

Problematisk skolefravær og skolevægtring

Årsager og behandling



METODECENTRET

Virkningsfulde løsninger på socialområdet

Maria Hussak Knudsen, Simon Østergaard Møller
& Mathilde Graham

TITEL: Problematisk skolefravær og skolevægning: Årsager og behandling – litteraturgennemgang, 2. udg.

Metodecentret
Olof Palmes Allé 19
8200 Aarhus N

Maria Hussak Knudsen, Simon Østergaard Møller & Mathilde Graham

Udgivet marts 2023

Download på www.metodecentret.dk

Der kan frit citeres fra litteraturgennemgangen, korrekt angivelse er:

Knudsen, M. H., Møller, S. Ø. & Graham, M. 2023. Problematisk skolefravær og skolevægning: Årsager og behandling – litteraturgennemgang, 2. udg. Metodecentret.

Forord

Behovet for denne litteraturgennemgang er opstået på baggrund af, at der i flere regioner og kommuner er en stigende opmærksomhed på problematisk skolefravær og skolevægring samt en erkendelse af manglende viden om fænomenet og behandlingen heraf.

Formålet med denne litteraturgennemgang er derfor at kortlægge den eksisterende litteratur om årsagerne til og behandlingen af dette fænomen. På den baggrund identificerer vi, hvilke elevgrupper der er i risiko for at udvikle problematisk skolefravær og skolevægring og vi afdækker forskningsbaserede anbefalinger til, hvilke delelementer der bør inddrages i en indsats rettet mod denne adfærd.

Litteraturgennemgangen er baseret på en søgning af forskningsartikler i databaserne Scopus, Web of Science, PsycINFO, og PubMed. Følgende søgeord er anvendt: *School refusal, school refusal behavior, socially withdrawn, school absenteeism, school avoidance, children, adolescents, intervention* og *treatment*. Herudover har vi gennemgået relevante artiklers referencelister med henblik på at identificere yderligere relevant litteratur. Den første litteratursøgning er foretaget d. 16. til 23. oktober 2017. Der er foretaget endnu en systematisk litteratursøgning fra d. 2. til 14. februar 2023 for at inkludere nyere forskning i den eksisterende litteraturgennemgang og opdatere gennemgangen med nye fund. Den anden søgning af litteratur er derfor tidsmæssigt afgrænset til forskning, der er udgivet i perioden 2017 til februar 2023.

Opdateringen af litteraturgennemgangen har vist sig at understøtte den allerede afdækkede viden og litteratur. Megen af den fundne litteratur bygger på den eksisterende litteratur blandt andet i form af systematiske reviews, der understøtter og bygger videre på fundene og forskningen i litteraturgennemgangen fra 2017. Resultatet af den anden søgning af nyere litteratur fra 2017 til 2023 viser, at der ikke er sket store fremskridt i forskningen om problematisk skolefravær siden 2017, men baseret på søgningen kan der dog siges at være stor interesse for skolevægring og problematisk skolefravær i forskningslitteraturen.

For at afgrænse feltet vil problematisk skolefravær i sammenhæng med autismespektrumdiagnoser ikke behandles i denne litteraturgennemgang. Vi henviser i stedet til Socialstyrelsens rapport om dette emne (Socialstyrelsen, 2016). Forskning på området kommer primært fra USA og andre engelsksprogede lande, hvorfor der må tages højde for, at vidensgrundlaget kommer fra en anden kulturel- og samfundsmæssig kontekst.

Indholdsfortegnelse

1. Begrebsafklaring	4
2. Hvorfor interessere sig for problematisk skolefravær?.....	5
3. Baggrunden for udvikling af problematisk skolefravær	7
3.1 Faktorer hos eleven	7
3.2 Faktorer i hjemmet.....	8
3.3 Faktorer i skolen.....	10
3.4 Faktorer i samfundet	12
4. Udredning	12
5. Indsatsområder ved behandling af problematisk skolefravær	13
5.1 Fokus på tidlig og langsom genoptagelse af skolegang	14
5.2 Fokus på at eleven skal hjælpes til at bryde sine vaner og udvikle sit tankemønster.....	14
5.3 Fokus på inddragelse af familien.....	15
5.4 Fokus på inddragelse og aktivering af andre aktører.....	15
6. Programmer og modeller målrettet problematisk skolefravær	16
6.1 Hemmasittarprogram.....	16
6.2 @School-programmet.....	16
6.3 Funktionsmodellen.....	16
6.4 Problematic School Absence – Improving Systems and Tools	17
6.5 Back2School.....	18
6.6 U-start.....	19
7. Opsamling	19
8. Litteraturliste	21

1. Begrebsafklaring

Problematisk skolefravær og skolevægring henviser til et barns manglende evne til at opretholde en almindelig skolegang. Det er et komplekst fænomen, hvilket afspejles i en manglende konsistens i begrebsbrugen i litteraturen og at forskellige studier undersøger forskellige typer og definitioner af problematisk skolefravær. Begreber som 'school refusal' (skolevægring), 'school phobia' (skolefobi), 'school refusal behaviour' (skolevægringsadfærd), 'school absenteeism' (skolefravær) 'truancy' (pjækning), 'school avoidance' (skoleundvigelse), 'school withdrawal' (skoletilbageholdelse) og 'school exclusion' (skoleeksklusion) bruges alle til at beskrive problematisk skolefravær blandt børn og unge. Begrebsforvirring gør det vanskeligt at skabe fuldt overblik over forskningsfeltet samt at sammenligne forskellige undersøgelser.

Børn og unge med problematisk skolefravær er en heterogen gruppe med forskellige karakteristika, fraværs mængde og adfærd, hvilket yderligere komplicerer billedet af, hvad fænomenet er og ikke er. I tillæg betragtes skolevægring ikke som en diagnose, men som et symptom, der ofte er tilknyttet forskellige angstdiagnoser, emotionelle forstyrrelser eller adfærdsforstyrrelser (Egger, Costello & Angold, 2003, Løvereide, 2011).

Skolevægring og problematisk skolefravær er kendetegnet ved, at eleven over en periode afholder sig helt eller delvist fra skolegang. Der er forskellige definitioner af, hvornår skolefravær bliver problematisk og behandlingskrævende. Nogle forskere opererer med en definition, der omfatter børn og unge med fravær på mere end 30 dage om året (Aruga, Suzuki & Tagaya, 2012). En anden anbefaling er, at en skolevægringsudredning bør igangsættes, når et barn har mere end 10 % illegitimt fravær i løbet af 3 måneder (Lyon & Cotler, 2007). Problematisk skolefravær og skolevægring er kendetegnet ved, at barnet har et højt fravær, ofte kommer for sent, opfører sig dårligt om morgenen for at undgå at skulle i skole, og ofte beder om undskyldninger for ikke at komme i skole (Kearney, 2007). Ved udsigten til at skulle i skole kan eleven reagere ved frygt, raserianfald eller fysisk ubehag (Place et al., 2000). I forlængelse heraf bliver eleven ofte hjemme grundet uspecifikke mavesmerter, kvalme og hovedpine (Berg, 1997). De somatiske symptomer har vist sig i flere tilfælde at være nogle af de første symptomer på at der er tale om skolevægring, hvor de mest hyppige er ondt i maven, kvalme eller hovedpine. Desuden har angst vist sig at være årsagen til flere af de somatiske symptomer, børn og unge med skolevægring udviser (Li et al., 2021).

