende social arena i barndommen, hvori børn

og unge drager erfaringer. (Warming 2011: 145) Warming peger på, hvordan systemet og skolerne i en moderne tid bør tillægge børn og unges perspektiver større vægt i arbejdet med den ´demokratiske inddragelse´ og i løsning af de sociale problemer. (Warming 2011: 173, L: 16) Warming peger på at en demokratisk inddragelse handler om at skabe nogle vilkår og rammer, hvor børn og unge som reelle aktører i debatten om deres egen skolegang, får mulighed for at bidrage med deres perspektiver på, hvad der forhindrer deres læring. Udtalelserne fra Joakim og samtaler med de øvrige informanter illustrerer, at de unge både har idéer og ønsker til, hvordan ændringer af skolens rammer vil gøre skolelivet mere meningsfuldt. Warming påpeger dog, at inddragelsen af elevernes perspektiver ikke må forveksles med “tildeling af ansvar for egen læring”. (Warming 2011: 173, L: 24-25) På baggrund af sin forskning, beskriver Warming i sin teori om børneinddragelse, at den demokratiske inddragelse er begrænset af, de udefra, relativt snævre definerede mål for skolen. (Warming 2011: 174, L: 3-4) Hun pointerer samtidig at den demokratiske inddragelse af børn som ligeværdige medspillere i beslutningsprocesser, forudsætter at de voksne tør slippe kontrollen, med henblik på at tage ved lære af børnene i forhold til “identificering af problemer, mål og løsningsstrategier” (Warming 2011: 174, L: 15-19).

Klasserummets størrelse, herunder antallet af elever, er en vigtig faktor for både Joakim og Emma, hvilket i et børneperspektiv ifølge Warming bør anerkendes og tillægges en betydning i arbejdet med, at reducere ufrivilligt skolefravær, og forbedre den danske folkeskole. Nuværende Statsminister Mette Frederiksen (S), fremlagde i valgkampen 2026 projektet “Lilleskolen”, hvor formålet er at “mindske skolefravær og mistrivsel”, gennem et klasseloft på 14 elever, i de mindste klasser. (Socialdemokratiet 2026) Forslaget fokuserer på behovet for færre elever i de enkelte klasser, hvilket også er det, Joakim og Emma peger på, hvorfor behovet for mindre elevgrupper ikke kun gør sig gældende på de yngste klassetrin, men også i udskolingen. Alle tre informanter fortæller at deres problematikker i skolen startede i 6-7 klasse (Bilag 2, L: 8-9; Bilag 3, L: 283-284; Bilag 4, L: 64-65). Den politiske dagsorden afspejler således mere et politisk signal, frem for et egentligt børneperspektiv. Forslaget fremstår derfor mere som symbolpolitik, der er strategisk placeret i en valgkamp, end som et initiativ, der udspringer af børns egne erfaringer, behov og perspektiver. Ifølge Warming indebærer politiske tiltag, der udelukkende tager afsæt i et voksenperspektiv, en risiko for at krænke børns ret til reel inddragelse i beslutninger, der vedrører deres eget hverdagsliv. Samtidig peger hun på, at sådanne indsatser ofte ikke formår at afspejle børnenes faktiske behov og dermed kan føre til løsninger, der ikke er meningsfulde for dem (Warming 2001 :178).

Kreitz-Sandbergs komparative forskning af de faktorer der påvirker skolefravær blandt unge på tværs af lande fremhæver, at skolens organisering og definerede mødetider kan udgøre et generelt globalt problem, hvilket kan påvirke skoleelevers deltagelse og fravær. (Kreitz-Sandberg mf. 2023) Studier har fundet, at elever, som skulle tilpasse deres søvnvaner til skolens definerede tidsplaner, havde en højere grad af skolefravær end andre elever med mere fleksible mødetider. Forskningen fremhæver, at netop skolestrukturer er en faktor der ikke har været diskuteret tilstrækkeligt, men som bør tillægges større opmærksomhed i arbejdet med, børn og unges ufrivillige skolefravær. (ibid.) Kreitz-Sandberg finder det således interessant at undersøge, hvorvidt der på globalt plan faktisk findes praksisser forskellige steder i verden, hvor skoleskemaer organiseres på andre måder, samt hvilken effekt disse har for skoleelevers fravær og trivsel (ibid.).

I samtalerne med de unge om skolens strukturelle rammer og vilkår, fortæller 17 årige Emma om sine oplevelser af skiftende lærere og udtaler i den forbindelse;

> Jeg tror bare, det er fordi, jeg har været vant til i mange år, at det sådan skiftede hele tiden. [...] Altså, f.eks. hvis man tager idræt, så har jeg i mange år prøvet at vi nærmest hvert år fik en ny idrætslærer. Som så skulle lære mig at kende forfra nærmest (Bilag, 4 L: 377-380).

Emma beskriver hvordan der gennem hendes skolegang var en stor udskiftning af lærere, og hvilken betydning det havde for hende. Emma fortæller efterfølgende, hvordan hun oplevede, hvor sårbart det var, når der skulle opbygges nye relationer i en, i forvejen svær skolegang. (Bilag 4 L: 381-387) Ifølge Warmings perspektiver på børn og unges hverdagsliv, er det netop i de institutionelle rammer, at børn og unge oplever, samt lære at navigere og forhandle deres positioner i. Warming mener, at de strukturelle rammer i skolen påvirker børns erfaringer, handlemuligheder og trivsel, hvilket Emmas udtalelser og oplevelser er et udtryk for (Warming 2011: 185).

Trivsel indebærer ifølge Qvortrup, individets evne til at navigere i en hverdag, hvor der opstår modgang og udfordringer. (Qvortrup 2024) I relation til børn og unges trivsel påpeger Qvortrup, at det er de voksnes opgave at skabe trygge miljøer og rammer, som giver eleverne mulighed for at udvikle kompetencer og robusthed til at klare livets udfordringer. (Qvortrup 2024: 162) Emmas oplevelser af skiftende lærere har haft en betydning for hendes tryghed i skolen og hun beskriver senere i interviewet, at hvis hun kunne vælge, skulle man have samme lærer gennem hele skoletiden (Bilag 4 L: 374).

Med afsæt i Qvortrups perspektiver på trivsel har Emma ikke oplevet et tilstrækkeligt trygt voksenstyret skolemiljø. Samtidig påpeger Qvortrup, at oplevelsen af mistrivsel i høj grad opstår, når den enkelte bliver offer for ydre vilkår og rammer, som det ikke er muligt for individet selv at styre. (Qvortrup 2024: 157) De mange lærerskift kan således betegnes som et af de skolevilkår som Emma ikke har haft mulighed for at have indflydelse på, hvilket efterlader hende med en følelse af utryghed.

Bauman forklarer med hans begreb `flydende modernitet`, hvordan det moderne samfund er præget af usikkerhed, konstante forandringer og manglende stabilitet. (Bauman 2000: 7-24) Han beskriver hvordan begreber som frigørelse, individualitet, tid og rum, arbejde og fællesskab har ændret sig og hvordan vi må være opmærksomme på dette, så vi ikke risikere at “skylle børn ud med det snavsede badevand”. (Bauman 2000: 16) Bauman sammenligner den moderne tids `tillid` med et skib, der har svært ved at finde et fast sted at “lægge til kaj”. Han mener således at individer i det moderne samfund har svært ved at finde tryghed, da institutioner og fællesskaber er blevet ustabile. (ibid.: 176) Tilliden bliver derfor flygtig, og er på konstant jagt efter et nyt ankerpunkt, hvilket gør mennesker mere sårbare i deres hverdagsliv. Emma oplever i dette tilfælde, hvordan de skiftende lærer relationer påvirker hendes skolegang negativt, idet det skaber en utryg ramme for hende. Emmas oplevelse af konstant at skulle etablere nye relationer til skiftende lærere, skabe relationel skrøbelighed i skolens fællesskab og hun mister tilliden til at lærerne kan hjælpe hende. Ifølge Bauman forventes individet i dag, at hver for sig og ved hjælp “af egen kløgt og foretagsomhed”, at skulle kunne ændre sin livsposition. (Bauman 2000: 175) Dette kan ifølge Bauman skabe en risiko for at mislykkedes, og derved kan Emma som individ risikere at opfatte sig selv som værende problemet, da hun ikke lykkedes med at indgå og tilpasse sig de relationelle rammer som skolen tilbyder. Bauman anskuer moderniteten som en tilstand, hvor fællesskaber opløses, og hvor individet overlades til sig selv. Han efterlyser stærkere, mere forpligtende fællesskaber og relationer. Qvortrup fokuserer på, hvordan skolen kan styrke børns deltagelse og handlekraft. Mens Bauman peger på de strukturelle vilkår, der ifølge ham skaber skrøbelighed, peger Qvortrup på de pædagogiske muligheder for at skabe robusthed hos børn og unge gennem mere trygge læringsmiljøer.

Warmings forskning i børneperspektiver peger på vigtigheden af nærvær og muligheden for at “beholde” kontakten til en særlig lærer. Skolen som institution er styret af tidslogikker, organisatoriske krav, professionelle standarder og forventninger, hvor rekruttering og udskiftning af personale må ses som et vilkår.

Ifølge forskningen ses der således en diskrepans mellem børnenes behov for at sætte relationerne i centrum, sammenholdt med institutionslogikken. (Warming 2001: 195) Forskningstudier peger således på, at elevers relationer til deres lærer er en afgørende faktor for deres trivsel og læringsudbytte. Det er således ikke uden betydning i hvilket omfang skoleelever oplever manglende kontinuitet, herunder hyppige lærerskifte i deres skolegang.

4.2 Klassefællesskaber og trivsel

I følgende afsnit analyseres børn og unges trivsel og læring, med afsæt i Qvortrups perspektiver på mistrivsel. (Qvortrup 2024) Derudover benytter vi Warmings teorier om det dobbelte blik, magt og anerkendelse i mødet, samt indefra perspektivet, i analysen af relationernes betydning mellem lærer og elev, som afgørende for børn og unges trivsel. (Warming 2011; 2017) Desuden anvender vi Baumans perspektiver på moderne fællesskaber og tilhørsforhold, og hvordan det kan påvirke oplevelsen af tryghed i børn og unges livsverden (Bauman 2001).

4.2.1 Lærer-elev relationer

Under interviewet med informanten Alma, fortæller hun om sine relationer til skolen, og oplevelsen af ikke at føle sig forstået af sin lærer;

> [...] Jeg tror ikke, lærerne forstod det særlig meget. Selvom de måske prøvede at hjælpe og sådan noget der, så var det bare lidt svært for dem at forstå det. Fordi jeg har prøvet mange gange, hvor jeg havde det svært, og så var det ligesom... Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det. De var bare virkelig dårlige til at hjælpe (Bilag 3, L: 117-121).

Alma beskriver hvordan hun oplever at skolen havde svært ved at forstå hende. Hun sætter ord på, hvordan de voksne, som gerne ville hjælpe hende, ikke forstod, hvorfor hun havde det svært og dermed ikke formåede at gøre en forskel. Alma bekræfter under interviewet, at hun i situationer, hvor hun havde det svært, fortalte det til lærerne, men at det ikke ændrede på noget i hverdagen. (Bilag 3, L: 124) Almas forsøg på at gøre lærerne opmærksomme på hendes udfordringer kan i Qvortrups perspektiv betegnes som hendes vilje og evne til at påvirke egen situation. Qvortrup beskriver, at handleevne ikke alene kan forstås som en individuel egenskab, men skal anses som et samspil mellem de strukturelle og kommunikative rammer. (Qvortrup 2016: 22) Da Almas initiativ ikke får værdi i relationen med hendes lærere, kan det ifølge Qvortrup hæmme hendes læring samt oplevelsen og udvikling af handleevne. Alma bekræftede senere i interviewet, at støttende og mere forstående lærere

havde gjort hendes skolegang bedre. (Bilag 3, L: 262) Den manglende forståelse og anerkendelse i mødet med skolen, kan således anses som nogle af de faktorer som bidrog til hendes skolefravær. Qvortrup beskriver, at rationalet i flere studier finder at skolefravær netop er en form for feedback til skolen om, at den ikke er et “attraktivt” sted at være. (Qvortrup 2024: 106) Skolen er den arena som danner rammen om flere forskellige former for sociale relationer, og når børn og unge “vælger skolefravær” på grund af dårligt forhold til lærere og til skolen som institution, er det et tydeligt tegn på at problemerne i skolen er større, end gevinsterne ved at blive (ibid.).

