Evaluering av prosjektet 2026

Sunnfjord kommune



EIN engasjert, inkluderende og nær oppvekst

Forord

Denne rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Sunnfjord kommune. Bakgrunnen er prosjektet EIN (engasjert, inkluderande, nær) oppvekst – skulefråvær, som kommunen etablerte for å forebygge og redusere alvorlig skolefravær blant elever i grunnskolen.

Som en del av prosjektet, henvendte kommunen seg til Universitetet i Sørøst-Norge (USN) for å bidra med en evaluering av prosjektet, og Telemarksforsking ble invitert med inn i samarbeidet.

Rapporten bygger på intervjuer med sentrale aktører i prosjektet og relevant forskningslitteratur.

Vi vil rette en stor takk til foresatte som har delt sine erfaringer, til fagansatte i Sunnfjord kommune som har stilt opp til intervju, og til prosjektleder. Disse har bidratt med verdifull innsikt i prosjektets utvikling og gjennomføring.

Vi vil også takke Sunnfjord kommune for oppdraget, og for et godt samarbeid gjennom prosjektperioden.

Horten, august 2026

Geir Holtan Møller, Telemarksforskning

Marie-Lisbet Amundsen, Universitetet i Sørøst-Norge

Innhold

1 Innledning 4

2 Om fraværsprosjektet i Sunnfjord 4

2.1 Bakgrunn 4

2.2 Formål og målgruppe 4

2.3 Organisering og gjennomføring 5

2.4 Tiltak og arbeidsmetoder 6

3 Lokale erfaringer med skolevegring 7

3.1 Foreldrenes erfaringer 7

3.2 Har foreldrene opplevd forbedringer? 10

3.3 Skolens erfaringer 12

3.4 Prosjektlederens synspunkter 15

3.5 Oppsummering 16

4 Bidrag fra forskningsfeltet 17

4.1 Tidlige tegn og signaler 17

4.2 Håndtering av konflikter mellom skole og hjem 18

4.3 Samordning og koordinering med hjelpetjenester 19

4.4 Sosiale relasjoner og faglig mestring 21

4.5 Empiriske mønstre i forskning om skolevegring 23

4.6 Oppsummering 24

5 Veien videre for Sunnfjord kommune 25

5.1 Lokale erfaringer som utgangspunkt for videre utvikling 25

5.2 Forskningslitteraturen peker i samme retning 26

5.3 Utdanningsdirektoratets anbefalinger 26

5.4 Mulige utviklingsretninger for Sunnfjord kommune 28

Litteratur 30

1 Innledning

Denne rapporten er utarbeidet som en del av prosjektet «Forebygging av langtidsfravær i grunnskole» i Sunnfjord kommune. Formålet med rapporten er å peke på utviklingsmuligheter for kommunen i arbeidet med å redusere langtids skolefravær. Rapporten bygger på erfaringer fra prosjektet i Sunnfjord, både på beskrivelsen av tiltaket slik det opprinnelig var tiltenk og, på intervjuer gjennomført med prosjektleder, skoler og foresatte.

Videre bygger rapporten på forskningsbasert kunnskap om skolevegring. I den første delen beskrives selve prosjektet. I den andre delen oppsummeres de lokale erfaringene basert på intervjuer med informantene i kommunen. I den tredje delen gjennomgås relevant forskning som grunnlag for hvordan tematikken kan jobbes videre med i kommunen.

Til slutt i rapporten drøftes forskningsresultatene opp mot erfaringene i Sunnfjord kommune. Med bakgrunn i erfaringene fra kommunen og forskningen, foreslår vi i denne delen også noen aktuelle veivalg fremover.

2 Om fraværsprosjektet i Sunnfjord

2.1 Bakgrunn

Sunnfjord kommune opplever, i likhet med mange andre kommuner, en økende utfordring med alvorlig og langvarig skolefravær blant elever i grunnskolen. Lokal kartlegging og innspill tyder på at fraværssakene ofte er komplekse og ressurskrevende, at kvaliteten i oppfølgingen varierer, og at langvarig fravær kan få alvorlige konsekvenser. Kommunen har derfor identifisert et behov for mer systematisk oppfølging, styrket kompetanse og bedre samordning mellom involverte tjenester.

I prosjektbeskrivelsen pekes det på at mange skoler mangler tilstrekkelig kompetanse om alvorlig skolefravær, samtidig som det kan være vanskelig å få oversikt over hvilke faktorer som bidrar til at fraværet utvikler seg. Foreldre og elever beskriver ofte en krevende hverdag, og foresatte opplever i mange tilfeller at de selv må koordinere kontakten mellom skole, PPT, BUP, helsestasjon og andre instanser. Oppfølgingen har også vært preget av ulik praksis og personavhengige løsninger.

Disse utfordringene dannet grunnlaget for etableringen av prosjektet som startet i 2022 med støtte fra Vestland fylkeskommune gjennom Program for folkehelsearbeid i kommunene.

2.2 Formål og målgruppe

Prosjektets overordnede formål er å forebygge og redusere alvorlig skolefravær gjennom bedre samhandling mellom tjenester, styrket elev- og foreldremedvirkning, og systematisk kunnskapsutvikling.

Prosjektet har fire hovedmål:

1. Forebygge fravær.
2. Øke kvaliteten i samhandlingen mellom involverte aktører.
3. Fremme medvirkning blant elever og foresatte.
4. Utvikle og formidle kunnskap om alvorlig skolefravær.

Ved prosjektslutt er ambisjonen at færre elever skal ha alvorlig fravær, at skoleledere og ansatte skal ha bedre tilgang til kompetanse og verktøy for oppfølging, og at elever og foresatte skal oppleve mer helhetlige tjenester og større grad av medvirkning. På lengre sikt er målet å etablere varige arbeidsformer som bidrar til redusert skolefravær og mindre belastning for familiene.

Prosjektet retter seg mot:

- elever i grunnskolen som har, eller står i fare for å utvikle, alvorlig skolefravær,
- foresatte som har behov for støtte og veiledning,
- ansatte i kommunale tjenester som skole, PPT, helsestasjon, barnevern og NAV,
- samarbeidende aktører i spesialisthelsetjenesten, særlig BUP.

2.3 Organisering og gjennomføring

Ifølge prosjektleder ble prosjektet etablert som et fireårig utviklingsprosjekt med en prosjektleder i full stilling og en organisering som skal sikre samarbeid mellom skoler og relevante tjenester.

Prosjektet ledes av en styringsgruppe bestående av kommunalsjef for skole, kommunalsjef for helse og prosjektleder. En prosjektgruppe med representanter fra blant annet PPT, barnevern, helsestasjon, BUFA, BUP og skoleledelsen møtes regelmessig for å følge opp prosjektets utvikling. Tre skoler er representerte i prosjektgruppen til enhver tid, og representasjonen rullerer gjennom prosjektperioden, slik at alle skolene får erfaring med utviklingsarbeidet.

I tillegg er det etablert en arbeidsgruppe med representanter fra alle grunnskolene, samt ansatte fra relevante kommunale tjenester. Gruppen møtes hver tredje uke, og har ansvar for å dele erfaringer, bidra til kunnskapsinnhenting og utvikle forslag til rutiner og tiltak. Deltakerne har avsatt tid til arbeidet som en del av sine ordinære arbeidsoppgaver.

Prosjektet er primært rettet mot systemutvikling og kompetansebygging. Dette betyr at prosjektets mandat ikke er å følge opp enkeltsaker, men å utvikle kunnskap, rutiner og arbeidsformer som kan styrke kommunens samlede innsats overfor elever med det som i prosjektbeskrivelse omtales som «alvorlig skolefravær».

Som en del av oppstartsfasen ble det gjennomført kartlegginger som viste at over 40 elever i grunnskolen hadde et skolefravær som ble definert som alvorlig. Kartleggingen avdekket også at kommunen manglet en samlet oversikt over omfanget av fraværet, og at det var behov for tydeligere systemer for registrering, samhandling og oppfølging.

Arbeidsgruppen fikk derfor i oppdrag å undersøke eksisterende praksis og kompetanse i de ulike tjenestene som arbeider med denne problematikken.

Prosjektet har også som mål å utvikle felles rutiner og samhandlingsformer, tydeliggjøre ansvarsfordeling mellom aktørene og utarbeide en kommunal veileder om skolefravær. Videre skal erfaringene fra prosjektet bidra til kunnskapsutvikling og formidling på feltet.

2.4 Tiltak og arbeidsmetoder

Et sentralt prinsipp i dette prosjektet er at tiltak skal utvikles i skjæringspunktet mellom forskningsbasert kunnskap, profesjonserfaring og systematisk innhenting av brukererfaringer fra elever og foresatte.

Det har blant annet vært arbeidet med å utvikle:

- et tverrfaglig raskt-innsatsteam som kan kobles inn ved begynnende fraværsutfordringer,
- ordninger med en hovedkontakt som koordinerer oppfølgingen på tvers av tjenester,
- samtalegrupper og veiledningstilbud for foresatte,
- felles kompetanse- og utviklingstiltak for ansatte i skole og hjelpetjenester,
- tiltak som styrker elevenes tilhørighet og sosiale deltakelse,
- alternative og fleksible opplæringsløp for elever som trenger tilpassede løsninger.

Prosjektet bygger videre på noen sentrale prinsipper for god praksis:

- Tidlig identifikasjon og handling.
- Helhetlig tilnærming til elevens situasjon.
- Samskaping og medvirkning.
- Felles kunnskapsgrunnlag og samordnede rutiner.
- Kontinuitet og tydelig ansvar.
- Praksisnær læring og kontinuerlig forbedring.



3 Lokale erfaringer med skolevegring

Dette kapitlet oppsummerer erfaringene som er gjort i Sunnfjord kommune gjennom prosjektperioden, basert på intervjuer med foresatte, skolepersonell og prosjektleder. Målet er å få et helhetlig bilde av hvordan skolefravær oppleves og håndteres lokalt – både fra familienes ståsted og fra skolens og tjenestenes perspektiv. Kapitlet belyser hva som kjennetegner sakene der oppfølgingen har fungert godt, og hvor det oppstår utfordringer knyttet til koordinering, ansvar og tiltak. Dette er erfaringer som gir grunnlag for å forstå hvilke faktorer som bidrar til at elever med fravær enten finner tilbake til skolen.

