

Fokus på fravær

_____Skolens fællesskab

Skolen er en fantastisk ramme om børns læring, trivsel, udvikling og fællesskaber. Som den vigtigste samfundsinstitution samler, danner og uddanner den børn og unge til borgere og deltagere i vores demokratiske samfund. Skolen har også en helt afgørende betydning for udviklingen af vores demokrati, for formidling og udvikling af kultur, holdninger og kreativitet, for socialisering, fællesskaber og udvikling af værdier og for sammenhængskraft i samfundet. Derfor kan det også forundre og bekymre, at et stigende antal børn ikke møder op til undervisningen på skolen, men efterlader sig tomme stole i klasseværelserne.

Fravær er kommet højt på den skolepolitiske dagsorden og med god grund. Vi bør bekymre os om det stigende fravær og forsøge at finde veje til at øge eleveres fremmøde i skolen. Det store spørgsmål er hvordan. En typisk tilgang har i praksis været at fokusere på det skolefraværende barn og se på, hvilke årsager der har kunnet forklare, at barnet udebliver fra skolen: Hvad er der galt med barnet eller familien, siden barnet ikke kommer i skole? En sådan tilgang har den effekt, at den på forskellige måder gør barnet til bærer af problemet og derved også placerer ansvaret, og ansvaret for at løse problemet, hos barnet og dets forældre.

Det er også denne tilgang, der gemmer sig i de almindelige fraværsbegreber som pjæk, tilbageholdelse og skolevægning.

Når man kun fokuserer på barnet og familien, fører det helt automatisk til, at man overser den sammenhæng, hvori fraværet udspiller sig, nemlig skolen: Hvad er det, barnet vil væk fra? Hvad er det i skolen, som holder barnet væk? Og hvad er det i skolen, der ville kunne trække barnet derhen igen? Kun det nyere og mere ukendte fraværsbegreb skoleeksklusion fanger, at der kan være noget på spil i skolen, som forårsager fraværet.

Langt de fleste børn vil gerne i skole og være en del af skolens fællesskab både fagligt og socialt. Når de vælger skolen fra, har de virkelig gode grunde til det – set fra deres eget perspektiv. Fra et voksenperspektiv kan disse grunde være nærmest usynlige og umulige at regne ud, men vi kan være forvisset om, at de er der.

Derfor er det vigtigt, at tiltag til at øge fremmøde og skoletilhør har fokus på at inddrage børnene – ikke som problemet, men som en del af løsningen. I stedet for at rette blikket mod det, der kan være galt med barnet eller familien, må vi tage fat om alt dét, der kan være med til at trække eleverne over i skolen.

_____ To ubekendte

Det stigende skolefravær vækker bekymring blandt skolefolk, de berørte familier, børneorganisationer, psykologer og politikere. Stigningen gælder både det almindelige fravær for alle elever og for enkelte elever med massivt fravær. I 2018 havde danske skoleelever i gennemsnit 12 fraværsdage om året, hvilket var en stigning på én dag om året i forhold til tre år tidligere. På bare et år steg andelen af elever, der havde mere end 10 % fravær, med 1,1 procentpoint (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018b), og i rapporten *Skolens tomme stole – skolefravær i et elevperspektiv*

angiver Børns Vilkår, at 14,2 % af eleverne i folkeskolen i skoleåret 2018/19 havde et fravær på mere end 10 %. Det svarer til mere end 20 skoledage, altså næsten en hel måneds skolegang. Til sammenligning var fraværet i gennemsnit 5,8 % blandt alle skoleelever i skoleåret 2018/19 (Børns Vilkår, 2020).

For den enkelte elev kan fravær have store konsekvenser. Der er fx en tydelig sammenhæng mellem skolefravær og karakterer: Jo højere fravær, des lavere karaktergennemsnit. Der er også en sammenhæng mellem fraværet i skolen og om eleven begynder på en ungdomsuddannelse og senere dropper ud af denne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2014). Fra dansk og international forskning ved vi, at øget frafald senere i uddannelses-systemet er en risikofaktor for sociale, psykiatriske og økonomiske problemer i voksenlivet (Thastum, 2019; Kearney, 2008). Men også for fællesskabet i klassen har kammeraternes fravær stor betydning. De tomme stole i klasselokalet har betydning for lærernes organisering af undervisningen, for legekonstellationer, kammeratskaber og for de tilstedeværende børns tilhørsforhold til skolen. Når fællesskabet smuldrer, bliver alle elever løsere tilknyttet til skolen, og mange børn bekymrer sig for deres fraværende kammerater og vil gerne hjælpe dem til et mere stabilt fremmøde. Men det forudsætter, at de bliver inddraget, hvilket sjældent er tilfældet, hvad også undersøgelsen fra Børns Vilkår finder (2020, s. 9).