Alma beskriver senere i interviewet, hvordan det måske kunne have hjulpet hende at have en lærer som hun kunne lide og følte sig tryg ved (Bilag 3, L: 197-198). Ifølge Qvortrups anskuelser af læring og fællesskaber, påpeger han vigtigheden af elevernes oplevelse af trygge relationer samt gensidig anerkendelse, som en forudsætning for læringsudbytte. Derudover påpeger Qvortrup, at læring kræver fællesskaber, fordi det er dér, mening og forståelser bliver til. (Qvortrup 2016: 19-20) Et fællesskab kan udgøres af såvel to som mange, hvor mennesker deltager i fælles aktiviteter, deler meninger og udvikler identitet og forståelse gennem relationer. Almas oplevelse af ikke at føle sig forstået af lærerne, gav hende en følelse af manglende tryghed, hvilket ifølge Qvortrups teori kan resultere i en oplevelse af ensomhed, hvilket kan føre til mindre fagligt læringsudbytte (ibid.).

Forskning fra Børns Vilkår peger på, at der ses en tydelig sammenhæng mellem skoleglæde, faglig trivsel og lærer-elev relationer. (Børns Vilkår 2024: 23) Desuden beskrives relationer og oplevelsen af at "høre sammen med andre elever og lærere" som en betydningsfuld faktor for børn og unges trivsel i skolen. (ibid.) Forskning fra VIVE beskriver hvordan indsatser som involverer hele skolen, samt indsatser som fokuserer på det faglige indhold og den måde undervisningen er organiseret på, forbedrer børn og unges fællesskaber og tilhørsforhold til skolen. (VIVE 2025) Ydermere påpeger forskningen, at fællesskaber spiller en central rolle for børn og unges trivsel, og at det gode fællesskab kan være en del af løsningen på at forebygge mistrivsel (ibid.).

I tråd med Almas oplevelse af manglende forståelse fra lærere, beskriver informanten Joakim vigtigheden af kontakt og kommunikation med sin lærer, i forbindelse med fravær fra skolen. Da Joakim efter en tid med ustabil skolegang, stopper med at fremmøde, bliver han tildelt hjemmeopgaver som han skal løse og returnere, og fortæller;

> [...] Jeg sender det til min lærer, men jeg får ikke rigtigt noget svar tilbage. [...] Det er fordi, det føles sådan lidt dumt, at jeg laver det og så intet svar (Bilag 2, L: 485-501).

Joakim beskriver, hvordan han oplever hjemmeopgaverne som formålsløse, idet han ikke får nogen respons fra læreren på sit skolearbejde. Adspurgt bekræfter Joakim, at den manglende tilbagemelding eller feedback på hans arbejde, gav ham en følelse af ikke at blive set og anerkendt. (Bilag 2, L: 496-500) Han bekræfter under interviewet desuden oplevelsen af manglende anerkendelse for sin arbejdsindsats, hvilket for ham virker demotiverende. (Bilag 2, L: 502-507) Ifølge Bauman ønsker mennesket at blive forstået og at føle sig vigtig, hvorfor individet jagter drømmen om fællesskab. (Bauman 2001: 165-175) Ifølge Bauman tilbyder fællesskab varme, genkendelighed og nærhed, hvilket ifølge ham netop er det, individer har brug for, for at føle sig anerkendt, og er det som Joakim søger hos lærerne. Bauman beskriver hvordan systemets flydende rammer i den moderne tid, kan gøre det svært for mennesker at være nærværende. Samtidig beskriver han, hvordan moderne relationer mangler kontinuitet og er skrøbelige, hvilket øger menneskers sårbarhed over for misforståelser og oplevelsen af ikke at blive mødt eller genkendt af andre (Bauman 2000: 122-148).

Med afsæt i Warmings teori har læreren ikke blik for børneperspektivet eller den sociale anerkendelse og dennes betydning for lærer-elev relationen. Warming fremhæver, at mødet mellem børn og voksne i høj grad handler om at give børn og unge oplevelsen af at føle sig anerkendt, da det har stor betydning for barnets forudsætning for at opbygge selvværd, og evnen til at indgå positivt i fællesskaber. (Warming 2011: 127; Warming 2017: 42) I Warmings anerkendelsesteori, beskriver hun, hvordan manglende anerkendelse af skoleelever bidrag og oplevelsen af at være "usynlig" kan betegnes som en "krænkelse". (Warming 2017: 42) Joakims manglende oplevelse af anerkendelse kan således ifølge Warming få konsekvenser for hans oplevelse af at lykkes i øjeblikket, samt for hans fremtidige selvbillede. Warming påpeger således betydningen af at indgå i anerkendende relationer og sammenhænge, samt konsekvenserne af mangel på samme. I den forbindelse advokerer hun for at alle børn og unge, særligt dem i udsatte positioner, bør blive værdsat som de unikke individer de er, da alle kan bidrage med noget forskelligt til fællesskaberne. (Warming 2017: 44).

Warming påpeger desuden, at børns deltagelse ikke kan forstås isoleret fra de magtrelationer, der præger mødet mellem børn og voksne. Deltagelse handler ikke kun om at give børn og unge en stemme, men om at skabe reelle muligheder for indflydelse, og oplevelsen af at føle sig anerkendt som legitim aktør. (ibid.) Dette kræver ifølge Warming, at de professionelle arbejder aktivt med at reducere asymmetriske magtforhold og tilrettelægger processer, der er meningsfulde og tilgængelige for børn. (Warming 2011: 127) At Joakim ikke oplever anerkendelse for sit hjemmearbejde, gør indsatsen meningsløs for ham. Både Qvortrup og Warming beskæftiger sig med begrebet mening, og Warming anvender i den forbindelse betegnelsen “indefra perspektivet”, som et teoretisk perspektiv på indsigten i og hensynet til barnets oplevelser, følelser og ønsker. (Warming 2011: 19) Et indefra perspektiv er baseret på, at det gode professionelle arbejde ikke alene har et fagligt udviklingsmål, men en forpligtelse på barnets livskvalitet her og nu. Warming beskriver, at det pædagogiske og sociale arbejde ikke blot er noget voksne, gør med børnene, men i et gensidigt samspil med børnene. (Warming 2011: 18) Voksnes “udefra perspektiver” bør ifølge Warming således aldrig stå alene, da man derved risikerer at skabe meningsløse indsatser på børnenes vegne. (ibid.) Samtidig beskriver Qvortrup, at mening er noget, der skabes i fællesskaber, og de børn og unge, som ikke finder mening i deres skoleliv, kan betegnes som sårbare, da mening danner grundlag for engagement. Børn og unge som lever en meningsfuld tilværelse, opbygger ifølge Qvortrup en større grad af robusthed og livsduelighed. (Qvortrup 2024: 152)

Med afsæt i disse perspektiver er skolens arbejde med meningsfuld undervisning og skolemiljøer afgørende for børn og unges personlige og faglige udvikling. Ifølge Warming bliver problemløsning i forhold til børn og unge med skolefravær, ikke blot et spørgsmål om hvorvidt Joakim løser sine hjemmeopgaver eller begynder at komme fast i skole igen eller ej, men også et spørgsmål om hvorvidt han oplever mening og hvordan han oplever at blive forstået og hjulpet (Warming 2011: 18). Warming fokuserer således på det enkelte barns oplevelse af mening og værdi. Qvortrup forholder sig mere kritisk til en orientering mod individuelle oplevelser og følelser, da et ensidigt fokus på et barns subjektive narrativer, kan komme til at fastholde eller forstærke negative selvfortællinger. Dermed adskiller Qvortrup sig fra Warming, idet han i højere grad er optaget af den kollektive meningsdannelse frem for et fokus på den enkelte (Qvortrup 2024).

En forskningsartikel af Enderle, omkring perspektiver på skolefravær, peger på at et større fokus på følelsesmæssig støtte og oplevelsen af at blive hørt og inddraget er afgørende faktorer for børn og unges skoletrivsel. (Enderle 2025) Undersøgelserne viser at såvel børn som fagpersoner er enige om, at “et godt samarbejde, en fælles retning og tydelige roller”, alle er vigtige faktorer, i at genetablere skolegangen samt i at fastholde og forbedre børn og unges generelle trivsel i skolen (ibid.).

4.2.2 Børnefællesskaber og ensomhed

Under interviewene med de unge fortalte de om deres relationer og tilhørsforhold til skolen, og gav alle udtryk for manglende tilknytning til deres klassekammerater. I den forbindelse fortæller Emma om oplevelsen af at blive ignoreret;

> Det startede med, at jeg blev ignoreret af mine venner. [...] Og så en dag, så havde jeg nærmest sådan ondt i hovedet, og jeg havde det simpelthen som om jeg var ved at blive syg. Da jeg så kommer hjem, så siger jeg til min mor, at jeg ikke kan mere. Det er kun mandag, og jeg er allerede træt i mit hoved. Og så stoppede det der (Bilag 4, L: 240-242; 337-317).

Emma beskriver hvordan hendes skolefravær startede med en oplevelse af at blive ignoreret. Følelsen kom derefter til udtryk som en hovedpine og en følelse af sygdom i kroppen, som allerede opstod i begyndelsen af skoleugen. Emmas mistrivsel i skolen gav hende i begyndelsen en følelse af afmagt, da hun blev ignoreret af sine klassekammerater, hvorefter hun oplever fysisk ubehag og begyndende skolefravær. Emma fortæller, hvordan hun til sidst ikke "kunne mere", hvorefter hun måtte stoppe med at gå i skole. Qvortrup beskriver, at børn og unges egne oplevelser af fysiske symptomer som for eksempel hovedpine er en vigtig angivelse af, hvordan de har det. De fysiske symptomer som Emma oplever i skolen, er ifølge Qvortrup vigtige at lytte til, da børn og unges selvvurderede helbred en god og vigtig indikator for deres livskvalitet (Qvortrup 2024: 68). Emma beskriver ydermere i interviewet, hvordan hendes fysiske ubehag forsvandt, da hendes skolefravær begyndte. (Bilag 3, L: 251-252) Trivsel er ifølge Qvortrups perspektiver ikke en stabil tilstand, men afhænger af individets muligheder for at deltage meningsfuldt i sociale sammenhænge. (Qvortrup 2024: 48) Emma oplevede i en periode af sin skolegang, hvordan manglende sociale relationer fik betydning for hendes mentale og fysiske trivsel og bekræfter i interviewet vigtigheden af venskaber i skolen (Bilag 4, L: 393-398).

Bauman definerer fællesskab som et "komplekst fænomen", da det på den ene side er essentielt for mennesket at være en del af, idet det giver tilhørsforhold og en følelse af tryghed, men samtidig skaber risiko for eksklusion og konflikter samt et mentalt pres for at passe ind. (Bauman 2001: 13-25) Emma fortæller, hvordan hun oplevede, at en af hendes bedste venner pludselig stoppede med at svare hende, og hvordan hun følte sig ligegyldig (Bilag 4, L: 59-61). Bauman beskriver at fællesskabet strækker sig mellem en fleksibel "let kappe" til et fastlåst "Jernbur", men at de fleste fællesskaber i den moderne verden, kan sammenlignes med den lette kappe. (Bauman 2000: 218-219)

Denne kappe kan tages på når man har behov for tryghed og mening, og tages af igen når det bliver for besværligt eller krævende. (ibid.) Emma oplever, hvordan fællesskabet bliver udfordrende, da vennerne, ifølge hende, begynder at ignorere hende, hvorfor hun oplever fysiske ubehag og symptomer. Med afsæt i Baumans perspektiver på de moderne fællesskaber, kan Emmas skolefravær anskues som en måde at trække sig fra fællesskabet på, altså tage "kappen" af og undgå det ubehagelige og krævende. Under interviewet spørger vi Emma hvordan hun ser tilbage på sin beslutning om at blive hjemme fra skolen, hvortil svarer hun;

> Jeg tænker, at det var lidt et mildt sted at starte, kan man sige. Jeg ville ikke rigtig vide, hvad der var sket, hvis jeg var gået længere med det, og var kommet i skole (Bilag 3, L: 331-333).