Selve definitionen af skolevægring er der ikke enighed om blandt forskerne. En udbredt definition af fænomenet er årsagsmæssig eller ætiologisk, hvilket medfører en adskillelse af skolevægring fra andre typer af problematisk skolefravær, såsom pjækning. Skolevægring er kendetegnet ved at være drevet af negative følelser i forbindelse med skolegang, imens pjækning f.eks. kan være forårsaget af kedsomhed ved skolegang (Egger, Costello & Angold, 2003, Heyne et al., 2014a, Hughes et al., 2010,

Richardson, 2016). Et norsk studie har vist, at årsagerne til henholdsvis pjækning og skolevægning adskiller sig fra hinanden, og derfor argumenterer forskerne bag for en adskillelse af de to begreber (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Med den ætiologiske begrebsforståelse defineres skolevægning ved, at barnet a) har en modvilje mod at gå i skole og foretrækker at være hjemme b) bliver følelsesmæssig oprevet ved udsigten til skolegang, c) har ingen antisociale tendenser udover evt. udadreagerende opførsel, hvis det tvinges i skole, d) forsøger ikke at skjule sit skolefravær for forældrene. Flere arbejder desuden ud fra den forståelse, at en yderligere del af definitionen af skolevægning indebærer, at forældrene skal have gjort en indsats for at få barnet til at møde i skole (Heyne et al., 2018, Havik & Ingul, 2021, Leduc et al., 2022, Maynard et al., 2018). Skolevægning adskiller sig derved også fra pjækning ved, at forældrene har kendskab til skolefraværet, hvilket ikke er tilfældet ved pjækning. Udover skolevægning og pjækning findes *school withdrawel*, der er en tredje type af problematisk skolefravær. Dette sker når børn og unges skolefravær skyldes, at forældrene holder deres barn hjemme eller at de ikke gør en indsats for at deres barn kommer i skole (Heyne et al., 2018).

Andre forskere argumenterer for en deskriptiv forståelse, hvor termen skolevægning-
adfærd bruges som en paraplybetegnelse for alle former for problematisk skolefravær. Denne forståelse kan dermed rumme den diagnostiske forskellighed, som skolevægningen er et udtryk for og inkluderer også pjækning, men skelner ikke mellem de forskellige typer af problematisk skolefravær (Kearney, 2007). Et argument for ikke at skelne mellem de forskellige typer af problematisk skolefravær kan være, at ingen type af fravær er uproblematisk, heller ikke lovligt fravær. Børn med et højt skolefravær, uanset årsag, er i risiko for dårligere faglige præstationer, sociale problemer, en mere risikabel sundhedsadfærd og et dårligere helbred sammenlignet med børn uden et højt skolefravær (Allen et al., 2018, Klein, Sous & Dare 2022).

I denne litteraturgennemgang tages der ikke stilling til, hvilken tilgang der er at foretrække, og derfor vil det i gennemgangen fremgå, hvilken begrebsforståelse der ligger til grund for de omtalte forskningsstudier.

2. Hvorfor interessere sig for problematisk skolefravær?

Der rapporteres om en stigende tendens til problematisk skolefravær blandt danske børn og unge (Basen.dk). Tal fra Undervisningsministeriet viser en svag stigning i elever med højt fravær (Undervisningsministeriet, 2017). I skoleåret 2018/2019 havde 14,2% af danske folkeskoleelever mere end 10% samlet fravær. I samme skoleår var fraværprocenten for ulovligt fravær på 1%. For indskolingen var den ulovlige fraværprocent 0,6%, mens den for udskolingen lå på 1,7% (Børne- og Undervisningsministeriet 2023).

En undersøgelse fra Norge viser, at 1,3 % af de norske elever i 8.-10. klasse er fraværende i mere end halvdelen af tiden (Bauger, 2009). Norske fagprofessionelle ser også en forøget forekomst af børn og unge med problematisk skolefravær (Alsing, 2006).

Der er flere problematiske aspekter ved højt skolefravær. Et aspekt er, at skolefraværet afholder barnet eller den unge fra at få den undervisning, som vedkommende har ret og pligt til, hvilket kan resultere i dårligere faglige præstationer. Et andet aspekt er de fremtidige problematikker som fænomenet er associeret med. Disse problematikker kan opdeles i kortsigtede og langsigtede følgevirksomheder. Blandt de mulige kortsigtede følgevirksomheder er der ved skoleværing risiko for udvikling af mere omfattende skolefravær, faglige udfordringer og familiekonflikter grundet den manglende skolegang. Blandt de mulige langsigtede følgevirksomheder kan der være tale om øget risiko for skolefrafald senere i uddannelsessystemet, svækkede sociale evner, social tilbagetrækning, arbejdsløshed, psykiske problematikker samt ungdomskriminalitet (Alsing, 2014, Aruga, Suzuki & Tagaya, 2012, Bauger, 2009, Ek & Eriksson, 2015, Elsherbiny, 2017, Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, Heyne et al., 2014a, Heyne et al., 2014b, Kearney, 2002, Richardson, 2016, Allen et al., 2018, Klein, Sous & Dare 2022). Skolevægring er desuden associeret med både angst og depression, hvor der ses højere niveauer af symptomer på de to psykiske lidelser blandt børn og unge med skolevægring (Finning et al., 2019a, Finning et al., 2019b). Det er i den anvendte forskning uklart, hvorledes den præcise kausale sammenhæng er mellem problematisk skolefravær og de angivne konsekvenser. På det samfundsøkonomiske plan betyder det, at elever med Problematisk skolefravær på sigt risikerer at blive en betydelig velfærdsudgift i form af langvarig sygdom, arbejdsløshed og kriminalitet, som langt overstiger udgifterne ved tidlig indsats overfor børn og unge i udsatte positioner (Friberg et al., 2015).

Der er en manglende viden om problematisk skolefravær i samfundet og på skolerne, hvilket også betyder, at mange elever med skolevægringsadfærd ikke kommer i behandling hurtigt nok. Det er problematisk, da langvarigt skolefravær blandt ældre elever er sværere at behandle end hos børn. Desuden er det også vigtigt at gribe tidligt ind overfor problematisk skolefravær, da det udvikler sig og kan forværres over tid (Heyne et al., 2014a, Heyne et al., 2014b, Lyon & Cotler, 2011). Desværre viser et amerikansk studie, at amerikanske elever har fraværproblemer i 1-2 år før de får behandling (Kearney, Lemos & Silverman, 2004). Der er ingen kendte tal fra en dansk eller europæisk kontekst. Viden og oplysning om fænomenet er derfor afgørende for at kunne forebygge og behandle problematisk skolefravær tids nok (Lyon & Cotler, 2009).

3. Baggrunden for udvikling af problematisk skolefravær

En lang række forskellige faktorer kan over tid spille ind i børn og unges udvikling af problematisk skolefravær (Manyard et al., 2015). Derfor kan det være vanskeligt at afklare, hvad der er den bagvedliggende årsag til fraværet (Egger, Costello & Angold et al., 2003). I litteraturen er der enighed om, at en enkelt stressende hændelse kan være den udløsende faktor, men i flere tilfælde er det ikke muligt at lokalisere denne hændelse, fordi skolefraværet og skolevægringen udvikler sig gradvist (Kearney, Lemos & Silverman, 2004). Der er i forskningen praksis for at kategorisere faktorerne efter de arenaer, som de optræder i. Risikofaktorer hos skolevægning kan derfor opdeles i faktorer hos eleven selv, i hjemmet, i skolen og i samfundet (Friberg et al., 2015, Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Overordnet kan man sige, at skolevægning er en reaktion på, at eleven ikke har ressourcer til at løse de udfordringer, som det møder i de sociale kontekster, det indgår i. Med andre ord kan afholdelse fra skolegang ses som en måde barnet håndterer de psykiske og sociale udfordringer, det står i (Løvenreide, 2011).

3.1 Faktorer hos eleven

Nogle af fællestrækkene blandt børn og unge med problematisk skolefravær er, at de ofte har depression, angst og/eller er sensitive overfor forandringer. Derudover kan søvnproblemer og kroniske smerter også spille ind i udviklingen af skolevægning. Studier viser, at problematisk skolefravær er lige hyppigt blandt piger og drenge (Bauger, 2009, Berg, 1997).