3.1 Foreldrenes erfaringer



De foresatte viser til at skolevegring sjelden starter som et brått fravær, men utvikler seg gradvis fra enkeltdager med «legitimt» fravær og fysiske plager til mer varige mønstre som etter hvert fester seg. I denne tidlige fasen opplever de at skolen ikke griper tydelig nok inn, og at tiltak som settes i gang, ofte er prosedyrerettede og lite virksomme.

Samarbeidsmøter, planer og skjemaer kan være mange, men de følges ikke av endringer i læringsmiljøet eller i den daglige pedagogiske praksisen. Ifølge de foresatte bidrar dette til at familiene blir sittende igjen med omfattende koordinatoroppgaver, noe som igjen fører til både praktiske- og emosjonelle belastninger.

På den andre siden oppleves hjelpen som bedre når den er personlig (relasjonell), konkret og forutsigbar – slik som én trygg voksen, små, planlagte steg og tilpasninger som bygger på barnets interesser, eller alternative arenaer som kan gi mestring.

Generelt forteller foreldrene om barn som blir utrygge og engstelige i møte med skolehverdagen, ofte som følge av mobbing, mangelfull tilpasning eller gjentatte nederlag.

Flere beskriver sosialt utenforskap og «maskering», dvs. at barnet kan fremstå velfungerende i offentlige sammenhenger, men bryter sammen når de er hjemme eller når den trygge voksne er borte. De somatiske reaksjonene – hodepine og magesmerter – går igjen som tegn på stress og overbelastning. Selv om foreldrene ikke opplever at deres barn i utgangspunktet hadde faglige vansker, opplevde de gradvis at barna deres mistet tro på egen mestringsevne.

Flere har fått, eller utredes også for nevrodiagnoser (ADHD, Tourettes eller autisme) og i denne forbindelse vises det bl.a. til at utredningsprosessen er lang, og at skolevegringen forsterkes i løpet av denne perioden.

Foreldrene beskriver en hverdag der de selv må ta ansvar for koordineringen av tjenester, følge opp henvisninger og minne om avtaler, samtidig som de håndterer barnets utrygghet og fravær. Opplevelsen av å ikke bli tatt på alvor, skaper samtidig avmakt og det noen omtaler som «kamptrøtthet». Flere forteller at de møtes med antydninger om at de må bli «tøffere» eller de må «presse barnet mer til å møte». Deres erfaring er imidlertid at press bare bidrar til å forsterke barnets symptomer. Når de finner støtte, er det ofte utenfor de ordinære strukturene – for eksempel gjennom frivillige og ideelle tilbud som oppleves mer tilgjengelige og mindre byråkratiske enn de mer fragmenterte kommunale tjenestene.

Informantenes opplevelse av samarbeidet med skolen varierer. Enkelte lærere beskrives som avgjørende for positiv utvikling. Det avgjørende ifølge informantene, er at disse lærerne vektlegger relasjonsarbeid, fleksibilitet og evne til å gjennomføre tiltakene som er foreslått i skolehverdagen.

Andre steder oppleves oppfølgingen som mer administrativ. Det som kjennetegner den administrative oppfølgingen er bruk av varselbrev, frister og arbeidsplaner som ifølge foreldre legger ansvaret på barna deres, noe som igjen fører til økt utrygghet eller avmakt.

De foresatte peker i tillegg på svikt i informasjonsflyten, at tiltak og tilpasninger ikke er gjort kjent for vikarer i skolen, og på at barna nærmest blir «parkert», dvs. uten faglig tilbud som letter prosessen med å få dem tilbake til skolen. De forteller også at deres forslag om å få et skjermet rom, gradvis opptrapping, digital undervisning, eller midlertidig hjemmeundervisning, blir avslått. I tillegg påpeker de at skolemiljøet ikke endres nok til at barnet deres kan oppleve det som trygt å komme tilbake.

Foreldrenes erfaringer med hjelpeapparatet er at det har kapasitetsutfordringer, og at det derfor i liten grad er til hjelp når behovet er der. PPT oppleves ofte som sen og for mye opptatt av rapportering. Samtidig er det eksempler på at når fagfolk først engasjerer seg, så er de til god støtte. Samtidig fremgår det at de sakkyndige anbefalingene ikke alltid blir omsatt til praktiske tiltak i skolen.

BUP beskrives som faglig solide i selve møtene, men med lang ventetid, brudd ved bytte av behandler og avslag som svekker kontinuiteten.

Skolehelsetjenesten oppleves i flere tilfeller som lite synlig i den tidlige fasen, og de viser til at deres anbefalinger ikke alltid treffer behovet til barnet eller familien.

Det generelle inntrykket fra intervjuene er at foreldrene i varierende grad opplever å ha fått hjelp, at hjelpen kommer for sent, i for korte bolker, og uten tilstrekkelig intensitet. Lyspunktene knyttes gjennomgående til tiltak som er relasjonsnære og konkrete i form av én trygg voksen, tydelige og små skritt, forutsigbare rutiner, og gjennomførte tiltak i miljø og undervisning.

Når slike grep faktisk iverksettes systematisk, gir foreldrene uttrykk for at dette bidrar til bedre nærvær og økt mestring. Likevel er hovedinntrykket at helheten mangler, dvs. at tiltakene blir oppstykket, noe som bl.a. skyldes mangel på ressurser.

De foresatte etterlyser i større grad en praksis der det vektlegges å skape trygghet og gode relasjoner, noe de påpeker er en forutsetning for at barna skal oppleve sosial og faglig mestring.

Det gis også uttrykk for ønske om én fast kontaktperson som følger tett, og sørger for at avtalte tiltak faktisk blir gjennomførte i skolehverdagen, også når det er vikarer.

I tillegg etterlyses det mer reell tilrettelegging på skolen i form av skjermede baser, små faggrupper med faglærer, prioriterte og gjennomførbare ukeplaner, og mer praktisk og variert undervisning som sikrer gode mestringsopplevelser.

Det uttrykkes også ønsker de at skolen jobber mer systematisk med å gjenkjenne tidlige tegn, slik at man tidligere kan sette inn tiltak og unngå en «vente-og-se-strategi». Fra tjenestene etterspørres tidligere og mer praktisk støtte fra PP-tjenesten i klasserommet, større kapasitet og kontinuitet i BUP, involvering av barnekoordinator, og bruk av individuell plan som «standard» når det har oppstått bekymring.

Det etterlyses også muligheter for å bruke alternative opplæringsarenaer som «broer» for å komme tilbake til skolen – kombinert med spesialpedagog som kobler fag til barnets interesser.

Gjennomgående finner vi flere likhetstrekk mellom beskrivelsen av foreldrenes situasjoner. Dette er at tidlige signaler ikke fanges godt nok opp, tiltak kommer sent, og systemet tenderer mot å bli opptatt av formaliteter fremfor praktisk støtte.



Felles er også at de foresatte opplever at de har liten tilgang til spesialkompetanse, fordi mangel på kapasitet i PPT og BUP fører til brudd og ventetid som forsterker problemene.

Når tiltak først virker, kjennetegnes de av at det etableres gode relasjoner, det legges opp til mindre skritt av gangen, og det benyttes alternative opplæringsarenaer.

Samtidig er det variasjoner mellom sakene. Forløpene som beskrives, spenner fra elever som møter daglig på skolen uten å gå i klasserommet, til de som har falt helt ut. Noen opplever å ha fått god støtte og oppfølging, og til og med lærere som «flytter fjell», mens andre møter avslag og fastlåste situasjoner, fordi ansvaret legges på dem som foreldre.

Inntrykket er også at foreldrenes nettverk og kjennskap til systemet spiller en rolle for hvordan de lykkes i å få hjelp. Disse forskjellene indikerer at kvaliteten i møtet med skolen og tjenestene i stor grad avgjøres av lokale praksiser og enkeltpersoners kompetanse, mer enn av formelle prosedyrer alene.

3.2 Har foreldrene opplevd forbedringer?

Økt kunnskap har gitt økt forståelse

Samtlige informanter er positive til prosjektet, og flere trekker fram at det har bidratt til en tydelig holdningsendring blant fagpersoner og ansatte i skolen. De opplever at de nå møtes med større forståelse og respekt enn tidligere. Flere beskriver at forholdet mellom hjem og skole tidligere var preget av mistillit og konflikter, mens samarbeidet nå i større grad bygger på en felles forståelse av utfordringene og et ønske om å finne gode løsninger sammen. Dette oppleves som positivt både for foreldrene, skolen og ikke minst for barna, som i større grad møter samstemte voksne.

Flere av de foresatte forteller at de tidligere var bekymret for å bli møtt med kritikk eller å bli holdt ansvarlige for barnets skolefravær. Enkelte beskriver også at de fryktet at skolevegringsproblematikken kunne føre til bekymringsmeldinger til barnevernet. I dag opplever de derimot at skolen i større grad anerkjenner sitt ansvar og møter familiene med forståelse og empati. Selv om fagpersonene fortsatt kan oppleve usikkerhet knyttet til hvilke tiltak som fungerer best, oppfatter foreldrene at intensjonen om å hjelpe er tydeligere enn før.

Alle de foresatte mener prosjektet har bidratt til økt kunnskap om skolevegring hos fagpersoner. Denne økningen av kunnskap oppleves å ha ført til større forståelse for de bakenforliggende årsakene til skolefravær, noe som igjen har redusert opplevelsen av stigmatisering og mistillit. Informantene beskriver at skolevegring i større grad forstås som en sammensatt problematikk som krever samarbeid mellom ulike aktører.

Samtidig understreker flere at økt forståelse alene ikke er tilstrekkelig dersom nødvendige ressurser og tiltak mangler. De opplever at skolen og foreldrene nå deler en forståelse av utfordringsbildet, men at manglende spesialpedagogiske ressurser og begrenset oppfølging gjør det vanskelig å omsette denne forståelsen til konkrete forbedringer i barnas hverdag. Informantene mener det er behov for både økt kompetanse og flere ressurser dersom barn som strever med skolevegringsproblematikk skal få et bedre tilbud.