Fraværet bekymrer og belaster familierne til de børn, der ikke kommer i skole, ligesom samarbejdet mellem skole og hjem let bliver sårbart. I min ph.d.-afhandling om usynlige sociale eksklusionsprocesser undersøgte jeg skolers håndtering af børns skoleproblemer set fra et forældreperspektiv (Lund, 2017). I flere af de fortællinger, jeg indsamlede, var flere skoleproblemer i spil, blandt andet mobning, problemer i relation til undervisningen, konflikter mellem elever og mellem elever og lærere, problemer

i forbindelse med vikardækning samt fravær. For børnene udviklede fraværet sig som konsekvens af skoleproblemer, der ikke blev løst hensigtsmæssigt. Jeg undersøgte forældrenes og børnenes oplevelser og perspektiver på skolelivet med særligt fokus på forældrenes oplevelser af samarbejdet med skolen. Både før min ph.d. og siden har jeg som samarbejdspartner for skoler og kommuner arbejdet med de skoleprofessionelles udfordringer, blandt andet også i forhold til skolefraværende elever.

Mange lærere, pædagoger og ledere slår krøller på sig selv for at hjælpe børn og unge til et godt skoleliv, og de nationale trivselsmålinger viser heldigvis også, at de fleste børn og unge trives i den danske folkeskole. På rigtig mange parametre har vi en skole i verdensklasse, som bygger på stærke traditioner, nytænkning, faglighed og fællesskab. Men når det kommer til fravær, møder jeg ofte en efterspørgsel på inspiration og gode eksempler på vellykket håndtering af fravær. Det er der gode grunde til. På sin vis har vi nemlig med to ubekendte at gøre: Det er ikke altid klart for skolens professionelle, hvorfor skolefraværet opstår, og det er ofte uklart for dem, hvad de skal gøre ved det. De to ubekendte gør det svært for skolerne at agere, når børn holder op med at komme i skole (Lund, 2020b).

At vi står med to ubekendte, skyldes, at børn og unge med skolefravær – og årsagerne hertil – ser ud til at være vidt forskellige. De fraværende elever har forskellig fraværs mængde og fraværs mønster. De reagerer forskelligt – både i skolen, på vej væk fra skolen, og når der arbejdes med at knytte dem til skolen igen (Fleischer, 2018). For den enkelte elev ser problemstillingen ud til at forværres i kompleksitet, i takt med at den udvikler sig. Så jo hurtigere der tages hånd om barnets skoletrivsel, des bedre.

Når jeg skriver denne bog, gør jeg det ud fra en bekymring og et ønske. Bekymringen udspringer af en iagttagelse af, at tanker og praksis i forhold til fravær alt for ofte kommer til at handle

om, at der er noget galt med det fraværende barn eller dets familie. I forlængelse af denne forståelse udfolder sig let en praksis, der forstærker afstanden mellem barnet og skolens fællesskab. Mit ønske er derfor at vise, hvordan skoler kan åbne dialogen og give plads til børns stemmer og perspektiver, samt at sætte fokus på, hvad skolerne kan gøre for at styrke børns skoleglæde og fremmøde.

Mit ønske udspringer både af min viden om børne-, unge- og forældreperspektiver på eksklusionsprocesser i skolen, hvor fravær hænger tæt sammen med skoleproblemer, og af min passion for skolen og for de skoleprofessionelle, der hver dag gør en stor indsats for at skabe gode skoleliv for børn og unge, og for hvem fravær er en hverdagsudfordring. Det er mit håb, at bogen kan være en hjælp til skoleprofessionelle og samtidig bidrage til udvikling af praksis på området.