For at undersøge sammenhængen mellem psykiske diagnose og skolevægning har en gruppe forskere lavet et studie i North Carolina i USA på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt 4.500 repræsentativt udvalgte børn og unge på henholdsvis 9, 11 og 13 år og deres forældre. Forskerne opererede med en deskriptiv begrebsforståelse og opdelte eleverne i kategorier defineret ud fra deres skolevægning. Kategorierne var henholdsvis *angstbaseret skolevægning*, for elever der ikke formår at opretholde en stabil skolegang grundet angst, *pjækning*, for elever som udebliver fra undervisning eller forlader undervisningen uden tilladelse og *blandet skolevægning*, for elever som både har angstdrevet fravær og fravær uden tilladelse. Studiet viste, at børn med psykiske problemstillinger som angst, depression, separationsangst og andre psykiske diagnoser er særligt udsatte for at udvikle skolevægning (inkl. pjækning). Blandt børn med stabil skolegang var der 6,8 % med psykiske diagnoser, imens der var 88,2% med psykiske diagnoser blandt børn med såkaldt blandet skolevægning (Egger, Costello & Angold, 2003). I en anden amerikansk undersøgelse, som også opererer med en deskriptiv tilgang, deltog 222 unge med skolevægning, og her havde 75,7 % af deltagerne en psykiatrisk diagnose (Kearney, 2007). Ligeledes finder to systematiske reviews af Finning et al.

henholdsvis en sammenhæng mellem angst og skolevægring samt en sammenhæng mellem depression og skolevægring (Finning et al., 2019a, Finning et al., 2019b). Disse studier peger samlet set på, at der er en sammenhæng mellem skolevægring og psykiske lidelser.

Nogle børn og unge med problematisk skolefravær er udfordrede af, at de ikke er stærke i at danne sociale relationer. Derfor kan skolegang foranledige følelsesmæssige og sociale problemer, som i sidste ende kan udvikle sig til angst og depression (Ek & Eriksson, 2015). Desuden kan problemer med knytte sociale bånd også bringe dem i en udsat position i forhold til mobning, som er en risikofaktor for at udvikle skolevægring (Aruga, Suzuki & Tagaya, 2011, Egger, Costello & Angold, 2003, Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

Ligesom nogle børn og unge med problematisk skolefravær har ringe sociale kompetencer, så peger nogle forskere på, de også har en ringe tro på deres egen formåen. Det gør dem mindre robuste i forhold til tests, elevpræsentationer og eventuelle udfordringer i skoleregi (Aruga, Suzuki & Tagaya, 2011, Havik, Bru & Ertesvåg 2014, Maynard et al., 2015). I tillæg viser et britisk kvalitativt studie med en ætiologisk tilgang, hvor 17 familier med børn med skolevægring deltog, at eleverne ofte bekymrer sig om ubetydelige problemer, og de evner ikke at håndtere de udfordringer, som en almindelig hverdag indeholder. Derfor kan deres reaktion på problemer ofte være at give op, før de end har forsøgt at finde en løsning (Place et al., 2000).

Desuden er der også tilfælde, hvor fysisk sygdom som f.eks. kroniske smerter (Maynard et al., 2015) og søvnproblemer (Egger, Costello & Angold et al., 2003) spiller en rolle. Disse faktorer er dog ofte sekundære i udviklingen af problematisk skolefravær (Sato et al., 2007).

3.2 Faktorer i hjemmet

Opvækstvilkår har en betydelig indflydelse på udvikling af problematisk skolefravær i form af dysfunktionelle familiemønstre, forældrenes opdragelsesstil, socioøkonomiske status og holdning til skolen (Knollmann et al., 2010, Place et al., 2000, Sarchione et al., 2011).

I den tidligere nævnte befolkningsundersøgelse fra North Carolina, kom mange af eleverne fra fattige hjem med enlige forældre, flere forældre var arbejdsløse og med korte uddannelser. Derudover fandt studiet en sammenhæng mellem børn med skolevægringsadfærd og forældre, der har været i behandling for psykisk sygdom (Egger, Costello & Angold, 2003). Forskerne kommer ikke med forslag til, hvad der kan forklare denne sammenhæng. Studiet viser også, at 40 % af alle elever med angstbaseret skolevægring er bange for, hvad der vil ske i hjemmet, når de er i skole, hvilket kan være en mulig sammenhængsforklaring, som også bekræftes af andre studier (Brandibas

et al., 2004). Andre forskere peger på, at forældre med f.eks. social angst kan videregive denne angst ved skærme barnet for sociale sammenhænge (Ek & Eriksson, 2015, Maynard et al., 2015).

Et systematisk review har fundet, at forældre til børn med problematisk skolefravær rapporterede højere niveauer af depressive symptomer sammenlignet med forældre til børn uden problematisk skolefravær. Ligeledes var der blandt forældre til børn med problematisk skolefravær højere niveauer af symptomer på angst sammenlignet med forældre til børn uden problematisk skolefravær (Chockalingham et al., 2022).

Nogle undersøgelser peger på, at mange forældre til børn og unge med problematisk skolefravær har en svigtende tro på deres egne evner ligesom de betvivler deres egen forældreevne. Det kan blandt andet betyde, at de ikke har styrken eller viljen til at motivere deres børn til at tage i skole (Carless, 2015). Et andet fællestræk hos elever med problematisk skolefravær er, at mange har overbeskyttende forældre, som i høj grad skærmer deres barn for uønskkelige situationer og problemer. Derved trænes barnet ikke til selv at håndtere ubehagelige oplevelser og sociale sammenhænge (Sarchione et al., 2011).

Et amerikansk studie har undersøgt sammenhængen mellem forskellige aspekter af familiemiljø og skolefravær. Studiet arbejder ud fra en deskriptiv begrebsforståelse af problematisk skolefravær og skelner derfor ikke mellem skolevægning og pjæk. Et af de aspekter af familiemiljø, der undersøges, er niveauet af kontrol i familien, der omhandler regler og rammer for at strukturere familiens liv. Lave niveauer af kontrol i familien er associeret med et højt skolefravær hos barnet. Et andet aspekt af familiemiljøet studiet undersøgte var familiens samhørighed og støtte til hinanden. En lav grad af samhørighed i familien var ligeledes associeret med meget skolefravær hos barnet (Fornander & Kearney, 2019).

Slutteligt viser amerikanske undersøgelser med en deskriptiv begrebsforståelse, at der er en overrepræsentation af børn og unge fra etniske minoriteter i fraværstatisikkerne. Forskerne knytter disse tal sammen med, at denne befolkningsgruppe gør begrænset brug af sundheds-, skole og -socialvæsen, og de peger på to problematiske aspekter af denne tendens: Dels søger ressourcetsvage familier med etnisk minoritetsbaggrund sjældent hjælp til deres problemer, hvilket gør, at de risikofaktorer som har sammenhæng med problematisk skolefravær ikke afhjælpes, og derudover er der en risiko for, at børn med problematisk skolefravær fra etniske minoritetsgrupper og ressourcetsvage familier ikke bliver opdaget og behandlet, fordi disse befolkningsgrupper sjældnere søger lægehjælp (Lyon & Cotler, 2007, Thornton et al., 2013).

3.3 Faktorer i skolen

Skoleskift, få venner, mobning og en dårlig klasseledelse kan være væsentlige faktorer i udviklingen af problematisk skolefravær. Skolerelaterede faktorer, der kan være risikofaktorer for at udvikle problematisk skolefravær, kan betragtes samlet indenfor begrebet skoleklima (*school climate*), der henviser til skolelivets kvalitet og karakter. Skoleklima kan opdeles i fem domæner; a) orden, sikkerhed og disciplin b) faglige præstationer; c) sociale relationer d) skolefaciliteter og e) skolens forbundethed (Brouwer-Borghuis et al., 2019). Et skoleklima betragtes som positivt, når de ovenstående fem domæner beskrives med positive termer, som for eksempel at der er orden, sikkerhed og disciplin i skolen eller at der er gode skolefaciliteter (Daily et al., 2020).