Savner individuelt tilpasset opplæring

Elever med behov for individuelt tilrettelagt opplæring har rett til et undervisningstilbud som gir tilfredsstillende læringsutbytte. Samtidig viser utviklingen i Sunnfjord kommune at ressursene til spesialundervisning er redusert betydelig i perioden 2020 til 2025. Informantene fremhever at det er nødvendig med et ressursgrunnlag som gjør det mulig å tilby individuelt tilpasset opplæring også i framtiden.

Kommunens planer om ytterligere innsparinger i skolesektoren skaper bekymring blant de foresatte. De peker på at redusert bemanning og færre undervisningstimer kan få konsekvenser for muligheten til å følge opp elever med særskilte behov, blant annet gjennom mindre gruppedeling og redusert tid til individuell tilrettelegging.

Intervjuene viser at foreldrenes holdninger til skolens manglende oppfølging har endret seg det siste året. Mens flere tidligere oppfattet dette som manglende vilje fra skolens side, ser de nå i større grad ressursmangel som hovedårsaken til at barna ikke får den oppfølgingen de trenger. Mange savner spesialpedagogiske ressursteam og beskriver at en mer systematisk oppfølging av anbefalingene i de sakkyndige vurderingene fra PP-tjenesten kunne ha gitt barna et bedre tilbud.

Flere foreldre forteller om barn som over lengre tid har hatt svært begrenset skolegang, og beskriver utfordringer knyttet til å etablere stabile og forutsigbare tilbud. Enkelte mener tilbudene i for liten grad tar hensyn til barnas interesser, behov for trygghet og betydningen av stabile relasjoner til voksne. Det pekes særlig på at kontinuitet i oppfølgingen kan være avgjørende for barn som strever med skolefravær.

Foreldrene viser gjentatte ganger til at anbefalinger fra PP-tjenesten om tettere spesialpedagogisk oppfølging, små grupper og trygge læringsarenaer ofte ikke lar seg gjennomføre på grunn av manglende ressurser. Flere beskriver barn som opplever sosialt utenforskap, ensomhet og utrygghet i skolehverdagen. Samtidig framheves det at relativt små tiltak og tilgjengelige voksne kan ha stor betydning for barnas trivsel og opplevelse av mestring.



Selv om de foresatte omtaler skoleledere og ansatte som engasjerte og imøtekommende, mener de skolene mangler nødvendig kapasitet og spesialpedagogisk kompetanse til å møte barnas behov. Noen viser til at barn som opplever overbelastning eller angst i skolehverdagen, ville hatt stor nytte av en fast voksenperson med tid og kompetanse til å følge dem opp gjennom skoledagen. Særlig trekkes betydningen av trygge relasjoner fram som en sentral faktor for å forebygge skolefravær.

Flere informanter opplever at skolen i enkelte tilfeller foreslår løsninger som innebærer reduksjon i opplæringsomfang eller fritak fra deler av undervisningen. Foreldrene uttrykker bekymring for slike løsninger fordi de engster seg for at barna deres har faglige ressurser som ikke blir tatt i bruk. De etterlyser i stedet mer fleksible og tilpassede undervisningsopplegg som kan gi barnet deres mulighet til å oppleve mestring og utnytte sitt faglige potensial fullt ut i stedet for å bli underyter i skolen.

Informantene uttrykker usikkerhet knyttet til barnas framtidsutsikter. Flere er bekymret for at manglende tilrettelegging og vedvarende skolefravær kan redusere mulighetene for videre utdanning og senere deltakelse i arbeidslivet. De opplever at barna har betydelige ressurser og evner, men at disse ikke blir tilstrekkelig ivaretatt gjennom dagens opplæringstilbud.

En gjennomgående bekymring blant de foresatte er at anbefalinger i sakkyndige vurderinger ikke følges opp i praksis. Dette knyttes i stor grad til kommunens

økonomiske situasjon. Foreldrene viser til at langvarig skolefravær har ført til store læringshull og redusert selvtillit.

Samtidig forteller én av familiene om positive erfaringer med et individuelt tilpasset opplegg der barnet har fått tett oppfølging av en fagperson med en trygg og god relasjon til barnet. Ifølge de foresatte har denne støtten bidratt både til økt skoleoppmøte, bedre faglig utvikling og større trivsel. Erfaringen illustrerer hvordan målrettet oppfølging og stabile relasjoner kan bidra til å styrke mestringstro og inkludering i skolehverdagen.

3.3 Skolens erfaringer

Gruppefokusintervju med miljøteamet

Intervjuet ble gjennomført med et miljøteam bestående av rektor, avdelingsledere, lærer og helsesykepleier. Teamet fungerer som en lavterskelarena hvor lærere kan drøfte saker og få råd om videre oppfølging. Ved behov løftes sakene videre til skolens ressursteam, hvor også PP-tjenesten deltar. Informantene beskriver miljøteamet og ressursteamet som viktige arenaer for refleksjon, kollegastøtte og vurdering av videre tiltak. Samtidig peker informantene på at miljøteamet og ressursteamet ikke kan erstatte behovet for spesialpedagogisk kompetanse og ekstern faglig støtte.

Mer systematisk oppfølging av fravær

Informantene opplever at arbeidet med skolefravær er blitt mer systematisk de siste årene. Skolen benytter Visma til registrering av fravær, og ansatte får varsel når elever når gitte fraværsgrenser. Dette gjør det mulig å reagere tidligere enn før, og å undersøke om fraværet kan ha sammenheng med trivsel, skolemiljø eller andre forhold.

Flere gir uttrykk for at både lærere og skoleledelse er blitt mer observante på tidlige tegn på bekymringsfullt fravær, og at saker i større grad løftes inn i miljøteam og ressursteam på et tidligere tidspunkt. Informantene opplever også at kontakten med foresatte i forbindelse med oppfølging ofte blir godt mottatt.

Flere mener at skolefraværet kan være redusert noe sammenlignet med perioden etter pandemien, men understreker at dette bygger på erfaringer og inntrykk heller enn systematiske analyser av fraværsstatistikk.

Prosjektet har bidratt til økt kunnskap

Informantene er positive til fraværsprosjektet og framhever spesielt betydningen av økt kunnskap om skolefravær og skolevegring. De beskriver hvordan kurs, temakvelder og veiledning har bidratt til større forståelse for de bakenforliggende årsakene til fravær, særlig når angst, psykososiale belastninger eller nevrodiagnoser er en del av problembildet. Prosjektmedarbeiderens deltakelse i møter og veiledning av ansatte

trekkes fram som nyttig, både fordi det har styrket kompetansen og fordi lærerne har fått en fagperson å drøfte problemstillinger med.

Flere informanter peker på at denne kompetansen er særlig verdifull i møter med foreldre, fordi den bidrar til større forståelse av elevens situasjon og gir et bedre grunnlag for samarbeid om videre oppfølging. Samtidig understrekes det at økt kunnskap i seg selv ikke løser utfordringene dersom nødvendige ressurser og støttetiltak mangler.

Samarbeid med hjemmet

Et gjennomgående tema er betydningen av et tett samarbeid med hjemmet. Informantene gir uttrykk for stor forståelse for den belastningen foreldrene står i når barn engster seg for å være på skolen. De beskriver foreldre som fortvilte, slitne og usikre på hvordan situasjonen skal håndteres, og understreker at skolen forsøker å opprettholde tett kontakt med hjemmet gjennom møter og dialog.

Samtidig erkjenner informantene at det kan være vanskelig å gi elevene den oppfølgingen de mener er nødvendig innenfor de ressursene skolen har tilgjengelig. Flere peker på at samarbeidet med foreldrene blir lettere når det finnes en felles forståelse av utfordringsbildet, men at både skole og hjem ofte opplever frustrasjon når nødvendige tiltak ikke kan følges opp i praksis.

Lærernes belastning

Informantene viser til at skolefraværssaker oppleves som svært ressurskrevende for lærerne. De beskriver situasjoner der kontaktlærere over tid står med et stort ansvar for elever som strever med alvorlig fravær, samtidig som de skal ivareta resten av elevgruppen. Flere gir uttrykk for at de føler seg hjelpeløse når de ordinære pedagogiske tiltakene ikke fører fram, og når elever gradvis trekker seg mer ut av skolen til tross for betydelig innsats fra lærernes side.

Det kommer også fram at lærerne opplever usikkerhet knyttet til hva som faktisk er skolens ansvar når fraværet blir omfattende og problematikken framstår som sammensatt. Flere beskriver et behov for tettere oppfølging og støtte fra fagpersoner med spesialpedagogisk eller annen relevant kompetanse. Enkelte peker på at belastningen kan bli så stor at den påvirker lærernes egen arbeidssituasjon og helse.

Samarbeid med hjelpeapparatet

Informantene beskriver samarbeidet med helsesykepleier som nært og velfungerende. Samtidig opplever de at det ofte går lang tid før saker kommer videre i hjelpeapparatet. Flere viser til at alvorlige skolefraværssaker gjerne utvikler seg over tid, og at problemene kan eskalere mens skolen venter på videre oppfølging.

Særlig trekkes samarbeidet med BUP fram som utfordrende. Informantene opplever at terskelen for å få hjelp er høy, at enkelte henvisninger avslås, og at avstanden mellom skole og spesialisthelsetjeneste kan bli stor. Flere uttrykker et ønske om at BUP i større grad skal være en integrert samarbeidspartner i disse sakene. Samtidig understreker de at behovet først og fremst handler om å få tilgang til kompetanse som kan støtte skolen i det daglige arbeidet med elevene.

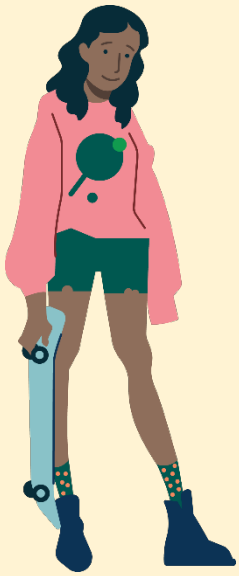
PP-tjenesten beskrives som en viktig samarbeidspartner, men også her opplever informantene at kapasitet og ventetid kan gjøre det vanskelig å få rask hjelp når situasjonen krever det.

Behov for spesialpedagogiske ressurser

Et av de tydeligste funnene i intervjuet er ønsket om sterkere spesialpedagogisk støtte i skolen. Informantene etterlyser fagpersoner som kan bistå lærere i arbeidet med elever som har omfattende behov for tilrettelegging, bidra med observasjon og veiledning, og hjelpe skolen med å organisere egnede tiltak rundt eleven.