Emma fortæller at hun valgte at stoppe i skole, da hun ikke ville vide hvordan hendes skolegang havde udviklet sig, hvis hun var fortsat. Emma beskriver, at valget om at blive hjemme var et forsigtigt sted at starte, og dermed en måde at forsøge at afværge yderligere mistrivsel på. Hendes udtalelse kan tolkes som en frygt for, hvordan det havde påvirket hendes trivsel, hvis hun ikke havde truffet et aktivt valg og taget kontrol over eget liv, inden udfordringerne blev for store. Ifølge Warmings teori om det dobbelte blik kan Emmas valg om skolefravær ikke kun anskues som en flugt fra skolen, men samtidig anses som en aktiv handlingskompetence og personlig styrke. (Warming 2017: 28) Skolefraværet udgør dels en "sårbarhed", da Emma både mister muligheden for fagligt læringsudbytte samt deltagelse i børnefællesskabet. Emmas skolefravær kan samtidig anses som en personlig "styrke", og en meningsfuld handling og modreaktion, på den afmagt hun føler, og som et forsøg på at genvinde kontrol over sit eget liv. (ibid.) Warming beskriver, at børn og unges reaktioner og handlinger oftest karakteriseres som enten udfordringer eller styrker, men med afsæt i et ressourcesyn kan børn og unges skolefravær dermed opfattes som en særlig egenskab og kompetence hvor den enkelte tager ansvar for eget liv (Warming 2017: 25-27).

Ifølge Kearneys forskning om børn og unges håndtering af skolefravær, peger undersøgelser på at årsagsforklaringer er komplekse, og ofte forankret i både individuelle og kontekstuelle forhold. (Kearney 2004) Ifølge Stroobants analyse af forskningslitteratur om langvarigt skolefravær ses der netop en udpræget tendens til at tale om skolefravær i et individfokuseret perspektiv. Forskningen pointerer, at måden hvorpå problemerne omtales, er med til at skabe og vedligeholde skolefravær som en "negativ identitet", hvor individet beskrives som værende "unormal og utilpasset". Forskningen kommer ifølge Stroobant ofte til at simplificere årsagerne til langvarigt skolefravær trods ambitionen om at forstå fænomenet som noget komplekst. (Stroobant 2026) En væsentlig forklaring på skolefraværet kan ifølge forskningen belyses ved at stille spørgsmålet om, hvad barnet får ud af at blive væk. Når børn og unge udebliver fra skolen, kan det ifølge forskningen forstås som en strategi for blandt andet at undgå ubehag samt sociale konflikter, som en form for modstand, frem for en utilpasset adfærd. (ibid.) Skolefraværet kan ifølge forskningen således være en aktiv strategi til at håndtere en situation, som opleves uoverskuelig eller fastlåst og dermed en måde hvorpå barnet eller den unge forsøger at genvinde kontrol over egen situation.

Emmas oplevelser af eksklusion går igen i Almas beskrivelser af sin skolegang, hvor hun under interviewet fortæller om at føle sig alene. Alma uddyber således;

> [...] jeg havde en vennegruppe, og jeg tror vi splittede op på et tidspunkt. [...] Jeg kan bare huske, at jeg sad meget alene. [...] Du ved, hvis man skulle være to, så plejede man altid at vælge én man gerne ville være sammen med, men der var ikke rigtig nogen, der gad at være sammen med mig. Det var bare sådan, jeg oplevede det. Også i frikvartererne. [...] Jeg blev sådan ked af det og følte mig ensom (Bilag 3, L: 51-60).

Alma fortæller under interviewet, at hun i sin skoletid havde gode venskaber og var en del af en fast vennegruppe. Samtidig fortæller hun om en følelse af, at gruppen på et tidspunkt brød op, hvilket medførte at hun i en periode følte sig ensom og fik en oplevelse af tristhed. Alma benytter ordet "ensomhed", om den følelse hun fik af ikke at blive valgt til og om at være uden for fællesskaberne. Ifølge Bauman er ensomhed et produkt af flydende modernitet og et samfundsskabt vilkår, da relationer og fællesskaber i dag er færre, midlertidige, flygtige og ustabile. De moderne institutioner, som eksempelvis skolen, kritiseres af Bauman for at placere ansvaret for trivsel hos individet selv, hvilket skaber en dyb form for ensomhed, idet den enkelte står alene med problemerne. (Bauman 2000: 150-165)

Med afsæt i Baumans perspektiver kan Almas oplevelse af ensomhed forstås som et resultat af den flydende modernitets skrøbelige og ustabile relationer. Oplevelsen af at blive ekskluderet fra vennerne, resulterer i at Alma mister både sociale relationer og et stabilt holdepunkt i skoledagen.

Alma fortæller senere i interviewet, hvordan hendes fravær fra skolen vakte følelser af savn til netop vennerne og det fællesskab hun havde været en del af, men også hvordan skolefraværet gav hende følelsen af at være unormal. Alma udtaler, at "man føler sig mere normal når man går i skole” og siger samtidig “for jeg følte mig ikke rigtig normal dengang” (Bilag 3, L:143-145). Bauman beskriver fællesskabet som et ideal og en illusion om “et paradis”, hvor tankerne samt ønsket om at være en del af disse venskaber føles sikre, trygge og tillidsfulde (Bauman 2001: 8-9) Alma har tidligere i sin skolegang oplevet at være en del af et trygt fællesskab, men oplever i Baumans perspektiv at “tabe paradiset”, både da hun oplever sig ekskluderet af vennegruppen og senere i forbindelse med hendes fravær fra skolen. (Bauman 2001: 9) Bauman påpeger, at fællesskaber i dag kræver konstant social vedligeholdelse, og at eksklusion derfor kan opleves som et personligt nederlag, selvom det kan være strukturelt betinget. Fællesskabets eksistens, kræver ifølge Bauman tid, kontinuitet, forpligtelse og omsorg. (Bauman 2001: 143-147) Børn og unge som Alma, der oplever begyndende eller højt skolefravær, befinder sig i en ustabil tilværelse, hvor fremmødet er svingende, hvilket besværliggør fastholdelse og vedligeholdelse af de sociale relationer.

Forskning fra Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, omkring børn og unge med langvarigt bekymrende skolefravær, peger på at faktorer som fællesskaber og venskaber er afgørende for elevernes lyst til at komme i skole. Børn og unge har behov for at spejle sig i andre, da det skaber en følelse af forbundethed i fællesskabet. Samtidig ses der en sammenhæng mellem elever med et højt skolefravær og oplevelsen af at have ”få eller ingen venner”. (DPU 2023) Begrebet `ensomhed` går igen i meget af den forskning der relaterer sig til skolefravær, og forskning fra Børns Vilkår viser, at mangel på fællesskabsfølelse kan føre til decideret ensomhed. (VIVE: 2024) Undersøgelser fra Haugan viser, at oplevelsen af mistrivsel og ensomhed øger risikoen for fravær og frafald i skole og ungdomsuddannelser. (Haugan 2019: 76) Forskningen fra Børns Vilkår illustrerer samtidig at selvom børn og unge har svært ved entydigt at svare på hvad trivsel er for dem, er det et samstemmende træk, at relationelle forhold og oplevelsen af fællesskaber fremstår som en afgørende faktor for deres oplevelse af trivsel. (Børns Vilkår 2024) Forskning i betydningen af børn og unges relationer i skolen peger på, at oplevelsen af at "høre sammen med andre elever og lærere" er betydningsfulde faktorer for børn og unges skoletrivsel. (Børns Vilkår 2024: 23)

Trygge og positive fællesskaber må således anses som en betydelig beskyttelsesfaktor, hvorfor skolen må være en væsentlig arena i forhold til at forebygge mistrivsel, mindske skolefravær samt sikre læring og trivsel blandt børn og unge.

4.3 Inddragelse og børneperspektiver

I dette afsnit benyttes Warmings inddragelsesperspektiver, i analysen af børnenes oplevelser og erfaringer med at blive hørt. (Warming 2011) I tråd med Warmings perspektiver, tages der ligeledes afsæt i Harts inddragelsesteori. (Hart 1992) I analysen inddrages desuden Baumans teori om flydende modernitet og perspektiver på individets ansvar for at tilpasse sig det moderne samfund, samt konsekvenserne af dette (Bauman 2000).

4.3.1 Barrierer i Børneinddragelse

Gennem samtalerne med de unge informanter, fortæller de hver især om deres oplevelser af inddragelse i skolen og ved deltagelse i samarbejdsmøder. I den forbindelse beskriver Joakim sine oplevelser med at blive inddraget i beslutninger omkring hans skolegang;

> [...] Alle de møder, jeg er blevet hevet med til, har jeg snakket med lærerne om det. [...] De snakker så meget forskelligt, jeg forstår ikke rigtig noget. [...] Mig, mine forældre, alle de der lærere og alle de der tilfældige nogen fra kommunen, de hev med. (Bilag 2, L: 288-297)

Joakim fortæller at han har medvirket til møder med skolen og kommunen, og beskriver i den forbindelse at han ikke altid forstod hvad der blev sagt. Samtidig fortæller Joakim under interviewet, at han ikke altid vidste, hvem der var til stede under møderne, og han husker heller ikke sin egen rolle i mødet. Adspurgt hvilken følelse dette efterlod Joakim med, fortæller han at det ville have været rart, hvis de voksne havde været bedre til at forklare og bruge ord som han faktisk forstod (Bilag 2, L: 779-787). Et succesfuldt pædagogisk og socialt arbejde med børn og unge forudsætter ifølge Warming en ligeværdig inddragelse af barnets egne perspektiver og motivation, samt indflydelse på beslutninger. (Warning 2011: 24) Warming påpeger at en reel inddragende børnepraksis kræver refleksion over børnesyn og metoder, samt forudsætter et stort formidlingsarbejde af de voksne, hvis børn og unge skal føle sig set, hørt og forstået. (ibid. 26) Joakims oplevelser er et eksempel på en inddragelsespraksis som ikke er lykkedes, set ud fra et børneperspektiv. Joakims udtalelser bærer præg af, at han ikke har fundet mening med mødedeltagelsen eller forstået indholdet af disse, hvorfor der ifølge Warmings perspektiver har manglet et afgørende oversættelsesarbejde, så det fremstod

meningsfuldt for ham (Warming 2011: 196). I arbejdet med børneinddragelse skelnes der i teorien mellem forskellige typer af inddragelse, hvor bl.a. Roger Harts (Hart 1992) gennem sin model *Inddragelsesstigen* skelner mellem 8 niveauer af inddragelse. Modellen illustrerer grader af inddragelse fra den manipulerende og symbolske deltagelse, til den reelle inddragelse af børn som ligeværdige medspillere, i samarbejdet om fælles beslutninger. Med afsæt i Harts model, har skolen og kommunen med en ambition om at inddrage Joakim, valgt at invitere og høre ham, men i praksis dog kun formået at opnå en *symbolsk gestus* og ikke en reel inddragelse i Harts forstand. (ibid.) Inddragelsen af Joakim befinder sig ifølge Hart inddragelsesstige på de laveste niveauer 1-3, da han ikke forstod de fagprofessionelle og dermed ikke oplevede sig selv som en ligeværdig medspiller.