I bogen går vejen til udvikling i praksis dels gennem forskningsviden og praksiserfaringer, dels gennem inddragelse af elevers perspektiver. Ved at undersøge elevers erfaringer med, perspektiver på og refleksioner over fravær samt de forhold, der har betydning for fravær, herunder skolekulturen, finder vi nogle stærke svar på de to ubekendte. Derfor indeholder bogen tre cases, hvor tre elever, Alexander, Lea og Sofie hver især fortæller deres historier om deres skoleliv og fravær. Vi kan nemlig lære meget af at lytte til børnene og de unge.

Hvad er fravær?

_____Fraværskategorier

Når vi taler om skolefravær, bruger vi ofte forskellige kategorier, der på hver deres måde skal hjælpe os med at forstå, hvilken type fravær vi har med at gøre. Men selvom kategoriseringer kan være hjælpsomme for forståelsen, så er de også farlige, fordi kategorier er fastlåste størrelser, som man skal have virkeligheden til at passe ind i. Mange fraværsbegreber tjener i højere grad de voksnes behov for at definere og kategorisere, end de tjener børnene. Desuden lægger mange fraværsbegreber op til et fokus på analyse og kategorisering af fraværstyper og opholder sig mindre ved, hvad man som skole kan gøre for at forebygge fravær og håndtere fravær på skolen.

I *Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b) skelnes mellem tre slags fravær: ulovligt fravær, fravær på grund af sygdom samt tilladt fravær, forstået som ekstraordinær fri til fx lægebesøg, familiebegivenheder og lignende. Alle tre typer af fravær kan dog opfattes og kategoriseres som enten problematisk, bekymrende eller opmærksomhedskrævende (fx i takt med et stigende omfang). I faglitteraturen og i den offentlige debat og blandt fagprofessionelle skelnes dertil ofte mellem elever med fravær og elever med skolevægning. Her er forståelsen den, at

elever med fravær udebliver fra skole, men godt kunne komme i skole, mens elever med skolevægning simpelthen ikke kan komme i skole, selvom de gerne vil (Fleischer, 2018; Fisker & Rønne, 2019).

I det følgende vil jeg kritisk gennemgå de traditionelle fraværsbegreber skolevægning, pjæk og tilbageholdelse og trække de grundantagelser frem, som begreberne udspringer af. Ifølge professor emeritus i ledelse og organisationsudvikling Edgar Schein er grundlæggende antagelser implicite og usynlige og alligevel stærkt styrende for vores tænkning og handling. De er tilmed meget robuste og kan overleve og forme praksis, selvom de ikke fører til det, vi ønsker. Men som Schein finder, så tager vi dem for givet og reproducerer dem, til trods for at de ikke altid er særligt brugbare (Schein, 1986). Netop derfor er det vigtigt en gang imellem at forholde sig kritisk til dem. Jeg vil derfor forsøge at se kritisk på, hvordan grundantagelserne bag de tre fraværsbegreber positionerer børn og forældre, samt hvilke spor de lægger ud for skolens handlemuligheder eller mangel på samme. Derefter vil jeg præsentere en anden tænkning og introducere til et nyere begreb for fravær, nemlig begrebet skoleeksklusion.

_____Skolevægning

Begrebet skolevægning er et af de mest brugte, når vi taler om børns stigende fravær i skolen i dag, og det bruges typisk, når et barn igennem en længere periode sjældent eller slet ikke kommer i skole. Psykolog Anne Vibeke Fleischer definerer skolevægning som barnets vægning, altså *forsvar* mod oplevet ubehag eller urimelighed, og hun anslår, at ca. 5 % af eleverne i folkeskolen rammes af skolevægning på et eller andet tidspunkt. Ifølge Fleischer kan der være mange årsager forbundet med, at et barn mistrives i en grad, der resulterer i skolevægning. Skolevægning kan opstå

akut, men ofte kommer det gradvist og kan begynde med fravær en time, nogle bestemte timer eller dage, for så gradvist at øges (Fleischer, 2018, s. 18).

Psykolog og professor i klinisk børnepsykologi Michael Thastum definerer skolevægning ud fra en række kriterier, hvilket er en almindelig metode til diagnosticering af psykiske lidelser. Herved forstår han skolevægning som et patologisk fænomen, der knytter sig til barnet. Det betyder dog samtidig, at vi med en sådan forståelse risikerer at blive blinde for, hvordan skolefaktorer spiller ind på trivsel og fravær.