Det første domæne omhandler orden, sikkerhed og disciplin. Et skolemiljø, der opfattes som farligt eller voldspræget, er en risikofaktor for at børn og unge udvikler problematisk skolefravær (Brouwer-Borghuis et al., 2019, Egger, Costello & Angold et al., 2003, Kearney, 2008). Risikofaktorer under dette domæne omhandler også ændring af rutiner og manglende forudsigelighed. Et fællestræk for flere børn og unge med problematisk skolefravær er, at de er sensitive overfor uforudsigelige hændelser (Egger, Costello & Angold, 2003), og for dem kan sådanne udfald opleves som et kontroltab (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, Wilkins, 2008). Generelt kan man sige, at sensitive elever let kan blive påvirket af manglende struktur og forudsigelighed i skolen. Derfor kan uundgåelige brud med rutinen så som skoleskift, skift til nyt klassetrin, lærerskift eller vikarer, alt sammen skabe utryghed hos eleven (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, Nuttall & Woods, 2013). Det er sandsynligvis også derfor, at der er en øget forekomst af problematisk skolefravær blandt elever, som begynder i det, der svarer til udskolingen i den danske folkeskole (Berg, 1997). Eleven bliver i disse overgange desuden mødt med et forøget krav om faglig præstation og brug af tests, samtidig med at de sociale relationer bliver mere komplekse, hvilket skoleklimaets andet og tredje domæne omhandler (Brouwer-Borghuis et al., 2019, Ek & Eriksson, 2013, Havik, Bru & Ertesvåg, 2015).

Domænet om faglige præstationer henviser både til børn og unges faglige præstationer og deres opfattelse af hvor relevant pensum og undervisningen er. Faglige vanskeligheder i skolen er en væsentlig risikofaktor for udviklingen af problematisk skolefravær. Også frygt eller angst forbundet med faglige præstationer, såsom fremlæggelser, prøver eller afleveringer, er associeret med problematisk skolefravær. Dette domæne kan også betragtes som faktorer, der i højere grad er faktorer hos de enkelte elever fremfor skolerelaterede faktorer. Dog fremhæver Brouwer-Borghuis et al., der arbejder med begrebet skoleklima, vigtigheden af at belyse elevernes faglige fremskridt samt hvor der kan være behov for ekstra støtte i skolen for at mindske risikoen for problematisk skolefravær blandt eleverne (Brouwer-Borghuis et al., 2019).

Det tredje domæne omhandler elevernes sociale relationer i skolen. Domænet kan deles op i elevernes kontakt til deres skolekammerater og deres kontakt til deres

lærere. Mobning er et eksempel på en problematisk kontakt til jævnaldrende, der er associeret med problematisk skolefravær for børn og unge (Brouwer-Borghuis et al., 2019). Et norsk studie har identificeret en række skolerelaterede faktorer, som påvirker udviklingen af problematisk skolefravær. I undersøgelsen deltog 4.591 elever fra 45 skoler i syv kommuner ved at besvare et web-baseret spørgeskema i en undervisningstime. Studiet opererede med en ætiologisk begrebsforståelse og finder, at elever med skolevægning ofte er blevet mobbet og i nogen grad føler sig socialt isolerede i skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Dette resultat understøttes også af amerikansk og britisk forskning, der ligeledes har identificeret sociale relationer i skolen, som betydningsfulde stressfaktorer, der kan lede til skolevægning (Egger, Costello & Angold, 2003, Hutzell & Payne, 2012, Place et al., 2000).

Det norske studie af Havik, Bru & Ertesvåg finder yderligere, at flere elever med skolevægning også peger på klasselærens dårlige ledelse af klassen som udslagsgivende i deres skolefravær. De peger på, at en støttende og modererende klasseledelse, som skaber bedre vilkår for dannelsen af sociale relationer i klassen, kan virke forebyggende i forhold til skolevægning (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Et andet resultat af mangelfuld klasseledelse kan ifølge undersøgelsen være uregelmæssige klasser, hvor læreren ikke magter opgaven, og derfor tyer til udskæld og magtanvendelse (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

Den danske psykolog Louise Margrethe Pedersen (2010) peger på, at der er en indbygget kompleksitet i skolesammenhænge, fordi både social og faglig læring er væsentlige elementer. I dette miljø kan det være vanskeligt for nogle elever at navigere. I forlængelse heraf kan den stigende brug af test i folkeskolen også skabe et miljø, hvor eleverne både skal være kammerater og konkurrenter, hvilket er endnu et element i den komplekse skoledag (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

Skolens fysiske rammer, såsom størrelsen på skolen, dårlige undervisningslokaler eller ulækre toiletter, er det fjerde domæne indenfor begrebet skoleklima. Skolefravær er associeret med at skolens bygninger er i dårlig tilstand, mens en mindre skole kan være med til at fremme elevernes fremmøde og dermed mindske risikoen for skolevægning (Brouwer-Borghuis et al., 2019). Det sidste af de fem domæner omhandler elevernes oplevede forbundethed til deres skole. Her fremhæves vigtigheden af at eleven oplever, at vedkommende bliver værdsat for deres bidrag i skolen og er tilfredse med deres skoleliv, som noget der kan mindske risikoen for problematisk skolefravær (Brouwer-Borghuis et al., 2019, Daily et al., 2020).

På et overordnet plan kan en generel manglende opmærksomhed på og viden om problematisk skolefravær gøre, at der ikke bliver grebet tidligt ind, når en elev har øget fravær. På grund af manglende viden om fænomenet overser skolemedarbejdere alvoren i elevens skolevægning og tilskriver f.eks. problemet dovenskab eller

kedsomhed. Derved risikerer man at fastholde barnet eller den unge i skolevægningen, fordi eleven bebrejdes sin adfærd fremfor, at der bliver taget hånd om problemet (Armstrong, 2011, Havik Bru & Ertesvåg, 2014). Det kan også betyde, at omfanget af et skolefraværsproblem ikke opdages, hvis der ikke er en systematisk fraværsregistrering eller kommunikationen imellem lærerne er mangelfuld (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). I den sammenhæng er et godt skole-forældresamarbejde også vigtigt for, at læreren får en bedre fornemmelse for eleven og hjemmet, og der derfor kan gribes ind ved begyndende skolevægning (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

3.4 Faktorer i samfundet

Sammenhængen mellem problematisk skolefravær og overordnede samfundstendenser er svært påviselige. Ikke desto mindre peger nogle forskere på, at et øget krav om uddannelse samt udbredelsen af sociale medier og computerspil kan have indflydelse på udviklingen af problematisk skolefravær. Desuden kan en generel uvidenhed om problematisk skolefravær også gøre, at der ikke tages hånd om problemet tids nok.

Generelt er der et øget krav i samfundet om uddannelse og gode karakterer som en forudsætning for fremtidig uddannelse og ansættelse. Det lægger et pres på børn og unge, som kan være svært at håndtere, hvis man har en begrænset tro på egen akademiske formåen (Alsing, 2016, Aruga, Suzuki & Tagaya, 2012, Maynard et al., 2015, Sarchione et al., 2011).

Den digitale revolution og udbredelsen af sociale medier, som er kendetegnet for vores samfund i dag, kan også have indflydelse. Japansk forskning viser, at børn og unge som i særlig høj grad foretrækker at kommunikere via teknologi, ikke bryder sig om at gå i skole (Aruga, Suzuki & Tagaya, 2012). Derfor kan det tænkes, at nogle elever føler større tryk i sociale verden, som de møder online, end den de møder i skolen.

Som tidligere nævnt betyder den manglende opmærksomhed på problematisk skolefravær også, at viden på området er mangelfuldt, hvilket betyder at begyndende skolevægning risikerer at blive overset, og at elever med problematisk skolefravær får utilstrækkelig rådgivning og støtte om problemet (Maynard et al., 2015).