Flere viser til at dagens organisering innebærer at lærerne får ansvar for oppgaver som de opplever å ha begrenset tid og kompetanse til å håndtere alene. Dette gjelder blant annet arbeid med individuell tilrettelegging og oppfølging av komplekse skolefraværssaker. Informantene understreker derfor behovet for egne spesialpedagogiske ressurser eller ressursteam som kan arbeide tettere på skolene.

Behov for alternative opplæringsarenaer



Informantene peker også på at enkelte elever har behov for mer fleksible og skjermede tilbud enn det ordinære klasserommet kan gi. Selv om kommunen benytter enkelte alternative oppvekstarenaer, opplever de at det her kan være vanskelig å sikre god pedagogisk oppfølging. Koordinering mellom tilbudene og skolens ordinære arbeid, er også en utfordring.

De foresatte mener derfor at det er behov for flere alternative opplæringsarenaer, og da spesielt for elever som av ulike grunner ikke klarer å nyttiggjøre seg ordinær undervisning over tid. Samtidig understrekes det at slike tilbud må være faglig forankret og inngå som en del av et helhetlig opplæringsløp. Dette i tillegg til at det er behov for å sikre pedagogisk oppfølging innenfor alternative arenaer.

Oppsummering

Samlet sett gir informantene inntrykk av at prosjektet har bidratt til økt kunnskap, større oppmerksomhet rundt skolefravær og mer systematiske rutiner for oppfølging. Informantene beskriver også en økt forståelse for kompleksiteten i skolefraværssaker og betydningen av samarbeid med hjemmet.

Samtidig peker de på at skolene fortsatt står overfor betydelige utfordringer. Særlig trekkes mangelen på spesialpedagogiske ressurser, begrenset tilgang på støtte fra hjelpeapparatet og behovet for alternative opplæringsarenaer fram som sentrale utfordringer. Flere opplever at lærere i dag bærer et stort ansvar i saker som krever tverrfaglig kompetanse og omfattende oppfølging over tid.

3.4 Prosjektlederens synspunkter

Prosjektlederens beskrivelser samsvarer på flere områder med erfaringene som kommer fram hos foreldrene og skolene. Hun peker på at bakgrunnen for prosjektet var en økning i antall elever med alvorlig skolefravær, kombinert med manglende kompetanse og for svakt samarbeid mellom tjenestene. Samtidig understreker hun at målet med prosjektet ikke har vært å løse enkeltsaker, men å utvikle kunnskap, rutiner og arbeidsformer som kan styrke kommunens samlede innsats overfor elever med alvorlig skolefravær.



Ifølge prosjektleder har arbeidet i stor grad vært rettet mot kompetanseheving og utvikling av felles forståelse på tvers av tjenester. Det er blant annet gjennomført temakvelder, foredrag og opplæring for ansatte i skole, helse- og hjelpetjenester. Temaene har omfattet blant annet skolefravær, angst, traumer, nevrodiagnoser, sansetap, dysleksi, søvnvansker og skjermbruk. Hensikten har vært å gjøre kunnskap om skolefravær mer tilgjengelig og praksis nært, slik at ansatte lettere kan omsette kunnskap til konkrete tiltak i hverdagen. Prosjektleder framhever særlig betydningen av å gi lærere praktiske verktøy for å møte elever med ulike behov, framfor å legge vekt på teoretiske modeller alene.

Et sentralt tema i intervjuet er betydningen av tidlig innsats. Prosjektleder mener at skolene i større grad må fange opp signaler på mistrivsel og begynnende fravær før situasjonen utvikler seg til langvarig skolevegring. Hun vektlegger også behovet for å styrke henvisningskompetansen og sikre at relevante fagpersoner kobles inn tidligere i forløpet. I denne sammenhengen framheves ressursteamene og BTI-modellen («Betre Tverrfagleg Innsats») som viktige verktøy for å styrke samordningen mellom skole, hjem og hjelpeapparat. Gjennom disse strukturene kan saker drøftes tidlig, tiltak prøves ut og ansvarsforhold avklares før utfordringene får utvikle seg videre.

Prosjektleder beskriver flere endringer som følge av prosjektet. Hun mener at skolene i dag har større oppmerksomhet på skolefravær, at lærerne er tryggere på å be om hjelp og at samarbeidet mellom skolene og støttetjenestene er styrket. At PP-tjenesten deltar i ressursteamene trekkes fram som særlig viktig fordi dette bidrar til tidligere involvering og kortere vei til nødvendig bistand. Samtidig framhever hun etableringen av barne-, ungdoms- og familieteamet (BUFA) og ungdomskontakter som positive tiltak for å gjøre hjelpen mer tilgjengelig og lavterskel for barn og unge.

På samme måte som både foreldre og skoleansatte peker prosjektleder på at økt kunnskap alene ikke er tilstrekkelig. Hun understreker at skolene fortsatt mangler

ressurser som kunne gitt tettere og mer relasjonell oppfølging av elever som strever. Særlig etterlyser hun flere spesialpedagogiske ressurser og miljøteam som kan være tilgjengelige i skolehverdagen og bidra til å skape trygghet for elever med stor sårbarhet. Hun viser til at mange elever ville hatt nytte av en trygg voksenperson som kunne følge dem tett gjennom dagen og bidra til å forebygge at utrygghet og angst utvikler seg til langvarig skolefravær.

Samlet gir prosjektleder uttrykk for at prosjektet har bidratt til økt kunnskap, bedre samhandling og mer systematiske arbeidsformer i kommunen. Samtidig vurderer hun at de største utfordringene framover handler om å sikre at den opparbeidede kompetansen blir varig implementert i organisasjonen, og at skolene får tilgang til tilstrekkelige spesialpedagogiske og relasjonelle ressurser til å kunne omsette kunnskapen til praktisk oppfølging av elever med alvorlig skolefravær.

3.5 Oppsummering

Intervjuene med foreldre, skolepersonell og prosjektleder gir samlet sett et bilde av skolefravær som en sammensatt utfordring der både individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold spiller inn. På tvers av informantgruppene pekes det på betydningen av tidlig innsats, gode relasjoner og tett samarbeid mellom hjem, skole og hjelpetjenester. Samtidig beskrives skolefraværssaker som krevende å håndtere, fordi årsakene ofte er sammensatte og fordi flere aktører må samarbeide over tid.

Et gjennomgående funn er at prosjektet synes å ha bidratt til økt kunnskap om skolefravær, og større forståelse for problematikken hos fagansatte. Både foreldre, skolepersonell og prosjektleder beskriver en utvikling mot et mer konstruktivt samarbeidsklima, der foreldrene i større grad opplever å bli møtt med forståelse og respekt, og der lærere og andre fagpersoner har fått et bedre grunnlag for å forstå de utfordringene elevene står i.

Et annet fellestrekk er opplevelsen av at arbeidet med skolefravær er blitt mer systematisk. Informantene beskriver blant annet økt oppmerksomhet på tidlige tegn på fravær, etablering av arenaer for tverrfaglig samarbeid, og tydeligere rutiner for oppfølging.

Prosjektleder framhever utviklingen av felles arbeidsformer og kompetansehevende tiltak, mens skolene beskriver hvordan ressursteam og økt fokus på fraværsoppfølging har bidratt til tidligere identifisering av utfordringer.

Samtidig peker alle informantgruppene på at det fortsatt finnes betydelige utfordringer. Foreldre etterlyser mer praktisk og relasjonell støtte, større grad av individuell tilrettelegging, og bedre koordinering mellom tjenester.

Skolepersonell beskriver fraværssaker som svært ressurskrevende og uttrykker behov for tettere tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og ekstern veiledning. Prosjektleder peker på lignende utfordringer og understreker behovet for flere ressurser som kan gi elever tett oppfølging og stabile relasjoner i skolehverdagen.

Samlet tyder erfaringene på at prosjektet har bidratt til økt kunnskap, bedre samhandling og mer systematiske arbeidsformer. Samtidig viser intervjuene at kunnskap og gode rutiner alene ikke er tilstrekkelig. Dersom elever med alvorlig skolefravær skal få den støtten de trenger, må den økte kompetansen omsettes til konkrete tiltak, tett oppfølging og varige strukturer som sikrer at det er god sammenheng mellom skole, hjem og hjelpeapparat.

4 Bidrag fra forskningsfeltet

Mens forrige kapittel beskriver erfaringene fra Sunnfjord, har vi i dette kapitlet trukket inn utvalg litteratur fra egen forskning og annen relevant forskning på feltet. Kapitlet belyser fire tema som fremstår som særlig relevante for kommunens videre arbeid: tidlig identifikasjon av tegn og signaler, håndtering av konflikter mellom skole og hjem, samordning og koordinering mellom tjenester, og betydningen av tett relasjonell oppfølging. Hensikten er å løfte fram forskningsbasert kunnskap som kan supplere og utdype de lokale erfaringene, og som kan danne grunnlag for anbefalinger til videre utvikling av kommunens praksis.

4.1 Tidlige tegn og signaler

Tidlig identifikasjon av skolevegring er avgjørende for å kunne sette inn tiltak før fraværet blir langvarig og fastlåst. Når skolevegring først har manifestert seg i form av vedvarende fravær, er det ofte langt mer krevende å få eleven tilbake til skolen. Tidlige tegn og signaler kan derfor fungere som et viktig grunnlag for å komme i gang med tiltak før situasjonen eskalerer. I denne sammenheng er det særlig verdifullt å inkludere foreldrenes perspektiver, ettersom de ofte er de første til å observere subtile endringer i barnets atferd og emosjonelle uttrykk.

En omfattende studie basert på foreldres erfaringer har identifisert et bredt spekter av tidlige tegn og signaler som kan indikere begynnende skolevegring (Møller 2025). Disse tegnene varierer i form og intensitet, og inkluderer blant annet:

- Relasjonelle og emosjonelle uttrykk: Sosial tilbaketrekning, tap av venner, tristhet, uforklarlig gråt og sinneutbrudd hjemme.
- Psykiske og somatiske symptomer: Hodepine, magesmerter, kvalme, søvnproblemer og generell uro.
- Skolerelaterte reaksjoner: Motstand mot å gå på skolen, protester mot lekser, lav mestringsfølelse, konsentrasjonsvansker og uttrykt misnøye med skolemiljøet.
- Indre stress og prestasjonsangst: Økt krav til egen skoleprestasjon, frykt for å mislykkes og tegn på perfeksjonisme.
- Aversjon mot voksne på skolen: Frykt for lærere, negativ omtale av skolepersonell og konflikter med voksne.