Ifølge Thastum er der tale om skolevægning, når følgende kriterier er opfyldt:

- Barnet har modvilje mod eller nægter at gå i skole. Desuden reagerer barnet negativt på at skulle i skole, for eksempel ved angst, raseriudbrud, tristhed eller fysiske symptomer, eller det har mere kroniske emotionelle symptomer, som forhindrer, at det kommer i skole, for eksempel depressive symptomer eller søvnproblemer.
- Barnet skjuler ikke fraværet for forældrene, for eksempel opholder det sig hjemme i skoletiden med forældrenes vidende.
- Barnet udviser ikke alvorlig antisocial adfærd ud over modstanden mod forældrenes forsøg på at få det i skole.
- Forældrene forsøger aktuelt eller har på et tidligere tidspunkt, efter problemet opstod, forsøgt at få barnet i skole, og/eller forældrene har udtrykt ønske om, at barnet får/har en normal skolegang.

Thastum pointerer, at barnet godt kan opfylde kriterierne for skolevægning, selvom det rent faktisk kommer i skole, det gælder for eksempel, når en elev deltager i undervisningen med et stort følelsesmæssigt ubehag, eksempelvis angst (Thastum, 2019, s. 18-19).

Begrebet skolevægning, sådan som Thastum definerer det, kan måske være hjælpsomt for de professionelle i nogle sammenhænge, men det har også indbygget en række faldgruber, som kan lede på omveje eller afveje, når skolen skal håndtere fravær. For hvad stiller skolen op over for sådan en problemstilling, hvor problemet primært 'bor' i barnet eller familien? Skolen kan ikke ændre barnet eller med tvang skabe skolelyst hos barnet. Desuden er det svært at presse forældrene yderligere til at sende barnet i skole; dels er de rigeligt pressede i forvejen, og dels vil barnet – hvis det presses i skole – måske nok sidde der med sin krop, men mentalt, psykisk og socialt vil det ikke være til stede endsige i trivsel.

Skolevægningensbegrebet i Thastums udlægning lægger primært op til psykologisk bistand til barnet, udredning og individuel kompenserende støtte. Men hermed placeres problemet alene i barnet, som forventes at kunne behandles for sin skolevægning. Sommetider iværksættes det, der kaldes gradvis eksponering, altså at barnet i små doser udsættes for 'skole', fx i form af et særligt tilrettelagt skema. Eksponering anvendes også i nogle former for angstbehandling og er derfor helt på linje med den patologiske forståelse. Men hvilket barn ønsker at blive udsat for eksponering? Især hvis det, det eksponeres for, er det samme som det, der skaber mistrivsel? Med den patologiske sprogbrug og praksis gøres barnet til bærer af problemet og til objekt for indvidrettede indsats, hvor målet er, at barnet ændrer eller tilpasser sig, så det kan klare skolen, sådan som den nu engang er.

Som vi ved fra Schein, så har grundlæggende antagelser stor betydning for praksis. De former for eksempel hvordan vi forstår et givent problem og hvordan vi griber problemløsningen an. Ser vi på Thastums definitionen af skolevægning, så baserer den sig for mig at se på en række grundlæggende antagelser:

- Skolevægning opstår, fordi der er en særlig sårbarhed i elevens indre eller i elevens familiesituation.
- Den særlige sårbarhed kan skyldes psykiske og/eller sociale udfordringer. Børn i risikogruppen kan være særligt udsatte, særligt sensitive og ensomme, fx på grund af deres personlighed, deres fysiske og/eller psykiske karakter og/eller lidelser. De kan have ringe selvtillid, have svært ved at sætte grænser og/eller være præget af skrøbelige eller vanskelige familieforhold.
- Skolevægning skal behandles individuelt. Det kan være med særlig individuel støtte, kompenserende tiltag, psykologhjælp, langsom skoleeksponering, opbygning af selvværd, robusthed m.m.
- Det er vigtigt, at skolens professionelle kan aflæse årsagerne til skolevægning og iværksætte ekstern hjælp til eleven. Dette skal ske i et tæt samarbejde med forældrene, som forventes at tage ansvaret for genopretningen af barnets fremmøde.
- Det er vigtigt, at skolens professionelle kan spotte personlige egenskaber hos de elever, der rammes af skolevægning, så de tidligt kan opspore elever, der er i risiko. Målet med dette er at kunne forudsige, hvilke elever der kan blive ramt af skolevægning, og forebygge, at dette kommer til ske.