Med afsæt i Harts model, har Warming i sin forskning belyst kompleksiteten i inddragelsen af børn og unge. (Warming 2011) Forskningen peger samlet set på, at børnesamtaler der i udgangspunkt var interesserede i børnenes oplevelser og holdninger, i løbet af samtalen glider mod manipulation og disciplinering, uden at den voksne selv er opmærksom herpå. (Warming 2011: 26) Warming argumenterer således med at en manglende refleksiv og bevidst metodisk praksis risikerer at miste de afgørende børneperspektiver som bidrag til løsninger af sociale problemer. (ibid.) Forskning af børn og unge egne perspektiver på inddragelse viser, at børnene generelt oplever, at de ikke bliver inddraget tilstrækkeligt i samarbejdet mellem forældre og skole, når det handler om deres skolefravær. (Børns Vilkår 2020) Samtidig påpeger forskningen at børn og unge som føler sig hørt og inddraget, oftest har lettere ved at bakke op om beslutningerne, hvilket i sig selv må opfordre til en ambition om børneinddragelse i praksis (ibid.).

Til spørgsmålet omkring hvad de unge informanter mener der kan hjælpe andre børn og unge med deres ufrivilligt skolefravær, fortæller Alma;

> Nok at gøre lærerne mere opmærksomme på de unge som har det svært og at de måske kan [...] blive klogere på hvordan de kan hjælpe os i hvert fald. Ikke fordi at det skal være lærernes ansvar [...] (Bilag 3, L: 393-398).

Alma beskriver, hvordan mere viden og indsigt kan bidrage til at hjælpe unge med ufrivilligt skolefravær. Alma påpeger, at det ikke alene er lærernes ansvar, men pointerer i samtalen, at dialogen mellem lærer og elev er en vigtig faktor i løsningen af problemerne. (Bilag 3, L: 399) Alma fortæller hvordan lærerne på den ene side bør blive bedre til at spotte og hjælpe de elever som har det svært, men samtidig fralægger hun lærerne ansvaret. Bauman beskriver hvordan den flydende modernitet

resulterer i at mennesker bliver personligt ansvarlig for problemer, der er skabt af sociale og institutionelle strukturer. (Bauman 2000: 8-9) Almas beskrivelser kan således være et udtryk for den ansvarsfølelse, som hun oplever børn og unge selv bærer, for deres trivsel i skolen. Begrebet flydende modernitet, beskriver den radikale forskydning, der gennem tiden er opstået i takt med at ansvar er overladt til individet selv, og sat fri fra traditionelle fællesskaber. Dette kræver en konstant tilpasning og ansvar for egen eksistens, hvilket ifølge Bauman skaber en ny usikkerhed hos den enkelte. (ibid.) Med afsæt i Baumans perspektiver kan man forstå Almas udsagn som en forsigtig kritik af den individualisering af ansvar, der præger den flydende modernitet. Bauman påpeger, at moderne institutioner ofte placerer ansvaret for trivsel og relationer hos individet, selvom problemerne er strukturelt forankrede. (ibid.) I dette perspektiv er det ikke eleverne, der skal bære ansvaret for at skabe kontakt til lærerne eller bede om hjælpen, men derimod de professionelle voksne, der må tage initiativet og skabe stabile relationer i en ellers ustabil institutionel ramme.

Ifølge Warmings perspektiver bør skolen skabe mere meningsfuld deltagelse, tydelig anerkendende kommunikation og trygge relationer, så børn og unge oplever sig som værdifulde aktører. Hun mener, at skolen kan forebygge, at børn og unge tager skyld og ansvar på sig, ved at arbejde langt mere systematisk med inddragelse, forklaring og bevidst anerkendelse. (Warming 2011: 127) Warmings pointer harmonerer med Almas tanker omkring at de voksne skal blive klogere på børnenes perspektiver og på hvordan de bedre kan hjælpe børn og unge, i forhold til deres ufrivillige skolefravær. Warming argumenterer således for, at børn og unge i den moderne barndomssociologi i højere grad bør inddrages, idet de har for lidt indflydelse, og da de institutionelle logikker bliver valgt frem for børnenes egne perspektiver. Bauman mener derimod, at individet i det moderne samfund har for meget ansvar, da strukturelle problemer individualiseres. Selvom Baumans teori om individers ansvar ikke skelner børn fra voksne, kan det i lyset af både hans og Warmings perspektiver diskuteres, hvorvidt der i dag mangler reel børneinddragelse, samtidig med at børn og unge risikerer at blive tildelt en uforholdsmæssigt stor del af ansvaret for deres egen trivsel og ufrivillige skolefravær.

Forskning omkring kortlægning af eksisterende viden om tidlige og forebyggende indsatser, fra Social- og boligstyrelsen, peger på at tidlig opsporing som involverer de forskellige aktører, er nøglen til en sund befolkning i trivsel, og mere lighed i sundhed (SBST 2016). Forskningen belyser hvorledes et højt skolefravær er forbundet med en række negative følgevirkninger, i forhold til den enkeltes trivsel samt senere lavere uddannelsesniveau. Tidlig opsporing og forebyggelse i skolen, er således afgørende for børn og unges tilknytning til skolen og senere eftervidereuddannelse. (ibid.)

På trods af viden om vigtigheden af tidlig indsats i forhold til børn og unges ufrivillige skolefravær, påpeger forskningen af Hejl nogle af de faktorer som vanskeliggør arbejdet i praksis. Hejl peger i sin forskning på, at faktorer som oplevelsen af manglende tid og ressourcer til relationsarbejdet, i inddragelsen af elever i forbindelse med skolefravær, udfordrer arbejdet med børn og unge i skoleregi, set fra et lærerperspektiv. Samtidig peger forskningen på, at fagpersoner omkring børnene finder samtalerne udfordrende, idet de oplever manglende faglige forudsætninger, hvorfor barnets perspektiv ikke inddrages i større omfang. Forskningen illustrerer desuden, at mangel på inddragelse ikke relaterer sig til fagpersonernes manglende lyst eller vilje, da der er enighed om, at børnenes stemme er vigtige. (Hejl 2024) Faktorer som tid og kompetencer synes ifølge forskningen således at være en barriere i inddragelsen af børn og unge med ufrivillige skolefravær.

4.3.2 Familien og omgivelsernes betydning

Familie og barnets nærmeste omgivelser har en afgørende betydning for børn og unges udvikling og trivsel. (Bronfenbrenner 1979: 22) I den forbindelse fandt vi det relevant at undersøge de unges perspektiver og oplevelser af at blive forstået og støttet, hvortil Joakim fortæller;

> Mest mine forældre støttede mig, ikke rigtig skolen [...] Det er nok fordi mine forældre er mine forældre, og skolen ikke er mine forældre (Bilag 2, L: 540).

Joakim beskriver, at han følte sig mere støttet af sine forældre end af skolen. Ydermere beskriver Joakim i interviewet, at det var i skolen og ikke i hjemmet, der skulle ske ændringer, da det ikke var noget hans forældre kunne ændre på. (Bilag 2, L: 759-761) I den systemiske udviklingsteori, er forældre en af de mest afgørende faktorer i barnets udvikling og trivsel, fordi familien udgør en central del af barnets nærmeste udviklingsmiljø. (Bronfenbrenner 1979: 56) Børn og unge har i udgangspunkt større tillid til deres forældre end til skolen, fordi relationen til forældrene, er dyb og følelsesmæssigt forankret, hvilket kan forklare Joakims oplevelser. Skolen er et mere formelt, komplekst og mindre personligt miljø, hvor relationerne ikke har samme intensitet eller historie som i familien. Ifølge den systemiske udviklingsteori, kan en forklaring på Joakims høje skolefravær, være den manglende oplevelse af forståelse og støtte, da relationen til skolen og lærerne er mere distanceret og perifer. (ibid.) Ifølge Qvortrup er der sket en ændring i den måde, hvorpå forældre opdrager og kommunikerer med deres børn på. Generelt er forældre i dag mere overbeskyttende overfor deres børn, hvilket ifølge Qvortrup fører til, at børn og unge i dag er mindre robuste. (Qvortrup 2024: 140-152) Dette kan skabe en udfordring i mødet med skolens struktur, da skolen er præget af faste rammer og dermed tilbyder mindre plads til diskussion og forhandling.

Ifølge Qvortrups perspektiv, kan Joakims opfattelse af, at skolen ikke kunne støtte ham, i samme omfang som hans forældre, forstås som et udtryk for forskellen mellem den nære forældrerelation og skolens professionelle arena. Forældrene har som de primære omsorgspersoner en indflydelse på børn og unge opfattelser og meninger, hvorfor forældrenes holdninger til skolegangen, samt kommunikation og samarbejde med skolen, ifølge Qvortrup spiller en rolle i både udviklingen, vedligeholdelsen og løsningen af børns og unges ufrivillige skolefravær (ibid.).

I forskningen fra Australien Education Research Organisation ses der uenigheder om, i hvilket omfang forældre har en betydning for børn og unges ufrivillige skolefravær.

Den familieorienterede forskning peger på, at forhold i hjemmet herunder, opdragelsesformer, kommunikation og omsorg, spiller en rolle, og især ældre forskning peger på, at årsagsforklaringer som manglende struktur i hjemmet og forældrekonflikter spiller en væsentlig rolle i fraværet. (AERO 2025) Derudover peger studier på, at børn der vokser op med en baggrund, der ligger langt fra skolens sociokulturelle vilkår, kan have større tilbøjelighed til skolefravær. (Knage og Kousholt 2023: 12-13) Andre studier er dog mere kritiske i forhold til at lægge ansvaret hos familien og peger i stedet på hvor stor en udfordring skolefravær er for familierne, og hvordan familier bliver belastet og udsatte grundet deres barns skolefravær.

Familien og skolens rolle i de unges ufrivillige skolefravær, var også et omdrejningspunkt i samtalen med Alma, om hendes oplevelser af sin skolegang. Til spørgsmålet om hvorvidt der var noget, nogen kunne have gjort anderledes for at støtte Alma bedre, svarer hun;

> Nej, jeg ved det ikke helt, fordi det er lidt svært, for der var jo alt muligt også. Det var jo ikke bare skolen, det var også bare noget med mig og med mine forældre, og der var ligesom alt i vejen. Altså i skolen, blev det bare alt for meget. [...] Jeg kan ikke tænke, at de skulle have gjort noget anderledes eller noget (Bilag 3, L: 355-360).

Alma beskriver hvordan hun oplever at skolefraværet ikke kun skyldes skolen, men også problematikker i hjemmet og hos hende selv. Alma fortæller tidligere i interviewet, at hun følte at hendes forældre til en vis grad forstod hende, særligt hendes far, men på samme tid fortæller hun, hvordan det var svært for dem at hjælpe hende, fordi hun ikke helt selv kunne forklare hvordan hun havde det. (Bilag 3, L: 211-214) Warming beskriver, at børn og unge, som ikke føler sig hjulpet, har større risiko for at opleve mistrivsel.

Når voksne ikke forstår barnets perspektiver, internaliserer børn og unge problemerne, og søger forklaringer i sig selv. (Warming 2011) Almas oplevelse og beskrivelse af ikke at kunne identificere årsagerne til hendes ufrivillige skolefravær, kan ifølge Warming således fører til en følelse af skyld og skam, hvilket kan forstærke hendes mistrivsel og det ufrivillige skolefravær (ibid.).