4. Udredning

Det er afgørende for en virksom behandling, at der arbejdes målrettet med de specifikke årsager til udviklingen og fastholdelsen af skolevægningen. Da børn og unge med problematisk skolefravær udgør en så forskelligartet gruppe, så findes der ingen universalbehandling eller standardløsning (Løvereide, 2011). En grundig udredning er nødvendig, så de personlige, relationelle og systemiske faktorer, som spiller ind i

udviklingen af problematisk skolefravær, bliver afdækket (Lyon & Cotler, 2007, Richardson, 2016). Udredningen skal være grundig, men helst også hurtig, da eleven er sværere at behandle jo længere tid vedkommende har gået med ubehandlet skolevægring (Alsing, 2016). Erfaringer fra Sverige viser, at det for de involverede parter er en fordel at begrænse udredningen til 2-4 uger, så der er klarhed om, hvornår behandlingen kan forventes at påbegyndes (Friberg et al., 2015).

Udredningen kan inkludere følgende:

- En sundhedsundersøgelse for at udelukke, at fraværet skyldes somatiske problemer (Friberg et al., 2015)
- En psykiatrisk udredning (Ek & Eriksson, 2013, Inglés et al., 2015, Kearney, Lemos & Silverman, 2004, Lyon & Cotler, 2007).
- En undersøgelse af elevens skolehistorik og eventuelle tidligere indsatsforløb for at skabe overblik over omfanget af skolevægringen samt allerede afprøvede tiltag (Friberg et al., 2015).
- Et interview med forældrene for at få viden om skolevægringens udviklingshistorik samt familiens ressourcer og eventuelle problematikker (Alsing, 2014, Friberg et al., 2015, Inglés et al., 2015, Kearney et al., 2004).
- En kortlægning af elevens styrker ved f.eks. at undersøge, hvilke opgaver barnet formår at løse i hverdagen eller hvilke lektioner, som barnet rent faktisk deltager i. Ved ikke kun at fokusere på barnets problemer, så kan man få viden om, hvilke strategier der skal anvendes i behandlingen samtidig med, at det kan forandre en tro på, at det kan lykkes at etablere en normal skolegang (Friberg et al., 2015)

Svenske forskere og praktikere foreslår, at man også inddrager skole, læge og andre relevante aktører i udredningen (Friberg et al., 2015). Gennem en grundig udredning vil behandleren få indsigt i, hvilke faktorer der haft indflydelse på udviklingen af skolevægringen, og dermed kan der udarbejdes en individualiseret behandlingsplan. De anbefaler, at behandlerne som afrunding på udredningen præsenterer eleven og dennes forældre for resultatet. I samråd afstemmes udredningen, således, at der er enighed blandt alle parter og slutteligt præsenteres familien for en behandlingsplan. Friberg et al., (2015) påpeger desuden, at det er afgørende for motivationen gennem behandlingsforløbet, at der på forhånd opstilles nogle observerbare delmål, som barnet, forældrene og skolen kan arbejde hen imod.

5. Indsatsområder ved behandling af problematisk skolefravær

Tidligere var behandlinger mod skolevægring standardiserede, imens man i dag ser flest anbefalinger om tilpassede og individualiserede forløb, som tager udgangspunkt de bagvedliggende årsager til udviklingen og fastholdelsen af skolevægringen

(Manyard et al., 2015). Som tidligere nævnt er skolevægning et komplekst fænomen, som kan skyldes en række forskellige faktorer, som dels er knyttet til eleven, dels er knyttet til arenaer omkring eleven nemlig familien, skolen og samfundet. Derfor er der i forskningen også udbredt enighed om, at behandlingen af problematisk skolefravær bør være rettet mod alle disse arenaer samtidig med, at eleven gradvist skal genoptage sin skolegang. Ved at inddrage mange aktører i behandlingen arbejder alle parter i samme retning, hvilket giver en mere effektiv behandling. I det følgende vil fire indsatsområder, der optræder hyppigt i litteraturen blive gennemgået.

5.1 Fokus på tidlig og langsom genoptagelse af skolegang

Ved tidligt i behandlingsforløbet at eksponere eleven for skolegang undgår man, at barnets angst forstærkes gennem fravær, og at elevens sociale og akademiske færdigheder mindskes yderligere. Samtidigt forhindres eleven i at finde på andre, mere attraktive aktiviteter end skolegang, såsom computerspil eller anden internetbaseret aktivitet (Manyard et al., 2015). Genintroduktionen skal ske gradvist i en trappetige-model, i et langsomt tempo og være planlagt i detaljer på forhånd (Friberg et al., 2015).

5.2 Fokus på at eleven skal hjælpes til at bryde sine vaner og udvikle sit tankemønster

Den behandlingsstrategi, som er hyppigst repræsenteret i litteraturen, er kognitiv adfærdsterapi og i mindre grad psykodynamisk terapi (Place et al., 2000). Kognitiv adfærdsterapi, der også inddrager gradvis eksponering som beskrevet ovenfor, er bevist effektiv i at få eleven tilbage i skole samt at reducere den internaliserende adfærd (Beidas, 2010, Heyne, 2014b, Pina et al., 2009). Der er dog begrænset evidens for den langsigtede virkning af behandlingsformen (Manyard et al., 2015, Pina et al., 2009).

En anke mod kognitiv adfærdsterapi er, at mindre begavede og mindre refleksive børn og unge sandsynligvis vil have mindre gavn af behandlingen, hvis den ikke tilrettelægges med hensyntagen til elevens formåen (Heyne et al., 2014a). En anden udfordring som hyppigt ses ved unge med problematisk skolefravær er, at de kan være vanskelige at motivere til at påbegynde behandling, fordi behandlingens sigte er at få dem tilbage til en stabil skolegang (Heyne et al., 2014a). Derfor kan man med fordel arbejde med skolemotivationen og samarbejdet mellem behandler og elev, før den egentlige behandling iværksættes (Alsing, 2014).

Et britisk casestudie af to succesfulde behandlinger af skolevægning, som er baseret på interviews af eleverne med skolevægning, forældre, skolepersonale, sagsbehandlere og lignende samt analyse af sagsakter, undersøgte, hvilke faktorer der bliver opfattet som mest effektive i behandlingen af skolevægning. Forskerne konkluderede, at behandlingen skal være rettet mod psykologiske faktorer, hvor der arbejdes hen imod at skabe en følelse af sikkerhed og tilhørsforhold i skole såvel som hjem, at selvværdet

styrkes, og at barnet motiveres til skolegang. Studiet fandt blandt andet at dette bedst opnås gennem en positiv tilgang, hvor der skabes en positiv relation til eleven. Desuden skal forløbet være individuelt tilrettelagt efter eleven og konteksten, og forløbet bør være præget af positive oplevelser, hvor eleven bliver mødt med tiltro til sin formåen (Nuttall & Woods, 2013).

5.3 Fokus på inddragelse af familien

Dysfunktionelle familiemønstre og opvækstvilkår anses som centrale faktorer i udviklingen af problematisk skolefravær. Desuden kan barnets afholdelse fra skolegang lede til yderligere konflikter og konfrontationer i familien. Derfor bør hele familien deltage i behandlingen. Dette understreges af forskningsresultater, der viser, at behandling som fokuserer på familien, giver bedre resultater end individbaseret behandling (Pina et al., 2009, Richardson, 2016). I Norge har man gode erfaringer med at benytte kognitiv adfærdsterapi til familieterapi. Alsings erfaringer fra norsk kontekst er, at ingen behandlingsforløb må begynde, før der er opnået et gensidigt tillidsforhold mellem terapeut og familie. Derfor skal familien opleve, at de bliver lyttet til og tilbydes den nødvendige støtte samtidig med, at de skal forstå skolefraværets alvor og dets konsekvenser, hvis ikke barnet genoptager sin skolegang (Alsing, 2016, Nuttall & Woods, 2013, Richardson).

Når motivationen er på plads, kan arbejdet med familien påbegyndes. Behandling skal være møntet mod familiens dysfunktion og kommunikationsmønstre (Fremont, 2003). Det kan f.eks. være, at forældrene skal lære at håndtere deres egen angst og samt at forstå deres indflydelse på deres barns adfærd, eller at de skal lære alternative måder at handle og tackle deres barn på (Pina et al., 2009, Løvereide, 2011, Nuttall & Woods, 2013).