Disse bagvedliggende antagelser tilbyder en forståelsesramme, som primært er fokuseret på det individuelle barns problemer. Der er ikke mange antagelser om, hvordan skolevægning kan forebygges i skolen. Det vil sige, at lærere, pædagoger og andre i praksisfeltet efterlades uden egentlige handlemuligheder, både i forhold til forebyggelse og i forhold til faktiske tiltag i skolemiljøet. Derfor mener jeg, at denne forståelse af skolevægning bør bruges med stor forsigtighed eller slet ikke bruges. Man bør undgå at placere 'problemet' i barnet og i stedet se på, hvordan tiltag i skolen kan føre til, at barnet igen kan komme i skole og få en god skolehverdag. Med tanker tilbage til Fleischers definition af skolevægning, forstået som barnets forsvar mod ubehag eller urimelighed forbundet med skolen, kan barnets udeblivelse fra skolen ses som en selvbeskyttende reaktion – også selvom det af barnet ikke opleves som et egentligt valg, men som en faktisk umulighed at møde op (Fleischer, 2018, s. 18). Ses barnets vægning som en naturlig reaktion på forhold i skolen, kan skole og barn og forældre tale om, hvilke ændringer der skal til i skolen, for at barnet igen kan klare at møde op og deltage.

_____Pjæk

Begrebet pjæk bruger vi ofte, når børn, der vurderes til godt at kunne komme i skole, udebliver fra skole uden at have nogen lovlig eller for skolen legitim begrundelse. 'At pjække' henviser ifølge Den Danske Ordbog til at "udeblive fra undervisning, arbejde eller en anden pligt uden lovlig grund eller tilladelse". En almindelig definition af pjæk gengives af Thastum (2019, s. 12) som:

- Barnet er fraværende fra skolen en hel dag eller noget af dagen eller befinder sig på skolens grund, men ikke hvor det burde være (fx i skolegården i stedet for i klasse-lokalet).
- Barnet er fraværende uden tilladelse fra skolen.
- Barnet forsøger typisk at skjule fraværet for forældrene.

Lad os igen se på, hvilke grundlæggende antagelser der gemmer sig i denne forståelse. Den første jeg finder, er antagelsen om, at elever, der pjækker fra skole, godt *kunne* komme i skole, og den næste antagelse er, at de udebliver uden lovlig grund, og den tredje, at de forsøger at skjule det.

Disse tre antagelser lægger op til en positionering af eleven som skoleforsømmende og dermed uansvarlig. Når eleven nu godt kan komme i skole, men ikke gør det, må det være, fordi han/hun ikke gider. Historisk er dovne eller ligeglade elever blevet set som nogle, der udgør en hån mod skolen og sågar samfundet, hvor deres 'afvisning af skolen' har været opfattet som respektløs og asocial (de Coninck-Smith, 2002; Lomholt, 1948; Hansen, 2008). Jeg møder stadig reminiscenser af en sådan tænkning over for elever, hvis fravær forstås som pjæk. De bliver hurtigt anset som afvigende eller asociale i en eller anden grad. At eleverne forsøger at skjule pjækkeriet, bekræfter antagelsen om, at der er noget galt med dem, fx et karakterknæk, manglende ryggrad, dårlig opdragelse, eller at deres forældre ikke kan sætte grænser for dem, så de derfor bliver grænseoverskridende.

Hvad stiller skolen op over for sådanne elever? Ofte ser vi, at de bagvedliggende antagelser lægger op til, at indsatsen fokuserer på genopdragelse og resocialisering af eleven, hvilket ofte søges iværksat i et tæt samarbejde med forældrene, som tænkes

at være ansvarlige for barnets opførsel. De bagvedliggende antagelser kan stilles op på følgende måde:

- Pjæk udøves af elever, der ikke gider/er ligeglade med og respektløse over for skolen.
- Årsagerne til pjæk må søges i den pjækkende elevs indre, alternativt i familien.
- Det er vigtigt, at skolens professionelle kan aflæse årsagerne til pjæk og stoppe pjækkeriet ved at resocialisere eleven. Resocialiseringen skal ske gennem et tæt samarbejde med forældrene, som forventes at tage ansvaret for resocialiseringen.
- Det er vigtigt, at skolens professionelle kan spotte personlige egenskaber hos pjækkende elever og deres familier, så de tidligt kan opspore elever, der kunne komme til at pjække, og så forebygge, at dette kommer til ske.