Under interviewet med Alma beskriver hun en episode fra en skolehjemsamtale, hvor læreren over for hende og forældrene fortalte, at hun “ikke gjorde det godt nok”, en udtalelse, der ifølge Alma gjorde hende ked af det. (Bilag 3, L: 113-116) Alma beskriver, hvordan episoden gjorde indtryk på hende, fordi hun selv oplevede at kæmpe fagligt og havde et ønske om at udvikle sig, hvilket hun ikke følte, at lærerne anerkendte eller forstod. (Bilag 3, L: 117-119). Warmings anerkendelsesperspektiver hviler på Honnets anerkendelsesteori, hvor behovet for følelsesmæssig, moralsk og social anerkendelse anses som et menneskeligt grundvilkår, og som afgørende for et positivt selvforhold. (Warming 2017: 40; Honneth 2006) forudsætninger for anerkendelse er ifølge Warming og Honneth, at der findes en relation og gensidigt engagement, funderet i en fælles ´værdihorisont´. (Warming 2017: 43, L:18) Men hvis den anden “mødes med krav om forandring der insinuerer, at man ikke er god nok”, kan barnet miste tillid og respekt til sig selv og til omverdenen. (ibid. L: 21-22.) Ifølge Warmings teori kan Almas oplevelse af den manglende anerkendelse af hendes faglige indsats, således føre til en oplevelse af “krænkelse”. (Warming 2017: 42) Anerkendelsesteorien beskriver hvordan krænkelser i både den private s´færre samt den solidariske s´færre kan føre til oplevelsen af forkerthed, skyld og opgivenhed, mens anerkendelse kan bidrage til barnets positive selvbillede, selvværd og selvrespekt. (ibid.: 40)

Ifølge Qvortrup illustrerer forskningen at skolefravær er ét af de alvorlige og komplekse mistrivselsfænomener, der ses hos børn og unge. (Qvortrup 2024: 106) Kompleksiteten består i, at perspektiverne og årsagsforklaringer er mange, hvorfor samfundet risikerer at svigte de børn og unge som oplever ufrivilligt skolefravær, ved at forenkle billedet og pege på én årsag som eksempelvis skolen, krav, tempo, barnets psykiske tilstand eller familieforhold. (ibid.: 107) Knage og Kousholt beskriver i deres forskning, at studier og analyser af ufrivilligt skolefravær sjældent afspejler den kompleksitet, som fænomenet indebærer. Undersøgelser af skolefravær kræver, at forskellige aspekter som både individuelle faktorer, familiehold, skole, venner, og samfundsvilkår inkluderes i forskningsstudierne. Til trods for denne viden viser forskningen, at det sjældent er en realitet, at de konkrete forskningsdesign reelt afspejler denne kompleksitet. Knage og Kousholt finder i deres forskning af studier ofte vælger ét perspektiv, som det bærende element i undersøgelsen, hvilket de finder problematisk i forhold til at kvalificere viden på området (Knage og Kousholt 2023: 21-23).

4.3.3 Børn og unges stemmer

Under samtalerne med de unge informanter var vi nysgerrige på, om det for dem var meningsfuldt at blive hørt og lyttet til, i forbindelse med deres ufrivillige skolefravær. Samtlige informanter gav udtryk for at de finder det både vigtigt og relevant at "blive hørt", og Alma sætter her ord på hvorfor;

> Fordi det er de unge der ved hvordan de har det. Og hvis ikke man ved hvordan de har det, så kan man jo ikke rigtig hjælpe på en eller anden måde. Så det er vigtigt at få deres egne svar. Jeg ved ikke hvordan, men få deres personlige oplevelser. For så tror jeg det ville gøre det nemmere (Bilag 3, L: 403-406).

Alma fortæller, hvorfor hun mener det er relevant at inddrage børn og unges personlige oplevelser, og argumenterer med at de unge bedst selv ved hvordan de har det, hvilket ifølge Alma vil gøre det muligt at hjælpe dem. Warming beskriver, at der i socialt arbejde ses en tendens til, at de fagprofessionnel træffer beslutninger uden at involvere børnene selv. Warming mener, at den manglende inddragelse kan få konsekvenser for børn og unge, idet deres perspektiver ikke inddrages som et reelt vidensgrundlag i beslutningsprocesser. (Warming 2011: 211) Ifølge Warming handler deltagelse ikke kun om at give børn en stemme, men om at skabe reelle muligheder for indflydelse, hvor børn og unge oplever sig hørt og dermed anerkendt som vigtige i aktører i eget liv. (Warming 2011: 127) Alma beskriver, hvordan hun mener at fagpersoner bedre kan hjælpe de unge, hvis de bruger tid og energi på at sætte sig i de unges sted og dermed forsøge at opnå en forståelse af deres perspektiver. Warming argumenter for at social anerkendelse indebærer, at børn og unge mødes som subjekter med egne intentioner, følelser og oplevelser. Dette kræver at de professionelle aktører, på trods af deres egne faglige antagelser, må være villige til at tillægge børn og unges meninger og fortællinger stor betydning (Warming 2011: 24).

Forskning af Enderle peger på, at elever og fagligprofessionelle aktører har tendens til at fokusere på forskellige faktorer i debatten om ufrivilligt skolefravær. Resultaterne illustrerer, at eleverne blandt andet peger på større følelsesmæssig støtte og muligheden for at blive hørt og inddraget, hvor de professionelle beskriver de mere strukturelle rammer og lovgivning som afgørende faktorer. Samtidig peger begge parter på, at samarbejdet er en vigtig faktor for børn og unges trivsel i skolen. (Enderle 2025) Det må derfor anses som et vigtigt element i arbejdet med ufrivilligt skolefravær at lytte til de unge, da forskningen beskriver hvordan fænomenet kan opleves forskelligt.

Almas perspektiver på at de voksne bør lytte til de unges oplevelser, går igen i Emmas fortælling, hvortil hun beskriver vigtigheden heraf:

> [...] Fordi det er noget andet, end hvis man bare spurgte en voksen om det. Eller hvis man bare sad og læste om det, eller sådan. [...] Fordi man får det fra én, der faktisk har oplevet det. [...] Det er vigtigt (Bilag 4, L: 400-410).

Emma beskriver, hvordan de svar, man vil få når man spørger børn og unge selv, vil adskille sig fra de svar, som baserer sig på de voksnes forestillinger. Emma argumenterer for at den indsigt, der kan opnås gennem de unges egne fortællinger om deres ufrivillige skolefravær, vil være vigtig viden i forståelsen, og vil give et andet bidrag end en faglig indsigt på området. Warming beskriver i sin teori omkring inddragende børneperspektiver, at børn og unges oplevelser, holdninger og ønsker er betydningsfulde i de voksne arbejde med det gode pædagogiske og sociale arbejde. (Warming 2011: 23) I den forbindelse skelner Warming i sin teori mellem flere måder at forstå inddragelse på. Inddragelse handler ikke blot om at tale med børn og lytte til deres ord, det handler om "den voksnes tilstræbte indlevelse i barnets uddannelsegivne situation". (ibid.) I den forbindelse bør de voksnes, i deres forsøg på at sætte sig i barnets situation, være opmærksom på barnets "artikulerede" holdninger, oplevelser og ønsker. (Warming 2011: 20) I betydningen ligger en bestræbelse på at forstå ikke blot barnets ord men også dets artikulationer; verbalt, kropsligt, gennem leg, tegninger, fortællinger eller andre udtryksformer. (ibid.) Emma beskriver i tråd med Warmings teori, vigtigheden af at viden stammer fra børn og unge, som selv har oplevelser og erfaringer med deres ufrivillige skolefravær. Warming pointerer at et reelt børneperspektiv forudsætter de voksnes bestræbelser på at forstå barnet, i erkendelsen af, hvordan problemstillingen må tage sig ud fra barnets perspektiv (Warming 2011: 19). Inddragelse af børn og unges perspektiver er desuden en rettighedsbaseret forpligtigelse, som fagprofessionelle omkring børnene har ansvar for at imødekomme. Ifølge FN`s Børnekonvention artikel 28, står det præciseret at samfundet og skolesystemet gennem "opmuntring til regelmæssig deltagelse i skolegang" skal anerkende barnets ret til uddannelse og samtidig "begrænse frafald", i tråd med ligestillingsprincippet. Af FN's Børnekonvention artikel 12 står det desuden beskrevet, at alle børn har ret til frit at udtrykke deres synspunkter i alle forhold, der vedrører dem, og deres meninger skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med deres alder og modenhed. (BKI nr. 2 af 11/01/2016) Emmas pointe om vigtigheden af at spørge børn og unge selv, harmonerer således både med Warmings argumentationer for børneinddragelse, men samtidig med børn og unges juridiske ret til at blive inddraget i deres skolegang.

I sin barndomsforskning beskriver Warming, at analyser viser, at børn som samfundsmæssig gruppe har svært ved at komme til orde. (Warming 2011: 20) Warming mener, at børn og unges egne oplevelser og erfaringer i højere grad bør anerkendes gennem inddragelse af deres perspektiver. (Warming 2011: 20-21) Forskningen påpeger at børn og unge ikke føler sig tilstrækkeligt hørt og forstået i debatten om deres ufrivillige skolefravær. (Børns Vilkår 2020) Warming pointerer at der kan være risiko for at overse centrale forklaringer, handlemuligheder og barrierer, som kun børn og unge selv kan artikulere, når diskussionen om ufrivilligt skolefravær sker uden inddragelse af børn og unges egne erfaringer. (Warming 2011) Warmings pointe bekræftes af forskningen om interventioner, som peger på at arbejdet med indsatser for at forebygge og reducere ufrivilligt skolefravær, har størst mulighed for succes når børn og unges egne perspektiver inddrages i arbejdet (Børns Vilkår 2020). Warming beskriver med afsæt i et vidensrationale, desuden hvordan inddragelsen af børns egne perspektiver, kan give adgang til særlig viden i den videre barndomsforskning af fænomenet (Warming 2011: 21).

Kapitel 5: Diskussion

I følgende afsnit vil vi diskutere analysens centrale fund med henblik på at nuancere problemstillingen i en kritisk forholden til analysen. Gennem diskussionen belyses både styrker og begrænsninger ved analysens resultater, samt en refleksion over indsatser på området og fremtidige løsningsperspektiver. Vores diskussion vil dermed skabe en overgang til specialets konklusion, hvor vi besvarer problemformuleringen og præsenterer perspektiver på handlingsrationaler.

5.1. Etiske og diskursive dilemmaer i inddragelse af børn og unges perspektiver

Gennem analysen bliver det tydeligt, at årsagerne til de unges ufrivillige skolefravær i høj grad knytter sig til deres oplevelser i skolen. De unge giver udtryk for, at fraværet ikke alene udspringer af individuelle forhold, det handler således ikke om manglende lyst eller motivation til at lære. Samtidig viser analysen, at fraværet heller ikke kan forklares med familieforhold eller utilstrækkelig støtte fra hjemmet. I stedet peger de unge på en række strukturelle faktorer, hvor mødetider og klassestørrelser har betydning. De sociale relationer til både andre elever og til lærere er ligeledes afgørende for deres oplevelse af trivsel, samt oplevelsen af at føle sig hjulpet og forstået. Derudover fremhæver de unge vigtigheden af at være en del af fællesskaber og at føle sig betydningsfulde.

I specialet har vi valgt at inddrage unge med ufrivilligt skolefravær, da de udgør centrale informanter i arbejdet med at forstå, forebygge og håndtere denne problematik. Intentionen har været at bidrage med ny viden til praksis, hvor beslutninger træffes i overensstemmelse med børn og unges tarv,

perspektiver og ønsker. Forskningen peger på, at indsatser rettet mod at forebygge og reducere ufrivilligt skolefravær har størst mulighed for at lykkes, når børn og unges egne erfaringer og synspunkter inddrages i arbejdet. (Børns Vilkår 2020) I analysen har vi derfor undersøgt og fortolket, i hvilken grad de unge oplever sig inddraget og lyttet til, og dermed opnået viden om nogle af de faktorer, der ligger til grund for deres ufrivillige skolefravær. Gennem specialet har vi desuden erfaret de etiske dilemmaer, der kan opstå i spændingsfeltet mellem ønsket om at inddrage børn og unges stemmer, og hensynet til ikke at belaste dem yderligere. I samtaler med børn og unge kan der opstå en spænding mellem deres loyalitet over for hjemmet og deres relation til skolen, hvilket placerer dem i en potentiel loyalitetskonflikt. (Brinkmann & Tanggaard 2015: 463-464) I inddragelsen af børn og unges som informanter er det således usikkert i hvilket omfang, det reelt er muligt at indfange de problematikker der finder sted i familien, da deres udsagn kan være præget af hensyn, beskyttelsesstrategier eller ønsket om ikke at udlevere forældre eller skabe konflikt mellem hjem og skole. Der er således en risiko for at specialets undersøgelsesdesign kan begrænse analysens empiriske fund og dermed påvirke kvaliteten af resultaterne (Brinkmann & Tanggaard 2015: 280-290).