Disse tegnene opptrer ofte i kombinasjon og kan variere med barnets alder og kjønn. For eksempel er emosjonelle og somatiske uttrykk mer utbredt blant yngre barn og jenter, mens akademiske vansker og utagerende atferd forekommer hyppigere hos eldre barn

og gutter. Studien viser også at overgangsperioder, som skolestart eller overgangen til ungdomsskole, er særlig sårbare faser der skolevegring kan oppstå.

Betydningen av disse tegnene ligger ikke bare i deres potensial til å varsle om risiko, men også i hvordan de kan brukes som utgangspunkt for tidlig innsats. Ved å systematisere og dele kunnskap om slike signaler kan både foreldre og skolepersonell utvikle en felles forståelse av barnets situasjon. Dette er viktig for å unngå misforståelser og konflikter, som ofte preger skolevegringssaker. En felles forståelse kan legge grunnlaget for samarbeid og målrettede tiltak, som igjen kan bidra til å snu utviklingen før fraværet blir omfattende.

For å lykkes med tidlig intervensjon kreves det at tegn og signaler tolkes i lys av barnets kontekst og utviklingshistorie. Isolerte symptomer som magesmerter eller tristhet kan ha mange årsaker, og må derfor vurderes sammen med andre observasjoner og risikofaktorer. En helhetlig og kontekstsensitiv tilnærming er nødvendig for å sikre at tiltakene som iverksettes faktisk treffer barnets behov og bidrar til økt trygghet og mestring i skolehverdagen.

I praksis innebærer dette at skolen bør ha rutiner for å fange opp og dokumentere tidlige tegn, og at det etableres arenaer for dialog med foresatte der slike observasjoner kan deles og tolkes i fellesskap. Tidlige tegn bør ikke bare utløse bekymring, men også konkret handling – for eksempel gjennom lavterskeltiltak, tilpasninger i læringsmiljøet, eller involvering av støtteapparatet. Når slike grep settes inn tidlig og i samarbeid med familien, øker sannsynligheten for at eleven opplever trygghet, mestring og tilhørighet, og reduserer sannsynligheten for at skolevegringen utvikler seg videre.



4.2 Håndtering av konflikter mellom skole og hjem

Skolevegring er ikke bare et individuelt eller pedagogisk problem – det er også et relasjonelt og organisatorisk fenomen. Erfaringer fra foreldre viser at samarbeidet med skolen kan være preget av spenninger, misforståelser og i noen situasjoner direkte konflikt. Der skolen søker struktur og oppmøte, etterlyser foreldre trygghet, fleksibilitet og relasjonell støtte. Når slike uenigheter får utvikle seg, blir de i seg selv et hinder for å iverksette tiltak tidlig.

Forskning på wicked problems kan bidra til en dypere forståelse av spenningsforholdet mellom skole og hjem, og samtidig praktiske prinsipper for hvordan slike saker kan håndteres. Et wicked problem kjennetegnes av at det ikke finnes én entydig definisjon av utfordringene, én løsning eller én ansvarlig aktør. I skolevegringssaker kommer dette til uttrykk når foreldre og skole tolker de samme tegnene ulikt.

Der foreldre ser emosjonell utrygghet hos barnet, kan skole og fagfolk heller se behov for struktur og oppmøte. Når slike forskjeller ikke adresseres, oppstår det gjerne tre typiske handlingsutfall: ikke-handling, sen handling og ukoordinerte tiltak. I stedet for å bli

utgangspunkt for felles innsats, blir tegn og signaler til partsinnlegg i en diskusjon om ansvar. Samtidig viser erfaringer at motsetninger eller uenigheter ikke nødvendigvis er destruktive. Når de håndteres strukturert og åpent, kan de fungere som innganger til felles forståelse og læring. I saker der samarbeidet lykkes, har gjerne de involverte aktørene etablert et felles språk for å beskrive situasjonen, prøvd ut små reversible tiltak, og evaluert effekten sammen. Dette samsvarer med prinsippene fra wicked problem-litteraturen, som vektlegger deliberativ meningsskaping, adaptiv læring og refleksiv ansvarlighet.

Basert på innsiktene fra forskning på wicked problems, anbefales følgende;

- Etabler felles forståelse tidlig: Bruk tidlige tegn som felles referansepunkt, ikke som argumenter. En kort «forankringssprint» med delt kartlegging og målformulering kan fungere som første intervensjon.
- Handle gjennom små, reversible tiltak: Prøv ut enkle grep med tydelige indikatorer (f.eks. trygghet ved inngang, antall timer gjennomført), og evaluer effekt av tiltak som settes inn jevnlig. Dette gir rom for læring og justering uten store risikoer.
- Strukturer profesjonelt skjønn: Skjønn må utøves innenfor tydelige prosessrammer, med dokumentasjon og delt ansvar. Standardiser prosessen – men ikke tiltakene.
- Forvalt uenighet som læringsressurs: Konflikter bør ikke unngås, men brukes til å identifisere ulik forståelse og perspektiv.
- Kombiner fortolkning og praktisk handling: Tiltakene må være meningsfulle og virksomme. Dette forutsetter at aktørene jobber parallelt med å forstå barnets situasjon, og samarbeider om å prøve ut konkrete tiltak.

Disse anbefalingene bygger på en forståelse av skolevegring som både en reell utfordring og sosialt konstruerte forståelser (hos foreldre, skolen og hjelpeapparat). For å lykkes med tidlig innsats må man derfor ikke bare vite hva som virker, men skape betingelser der tiltak kan virke – gjennom strukturert samarbeid, delt forståelse og fleksibel praksis.

Grunnlaget for en slik forståelse er nettopp kunnskap om fenomenet. Økt kunnskap, som vektlegges i dette prosjektet, er dermed grunnleggende for at man skal få felles forståelse. Som vist ovenfor er dette også grunnleggende for et samarbeid der man har felles fokus; nemlig å kunne finne meningsfulle og konstruktive løsninger til beste for de barna det gjelder.

4.3 Samordning og koordinering med hjelpetjenester

Skolevegring er en kompleks utfordring som ofte krever innsats fra flere instanser. I en artikkel av Amundsen og Møller (2020) undersøkes hvordan foreldre vurderer samarbeidet med skole og hjelpeapparat. Studien viser at mange barn som strever med skolevegring har vært i kontakt med både PPT, BUP og skolehelsetjenesten, men at deres foresatte ofte opplever hjelpen som fragmentert og utilstrekkelig.

Et hovedfunn i artikkelen er at tilfredsheten med hjelpetilbudet øker når flere instanser er involvert. Blant dem som har fått hjelp fra tre eller fire tjenester, er halvparten fornøyde med oppfølgingen, mens bare én av fire er fornøyde når kun skolen har vært involvert. Dette tyder på at bredere samarbeid gir bedre opplevelse av støtte, men også at kvaliteten varierer mellom og innenfor tjenestene. Samtidig viser studien at det er liten sammenheng mellom hvorvidt barnet er tilbake på skolen og hvor fornøyde foreldrene er med hjelpen – noe som antyder at samarbeidet i seg selv ikke alltid fører til ønsket effekt.



Internasjonal forskning understøtter behovet for helhetlige og systemiske tilnærminger. Nuttall og Woods (2013) peker på at tiltak mot skolevegring bør involvere både skolemiljø, familie og helseinstanser, og organiseres som tverrfaglige prosesser heller enn sekvensielle henvisninger. Tilsvarende anbefaler Leduc mfl. (2024) et økologisk rammeverk som bygger på multisystemiske teamtilnærminger, og at man bør samle kompetanse fra ulike systemer – foreldre i tillegg til skoleaktører – i en helhetlig plan.

Med utgangspunkt i både nasjonale og internasjonale funn, anbefales følgende prinsipper for organisering av samarbeidet:

- Tidlig og strukturert tverrfaglig innsats: Skolen bør ha rutiner for å koble inn relevante tjenester tidlig, og samarbeidet bør organiseres som en felles prosess – ikke som sekvensielle henvisninger.
- Felles kartlegging og målformulering: Bruk felles verktøy og språk for å kartlegge barnets behov og definere mål. Dette gir bedre grunnlag for koordinert innsats og reduserer risikoen for parallelle tiltak.
- Koordinatorrolle med ansvar for fremdrift: Én person bør ha ansvar for å følge opp saken på tvers av instanser, sikre kontinuitet, og sørge for at tiltak faktisk gjennomføres.
- Fleksible og individuelt tilpassede tiltak: Tiltak må tilpasses barnets behov og kontekst. Dette krever profesjonelt skjønn, men også rammer som sikrer kvalitet og evaluering.
- Systematisk involvering av foresatte: Foreldrene må anses som aktive samarbeidspartnere, ikke bare informanter. Deres erfaringer og innsikt er avgjørende for å forstå barnets situasjon og vurdere tiltak.
- Skolen som nav i samarbeidet: Skolen bør ikke bare være mottaker av råd, men en aktiv aktør i samarbeidet. Dette krever kompetanse, kapasitet og tydelige roller.

Disse anbefalingene peker mot behovet for å utvikle samarbeidsformer som er både helhetlige og fleksible – der barnets behov står i sentrum, og der profesjoner og tjenester arbeider sammen i stedet for hver for seg.

4.4 Sosiale relasjoner og faglig mestring

Både foresatte og lærere er fortvilte og rådløse når de befinner seg i en situasjon de umulig kan løse på egenhånd. Å løse såkalte «wicked-problems» krever både kunnskap og mulighet til p vurdere ulike perspektiver. Peters (2017) påpeker i denne forbindelse at en slik tilnærming vil virke begrensende på forståelsen av problematikken, og kan styrke troen på at det finnes enkle løsninger. Dette støttes av Dorothy Smith (2005) som påpeker at når man studerer et fenomen med utgangspunkt i et spesielt teoretisk perspektiv, er det fare for at man skjuler den empiriske virkeligheten.