På samme måde som med skolevægring overser en sådan tænkning fuldstændigt de kontekstuelle, relationelle og sociale forhold, som spiller ind på elevens lyst og ulyst til at gå i skole. Antagelserne åbner ikke op for bud på, hvordan skoler og lærere kan forebygge, at elever pjækker, og også her placeres problemet hos barnet og/eller familien.

Når vi kategoriserer elevs fravær som pjæk, risikerer vi at overse spørgsmålet om, hvad barnets udeblivelse fra skolen er motiveret af. Begrebet pjæk tjener de voksnes blik og lægger op til, at vi tolker elevens fravær som forårsaget af manglende respekt, dovenskab eller et karakterknæk. Det kunne lige så vel være elevens oplevelse af ensomhed, kedsomhed eller faglige forhold, men det åbner begrebet pjæk ikke op for. Det bliver derfor

også vanskeligt for skolerne at finde gode løsninger, der hjælper eleven tilbage i skole.

Hvordan vi tolker barnets fravær, farves altså i høj grad af, hvilket begreb vi benytter, fordi begrebet indeholder en række grundantagelser og former vores tænkning og det, vi kan få øje på, også i forhold til hvilke indsatser vi kan udtænke. Det næste begreb er for mig at se endnu mere ubehjælpsomt for praksis end de to foregående, men fortjener netop af den grund også en plads her.

_____ Tilbageholdelse

Ordet tilbageholdelse bruges i fraværskforskningen, når forældre tilbageholder barnet fra at gå i skole. Med inspiration fra udenlandsk forskning definerer Thastum tilbageholdelse som fravær, der primært er begrundet i forældrenes ambivalens eller modvilje mod, at barnet kommer i skole (Thastum, 2019, s. 19). Han redegør for de forskellige forhold, der kan gøre sig gældende:

- Forældre, der er kritiske over for læreren eller skolen, og som holder barnet hjemme uden at sørge for anden godkendt undervisning.
- Forældre, der finder det mest trygt for barnet at blive hjemme, og som har overdrevne forestillinger om, at det er farligt for barnet at være i skole.
- Forældre, der er syge og holder barnet hjemme for at passe dem, eller forældre, der har brug for, at barnet tager sig af søskende eller hjælper til i hjemmet, mens forældrene er på arbejde.

- Forældre, der er psykisk syge eller socialt afvigende, og som ikke magter eller accepterer deres ansvar for barnets skolegang.
- Problemer i familien som fx hjemløshed eller misbrug.

Ifølge denne kategorisering af fravær som tilbageholdelse er fraværet kendt af forældrene og skyldes forældrenes ønske om at holde barnet hjemme. Her gør forældrene altså meget lidt eller slet ingen forsøg på at få barnet i skole.

Thastum beskriver altså, at forældre, der tilbageholder deres barn, enten er "(...) kritiske; har overdrevne forestillinger om, at det er farligt for barnet at være i skolen; er syge, udnytter barnet som sygepasser eller husholderske; er psykisk syge eller socialt afvigende; ikke magter at påtage sig ansvar; er hjemløse eller misbrugere" (ibid., s. 19).

Begrebet positionerer forældrene negativt, ser børnene som ofre og skolen som passivt vidne til forældrenes tilbageholdelse af barnet. Det er derfor for mig at se et begreb, der skal bruges med stor forsigtighed. Det bygger på den grundantagelse, at forældre tilbageholder deres barn uden nogen (for skolen) legitime grunde. Skolen mister handlemuligheder, og forskellige alvorlige problemer, som kan ramme en familie, puttes i én kasse. Herved risikerer begrebet at forstærke en negativ tænkning om forældre, ligesom det kan føre til eksport af problemerne, så familiens sociale problemer bruges til at begrunde fravær, der lige så vel kan være forårsaget af forhold i skolen.