5.4 Fokus på inddragelse og aktivering af andre aktører

Som tidligere nævnt kan faktorer i skolen eller på samfundsplan også spille ind i udviklingen og vedligeholdelsen af børn og unges skolevægring. Lærere, sundhedsplejerske, den privatpraktiserende læge, sagsbehandlere, og hvem der ellers måtte have kontakt med eleven, bør derfor også involveres i behandlingen. Gennem en fælles indsats etableres en fælles forståelse for elevens udfordringer, og de enkelte aktører bliver bevidstgjort om de medvirkende faktorer til skolevægringen. Samtidig rustes man f.eks. læreren til at kunne tilrettelægge undervisningen bedre eller tage særlige hensyn til eleven i klassen. Endelig er fordelen ved at inddrage et stort netværk, at flere bliver involverede og ansvarliggjorte i behandlingen og derfor kan støtte op om elevens genoptagelse af skolegangen (Alsing, 2014, Ek & Eriksson, 2015, Heyne, 2014a, Lyon & Cotler, 2011, Nuttall & Woods, 2013).

6. Programmer og modeller målrettet problematisk skolefravær

6.1 Hemmasittarprogram

Hemmasittarprogrammet (HSP) er et svensk behandlingsprogram, som er målrettet 10-18-årige børn og unge og er implementeret kommunalt i Sverige. I HSP har behandleren kontakt med barnet og dets familie flere gange om ugen. Møderne foregår som oftest i hjemme, fordi der er fokus på at møde barnet, hvor det er. Programmet er manualbaseret og er opdelt i tre faser: Udredning, behandling og opretholdelse. I udredningen er målet at få et overblik over elevens problem, årsager til skolevægringen samt faktorer som er med til at opretholde skolevægringen. Det er også i udredningen, at behandleren første gang møder forældre, lærere og andre relevante aktører omkring eleven. Slutproduktet af udredningen er en adfærdsanalyse og en handlingsplan. Behandlingen er individualiseret i henhold til adfærdsanalysen og baseres på et udvalg af HSPs manualer for behandlingsinterventioner. Programmets sidste fase tager udgangspunkt i et fastholdelsesdokument, som er udarbejdet i fællesskab af behandlere, elev og forældre. I denne fase er der fokus på risiko- og beskyttelsesfaktorer samt konkrete foranstaltninger ved tilbagefald (Magelungen, 2017).

6.2 @School-programmet

Den australske forsker i skolevægring David Heyne har udviklet @School-Programmet (Heyne et al., 2014b). @School er et kognitiv adfærdsterapi-program, som hjælper børn og unge med skolevægring ved at reducere internaliserende adfærd samt ved at genoptage en normal skolegang. Programmet involverer eleven, forældrene og elevens lærere. For at styrke alliancen mellem terapeut og klient er det to forskellige behandlere, der samarbejder med henholdsvis eleven og forældrene. Denne metode hjælper også barnet til at skabe større følelsesmæssig uafhængighed fra forældrene i de tilfælde, hvor det er en del af skolevægringsproblematikken. Terapien foretages både individuelt og med barn og forældre samtidigt. Programmet består af en række obligatoriske og en række valgfrie moduler samt en løbende evaluering af elevens fremgang. Denne opsætning giver en høj grad af fleksibilitet i programmet, så behandlingen sammensættes i overensstemmelse med elevens formåen og forudsætninger.

6.3 Funktionsmodellen

Det kan være vanskeligt at finde årsagen til skolevægringen, hvorfor Kearney argumenterer for en funktionsbaseret udredning og behandling med funktionsmodellen. I dette program arbejdes der med den funktion afholdelse fra skolegang har for

eleven. I programmet arbejdes der med fire funktioner, der ikke er gensidigt ekskluderende (Kearney, 2002):

- a) Eleven oplever, at skolen fremprovokerer ubehagelige følelser. Derfor afholder eleven sig fra skolegang for at undgå skolerelateret stimuli.
- b) Eleven oplever ubehag ved vurderingssituationer som f.eks. tests, hvorfor hun undgår sådanne situationer.
- c) Eleven stræber efter opmærksomhed fra personer uden for skolens regi f.eks. hjemmegående forældre.
- d) Eleven foretrækker fællesskaber eller aktiviteter uden for skolens regi.

De to første funktioner henviser til skolevægringsadfærd, der motiveres af negative forstærkninger, mens de to sidste henviser til adfærd, der motiveres af positive forstærkninger (Kearney et al., 2019). Det er ikke usædvanligt at børn og unges problematisk skolefravær er en blanding af flere af funktionerne. Ved brug af School Refusal Assessment Scale (SRAS) kan man afgøre styrken af hver af de fire kategorier i funktionsmodellen (Kearney, 2002). Herudfra kan der udarbejdes en skræddersyet behandling til den enkelte elev. Elever, der undgår skolegang på grund af, at den sociale sammenhæng eller præstationssituationer fremkalder ubehagelige følelser, skal ifølge Funktionsmodellen behandles med psykoedukation, træning i at kontrollere somatiske symptomer, have kognitive adfærdsstrategier og stigende tilknytning til skolegang. For elever, som foretrækker opmærksomhed uden for skolen, inkluderer behandlingen indarbejdning af faste rutiner og forældretræning. For elever, der undgår skolegang for at deltage i aktiviteter uden for skolen, bør behandlingen blandt andet inkludere, at der udarbejdes en kontrakt for genoptagelse af skolegang, og at skolegangen kontrolleres jævnlige (Kearney, 2002, Inglés et al., 2015).

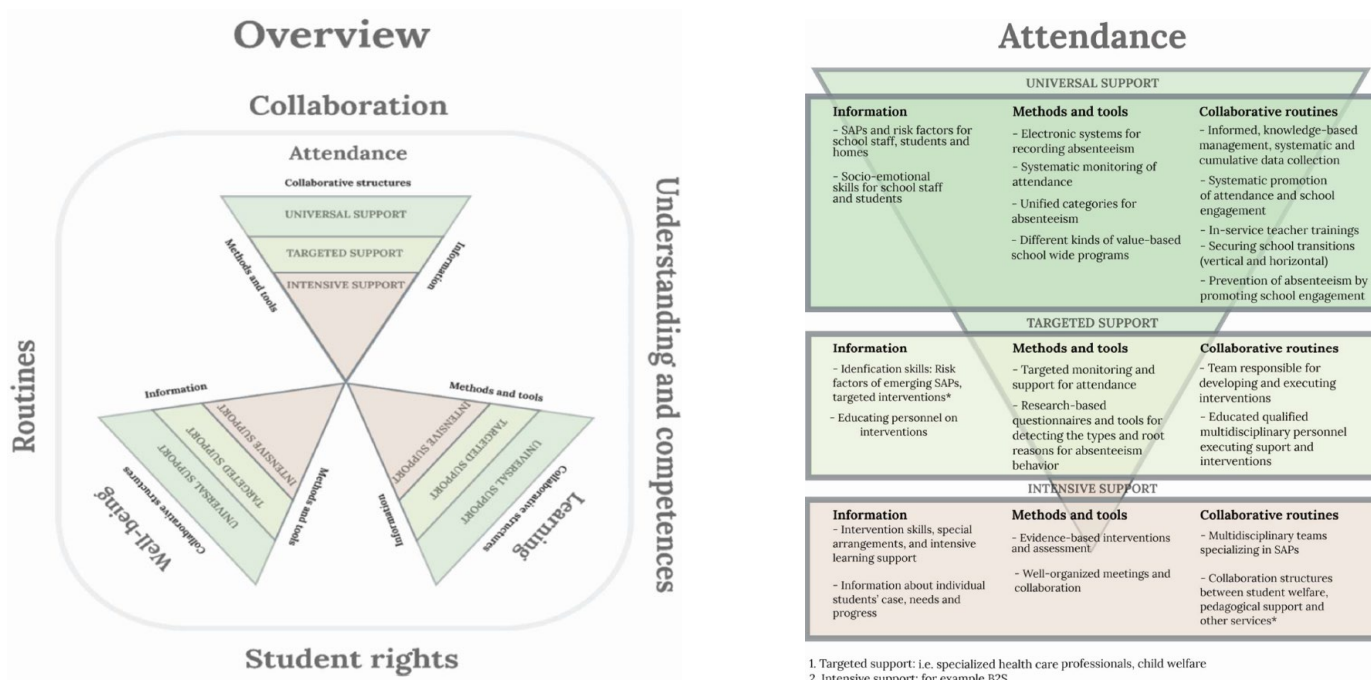
6.4 Problematic School Absence – Improving Systems and Tools