Det moderne samfund er kendetegnet ved, at børn og unge må forholde sig til langt flere aspekter af hverdagen end tidligere generationer. Vi må forholde os til, om vi i dag har skabt et samfund, hvor børn og unge i stigende grad forventes at være ansvarlige for at kunne navigere i og tage stilling til svære forhold i deres eget liv. (Bauman 2000: 53-56) Når vi inddrager dem som betydningsfulde stemmer, indebærer det, at de skal forholde sig til deres egne følelser, udfordringer og ønsker. Det rejser spørgsmålet om, hvordan vi kan lytte til og inddrage børn og unge uden samtidig at lægge et pres på dem. I den forbindelse mener vi at det må være afgørende, at der altid tages hensyn til barnets alder og modenhed, med et mindset om, at børn og unge er kompetente og værdifulde aktører i eget liv. (Warming 2011: 36) Inddragelsen kan dog være forbundet med en risiko, da Qvortrup fremhæver, at den måde, der tales om trivsel på i dag, kan have en selvforstærkende effekt. (Qvortrup 2024: 162-165) De ord og begreber, der anvendes, er med til at forme børn og unges forståelse af sig selv og deres omverden, fordi de får sprog for trivsel og mistrivsel, som de bruger i forsøget på at forstå deres egen situation. Den enkeltes oplevelse af trivsel præges og udvikles således i et socialt og kommunikativt samspil. Ifølge Qvortrup kan denne diskursive udvikling føre til en individualisering af problemer, hvor strukturelle og institutionelle forhold træder i baggrunden. (ibid.) Når vi fortsat øger fokus på, hvordan børn og unge har det, og måler på deres trivsel, risikerer vi at bidrage til en diskurs der legitimerer, at det er svært at gå i skole. (Foucault 1969)

Dermed normaliseres skolen som en udfordrende arena, frem for et sted som tilbyder læring og muligheden for at indgå i kollektive skolefællesskaber.

Hvorfor vælger vi at inddrage børn og unge, hvis vi frygter at det belaster dem, og hvilken rolle spiller børneperspektiver reelt i arbejdet med ufrivilligt skolefravær. Ud fra et fagprofessionelt perspektiv kan der argumenteres for, at det ofte fremstår lettere at tilsidesætte børn og unges stemmer, fordi meningsfuld inddragelse stiller krav til både kompetencer og ressourcer. Warmings perspektiver på børneinddragelse hviler på en forståelse af, at børn og unge er ligeværdige medspiller, hvorfor anerkendelse af deres perspektiver er afgørende i det pædagogiske og sociale arbejde. (Warming 2011: 24) Et centralt fund i specialet peger på betydningen af børn og unges egne stemmer. De unge informanter beskriver, hvordan deres erfaringer og oplevelser, udgør den mest præcise viden om deres problematikker i det ufrivillige skolefravær. Når de unge insisterer på at de kender sig selv bedst og ved hvad der skal til for at skabe forandring, udfordrer det traditionelle forståelser hos autoriteter. Så hvis børn og unge er nøglen til forandring i deres eget liv, peger det på et behov for at retænke, hvordan vi som samfund intervenerer, ikke blot som en symbolsk gestus, men som en reel positionering af børn og unge som medskabere af løsninger.

Det sociale arbejde har til formål at "fremme social forandring og udvikling, social samhørighed, empowerment og frigørelse af mennesker". (IFSW 2014) Fagpersoner indenfor feltet har i den forbindelse en etisk forpligtelse til at forebygge og løse sociale problemer. (DS 2011) Børn og unge har samtidig ret til frit at udtrykke deres synspunkter, og deres meninger skal tillægges betydning. (BKI nr. 2 af 11/01/2016) Inddragelse af børn og unge er således både en ret og pligt, som er fastsat ved lov og funderet i professionsetikken, og forpligtelsen udspringer af den magt, de fagprofessionelle har i mødet med børn og unge. Brinkmann sætter spørgsmålstegn ved, om det er realistisk at indfri idealet om børn og unges selvbestemmelsesret i praksis, når retten til at blive beskyttet og få hjælp netop udspringer af den afmagt, der er forbundet med at tage imod hjælp (Brinkmann 2025: 61).

5.2 Samfundsmæssige og politiske tiltag og indsatser i forbindelse med skolefravær

I analysen har vi undersøgt ufrivilligt skolefravær og mistrivsel blandt børn og unge, ud fra et fænomenologisk perspektiv. I dette afsnit udvider vi vores perspektiv og inddrager de samfundsmæssige forhold, der er med til at forme Den danske folkeskole og de unges oplevelser. I arbejdet med ufrivilligt skolefravær er det relevant at inddrage de bredere strukturer, som i et socialkonstruktivistisk perspektiv synliggør hvordan unges trivsel og skolens praksisser formes af politiske og institutionelle strukturer.

I den politiske debat er der et fokus på børn og unges trivsel, i det moderne accelerationssamfund. I nutiden betegnes samfundet som en accelerationstid, da både de sociale forandringer, livstempo og den teknologiske udvikling, øges med hastige skridt. (Rosa 2014) Det moderne accelerationssamfund og den flydende modernitet kan tilsammen forklare samfundets øgede tempo. Når alle faste rammer bliver flydende, og tempoet samtidig accelererer, kan der opstå usikkerhed hos mennesker. Den flydende modernitet er ifølge Bauman med til at presse individer, da det skaber en præstationskultur med konstant risiko for at fejle, blive ekskluderet og miste tilhørsforhold. (Bauman 2000: 217-222) Samtidig medfører accelerationssamfundet en udvidet bevægelsesfrihed og flere handlemuligheder for individet, ligesom digitale teknologier åbner for nye former for fællesskaber og sociale forbindelser blandt børn og unge (Rosa 2014).

Samfundets hastige udvikling er noget, der fra politisk side fremstilles som en bekymring og potentiel trussel mod børn og unges trivsel. I forbindelse med folketingsvalget 2019, fremstillede Statsminister Mette Frederiksen (S) sig selv som værende "børnenes statsminister", der ville varetage børn og unges trivsel. (STM 2020) Socialdemokratiet har samtidig formuleret et politisk mål om at bekæmpe den mistrivselskrise, som ifølge regeringen præger børn og unges livsvilkår. (TV2 Nyhederne 2026) I denne sammenhæng mener vi at det er relevant at se nærmere på de politiske tiltag, som er rettet mod at fremme trivsel i folkeskolen.

I 2014 blev den nye folkeskolereform indført. Målet lød, at tilliden til og trivslen i folkeskolen skulle styrkes og der blev med reformen således sat eksplicit fokus på elevernes trivsel og mistrivsel, samt vist et signal om at trivsel var kommet i fokus for uddannelsespolitikken. (LBK nr.665 20/6 2014) Kritikken af Folkeskolereformen var markant, og lærerne problematiserede den øgede styring, og længere skoledage, men reformen blev indført trods protester fra Danmarks Lærerforening. Få år efter, i skoleåret 2018 blev der med indførelsen af de årlige trivselsmålinger skabt et målstyringsværktøj som gjorde det muligt at følge op på målene i reformen, hvilket kunne ses som en øget statslig styring af uddannelsesområdet.

Året efter 2018 vedtog regeringen en *lov om styrket forældreansvar,* som giver kommunerne ret til at tilbageholde børne- ungeydelsen, når der foreligger underretninger om elever med mere end 15% fravær. Loven havde til formål at sætte ind mod ulovligt skolefravær og at sikre elevers undervisning, udvikling og trivsel, hvilket tillige havde et opsporingsperspektiv. Både forskning og vores informanter peger imidlertid på, at årsagerne til ufrivilligt skolefravær sjældent findes i hjemmet.

Dette udfordrer rationalet bag at sanktionere familier, som allerede bestræber sig på at støtte deres barns skolegang. Empirien peger i stedet på, at politiske indsatser bør rettes mod de strukturelle forhold i folkeskolen. Ifølge Frydenlund (2022) kalder ufrivilligt skolefravær netop på politiske tiltag, der giver skolerne mulighed for at arbejde på andre måder med fravær end gennem sanktioner af forældre. (Frydenlund 2022)

Lærernes fagforening har gennem flere år, og for nylig, udtrykt stor bekymring for vilkårene i den danske folkeskole, herunder lærernes dårlige psykiske arbejdsmiljø. En undersøgelse fra Danmarks Lærerforenings medlemmer 2025 viser, at der er store udfordringer med inklusion, hvilket skaber mistrivsel hos eleverne og sætter lærernes arbejdsmiljø under pres. (Danmarks lærerforening 2026) Af undersøgelsen fremgår det blandt andet at lærerne fortæller, at udfordringerne medfører mindre tid til den enkelte elev, mere støj og uro samt dårligere trivsel i klassen. (ibid.). Udtalelserne stemmer overens med de unge informanter og deres oplevelser af manglende ro i klasserne, manglende tid til forklaringer samt følelsen af manglende anerkendelse. En ny undersøgelse gennemført af Epinion for Danske Skoleelever 2026 viser, at både elever og lærere ønsker mere elevinddragelse. 37 % af eleverne oplever at blive inddraget lidt eller meget lidt i undervisningens mål, arbejdsformer og indhold. Flere lærere vurderer desuden, at større engagement fra eleverne også kan styrke arbejdsglæden i undervisningen. (Egmont 2026) Lærerne burde således have et incitament for i højere grad at inddrage eleverne i dagligdagen, men spørgsmål om den manglende tid og ressourcer kan således ses som en barriere i inddragelsen. Der kan dog være et potentiale i at give elever mere medbestemmelse, hvilket harmonerer med mindsettet om bedre børneinddragelse i praksis.

Flertallet af studier om indsatser i arbejdet med ufrivilligt skolefravær peger ifølge Danmarks Pædagogiske Universitet på, at langvarigt ufrivilligt skolefravær ikke lader sig løse gennem simple interventioner. (DPU 2023) Ufrivilligt skolefravær opstår sjældent som et isoleret individuelt problem, hvorfor denne forståelse er for snæver. Tværtimod udvikles og vedligeholdes skolefravær ofte i et komplekst samspil mellem barnet, familien og skolen. Interventioner skal ifølge DPU ikke ses som 'quick-fixe', men tværtimod som indsatser, der kræver tid, ressourcer og mange forskellige tiltag rettet flere steder hen på én gang.

Et litteraturreview fra Dansk Psykologisk Forening, viser at én af de ofte oversete pointer i forskningen er, at forbedringer i trivsel ikke nødvendigvis fører til tilsvarende forbedringer i skolefremmøde. (DP 2026) Dette kan virke kontraintuitivt, da vi i praksis ofte antager at såfremt børn og unge får det bedre psykisk, vil det afspejle sig i en mere stabil skolegang.