Når samarbeidet er godt, er det lettere å ta andres perspektiv, og dermed enes om gode løsninger. Men et godt samarbeid må ikke bli målet i seg selv. I analyser av hvorfor samarbeid ikke har kunnet vise til forventet effekt, påpekes det ofte at tjenesteapparatet ikke har samarbeidet godt nok, eller ikke har kunnskap om tema det gjelder. Esben og Lo (2022, side 172-179) viser imidlertid til at sammensatte velferdsproblemer bør anses som *et produkt av velferdsstatens organisering*, og ikke et fenomen som oppstår på grunn av mangel på samhandling. De påpeker i denne forbindelse at folks sammensatte utfordringer iblant forverres *på grunn av* tjenesteapparatets innretning og løsningsmodeller.

Når det gjelder skolefravær, blir samarbeidet med barnet og de foresatte ofte tilrettelagt på fagfolks premisser, og da ofte på grunn av kommunenes pressede økonomiske rammebetingelser. Dette reduserer sannsynligheten for at skolen blir den lærende organisasjonen den er tenkt å være. Hvis utviklings- og endringsprosesser skal bygge på både erfaringsbasert- og kunnskapsbasert kunnskap, må skolen som organisasjon under lupen.

Når elevene får et eierskap til de holdninger og verdier skolen verdsetter, fører ikke dette bare til større samhold innad i elevgruppen, men det gjør det lettere for hver enkelt å forstå, sette ord på, og aktivt handle dersom de ser at prinsippene de har lært å verdsette, brytes. Det dreier seg ikke bare om rettferdighetsprinsippet, men snarere om et grunnleggende verdisyn de har fått et eieforhold til.

I et konkurransepreget læringsmiljø er det fare for at elevene ikke vil oppleve seg som en del av et fellesskap, men snarere som konkurrenter. Samspillet dem imellom kan i en slik situasjon ofte være preget av prestasjonsangst og utrygghet. Dette kan gjøre skolehverdagen utrygg for mange, og da spesielt for de som har en nevrodiagnose, funksjonsnedsettelse eller lærevariasjoner.

En forskningsoppsummering fra Kunnskapssenteret for utdanning viser til at også evnerike elever kan oppleve frafall i utdanningen, underprestasjon, sosial stigmatisering, mobbing, feildiagnostisering og sen identifisering dersom de ikke møtes faglig og sosialt (Børte et al., 2016, s. 5). Utdanningsdirektoratet (2021) bruker begrepet «elever med stort læringspotensial», og viser til at disse elevene kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø.

Dybdeintervju med ti voksne som har en IQ på 130 eller mer viser at informantene opplevde at det ble oppfattet som et problem at de var så vitebegjærlige, og de etterlyste flere faglige utfordringer. Konsekvensen ble at de ga opp og aksepterte at skolehverdagen var preget av meningsløshet og kjedsommelighet, noe som førte til at de ikke lærte å håndtere faglige utfordringer senere i utdanningsløpet. Informantene savnet voksne som kunne utfordre dem faglig, og mulighet til å fordype seg i tema de hadde spesiell interesse for (Amundsen, Garmannslund & Stang-Lund 2024).

Når de foresatte forteller om ensomhet grunnet savn av venner, er dette alvorlig fordi vi vet at vennskap har stor påvirkning med tanke på selvfølelse og identitet. Lund (2004) viser til at langvarig sosial isolasjon kan føre til lav selvfølelse, depresjon og sosial angst. At mangel på vennskap kan true psykisk helse, støttes også av Hartrup og Stevens (1997) som konkluderer med at upopulære barn og unge har stor risiko for sosial isolasjon og skjevutvikling.

Det er derfor verdt å merke seg at fire av ti som utvikler skolevegring ikke har noen venner på skolen. Halvparten har ikke noen gode relasjoner til noen voksne på skolen, og seks av ti strever med det faglige arbeidet. Mens tre av ti utvikler skolevegring allerede i første klassetrinn, er fire av ti under ti år gamle. For guttene gjelder dette halvparten, mens jentene ofte utvikler skolevegring i senere alder. Hele 40 prosent av de som strever med skolevegring, også omtalt som ufrivillig skolefravær, har fått en nevrodiagnose. Av disse er 22 prosent autister mens 18 prosent har en ADHD- diagnose (Amundsen & Møller 2020, 2022; Amundsen, Kielland & Møller; 2022). Det er grunn til å tro at andelen er høyere, fordi mange barn ikke blir diagnostisert før de kommer høyere opp i alder.

Uavhengig av dette, er det klart at en høy andel av de som strever med ufrivillig skolefravær har rett på individuell tilpasset opplæring. Siden det framgår av intervjuene med fagansatte og foresatte at det er altfor lang ventetid hos PP-tjenesten, er det grunn til å anta at ventetiden med tanke på å få en sakkyndig rapport herfra også er lang.

Dette er imidlertid ikke en situasjon som er spesiell for Sunnfjord kommune, men et problem for mange kommuner rundt i landet. I 2022 viste åtte av ti ledere av PP-tjenestene rundt i Norge at ventetiden ved kontorene var altfor lang grunnet underbemanning. Den samme situasjonen ser vi i barne- og ungdomspsykiatrien hvor informantene påpeker at ventetiden er for lang, og terskelen for inntak for høy.

Det er imidlertid positivt at de foresatte ikke lenger engster seg for at det skal bli sendt uberettigede bekymringsmeldinger til barnevernet grunnet skolevegringsproblematikk. Når det sendes uberettigede bekymringsmeldinger til barnevernet, er nemlig dette i seg selv en faktor som kan redusere sannsynligheten for at barnet kommer tilbake til skolen (Amundsen & Grøgaard 2023).

I en studie blant førti unge voksne med ADHD som har gjennomført videregående utdanning på normert tid, fragår det at faglig mestring og en god relasjon til en lærer på skolen er de faktorene som har størst betydning for å lykkes i utdanningsløpet. Flere påpeker også at det hadde betydning at læreren satte inn tiltak for å stoppe mobbingen

da dette ble avdekket, og at det ble lagt til rette for medbestemmelse i skolehverdagen (Selmer & Amundsen 2023).

Dette samsvarer med en kvantitativ studie som også viser at en god relasjon til lærer og faglig mestring er de faktorene som har størst betydning for at elever som strever med skolevegring kommer tilbake til skolen (Amundsen & Grøgaard 2023).

I lys av dette er det grunn til å være bekymret når Sunnfjord kommune nå vil øke antall elever pr. klasse grunnet dårlig kommuneøkonomi.

4.5 Empiriske mønstre i forskning om skolevegring

Et gjennomgående funn i forskning om skolevegring er betydningen av elevenes sosiale relasjoner. Flere studier viser at elever som utvikler skolevegring i større grad enn andre opplever sosial isolasjon, mangel på vennskap og svake relasjoner til voksne i skolen. I en studie av elever med skolevegring rapporterte om lag fire av ti at de ikke hadde venner på skolen, mens omtrent halvparten oppga at de ikke hadde noen gode relasjoner til voksne i skolemiljøet (Amundsen & Møller, 2020; Amundsen, Kielland & Møller, 2022). Disse funnene er viktige fordi forskning samtidig viser at vennskap og sosial tilhørighet har stor betydning for barns trivsel, psykiske helse og identitetsutvikling (Hartup & Stevens, 1997; Lund, 2004). Langvarig sosial isolasjon kan bidra til redusert selvfølelse, økt angst og lavere opplevelse av tilhørighet til skolesamfunnet. Forskningslitteraturen peker derfor på at sosial inkludering og relasjonsbygging bør betraktes som sentrale elementer både i forebygging og oppfølging av skolefravær.



Forskningen viser også en tydelig sammenheng mellom skolevegring og elevenes opplevelse av faglig mestring. Om lag seks av ti elever som utvikler skolevegring rapporterer om faglige utfordringer, og mange beskriver lav mestringstillit og prestasjonsangst (Amundsen & Møller, 2022).

Studier viser at faglig mestring og en god relasjon til lærer er blant de faktorene som har sterkest sammenheng med at elever kommer tilbake til skolen (Amundsen & Grøgaard, 2023; Selmer & Amundsen, 2023). Manglende faglig mestring kan bidra til at eleven gradvis mister motivasjon og tilknytning til skolen. Samtidig viser forskningen at utfordringene ikke er begrenset til elever med faglige vansker. Også elever med stort læringspotensial kan oppleve utenforskap, kjedsomhet og redusert trivsel dersom undervisningen ikke oppleves som tilstrekkelig utfordrende eller relevant (Børte mfl., 2016; Amundsen, Garmannslund & Stang-Lund, 2024; Amundsen, Garmannslund & Møller 2026).

Risikoen for skolefravær ser dermed ut til å være nært knyttet til elevens opplevelse av mening og mestring i skolehverdagen.

Som tidligere vist har minst fire av ti av de som strever med skolevegring en nevrodiagnose, samtidig ser vi at Munkhaugen mfl. (2017) fant at rundt fire av ti autistiske barn utviklet skolevegring i løpet av skoleløpet. Forskningen viser videre at disse elevgruppene oftere rapporterer faglige utfordringer, redusert mestringstillit, prestasjonsangst og svake relasjoner til både medelever og voksne enn elever uten slike diagnoser (Amundsen, Kielland & Møller, 2022). Samlet peker forskningen mot betydningen av tidlig identifisering, tilrettelegging og kompetanse om nevrodiagnoser i skolen.

Forskningsfunnene viser også at skolevegring ofte utvikler seg tidligere enn det mange antar. Amundsen og Møller (2020) fant at rundt tre av ti utviklet skolevegring allerede i første klassetrinn, og rundt fire av ti var under ti år da problematikken oppsto.

Videre rapporterer mange foreldre at de første tegnene ikke nødvendigvis består av fravær, men av somatiske plager, emosjonell uro, sosial tilbaketrekning eller motstand mot bestemte fag og aktiviteter (Møller, 2025). Disse funnene understøtter betydningen av å identifisere og følge opp tidlige signaler før skolefraværet utvikler seg til et mer omfattende problem.