Et nordisk projekt har udviklet en model for, hvordan problematisk skolefravær kan håndteres. Modellen kombinerer tre typer af støtte: Universel, målrettet og intensiv støtte med tre forskellige dimensioner af skolefraværsproblemer: Fremmøde (*attendance*), elevernes trivsel (*well-being*) samt læring (*learning*). Hver dimension af skolefraværsproblemer og type af støtte opdeles i tre stadier, der består af information, metoder og værktøjer samt samarbejdsrutiner. Den teoretiske model arbejder desuden ud fra fire rammefaktorer, der omhandler forståelse og kompetencer, samarbejde, elevernes rettigheder og rutiner. Disse rammefaktorer er uafhængige af, hvor man befinder sig i modellen og bør altid tænkes ind som grundlæggende elementer, når der arbejdes med at reducere problematisk skolefravær.

For at fremme fremmødet i skolen og mindske det problematiske skolefravær er det vigtigt at gribe ind når en elev begynder, at trække sig fra undervisning eller de sociale fællesskaber i skolen. Det er derfor hjælpsomt, at personalet på skolen og forældre

har viden om risikofaktorer og tidlige tegn på problematisk skolefravær og skolevægning. Samarbejdet mellem skolen, eleven og forældre er afgørende når man skal hjælpe en elev tilbage i skole. Der bør arbejdes ud fra en fælles forståelse af årsagerne til fraværet og hvordan de bedst skal håndteres. For at sikre elevernes rettigheder er det ligeledes vigtigt, at eleven inkluderes i sager og beslutninger, der påvirker dem. Samtaler og vurderinger bør tilpasses den enkelte elevs behov og deres forståelse.

Den sidste rammefaktor omhandler rutiner. Der skal skabes rutiner i forhold til, hvordan der indsamles data om skolefravær og hvor meget der indsamles. Der skal desuden skabes rutiner i forhold til samarbejde og planlægning, så man kontinuerligt kan tackle problemet med problematisk skolefravær (Strömbeck et al., 2022).



Figur 1: Overblik over modellens niveauer og rammefaktorer (til venstre) samt et eksempel på dimensionen om fremmøde (til højre) (Strömbeck et al., 2022)

6.5 Back2School

Back2School (B2S) er et dansk kognitiv adfærdsterapi-program, der har til formål at mindske problematisk skolefravær for børn og unge i folkeskolen. Desuden har B2S til formål at mindske symptomer på depression og angst samt adfærdsproblemer blandt børn unge med problematisk skolefravær. Programmet er manualbaseret og indebærer sessioner med både eleven og forældrene, hvor hver familie har tilkøbt en psykolog og en medterapeut. Et vigtigt element i B2S er samarbejdet med skolen, hvorfor der også løbende er møder med skolen, elevens lærere, forældrene og

programmets terapeuter. B2S er baseret på en deskriptiv funktionel analyse ved brug af SRAS kombineret med en case-tilgang til at planlægge den kognitive adfærdsterapi rettet mod skolefraværet. Den funktionelle tilgang involverer at identificere de motiverende funktioner til det problematiske skolefravær. Ifølge B2S kræver de børn og unge, hvis skolefravær motiveres gennem positiv forstærkning, kognitive adfærdsterapi-procedurer såsom forældreledelse samt kontrakter for at minimere incitamentet til skolefravær og for at styrke incitamentet for deltagelse. Børn og unge, hvis skolefravær motiveres af negativ forstærkning, kræver i stedet kognitive adfærdsterapi-procedurer såsom kognitiv restrukturering og eksponeringsbaseret praksis til at reducere unges ængstelige eller depressive fysiske fornemmelser og tanker (Thastum et al., 2019, Lomholt et al., 2020).

6.6 U-start

U-start er en dansk tværfaglig tilgang målrettet problematisk skolefravær, hvor et team bestående af en PPR-psykolog, en socialrådgiver, en socialpædagog og to børnepsykologer skræddersyr tilbud til barn, familie og skole. Tilgangen har til formål at nedbringe andelen af bekymrende skolefravær og henvender sig til elever, der er i risiko for eller som allerede har udviklet skolevægring. I U-start bliver skolevægring set som en adfærd, der foregår relationelt mellem barnet, forældrene, skolen og eventuelt kommunens øvrige indsatser. U-start arbejder ud fra en forståelse af, at fraværsproblematikker er udfordringer med en høj grad af kompleksitet og der derfor ikke findes standardløsninger til problemet. I stedet skal man fokusere på det enkelte barn og dennes situation. U-start organiserer desuden arbejdet i en tværprofessionel samarbejdsmodel og har en uformel arbejdsform, der overskrider traditionelle fagfaglige grænser, hvor teamet fungerer som tovholder og tager ansvaret i sagen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022, Stokholm et al., 2019).

7. Opsamling

Der er en stigende opmærksomhed på de udfordringer børn og unge med problematisk skolefravær og skolevægring giver familien, skolen, socialindsatsen og ikke mindst dem selv. I ovenstående er der gennemgået en række risikofaktorer for, at elever udvikler problematisk skolefravær og skolevægring, og der er præsenteret forskellige overvejelser og udfordringer med behandlingen.

Litteraturgennemgangen har samlet vist, at de væsentligste faktorer for, at behandlingen af skolevægring leder til permanent, stabil skolegang, indebærer at:

1. Skolevægring er lettest at behandle tidligt i forløbet. Derfor bør der arbejdes mod en øget opmærksomhed på fænomenet, så der hurtigt kan påbegyndes en udredning af problemets omfang, tilknyttende problematikker samt lægges en

behandlingsplan. En hurtig indsats fordres blandt andet af systematisk fraværsregistrering, godt skole-hjem-samarbejde samt god og systematisk intern kommunikation på skolerne.

2. Der udarbejdes en grundig udredning, som afdækker personlige, relationelle og systemiske faktorer, som spiller ind i udviklingen af problematisk skolefravær. På grund af problemstillingens kompleksitet anbefales det, at udredningen bør bestå af en sundhedsundersøgelse, en psykiatrisk udredning, en undersøgelse af elevens skolehistorik samt kortlægning af familiens ressourcer og eventuelle problematikker.
3. Tidligt i behandlingen skal eleven gradvist eksponeres for skolegang. Ved tidligt i behandlingsforløbet at eksponere eleven for skolegang undgår man, at barnets angst forstærkes gennem fravær og at elevens sociale og akademiske færdigheder mindskes yderligere. Samtidig forhindres, at eleven finder på andre, mere for eleven attraktive aktiviteter end skolegang.
4. For at imødekomme skolevægringens kompleksitet skal der i behandlingen arbejdes med et bredt spektrum af risikofaktorer. Behandlingen skal derfor inkludere psykologiske problemstillinger, familieproblematikker, etnicitet, økonomiske problemstillinger, skolevægringens styrke og eventuelle andre problemstillinger. Ved at inddrage et stort netværk omkring eleven bliver flere involverede og ansvarliggjorte i behandlingen, og derfor kan de bedre støtte op om elevens genoptagelse af skolegangen.

