



**METODECENTRET**  
Center for Innovation & Metodeudvikling

# **Problematisk skolefravær og skolevægning. Årsager og behandling**

EN LITTERATURGENNEMGANG

**Problematisk skolefravær og skolevægning: Årsager og behandling  
- En litteraturgennemgang**

Metodecentret  
Olof Palmes Allé 19  
8200 Aarhus N

Maria Hussak Knudsen & Simon Østergaard Møller

Udgivet maj 2017

Download på [www.metodecentret.dk](http://www.metodecentret.dk)

Der kan frit citeres fra litteraturgennemgangen, korrekt angivelse er:

Knudsen, M. H. & Møller, S. Ø. 2017. Problematisk skolefravær og skolevægning: Årsager og behandling – en litteraturgennemgang. 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 risikozonen for udvikling af 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 Følgende søgeord er anvendt: *School refusal, school refusal behavior, socially withdrawn, school absenteeism, school avoidance, children, adolescents, intervention* og *treatment*.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. Litteratursøgningen er foretaget d. 16. til 23. oktober 2017.

For at afgrænse feltet vil skolevægring i sammenhæng med autismspektrumdiagnoser ikke behandles i denne litteraturgennemgang. Vi henviser 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. Der er ikke fundet nogen direkte forskning fra dansk kontekst, som knytter sig til begrebet. Den forskning, der kommer nærmest en dansk kontekst i denne litteraturgennemgang, er fra Sverige og Norge.

## Indholdsfortegnelse

[1] Begrebsafklaring.....	4
[2] Hvorfor interessere sig for skolevægning? .....	5
[3] Baggrunden for udvikling af skolevægning.....	5
Faktorer hos eleven .....	6
Faktorer i hjemmet.....	7
Faktorer i skolen .....	7
Faktorer i samfundet .....	9
[4] Udredning.....	9
[5] Intervention .....	10
Fokus på tidlig og langsom genoptagelse af skolegang.....	10
Fokus på at eleven skal hjælpes til at bryde sine vaner og udvikle sit tankemønster .....	11
Fokus på inddragelse af familien .....	11
Fokus på inddragelse og aktivering af andre aktører .....	12
[6] Eksempler på behandlingsprogrammer .....	12
Hemmasittarprogram .....	12
@School-programmet .....	12
Funktionsmodellen .....	13
[7] Opsamling .....	13
Litteraturliste .....	15

## [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 konsekvens i begrebsbru- gen i litteraturen og at forskellige studier undersøger forskellige typer af problematisk skolefravær. Begre- ber som 'school refusal' (skolevægring), 'school phobia' (skolefobi), 'school refusal behaviour' (skolevæg- ringsadfærd), 'school absenteeism' (skolefravær) 'truancy' (pjækning) og 'school avoidance' (skoleundvigelse) bliver brugt til at beskrive problematisk skolefravær blandt børn og unge. Begrebsforvirring gør det van- skeligt at skabe fuldt overblik over forskningsfeltet samt at sammenligne forskellige undersøgelser.

Børn og unge med skolevægring 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 skole- vægring ikke som en diagnose, men som et symptom som ofte er tilknyttet forskellige angstdiagnoser, emotionelle forstyrrelser eller adfærdsforstyrrelser (Egger, Costello & Angold, 2003, Løvereide, 2011).

Skolevægring 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 for- skere 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). 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 fysiske symptomer såsom mavesmerter, kvalme og hovedpine (Berg, 1997).