Den engelske professor og fraværsforsker Ken Reid finder i sin forskning, at der kan være flere forhold i spil, der kan føre til tilbageholdelse af barnet fra skolen. Der kan være tale om børn, hvis forældre er uuddannede, er antiautoritære eller har en laissez faire-tilgang og med denne støtter børnene i enhver hense-

ende og altså ikke tilskynder dem til at gå i skole, hvis barnets drivkræfter peger det i en anden retning. Der kan også være tale om frustrerede forældre, for hvem det ikke er lykkedes at få deres barn til at gå i skole, eller forældre, som desperat har brug for barnets hjælp og pasning i løbet af dagen, eller usikre forældre, fx meget unge forældre eller enlige forældre fra minoritetsbaggrunde (Reid, 2002).

Der er altså ret mange og forskellige situationer og forhold i spil, hvor nogle handler om social klasse, uddannelseskapital, etnicitet og værdier, men hvor også frustrerede forældre, for hvem det ikke er lykkedes at få deres barn til at gå i skole, indgår. Lige på dét punkt er der overlap med definitionen på skolevægtring, hvilket åbner op for den risiko, at frustrerede forældre, der ikke kan eller vil tvinge deres barn i skole, bliver kategoriseret som 'tilbageholdere'. Med denne kategorisering peger pilen på forældrene som ansvarlige for skolefraværet, mens skolekontekstuelle forhold forbliver usynlige.

Men der kan meget vel være legitime skolerelaterede begrundelser for, at forældre tilbageholder deres barn fra skole. Det kan være forældre, der vurderer, at forholdene for barnet på skolen er så svære, at det vil være bedre for barnet at blive hjemme. Forældrene ser det ikke som en tilbageholdelsesstrategi, men som en midlertidig løsning, mens de forsøger at få ændret forholdene i skolen eller få et andet skoletilbud til barnet. Men dette åbner definitionen af begrebet ikke op for.

Når et begreb både er så flydende, som tilfældet er med tilbageholdelse, og samtidig så ensidigt udpeger forældrene som nogle, der svigter, bør det bruges med stor forsigtighed. Hvis ovennævnte definition flyder ind i praksisproget, kan det foranledige os til at tro, at forældre, der ikke sender deres barn i skole, handler egoistisk, er overdrevent bekymrede eller ligefrem psykisk syge. De relativt få familier, der er ramt af meget store so-

ciala problemer, som kan føre til langvarigt skolefravær i form af tilbageholdelse af barnet, har brug for den bedst tænkelige støtte, så barnet kan få mulighed for at genoptage sin skolegang. Også i de tilfælde er der brug for at iværksætte fællesskabende indsatser i skolen, der kan hjælpe barnet med at komme tilbage til og blive en del af skolens fællesskaber. Det er et velkendt paradoks, at skoler på den ene side kan reproducere social udsathed (Elsborg et al., 1999; Jørgensen et al., 2016) og på den anden side også kan gøre det muligt for børn og unge at bryde med den udsathed, så de ikke som voksne kommer til at leve et liv som udsat (Phil, 2014; Ejrnæs, 2011; Jæger, 2003).

_____Fra individ til relation og kultur

Fælles for begreberne pjæk, skolevægning og tilbageholdelse er, at de udspringer af en individrettet tilgang med fokus på problemer, fejl og mangler. Der fokuseres på individet (det skolefraværende barn), på problemet (hvilken slags fravær) og på fejl og mangler ved barnet (hvad der er galt med barnet, siden det har fravær?). I nogle tilfælde undersøges det også, hvad der kan være galt i familien, siden barnet har fravær. Herved bliver familien det sted, hvor der søges efter bagvedliggende årsager til fraværet. Med denne tænkning positioneres først eleven (og evt. familien) som problematisk, og så tilskrives eleven (og evt. familien) de egenskaber, der knytter sig til denne problematiske position. Denne positioneringsproces sker utilsigtet og ubemærket, hvorfor det kræver en fundamentalt anden tænkemåde at opdage (Lund, 2015; 2017; Haslebo & Lund, 2014).