8. Litteraturliste

- Allen, C., Diamond-Myrsten, S., & Rollins, L. K. (2018). School Absenteeism in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 98(12), 738–744.
- Alsing, H. C. (2016). Å gå i hi(kikomori). Uortodoks familierapeutisk behandling ved skolevegning. *Fokus på Familien*, Nr 3, 201-219
- Aruga, M., Suzuki, E. & Tagaya, A. (2012). Factors involved in the feelings related to school avoidance among high school students in Nagano Prefecture, Japan. *Japan Journal of Nursing Science*, nr. 9, 38-55.
- Basen (2017). *Skolevægning og isolation hos børn og unge*. <http://basen.dk/maalgrupper/skolevaegning-og-isolation-hos-boern-og-unge/> (d. 7. november 2017)brandibas
- Bauger, L. (2009). Problematisk skolefravær i ungdomsskolen. En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi*, nr. 2, 39-47.
- Beidas, R. S., Crawley, S. A., & Mychailyszyn, M. P. (2010). Cognitive-behavioral treatment of anxious youth with comorbid school refusal: Clinical presentation and treatment response. *Psychological Topics*. 19(2), 255-271.
- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, årg. 76, 90-91.
- Brandibas, G., Jeunier, B., Clanet, C. & Fourasté, R. (2004). Truancy, school refusal and anxiety. *School Psychology International*, 25(1), 117-126.
- Brouwer-Borghuis, M., Heyne, D., Sauter, F. M., & Scholte, R. H. J. (2019). The Link: An Alternative Educational Program in the Netherlands to Reengage School-Refusing Adolescents With Schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 75–91.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2023. Elevfravær. Børne- og undervisningsministeriet. Tilgået 16/03/23. [Statistik om Elevfravær | Børne- og undervisningsministeriet \(uddannelsesstatistik.dk\)](https://www.uddannelsesstatistik.dk/Statistik-om-Elevfravaer)
- Carless, B. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 162-170.

Chockalingam, M., Skinner, K., Melvin, G., & Yap, M. B. H. (2022). Modifiable Parent Factors Associated with Child and Adolescent School Refusal: A Systematic Review. *Child Psychiatry and Human Development*.

Daily, S., Smith, M. L., Lilly, C. L., Davidov, D. M., Mann, M. J., & Kristjansson, A. L. (2020). Using School Climate to Improve Attendance and Grades: Understanding the Importance of School Satisfaction Among Middle and High School Students. *The Journal of School Health*, 90(9), 683–693.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2022). Øget motivation og reduktion af fravær. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). www.eva.dk

Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *J. Am. Acad. Child Adolsc. Psychiatry*, 42(7), 797-807.

Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal. A Literature Study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228-248.

Elsherbiny, M. M. (2017). Using a preventive social work program for reducing school refusal. *Children & Schools*, 39(2), 81-88.

Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019a). Review: The association between anxiety and poor attendance at school – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216.

Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielsson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019b). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 245, 928–938.

Fornander, M., & Kearney, C. A. (2019). Family Environment Variables as Predictors of School Absenteeism Severity at Multiple Levels: Ensemble and Classification and Regression Tree Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 2381–2381

Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1560.

Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. S. & Palmér, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. Indsatser vid långvarig skolfrånvaro* (første udgave). Riga: Columbus.

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

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

Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*, 6.

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 8–34.

Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Van Widenfelt, B. M. & Westenberg, P. M. (2014a). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: Rationale and case illustration. *Clin Child Fam Psychol Rev*, nr. 17, 191-215.

Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2014b). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, nr. 25, 870-878.

Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A. & Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691-706.

Hutzell, K. L. & Payne, A. A. (2012). The impact of bullying victimization on school avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 370-385.

Inglés, C. J., González-Marcía, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. & Martínez-Montegudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52.

Kearney, C. A. (2002). Case study of the assessment and treatment of a youth with multifunction school refusal behavior. *Clinical case Studies*, 1(1), 67-80.

Kearney, C. A. (2007). Form and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.

Kearney, C. A., Gonzalez, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward

Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10.

Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275-283

Klein, M., Sosu, E., & Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? *AERA Open*, 8.

Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J & Hebebrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(4), 43-49.

Leduc, K., Tougas, A., Robert, V., & Boulanger, C. (2022). School Refusal in Youth: A Systematic Review of Ecological Factors. *Child Psychiatry and Human Development*, 1-19.

Li, A., Guessoum, S. B., Ibrahim, N., Lefèvre, H., Moro, M. R., & Benoit, L. (2021). A systematic review of somatic symptoms in school refusal. *Psychosomatic Medicine*, 83(7)

Lomholt, J.J., Bach Johnsen, D., Silverman W.K., Heyne, D.A., Jeppesen, P., & Thastum, M. (2020). Feasibility study of Back2School, a modular cognitive behavioral intervention for youth with school attendance problems.

Lyon, A. R. & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behaviour: the case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the schools*, 44(6), 551-565.

Lyon, A. R. & Cotler, S. (2009). Multi-systemic intervention for school refusal behavior: integrating approaches across disciplines. *Advances in School Mental Health promotion*, 2(1), 20-34.

Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Specialpedagogik*, årg. 4. <https://utdanningsforskning.no/artikler/forskning-om-skolevegring/> (d. 7. november 2017)

Magelungen (2017). HSP-behandling. <http://www.magelungen.com/behandling/oppnevardsprogram/hsp-hemmasittarprogram/hsp-behandling/> (d. 8. december 2017)

Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2015). Treatment for school refusal among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 1-12.

Maynard, B., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56–67.

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

Pedersen, L. M. (2010). Ensomhed i ungdommen: Når sociale relationer bliver asociale. *Psyke og Logos*, nr. 31, 193-205.

Pina, A. A., Zerr, A. A., Gonzales, N. A. & Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Development Perspectives*, 3(1), 11-20.

Place, M., Hulsmeier, J. Davis, S. & Taylor, E. School refusal: A changing problem which required a change of approach? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(3), 345-355.

Reissner, V., Jost, J., Krahn, I., Knollmann, M., Weschenfelder, A., Neumann, A., Wasem, J & Hebebrand, J. (2015). The treatment of school avoidance in children and adolescents with psychiatric illness. *Deutsches Ärzteblatt International*, nr. 112, 655-62.

Richardson, K. (2016). Family therapy for child and adolescent school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, nr. 37, 528-546.

Sarchione, F., Santacroce, R., Acciavatti, T., Cinosi, E., Lupi, M. & Giannantonio, M. D. (2015). Hikikomori: clinical and psychopathological issues. *Research and Advances in Psychiatry*, 2(1), 21-27.

Sato, A. F., Hainsworth, K. R., Khan, K. A., Ladwig, R. J., Weisman, S. J. & Davies, W. H. (2007). School absenteeism in pediatric chronic pain: Identifying lessons learned from the general school absenteeism literature. *Children's Healthcare*, 36(4), 355-372.

Socialstyrelsen (2016). *Børn med autisme og skolevægring*. Socialstyrelsen. <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/born-med-autisme-og-skolevaegring>. (d. 13. december 2017)

Stokholm, M., Andersen, M.J., Berthelsen, L., & Sørensen, S. (2019). U-start: Udviklingsstart til børn og unge med skolevægring i Hvidovre Kommune. I: Skolens fraværende børn - årsager og indsatser. Frederikshavn: Dafolo

Strömbeck, J., Friberg, P., Lax, I. S., Hill, O., Palmu, I., Sjöström, J., Thastum, M., Fensbo, L., Hansen, R. B., Ezzaaf, N., Hejl, C., Tjäder, H. G., Nordby, M-J., & Sandhaug, M. (2022). Problematic School Absenteeism: Improving Systems and Tools. Erasmus+ Strategic Partnerships. A Nordic Collaboration Nr. Report 2. November 2022

Thastum, M., Bach Johnsen, D., Silverman, W.K., Jeppesen, P., Heyne, D.A., & Lomholt, J.J. (2019). The Back2School modular cognitive behavioral intervention for youths with problematic school absenteeism: Study protocol for a randomized controlled trial.

Thornton, M., Darmody, M., & McCoy, S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*.

Undervisningsministeriet (2017). *Sådan er folkeskoleelevernes fravær i skoleåret 2016/2017*. Udg. oktober 2017.

Wilkins, J (2008). School characteristics that influence student attendance: experiences of students in a school avoidance program. *The High School Journal*, 91(3), 12-24.