De politiske tiltag og udmeldinger, kan således også ses som et udtryk for denne opfattelse. Varige forbedringer i fremmøde kræver ifølge Dansk Psykologisk Forening, indsatser der ikke kun arbejder med trivsel, men også direkte med barnets deltagelse i skolekonteksten. Fremmøde og trivsel bør således forstås som gensidigt afhængige mål. (DP 2026)

Forskning beskriver hvordan fagpersoner har tendens til at placere ansvaret i familien som den primære årsag til skolefravær, mens forældre og børn, modsat peger på forholdene i skolen, som den primære årsagsforklaring. (Knage & Kousholt 2023) Når fagpersoner og hjemmet ikke er enige om hvor problematikkerne relaterer sig til, kan det risikeres, at der i stedet for konstruktive løsninger, bruges unødig energi på at pege fingre af hinanden. Forskningen illustrerer således at voksne såvel som familier mangler viden og indsigt i fænomenet, men samtidig kan beskyldningerne relaterer sig til netop den kompleksitet som ufrivilligt skolefravær er forbundet med.

Interventioner der har til formål at forebygge og løse ufrivilligt skolefravær kan inddeles i forskellige typer af indsatser målrettet eleven, familien eller skolen. (DPU 2023) Forskningsfeltet er i høj grad præget af perspektiver, der lægger vægt på, at ufrivilligt skolefravær opstår som følge af forhold i barnet. Flertallet af studier foreslår individfokuserede indsatser, herunder forskellige former for kognitiv terapi, mindfulness, Back2School, mentorprogrammer og medicinske behandlinger. Løsningsforslagene afspejler således den dominerende forståelse af ufrivilligt skolefravær som et individuelt problem. De mere helhedsbaseret indsatser rettet mod familien, tager typisk afsæt i familiebehandlingstilbud, hvor vejledning af forældre og kurser i struktur og grænsesætning er fokus for interventionen. Indsatserne i skoleregi handler ofte om at skabe større følelse af tilhør til skolen i form af faglige succesoplevelser, at føle sig tilpas i klassefællesskabet og indsatser mod mobning. Et eksempel på succesfulde indsatser i den forbindelse er Mary Fondens Pilotprojekt *Skolestyrken,* iværksat i samarbejde med Børns Vilkår og Red Barnet 2019-2024 (ALS 2026).

Forskningen peger på vigtigheden af de såkaldte multikomponente indsatser, som både involverer flere parter og som er koordineret disse parter imellem. Skolefravær bør således forstås som et fællesanliggende. Ifølge nyere forskning ser det ud til at være i den danske litteratur, at der er et begyndende fokus på, at skolefravær skal nedbringes ved at lave indsatser i fællesskabet og ikke i forhold til individet (DPU 2023: 21). En ny dansk forskningsrapport fra VIVE 2026 peger på, at indsatser, som er tilrettelagt på en måde, der inkluderede hele skolen, frem for enkelte grupper eller klasser, er effektive i relation til at styrke elevernes oplevelse af at høre til på skolen (VIVE 2026).

Diskussionen har bidraget til en nuancering af fænomenet ufrivilligt skolefravær i et socialkonstruktivistisk perspektiv, i en kritisk forholden til analysen. Vi vil i den sidste del af specialets konklusion sammenfatte opgavens væsentligste hovedpointer og besvare problemformuleringens centrale spørgsmål gennem et fremtidsperspektiv.

Kapitel 6: Konklusion og Perspektivering

I dette afsnit vil vi besvare problemformuleringen, som led i specialets konklusion. Specialet har haft til formål at undersøge, hvordan børn og unge forklarer de faktorer, der ligger til grund for deres ufrivillige skolefravær, samt hvordan skolefraværet kommer til udtryk som et led i deres samlede oplevelse af mistrivsel.

6.1 Konklusion

På baggrund af den samlede undersøgelse af de unges fortællinger og med afsæt i teorier fra Warming, Qvortrup og Bauman står det klart, at ufrivilligt skolefravær ikke kan forstås som et individuelt problem, men må anskues som et komplekst fænomen, der opstår i spændingsfeltet mellem skolens rammer, relationelle vilkår og de unges egne handlemuligheder.

Analysen viser, at de unge primært peger på skolens strukturelle og relationelle forhold som centrale årsager til deres ufrivillige skolefravær. Faktorer som manglende klasseledelse, utilstrækkelig faglig støtte, høje støjniveauer, skiftende lærere, store klasser og tidlige mødetider påvirker deres oplevelse af tryghed, deltagelsesmuligheder og fagligt læringsudbytte. I tråd med Qvortrups perspektiver viser specialet, at trygge relationer, anerkendelse og meningsfulde fællesskaber er afgørende for, at børn og unge kan udvikle robusthed og opleve sig som deltagende aktører i skolen. Når disse betingelser ikke er til stede, øges risikoen for mistrivsel og fravær.

Samtidig viser analysen, at relationerne til både lærere og klassekammerater har en særlig betydning. De unges fortællinger illustrerer, hvordan manglende anerkendelse, oplevelser af at blive ignoreret eller misforstået skaber både social og faglig usikkerhed. I Warmings perspektiv kan de unges oplevelser af manglende anerkendelse og inddragelse påvirke deres selvforståelse og deltagelsesmuligheder. Baumans teori om flydende modernitet bidrager til at forstå, hvordan ustabile relationer og manglende kontinuitet i skolen skaber sårbarhed og flygtige fællesskaber, hvilket kan forstærke fraværet yderligere.

Skolefravær fremstår i de unges fortællinger både som en reaktion på mistrivsel og som en strategi til at genvinde kontrol, når skolen opleves som uoverskuelig eller meningsløs. I tråd med Warmings teori om det dobbelte blik kan fraværet derfor forstås som både en sårbarhed og en handlekompetence. De unge forsøger at beskytte sig selv mod belastninger i skolen, samtidig med at fraværet forstærker deres afstand til fællesskabet og øger risikoen for yderligere mistrivsel.

Specialet viser desuden, at de unge oplever en begrænset børneinddragelse i praksis. De oplever, at møder og beslutninger foregår uden reel inddragelse, og at deres perspektiver ikke oversættes til meningsfuld handling. Dette understøtter Warmings kritik af symbolske inddragelsespraksisser og peger på et behov for mere systematisk, anerkendende og tilgængelig inddragelse. Samtidig viser specialet, at de unge selv efterspørger at blive hørt, da de oplever, at deres egne erfaringer rummer vigtig viden om, hvad der kan hjælpe dem tilbage i skole.

I diskussionen fremhæves det, at arbejdet med ufrivilligt skolefravær ikke kan reduceres til individuelle forklaringer eller simple løsninger. Fænomenet må forstås i et samfundsperspektiv, hvor både politiske tiltag, institutionelle rammer og diskursive forståelser af trivsel påvirker de unges oplevelser og handlemuligheder. Specialet peger på, at politiske indsatser ofte fokuserer på individet eller familien, selvom både forskning og de unges egne fortællinger viser, at skolens rammer og relationelle miljøer spiller en afgørende rolle. Der er derfor behov for indsatser, der i højere grad retter sig mod fællesskabet og skolens rammer og vilkår, frem for alene at placere ansvar hos barnet eller i familien.

Sammenfattende viser specialet, at ufrivilligt skolefravær opstår i et komplekst samspil mellem skolens strukturer, relationelle forhold og de unges egne oplevelser af mening, anerkendelse og deltagelse. De unge forklarer deres fravær med udgangspunkt i konkrete erfaringer af ikke at blive forstået, ikke at kunne følge med, ikke at høre til og ikke at blive mødt som subjekter. Det ufrivillige skolefravær bliver dermed både et symptom på mistrivsel og en måde at håndtere en hverdag, der opleves som utryg eller meningsløs.

Specialets fund peger på et behov for, at skolen i langt højere grad arbejder med relationel kontinuitet, anerkendende kommunikation, meningsfuld inddragelse og trygge fællesskaber. Hvis børn og unge skal trives og fastholdes i skolen, må deres perspektiver ikke blot høres, men integreres som et centralt vidensgrundlag i udviklingen af praksis og indsatser.

6.2 Perspektivering

Danmark portrætteres som et af verdens lykkeligste lande, og ifølge OECD ligger Danmark i den øverste del af lande med et velfungerende skolesystem. Men hvad gavner målingerne, hvis andelen af børn og unge, der oplever en fortsat stigning i deres ufrivilligt skolefravær, ikke trives i den folkeskole, som skal sikre dem en velfungerende skolegang. Den Danske Folkeskole danner rammerne for børn og unges kundskaber og færdigheder, og har til formål at "danne den enkelte og forberede børn og unge til at vokse op i et demokratisk samfund". (Folkeskoleloven 2014) Med afsæt i et demokratisk inddragelsesrationale er det afgørende for børn og unges skolegang og uddannelse, at de sikres indflydelse i arbejdet med at forebygge og nedbringe ufrivillige skolefravær. Inddragelsen af børn og unges egne perspektiver i debatten bør ikke blot være et pædagogisk ideal, men en rettighedsbaseret forpligtelse.

Specialet synliggør de unges perspektiver på udfordringer og potentialer i forbindelse med deres skolegang. Ufrivilligt skolefravær er et komplekst fænomen, som ikke kun kan reduceres til enten individet eller systemet, men som opstår i mødet mellem barnets oplevelsesverden og de institutionelle rammer, normer og diskurser. Forskning viser at forebyggelse af ufrivilligt skolefravær bør ske gennem fællesskabsbaserede tilgange, hvor børn og unge anerkendes som kompetente medskabere af løsninger. Et koordineret og tværfagligt samarbejde er vigtige elementer i arbejdet, da det både kan bidrage til en større forståelse parterne imellem, samt reducere at børn og unge opfattes som problembærer.

Med afsæt i de unges oplevelser peger specialet på, at nøglen til forandring i høj grad relaterer sig til skolestrukturen, som udgør en central faktor for børn og unges trivsel og deltagelsesmuligheder i folkeskolen. Specialet indikerer, at rammerne i den danske folkeskole i nogen grad kolliderer med de forventninger, der er forbundet med det moderne samfund. Dette peger på et behov for at retænke den nuværende skolestruktur, så den i højere grad understøtter elevernes behov for stabilitet, tryghed og meningsfuld indflydelse. I et samfund præget af individualisering, fokus på trivsel og i takt med børn og unges stigende medbestemmelsesret, er det vigtigt at etablere en mere bæredygtig balance mellem indflydelse og ansvar. En sådan balance skal sikre elevernes mulighed for reel deltagelse og samtidig værne om skolens professionelle autonomi og integritet. Der er således brug for forskning, der kan give mere viden om, hvordan vi skaber en fremtidig skole, med fokus på demokratiske idealer, pædagogisk faglighed og de samfundsmæssige forandringer.

Kapitel 7: Litteraturliste

7.1 Bøger:

Bauman Z. *Flydende modernitet* Forlaget, Hans Reitzels 1. udgave, 2000/2006.

Bauman Z. *Fællesskab, en søgen efter tryghed i en usikker verden* Forlaget, Hans Reitzels, 2001/2002.

Berger P. & Luckmann T. *Den sociale konstruktion af virkeligheden: en videnssociologisk afhandling,* Akademisk Forlag. 3. Udgave 1, 2004.

Blumer H. *Sociale problemer* s.298-306. Forlaget, vinter, 1979.

Bourdieu P. *Outline of a theory of practice* Cambridge University Press 1977.

Brinkman S. *Menneskeetik*. Dansk Psykologisk Forlag, 2025.

Brinkman S. *Oplevelsessamfundet.* Samfundslitteratur, 1. udgave. 4 oplag, 2023.

Brinkman S. & Tanggaard L. Kap.22 *Etik i en kvalitativ forskning* i *Kvalitative metoder*. Forlaget, Hans Reitzels, 2. udgave, 2015.

Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, 1979.

Bundesen P. *Sociale problemer* Forlaget, Hans Reitzels, 1 udgave, 2016.

Dannow, M.C. og Esbjørn B.H. *Problematisk skolefravær – et review af eksisterende forskningslitteratur.* Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 55(1), 90-100. 2018.

Enderle, C., Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å, Isaksson, J., Fredriksson, U., & Ricking, H. *Secondary school students' perspectives on supports for overcoming school attendance problems: A qualitative case study in Germany. Frontiers in Education.* Frontiers, 2024.