Den engelske uddannelsesforsker David Skidmore peger i sin bog *Inclusion: The dynamic of school development* på, at patogene diskurser dominerer uddannelsessektoren og fører til, at individet får ansvaret for det, der egentlig er sociale og kon-

tekstuelle problemstillinger. Dette kalder han "the within child deficit-model" (2004, s. 33). Og det er netop denne "within child deficit-model", vi ser afspejlet i de tre fraværsbegreber. Patologien henfører til sygdom, det usunde, det farlige og det afvigende. Patogene diskurser trækker på sundhedsvidenskabelige, psykologiske eller psykiatriske begreber. I modsætning hertil står den salutogene forståelse, der refererer til sundhed og styrke, men også til resiliens, ressourcer og potentialer (Elsborg et al., 1999; Lund, 2020b). Det salutogene perspektiv bryder med "the within child deficit-model" og åbner for at se fraværet som barnets legitime respons, hvor dets til- og fravalg ses som udtryk for kompetencer og agenthed, også selvom et eventuelt problembillede som udgangspunkt dominerer.

I lighed med Skidmore påpeger også de norske fraværsforskere Trude Havik, Edvin Bru og Sigrun K. Ertesvåg, at problemet med fravær oftest er blevet forstået som et "within-child"-problem, mens der er blevet givet mindre opmærksomhed til skolekontekstuelle risikofaktorer (Havik et al., 2014, s. 147). Deres studie peger samtidig på, at der både er forhold i skolen, der øger fravær, og forhold i skolen, der forebygger fravær. I sidstnævnte kategori handler det blandt andet om støtte og omsorg fra lærere og at føle sig værdsat som elev samt have det godt med klassekammeraterne, have venner og få god hjælp til det faglige. Det er også forebyggende for fravær, når lærere er vidende om, hvad der kan forårsage fravær, og hvordan det kan forebygges. Mens det, der øger fravær, er u hensigtsmæssigt meget larm, uro og forstyrrende adfærd, en hård klasseledelse, hyppig brug af vikarer, konflikter, dårlige relationer mellem børnene, mobning og social udelukkelse. Eller når lærere ikke har blik for elever i vanskeligheder, fx de stille elever, der føler sig helt usynlige for læreren, eller elever i vanskeligheder, som bliver ignoreret og ikke får hjælp til deres problemer.

I en anden undersøgelse af sammenhænge mellem skolefaktorer og fravær finder Havik, Bru og Ertesvåg igen en række forhold i skolen, som ser ud til at udgøre særlige risikofaktorer for skolefravær. For eksempel kan svage relationer til klassekammeraterne både forårsage fravær forstået som skolevægring og pjæk. Men også lærernes klasseledelse viser sig her at have direkte og indirekte sammenhæng med fravær. Hvis klasseledelsen forebygger mobning og eksklusion blandt eleverne, så kan dette forebygge skolevægring. Sammenhængen mellem klasseledelse, relationer og fravær var særligt tydelig for udskolings elever. Her var oplevelsen af manglende støtte fra lærerne direkte associeret med skolevægring og pjæk og dermed et skoleforhold, der øger risikoen for fravær. Studiet viste også, hvor vigtigt det er at forebygge mobning som en vej til at reducere fravær. Endelig konkluderer forskerne, at skolefaktorer altid må tages i betragtning, når der opstår fravær (Havik et al., 2015, s. 221).

Hvis vi vil forstå skolefravær, og også hvad skolen kan gøre for at styrke børns tilstedeværelse og deltagelse i skolen, må vi altså forlade "the within child deficit-model" og give mere opmærksomhed til skolefaktorer. Dette vil betyde, at vi må foretage et skift væk fra individ-, problem-, fejl- og mangeltænkning til i stedet at fokusere på relations- og kontekstfokuserede perspektiver. Det kan vi gøre med det nyere fraværsbegreb skoleeksklusion.

_____Skoleeksklusion

Inden for forskning i social eksklusion, marginalisering og stigmatisering i skolen både nationalt og internationalt har der længe været viden om, at strukturelle, økonomiske og sociale dynamikker har betydning for børns skolegang og frafald i skolen (se fx Smyth & Hattam, 2004; Fine, 1994; Lund, 2017; 2020b). Som også Thastum påpeger, er det derfor tankevækkende, at fravær-