Selve definitionen af skolevægring er der ikke enighed om blandt forskerne. En udbredt definition af fæno- menet er årsagsmæssig eller ætiologisk, hvilket medfører en adskillelse af pjækning fra skolevægring. Sko- levægring er kendetegnet ved at være drevet af negative følelser i forbindelse med skolegang, imens pjæk- ning fx 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 hhv. pjækning og skolevægring adskiller sig fra hinanden, og derfor argumenterer forskerne bag for en adskillelse af de to begreber (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Tilhængere af denne definition, definerer skolevægring ved, at bar- net a) har en modvilje mod at gå i skole og foretrækker at holde sig hjemme ved forældrene b) bliver følel- sesmæssig oprevet ved udsigten til skolegang, c) har ingen antisociale tendenser udover evt. udadreage- rende opførsel, hvis det tvinges i skole, d) forsøger ikke at skjule sit skolefravær for forældrene.

Andre forskere argumenterer for en deskriptiv forståelse, hvor termen skolevægringsadfærd bruges som en paraplybetegnelse for alle former for problematisk skolefravær. Denne forståelse kan dermed rumme den diagnostiske forskellighed, som skolevægringen er et udtryk for og inkluderer også pjækning (Kearney, 2007).

I denne litteraturgennemgang tager vi 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 skolevægring?

Der rapporteres om en stigende tendens til skolevægring blandt danske børn og unge (Basen.dk). Tal fra Undervisningsministeriet viser en svag stigning i elever med højt fravær (Undervisningsministeriet, 2017) og 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 skolevægring (Alsing, 2006).

Der er flere problematiske aspekter af skolevægring. Et aspekt er, at det høje skolefravær afholder barnet eller den unge fra at få den undervisning, som vedkommende har ret og pligt til. Et andet aspekt er de fremtidige problematikker som fænomenet er associeret med. Indenfor for forskningen opdeles disse problematikker i kortsigtede og langsigtede følgevirkninger. Blandt de mulige kortsigtede følgevirkninger kan der nævnes: Udvikling af mere omfattende skolevægring, faglige udfordringer og familiekonflikter grundet den manglende skolegang. Blandt de mulige langsigtede konsekvenser kan der nævnes: øget risiko for skolefrafald senere i uddannelsessystemet, svækkede social 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). Det er i den anvendte forskning uklart, hvorledes den præcise kausale sammenhæng er mellem skolevægring og de angivne konsekvenser. På det samfundsøkonomiske plan betyder det, at elever med skolevægringsadfærd på sigt risikerer at blive en betydelig velfærdsudgift. Svenske forskere anslår, at børn og unge med skolevægring på sigt vil koste den svenske stat 200 mia. svenske kroner om året. De har beregnet, at de livslange velfærdsudgifter som langvarig sygdom, arbejdsløshed og kriminalitet er for samfundet langt overgår udgifterne ved tidlig indsats overfor børn og unge i udsatte positioner (Friberg et al., 2015).

Der er en manglende viden om skolevægring i samfundet og på skolerne, hvilket også betyder, at mange elever med skolevægringsadfærd ikke kommer i behandling hurtigt nok. Dette er problematisk, da langvarig skolevægring og skolevægring blandt ældre elever er sværere at behandle end hos børn (Heyne et al., 2014a, Heyne et al., 2014b, Lyon & Cotler, 2011). Desværre viser forskning, at amerikanske elever har fraværsproblemer i 1-2 år før de får behandling (Kearney, Lemos & Silverman, 2004). Der er ingen kendte tal fra en dansk eller europæiske kontekst. Viden og oplysning om fænomenet er derfor afgørende for at kunne forebygge og behandle skolevægring tids nok (Lyon & Cotler, 2009).

## [3] Baggrunden for udvikling af skolevægring

En lang række forskellige faktorer kan over tid spille ind i udviklingen af skolevægring (Manyard et al., 2015). Derfor kan det være vanskeligt at afklare, hvad der er den bagvedliggende årsag til skolevægring (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

skolevægningen udvikler sig gradvist (Kearney, Lemos & Silverman, 2004). Der er i forskningen praksis for at kategorisere faktorerne efter de arenaer, som de optræder i. Disse kategorier er 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).