Et sentralt spørsmål er hvilke forhold som bidrar til at elever med skolevegring igjen etablerer stabil tilknytning til skolen. Amundsen og Grøgaard (2023) finner at selv om en god relasjon til lærer og faglig mestring er de faktorene som har størst betydning, viser funnene også at vennskap og fritidsaktiviteter kan bidra positivt inn.

Unge voksne med ADHD som har fullført utdanningsløpet på normert tid, begrunner også det at de har lykkes i utdanningsløpet med at de hadde en god relasjon til minst én voksen på skolen, de opplevde faglig mestring, og det ble lagt til rette for medbestemmelse (Selmer & Amundsen, 2023).

Samlet peker disse empiriske funnene mot at skolevegring ikke kan forstås utelukkende som et fraværsproblem. Forskningen viser snarere at problematikken ofte oppstår i skjæringspunktet mellom relasjoner, tilhørighet, faglig mestring og individuelle forutsetninger. Dette understøtter behovet for helhetlige og langsiktige tilnærminger hvor både elevens læringssituasjon, sosiale miljø og støtteapparat inngår i forståelsen av utfordringen.

4.6 Oppsummering

Forskningsgjennomgangen viser at skolevegring er et sammensatt fenomen som utvikles i skjæringspunktet mellom individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold.

Et gjennomgående funn er betydningen av tidlig innsats. Mange elever viser tegn på mistrivsel, usikkerhet eller begynnende tilbaketrekning lenge før fraværet blir omfattende. Forskningen understreker derfor betydningen av å identifisere og følge opp slike signaler på et tidlig tidspunkt, før problemene får anledning til å utvikle seg videre.

Videre viser forskningen at faglig mestring, sosial tilhørighet og gode relasjoner til voksne på skolen er blant de faktorene som har størst betydning både for å forebygge

skolevegring og for å støtte elever tilbake til skolen. Samtidig framstår koordinering mellom skole, hjem og hjelpetjenester som en viktig forutsetning for at tiltak skal oppleves som helhetlige og virksomme.

Samlet peker litteraturen mot behovet for helhetlige og fleksible tilnærminger der kunnskap, relasjonsarbeid, tilpasset opplæring og tverrfaglig samarbeid ses i sammenheng. Forskningen gir dermed et relevant kunnskapsgrunnlag for å vurdere hvordan arbeidet med skolefravær kan videreutvikles i Sunnfjord kommune.

5 Veien videre for Sunnfjord kommune

5.1 Lokale erfaringer som utgangspunkt for videre utvikling

Intervjuene med foreldre, skolepersonell og prosjektleder viser at arbeidet med skolefravær i Sunnfjord har utviklet seg i en positiv retning gjennom prosjektperioden. Informantene beskriver økt kunnskap om skolefravær, større forståelse for problematikken og et bedre samarbeidsklima mellom hjem og skole.

Samtidig opplever både foreldre, skole og prosjektleder at skolefravær fortsatt er en utfordring som krever betydelig innsats fra alle involverte parter.

Et gjennomgående funn er betydningen av tidlig innsats. Foreldrene beskriver hvordan skolefravær ofte utvikler seg gradvis over tid, samtidig som de opplever at signalene ikke alltid blir fanget opp tidlig nok. Skolene peker på sin side på at arbeidet med fraværsoppfølging er blitt mer systematisk, men understreker samtidig at alvorlige fraværssaker fortsatt er ressurskrevende og komplekse.

Prosjektleder framhever tilsvarende behovet for å identifisere utfordringer tidlig og koble relevante fagpersoner inn før problemene får utvikle seg videre.

Et annet sentralt funn er betydningen av relasjoner. Foreldrene beskriver hvordan én trygg voksen, mindre skritt av gangen, og konkrete tiltak ofte har større betydning enn omfattende planer og prosedyrer.

Skolepersonellet peker på lignende erfaringer, samtidig som de understreker behovet for tettere tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og støtte fra hjelpeapparatet.

Prosjektleder framhever også behovet for relasjonell oppfølging og stabile voksne rundt elevene.

Et tredje hovedfunn handler om samordning og koordinering. Foreldrene forteller at de ofte selv må fungere som koordinatorer mellom ulike tjenester, mens både skole og prosjektleder fremhever verdien av ressursteam, BTI-modellen og andre samarbeidsarenaer.

Samtidig uttrykker alle informantgruppene et ønske om sterkere koordinering og tydeligere sammenheng mellom tiltakene rundt eleven.

5.2 Forskningslitteraturen peker i samme retning

Forskningsgjennomgangen viser at flere av utfordringene som beskrives i Sunnfjord også går igjen i nasjonal og internasjonal forskning. Skolevegring framstår som et sammensatt fenomen som utvikles gjennom et samspill mellom individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold.

Forskningslitteraturen peker særlig på betydningen av å identifisere tidlige tegn og signaler. Mange elever viser tegn på mistrivsel, sosial tilbaketrekning, somatiske plager eller motstand mot bestemte fag lenge før fraværet blir omfattende. Tidlig identifisering framstår derfor som en viktig forutsetning for å kunne sette inn tiltak på et tidspunkt hvor utviklingen fortsatt kan påvirkes (Møller, 2025). Dette støttes også av forskning som viser at tidlig og koordinert innsats reduserer risikoen for at skolefravær utvikler seg til et mer fastlåst problem (Nuttall & Woods, 2013; Leduc mfl., 2022).



Videre viser forskningen at gode relasjoner til medelever og voksne på skolen har stor betydning. En høy andel elever som utvikler skolevegring mangler sosial tilhørighet og stabile relasjoner i skolehverdagen, og mellom fem og seks av ti er utsatt for mobbing (Amundsen & Møller 2020). Samtidig ser vi at en god relasjon til minst én trygg voksen og faglig mestring er de faktorene som har størst betydning for at elevene kommer tilbake på skolen (Amundsen & Grøgaard, 2023). Dette understøttes av forskning som viser at elever med skolevegring ofte rapporterer om faglige utfordringer, prestasjonsangst og lav mestringstillit (Amundsen & Møller, 2022).

Samtidig viser forskningen at utfordringene ikke er begrenset til elever med lærevansker. Også elever med større læringspotensial enn sine jevnaldrende kan oppleve utenforskap, kjedsomhet og redusert trivsel dersom undervisningen ikke oppleves som utfordrende eller meningsfull (Børte mfl., 2016; Amundsen, Garmannslund & Stang-Lund, 2024; Amundsen, Garmannslund & Møller 2026).

Et siste sentralt forskningsfunn er betydningen av helhetlig og koordinert innsats. Både nasjonal og internasjonal forskning understreker at skolefravær vanskelig kan håndteres av skolen alene. Tiltak ser ut til å fungere best når skole, hjem og hjelpetjenester samarbeider om felles mål, tydelig ansvarsfordeling og koordinert oppfølging over tid (Amundsen & Møller, 2020; Nuttall & Woods, 2013; Leduc mfl., 2022). Forskning på samarbeid i komplekse saker viser samtidig at koordinering ikke bare handler om å samle ulike aktører rundt samme bord, men også om å etablere en felles forståelse av utfordringsbildet og tiltakene som skal prøves ut (Peters, 2017; Esben & Lo, 2022).

Dette samsvarer med erfaringene fra Sunnfjord, der både foreldre, skole og prosjektleder peker på betydningen av samordning og kontinuitet i oppfølgingen.

5.3 Utdanningsdirektoratets anbefalinger

De nye retningslinjene for skolefravær ligger nå ute til høring. Her kan vi lese at formålet er å gi ansatte og ledere i skolen, PP-tjenesten og offentlige og private skoleeiere faglige

anbefalinger med tanke på hvordan de skal møte elever med det som omtales som «bekymringsfullt skolefravær».

Målsettingen ifølge utvalget er at dette skal bidra til likeverdige tjenester av høy kvalitet, forebygge fravær og gi elever med «bekymringsfullt fravær» riktig hjelp til rett tid. Dette vitner om et oppriktig ønske om å bedre tilbudet til alle de som ikke finner sin plass i skolen, noe som er positivt.

Vi ser at disse nye retningslinjene markerer en endring i positiv retning med tanke på spørsmål om tilnærming og forståelse av hva skolefravær dreier seg om. Dette gjenspeiler et positivt skifte. Fra at ansvaret i stor grad har vært skjøvet over på barna og familiene, legges det nå et ansvar på skolen som organisasjon både med tanke på forebygging og oppfølging.

Anbefalingene til Utdanningsdirektoratets understøtter i stor grad de samme konklusjonene som både forskningslitteraturen og erfaringene fra Sunnfjord peker mot.

Utdanningsdirektoratet understreker for det første betydningen av tidlig innsats. Skolen bør reagere raskt ved bekymringsfullt fravær og systematisk undersøke mulige årsaker før problemene utvikler seg til omfattende og langvarig fravær. Dette innebærer ikke bare registrering av fravær, men også kartlegging av elevens trivsel, relasjoner, faglige situasjon og opplevelse av skolehverdagen.

Et sentralt tema i Udirs veiledningsmateriale er også betydningen av relasjoner og opplevelsen av mening i skolehverdagen. Direktoratet viser til forskning som peker på at gode relasjoner til lærere og medelever er avgjørende for å forebygge og redusere skolefravær. Elever med bekymringsfullt fravær beskriver ofte manglende tilhørighet og svake relasjoner som forhold som bidrar til å opprettholde fraværet. Udir framhever derfor at arbeidet med relasjoner, inkludering og klassemiljø ikke bør betraktes som et tillegg til undervisningen, men som en sentral del av skolens forebyggende arbeid.

I forlengelsen av det forrige punktet, foreslås det også at én ansatt får hovedansvar for oppfølging av elevene som engster seg for å være på skolen. Når barna det gjelder selv i en slik situasjon skal kunne velge en lærer de har en god relasjon til, indikerer dette at utvalget har forstått at en god relasjon til lærer har stor betydning for at barna skal komme tilbake til skolen. Dette er viktig dersom en skal kunne legge til rette for stor grad av forutsigbarhet og trygghet, og for å sikre at de det gjelder blir møtt med anerkjennelse, empati og respekt.

Direktoratet legger også vekt på at tiltak bør utvikles i dialog med eleven og familien. Elevenes og foreldrenes erfaringer anses som viktige kilder til kunnskap om hva som bidrar til fraværet og hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige. Samarbeid mellom skole og hjem framheves derfor som en grunnleggende forutsetning for å lykkes.