Fisker, T.B. og Rønne, G.R. *At ville, at kunne at turde gå i skole – eller ej*. In S. Hill (Eds.) Skolens fraværende børn – Årsager og indsatser. Frederikshavn: Dafolo. (pp. 47-65) 2019.

Foucault M. *The Archaeology of Knowledge* Akademisk Forlag 1969.

Frydenlund, J.H. *The many meanings of an empty chair: a critical qualitative study of the constitution of absence from school as a problem and responses to it in Denmark*. PhD dissertation. Aarhus University 2022

Gadamer H. *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 2007.

Guldager J. & Skytte M. *Socialt arbejde -Teorier og perspektiver,* Akademisk Forlag 2013.
Hagelund B. *Socialforvaltningsret,* Forlaget Gyldendal, 2022.

Hart, R. *Children's participation: from Tokenism to Citizenship.* UnIceff International child development centre. 1992.

Honneth A. *Kamp om anerkendelse* Hans Reitzels Forlag. 1 udgave, 2006.

Husserl E. *Fænomenologiens idé : fem forelæsninger* Hans Reitzels Forlag. 2 udgave, 2019.

Juul S. *Sociologi i socialrådgivning og socialt arbejde* Hans Reitzels Forlag. 1 udgave, 2013.

K. B. Pedersen & S. Juul (Red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring* (1. udgave. 6.oplag., s. 399–430). Hans Reitzels Forlag 2021.

Lagermann L, *Socialt retfærdig pædagogik - I teori og praksis*
1. udgave. forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 2023

Lasgaard M. & Mortensen H. K. *Ensom ungdom* Akademisk Forlag, 1 udgave, 2024.

Monrad M.& Olesen S. P. i *Forskningsmetode i socialt arbejde* Hans Reitzels Forlag. 2018.

Nilsson R. *Michel Foucault, en introduktion* Hans Reitzels Forlag, 1. udgave 2008.

Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K, Qvortrup L., Hansen, O., Lekhal R., & Drugli M. B. *Hold kursen og hold ut. FULM.* Aalborg Universitetsforlag. 2016.

Posborg, Nørrelykke, & Antczak: *Socialrådgivning og socialt arbejde - en grundbog.* Hans Reitzels Forlag, 4. udgave, 2021.

Poulsen B. m.fl. Kap.6 *Semistrukturerede interviews* i C. Kristensen og M. Hussain *Metoder i samfundsvidenskaberne,* København: Samfundslitteratur. 2. udgave, 2019.

Qvortrup L. og Wistoft K. *Trivsel og mistrivsel* Forlaget Dafolo, 1 udgave, 3 oplag, 2024.

Hartmut R. *Fremmedgørelse og acceleration* København, Hans Reitzels Forlag. 2014.

Saltofte M. og Krill C. *Portfolio i praksis*, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave. 3 oplag. 2017.

Skytte M. *Socialt arbejde,* Akademisk Forlag, 1 oplag, 2 udgave, 2017.

Warming H. *Børneperspektiver*, Akademisk Forlag 2011.

Warming H. m.fl. *Interview med børn,* Hans Reitzels forlag. 2017.

7.2 Links:

Abildtrup, M. *Tryghedsbroer og tilhørsforhold i skolen: Resiliensperspektiver på skoletrivsel. Liv I Skolen.* https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-laering/liv-i-skolen 2024

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET Ny PISA-undersøgelse: *Elever over hele verden er gået tilbage i læsning og matematik - også i Danmark* 2023. https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/2023/december/231205-ny-pisa-undersoegelse-elever-over-hele-verden-er-gaaet-tilbage-i-laesning-og-matematik/

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERET *National Handlingsplan* 2025 https://uvm.dk/media/s5shzu3h/251006-national-handlingsplan-for-boern-og-unge-med-langvarigt-bekymrende-fravaer.pdf

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET *Videnscenter NYHED* 2026
Nyt videnscenter skal hjælpe kommuner og skoler med at komme skolefravær til livs | Børne- og Undervisningsministeriet

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET 2026
https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/skoleudvikling/trivselsmaaling/

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET *Vejledning* 2026
Den nationale trivselsmåling i folkeskolen - Information og vejledning til skolens pædagogiske personale, skolens ledelse og skolebestyrelsen

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET; *Uddannelsesstatistik* 2026
Statistik om Elevfravær | Børne- og undervisningsministeriet

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET; *Skolestruktur* 2026
https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/organisering-og-ledelse/den-kommunale-opgave/skolestruktur/

Børns Vilkår *Skolefraværsrapport* 2020
https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/10/Skolefravaars_Rapport_2020_web_print.pdf

Børns Vilkår *Styrket inddragelse af børn og unge* 2021
Styrket inddragelse af børn og unge i egen sag - Børns Vilkår

Børns Vilkår 2024
Ny undersøgelse: Skoleelever har det dårligere med sig selv og er mindre fysisk aktive, når de rammer udskolingen - Børns Vilkår

Danmarks Lærerforening *Tal om inklusion i Folkeskolen* 2026
Tal om inklusion i folkeskolen | Politik og presse, Danmarks Lærerforening

Danmarks Pædagogisk Universitet 2023
Trivsel er relationel, så lad os styrke fællesskaberne blandt børn og unge

DR1 *Mange politikere vil ændre på folkeskolen. Men vil forslagene forbedre fagligheden?* 2026.
https://www.dr.dk/nyheder/politik/folketingsvalg/mange-politikere-vil-aendre-paa-folkeskolen-men-vil-forslagene-forbedre-fagligheden

Dansk socialrådgiverforening *Professionsetik* 2011
DS’ Professionsetik - Dansk Socialrådgiverforening

Dumstrei B. *Skolevægring– børn med udfordringer og deres vanskeligheder med at komme i skole*. FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE 34 VOL 7 TEMA: PÆDAGOGIK OG DIAGNOSER, 2023
https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/136706/181416

EMU - Metodecentret *Problematisk skolefravær og skolevægring.* 2019
Microsoft Word - Skolevægring litteraturstudie_final

Egmont 2024
https://api.communications.egmont.dk/sites/default/files/2026-05/Egmont%20Indsigt%20nr.%204.pdf?fbclid=IwRlRTSASFa6tleHRuA2FlbQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZAo2NjI4NTY4Mzc5AAEetGt9llnwXU9tI1k72BmuMPV4qZ87IjeYEXTKLsAltoLT6MCdejhpIlwlxHY_aem_9WNZHGnCBC1WvLrP8ls7lA 2026

Folkeskolen 2026
https://www.folkeskolen.dk/voldsom-vaekst-tusindvis-af-danske-boern-hjemmeskoles/

Haugan J. A. mf. *Social psychology of education* Springer 2019
A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway | Social Psychology of Education | Springer Nature Link

Hejl, C., Dannow, A., Nielsen, M. G., & Thastum, M.. *A review and qualitative synthesis of the voices of children, parents, and school staff with regards to school attendance problems in the Nordic countries*. Scandinavian Journal of Educational Research. 2024
https://pure.au.dk/ws/files/414225366/A_review_and_qualitative_synthesis_of_the_voices_of_children_parents_and_school_staff_with_regards_to_school_attendance_problems_in_the_Nordic_count.pdf

Heyne D., Kearney C. & Gonzalves C. *Editorial: School Attendance and Problematic School Absenteeism in Youth.* Frontiers 2020
https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.602242/full

Holbæk Kommune *Onlineindsats* 2026
Onlineindsats | Holbæk Kommune

Kearney C., Lemos A. & Silverman J. *The Functional Assessment of School Refusal Behavior* (2004) University of Nevada, Las Vegas https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072107.pdf

Kreitz-Sandberg S. og Fredriksson U. *Comparative perspectives on school attendance, absenteeism and preventive measures in Europe and beyond*. Stockholm university, 2023.
Comparative Perspectives on School Attendance, Absenteeism, and Preventive Measures in Europe and Beyond

Socialdemokraterne 2026

https://www.socialdemokratiet.dk/seneste-nyt/lilleskolen/

International federation of social workers, *Global definition of social work* Juli 2014.
https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/

Johansen. E *Mange politikere vil ændre på folkeskolen. Men vil forslagene forbedre fagligheden?* 2026

https://www.dr.dk/nyheder/politik/folketingsvalg/mange-politikere-vil-aendre-paa-folkeskolen-men-vil-forslagene-forbedre-fagligheden

Knage F. og Kousholt D. - Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse 2023

https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Skolefravaer/21_Langvarigt_bekymrende_skolefravaer_-06-02-2023.pdf

Nationalmuseet 2026

https://natmus.dk/historisk-viden/temaer/boern-1660-2000/skolegang/

Roskilde Universitet 2026

https://ruc.dk/forskningsprojekt/deltagelse-og-situeret-ulighed-i-boernelivets-institutioner

Skolebørnsundersøgelse 2022

Download rapporter fra Skolebørnsundersøgelsen

Socialdemokratiet, *Maksimalt 14 elever i de små klasser* 2026

https://www.socialdemokratiet.dk/seneste-nyt/lilleskolen/

Social- og boligstyrelsen *Guide til afholdelse af børnesamtale* 2026
www.sbst.dk<media<guidetilafholdelseafbørnesamtale

Social- og boligstyrelsen, *Indsatser og metoder* 2026
Indsatser og metoder | Social- og Boligstyrelsen

Social- og boligstyrelsen, *Kortlægning af eksisterende viden om tidligere og forebyggende indsatser for børn og unge* 2016
Kortlægning af eksisterende viden om tidligere og forebyggende indsatser for udsatte børn og unge | Social- og Boligstyrelsen

Social.dk 2026
https://www.social.dk/boern-og-unge/psykisk-mistrivsel/viden-og-temaer/boern-med-bekymrende-skolefravaer/indsatser-og-metoder

Statsministeriet *Nytårstale* 2020
Statsminister Mette Frederiksens nytårstale den 1. januar 2020 - Statsministeriet

Stroobant, E. & Jones, A. *School Refuser Child Identities. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 27.* 2006
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596300600676169?scroll=top&needAccess=true

Trivselskommissionens rapport *Et dansk svar på en vestlig udfordring* 2025
Trivselskommissionens anbefalinger er klar | Børne- og Undervisningsministeriet

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen *Integritet i forskning* 2026
Integritet i forskning — Uddannelses- og Forskningsstyrelsen

VIVE *Indsatser til at fremme børn og unges fællesskaber – En litteraturkortlægning* 2025
https://www.vive.dk/da/udgivelser/indsatser-til-at-fremme-boern-og-unges-faellesskaber-dv4n3pjz/

Warming. Hanne PhD afhandling *Børn i medvind og modvind* 2001
Afhandling Warming.pdf

World happiness report wellbeing research centre 2025.
World Happiness Report 2025 – WellBeing International, Inc.

Ålborg Universitet, *Problembaseret læring på Aalborg universitet* 2025
https://www.aau.dk/om-aau/profil/pbl

7.3 Lovgivning:

Ankestyrelsen princip meddelelse om *ulovligt skolefravær* KEN nr.9457 af 17.06.2021.

Barnets lov 2024 jf. Bekendtgørelse af Lov nr.83 af 25. januar 2024. (LBK nr.890 af 19/06/2024.)

FN´s Børnekonvention Artikel 12, BKI nr. 2 af 11/01/2016.

Folkeskoleloven 2014 jf. Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen nr. 665 af 20.06.2014.

Grundloven jf. LOV nr. 169 af 05/06/1953 paragraf 76

7.4 TV- Udsendelser

Skolens tabte børn DR1 september 2025
https://www.dr.dk/drtv/serie/skolens-tabte-boern_545028

Skal hjælpe på mistrivselskrise, TV2 Nyhederne 21. marts 2026
https://nyheder.tv2.dk/live/politik/2026-02-26-folketingsvalg-2026/skal-hjaelpe-paa-mistrivselskrise-siger-mette-frederiksen?entry=c405b71c-2891-4a9d-9a39-1b0df731eb42