### **Faktorer hos eleven**

Nogle af fællestrækkene blandt børn og unge med skolevægning 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 skolevægningens adfærd. Studier viser, at skolevægning er repræsenteret ligeligt blandt piger og drenge (Bauger, 2009, Berg, 1997).

For at undersøge sammenhængen mellem psykiatriske diagnoser og skolevægningens adfærd 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 hhv. 9, 11 og 13 år og deres forældre. Forskerne opererede med en deskriptiv begrebsforståelse og opdelte eleverne i kategorier defineret ud fra deres skolevægningens adfærd. Kategorierne var hhv. *angstbaseret skolevægning*, for elever der ikke formår at opretholde en stabil skolegang pga. 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 udsat for at udvikle skolevægningens adfærd (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 skolevægningens adfærd (Egger, Costello & Angold et al., 2003). I en anden amerikansk undersøgelse, som også opererer med en deskriptiv tilgang, deltog 222 unge med skolevægningens adfærd, og her havde 75,7 % af deltagerne en psykiatrisk diagnose (Kearney, 2007). Det peger på, at der er en markant sammenhæng mellem psykiske diagnoser og skolevægning.

Nogle børn og unge med skolevægning 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 knyttede sociale bånd også bringe dem i en udsat position i forhold til mobning (Aruga, Suzuki & Tagaya, 2011, Egger, Costello & Angold, 2003, Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

Ligesom nogle børn og unge med skolevægning 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 skolevægning 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 fx 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 skolevægning (Sato et al., 2007).

### **Faktorer i hjemmet**

Opvækstvilkår har en betydelig indflydelse på udvikling af skolevægning 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 i USA (Egger, Costello & Angold et al., 2003) kom mange af eleverne fra fattige hjem med enlige forældre, flere forældre var arbejdsløse og med korte uddannelser. Derudover var der en sammenhæng mellem børn, som har skolevægningssadfærd og forældre, som har været behandlet for psykiske sygdomme. Forskerne kommer ikke med forslag til, hvad der kan forklare denne sammenhæng. Studiet viser også, at 40 % af alle elever med angstbaseret skolevægning 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 fx social angst kan videregive denne angst ved skærme barnet for sociale sammenhænge (Ek & Eriksson, 2015, Maynard et al., 2015).

Nogle undersøgelser peger på, at mange forældre til børn og unge med skolevægning har en svigtende tro på deres egne evner ligesom de betvivler deres egen forældreevne. Det kan bl.a. 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 skolevægning er, at mange har overbeskyttende forældre, som i høj grad skærmer deres barn for uønskede situationer og problemer. Derved trænes barnet ikke til selv at håndtere ubehagelige oplevelser og sociale sammenhænge (Sarchione et al., 2011).

Slutteligt viser amerikanske undersøgelser med en deskriptiv begrebsforståelse, at der er en overrepræsentation af børn og unge fra etniske minoriteter i fraværsstatistikkerne. 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 skolevægning ikke afhjælpes, og derudover er der en risiko for, at børn med skolevægning fra etniske minoritetsgrupper og ressourcetsvage familier ikke bliver opdaget og behandlet, fordi disse befolkningsgrupper sjældnere søger lægehjælp (Lyon & Cotler, 2007, Thornton m. fl., 2013).

### **Faktorer i skolen**

Skoleskift, få venner, mobning og en dårlig klasseledelse kan være væsentlige faktorer i udviklingen af skolevægning.