Videre peker Udir på betydningen av samordnet innsats mellom skole og relevante hjelpetjenester. Bekymringsfullt fravær krever ofte bidrag fra flere aktører, og direktoratet understreker at ulike tjenester bør arbeide ut fra en felles forståelse av situasjonen og koordinere innsatsen rundt eleven. Tiltak bør ikke organiseres som isolerte

enkeltinnsatser, men inngå i en helhetlig oppfølging der ansvarsforhold og mål er tydelig avklart.

Samlet sett peker Utdanningsdirektorat på de samme hovedtemaene som framkommer i denne rapporten: tidlig identifisering av utfordringer, systematisk kartlegging av årsaker, vektlegging av relasjoner og tilhørighet, tett samarbeid med hjemmet og koordinert innsats mellom skole og hjelpetjenester. På flere områder framstår derfor erfaringene fra Sunnfjord, forskningslitteraturen og de nasjonale anbefalingene som gjensidig forsterkende kunnskapskilder.

Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved hvordan dette skal kunne ivaretas praktisk og økonomisk med de rammebetingelense skolen har i dag.

5.4 Mulige utviklingsretninger for Sunnfjord kommune

På bakgrunn av de lokale erfaringene, forskningslitteraturen og Utdanningsdirektoratets anbefalinger, framstår flere utviklingsområder som særlig relevante for Sunnfjord kommune.

For det første synes det å være behov for å videreutvikle arbeidet med tidlig identifisering og oppfølging av skolefravær. Erfaringene fra kommunen, forskningen og Udirs anbefalinger peker alle mot betydningen av å oppdage og følge opp signaler på et tidlig tidspunkt.

For det andre framstår relasjonsarbeid som et sentralt utviklingsområde. Både informantene i Sunnfjord og forskningslitteraturen understreker betydningen av trygge voksne, sosial tilhørighet og stabile relasjoner for elever som strever med skolefravær.

Gode relasjoner mellom lærer og elev spiller en vesentlig rolle for hvordan elevene tilpasser seg rent sosialt, og for deres læring i skolen (Hughes & Chen, 2011). Det er de voksnes ansvar å legge til rette for å bygge gode relasjoner til elevene. Det handler om å gi elevene positiv oppmerksomhet, ros og anerkjennelse (Straarup et al., 2021).

Tillit utgjør også en del av grunnlaget for enhver relasjon (Spurkeland, 2020). Å anerkjenne og akseptere at elever har ulike egenskaper, ferdigheter, ønsker, og måter å handle på, er essensielt for å bygge tillit. Når læreren aktivt arbeider med å anerkjenne både positive og negative sider, legger dette grunnlag for en positiv lærer-elev-relasjon (Spurkeland, 2020).

For det tredje synes det å være behov for å styrke tilgangen til spesialpedagogisk kompetanse og praktisk veiledning tett på skolene. Både foreldrene, skolene og prosjektleder peker på dette som et sentralt behov, og forskningen viser samtidig at faglig mestring og tilpasset opplæring har stor betydning for elevenes opplevelse av trivsel og tilhørighet til skolesamfunnet.

For mange elever hadde det vært fint om skolen i mindre grad fokuserte på en konkurranseorientert didaktikk, og i større grad vektla en mer fellesskapene didaktikk. Dette kan ikke bare bidra til å styrke sosialt samhold innad i elevgruppen, men også føre

til at elevene i større grad våger å prøve seg på utfordringer de ikke på forhånd er sikre på å mestre.

For elever som strever med ufrivillig skolefravær, kan en fellesskapene didaktikk, føre til at prestasjonsangst reduseres, fordi de ikke hele tiden må sammenligne seg med andre. I stedet kan de sette egne mål og jobbe for å nå disse.

Når elevene erfarer at skolen verdsetter det at de viser hverandre omsorg og anerkjennelse i skolehverdagen, øker ikke dette bare deres sosiale bevissthet, men det bidrar til å styrke samholdet i elevgruppen, fordi fellesskapets interesser også er deres.

For det fjerde framstår videreutvikling av samordning og koordinering som viktig. Erfaringene fra prosjektet viser at kommunen allerede har etablert flere samarbeidsarenaer, men både forskningen og informantene peker på gevinsten av tydelige koordinatorroller, felles mål og mer helhetlige oppfølgingsløp.



For det femte kan det være relevant å videreutvikle fleksible og individtilpassede læringsarenaer for elever som over tid ikke finner seg til rette i ordinær undervisning. Flere informanter viser til betydningen av alternative opplæringsarenaer, mindre grupper og løsninger som kombinerer faglig oppfølging, trygghet og mestring. Dette samsvarer også med sentrale funn fra forskningslitteraturen.

Innovasjonsprosjektet i Sunnfjord har vist at kunnskap om bakenforliggende årsaker og forståelse for hva det dreier seg om, legger grunnlag for et bedre samarbeidsklima mellom hjem og skole. Dette er viktig med tanke på at barna det gjelder, og eventuelle søsken, skal kunne oppleve at det er sammenheng og god dialog mellom hjem og skole.

Selv om dette fører til at foresatte og skole har en omforent forståelse av utfordringene de står overfor, er dette alene ikke nok. Det er også behov for mer ressurser inn i skolen, for å sikre at elevene kan få den individuelle tilpassede opplæringen de har rett på i henhold til sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten.

Til tross for at de foresatte ikke lenger engster seg for at skolen skal sende uberettigede bekymringsmeldinger til barnevernet, og samarbeidet mellom hjem og skole er blitt bedre, er det fortsatt ikke ressurser nok til at alle elever blir ivaretatt på en så god måte at de klarer å være på skolen.

Vi har tidligere vist til at faglig mestring og en god relasjon til lærer er en forutsetning for at elever som strever med ufrivillig skolefravær skal klare å komme tilbake på skolen.

Når det gjelder retten til individuell tilpasset opplæring forutsetter dette også at PP-tjenesten har så god kapasitet at de kan leve opp til forventningene om å jobbe forebyggende, være et lavterskeltilbud og ikke bruke for lang tid fra henvisning finner sted til sakkyndig rapport foreligger.

Dette er fortsatt en alvorlig utfordring Sunnfjord kommune står overfor. Selv om det fortsatt er grunn til stor bekymring for at både opplæringsloven og barnekonvensjonen daglig brytes, har dette prosjektet likevel bidratt til en større forståelse av hvor det er skoen trykker når elevene engster seg for å være på skolen

6 Litteratur

Amundsen, M-L., Garmannslund, P. og Møller, G. (2026). Skoleerfaringer og livskvalitet hos personer med høyt læringspotensial. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skoleerfaringer-og-livskvalitet-hos-personer-med-hoyt-laringspotensial-en-kvantitativ-studie-blant-medlemmer-i-mensa-norge/19.309

Amundsen, M.-L. & Møller, G. (2020). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? Psykologi i kommunen, 4/2020.

Amundsen, M-L. & Møller, G. (2020). Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161

Amundsen, M-L., Kielland, A. & Møller, G. (2022). School Refusal and School Related Differences Among Students With and Without Diagnosis (2022) *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*. https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3514

Amundsen, M-L. & Møller, G. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever som strever med skolevegring (2022). *Tidsskrift for Velferdsforskning*. https://www.idunn.no/eprint/5JHY3AMUVUS7IDAHMWVA/full

Amundsen, M-L. & Grøgaard, J.B. (2023b). Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*. Vol.9, side 76-87. https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/5480/8709

Amundsen, M. L. & Grøgaard, J.B. (2023a). Bekymringsmeldinger til barnevernet. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolevegring-og-bekymringsmeldinger-til-barnevernet/19.269

Amundsen, M-L, Garmannslund, P.E. & Stang Lund, E. (2024). Tretten års kjedsommelighet. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk& Kritikk*. *https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/6182/10071*

Barnekonvensjonen (1989). *https;//lovdata.no/lov/1999-05-21-30*

Barneombudet (2024) One size fits all.One size fits all? – Barneombudet

Børte, K., Lillejord, S., & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial*. En forskningsoppsummering.

Esben, S.B. & Lo,C. (2022, s.172-179).Når samarbeidet blir både løsning og problem.I; Paulsen Breimo, J, Jøj Anvik, C. & Olesen, E. (2022). Mot bedre samarbeid :https://doi.org/10.18261/9788215045030-2022

Hartup, W. & Stevens, N. (1997). Friendship and adaption in the life course, *Psychological bulletin*, 121: 355-370. (PDF) Friendship and Adaptation in the Life Course

Hill, N.J. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. Developmental Psychology, 45(3), 740–763.

Leduc, K., Tougas, A.-M., Robert, V., & Boulanger, C. (2022). School refusal in youth: A systematic review of ecological factors. Child Psychiatry & Human Development. https://doi.org/10.1007/s10578-022-01469-7

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*, Bergen: Fagbokforlaget. ISBN 9788245001341. https://www.fagbokforlaget.no/Hun-sitter-jo-bare-der/I9788245001341

Peters, B.G. (2017). What is so Wicked About Problems? Å Conceptual Analysis and å Research Program. *Policy and Society*, 36(3), 385-396. https://doi.org./10.1080/14494035.2017.1361

Selmer, C. & Amundsen, M-L. (2023). Hvilke faktorer mener unge med ADHD har hatt betydning for at de har klart å gjennomføre videregående utdanning på normert tid? *Psykologi i kommunen*, https://psykisk-kommune.no/hvilke-faktorer-mener-unge-med-adhd-har-hatt-betydning-for-at-de-har-klart-a-gjennomfore-videregaende-utdanning-pa-normert-tid/19.272

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring (4. utg.). Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2020). Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling (3. utg.). Universitetsforlaget.

Spurkeland, J., Lysebo, M. O. & Spurkeland, J. (2021). Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2026). Nasjonal faglig retningslinje for forebygging og oppfølging av skolefravær. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar/nasjonal-faglig-retningslinje-om-fravar-hoering/

Sunnfjord kommune (2025). Kapasitet og kvalitet i Sunnfjordskolen. file:///M:/Sunnfjord%20skolen%20rapport.pdf)

Nuttall, C. & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice,* 29(4), 347–366.

Illustrasjoner: Gregory Idehen