Et norsk studie (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015) har identificeret en række skolerelaterede faktorer, som påvirker udviklingen af skolevægning. 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 viser, at elever med skolevægning ofte er blevet mobbet og i nogen grad føler sig socialt isoleret i skolen. Dette resultat bakkes op af amerikansk og britisk forskning, som også 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 viser yderligere, at flere elever med skolevægning også peger på klasselærens dårlige ledelse af klassen som udslagsgivende i deres skolefravær. Forskerne bag studiet peger på, at en støttende og modererende klasseledelse, der 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). Et fællestræk for flere børn og unge med skolevægning er, at de er sensitive overfor uforudsigelige hændelser (Egger, Costello & Angold et al., 2003), og for dem kan sådanne udfald opleves som et kontroltab (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, Wilkins, 2008). Generelt kan man sige, at de 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, læreskift eller vikarer, alt sammen skabe utryghed hos eleven (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, Nutall & Woods, 2013). Det er sandsynligvis også derfor, at der er en øget forekomst af skolevægning blandt elever, som starter i det, der i Danmark svarer til udskolingen (Berg, 1997). Eleven bliver i disse overgange mødt med et forøget krav om faglig præstation og brug af tests, samtidig med at de sociale relationer bliver mere komplekse (Ek & Eriksson, 2013, Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Samtidig peger den danske psykolog Louise Margrethe Pedersen (2010) på, at der er en indbygget kompleksitet i skolesammenhængen, fordi både social og faglig læring er væsentlige elementer. I dette miljø kan det være vanskelig 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 (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014), hvilket er endnu et element i den komplekse skoledag.

På et mere overordnet plan kan en generel manglende opmærksomhed på og viden om skolevægning gøre, at der ikke bliver grebet tidligt ind, når en elev har øget fravær. På grund af manglende viden om fænomenet overser skolemedarbejdere seriøsiteten i elevens skolevægning og tilskriver fx 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 hensyn til problemet (Armstrong, 2011, Havik Bru & Ertesvåg, 2014). Det kan også betyde, at omfanget af et skolefraværproblem ikke opdages, hvis der ikke er en systematisk fraværregistrering og kommunikationen imellem lærerne er mangelfuld (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). I den sammenhæng er et godt skole-forældresamarbejde også afgørende for, at læreren får en bedre fornemmelse for eleven og hjemmet, og derfor kan gribes ind ved begyndende skolevægning (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

Endeligt kan skolens fysiske rammer også spille ind, som fx dårlige undervisningslokaler eller ulækre toiletter. Larmende og rodede klasseværelser kan være en kilde til stress for sensitive børn og unge (Elsherbiny, 2017, Havik, Bru & Ertesvåg 2014), ligesom et skolemiljø som opleves som farligt eller voldspræget også er det (Egger, Costello & Angold et al., 2003, Kearney, 2008).

### **Faktorer i samfundet**

Sammenhængen mellem skolevægring 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 skolevægring. Desuden kan en generel uvidenhed om skolevægring 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 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 folk 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 skolevægring risikerer at blive overset, og at elever med skolevægring får utilstrækkelig rådgivning og støtte om problemet (Maynard et al., 2015).

## **[4] Udredning**

Det er afgørende for en virksom behandling, at den arbejder målrettet med de specifikke årsager til udviklingen og fastholdelsen af skolevægringen. Da børn og unge med skolevægring udgør en så forskelligartet gruppe, så findes der ingen universalbehandling (Løvereide, 2011). En grundig udredning er nødvendig (Lyon & Cotler, 2007), så de personlige, relationelle og systemiske faktorer, som spiller ind i udviklingen af skolevægring, bliver afdækket (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 og Cotler, 2007).
- En undersøgelse af elevens skolehistorik og eventuelle tidligere indsatsforløb for at skabe overblik over omfanget af skolevægningen samt allerede afprøvede tiltag (Friberg et al., 2015).
- Et interview med forældrene for at få viden om skolevægningens 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 fx 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 hints til, hvilke strategier der skal anvendes i behandlingen samtidig med, at det kan fordre en tro på, at det kan lykkes at etablere en normal skolegang (Friberg et al., 2015)

Svenske forskere og praktikere (Friberg et al., 2015) foreslår, at man også inddrager skole, læge og andre relevante aktører i udredningen. Gennem en grundig udredning vil behandleren få indsigt i, hvilke faktorer der haft indflydelse på udviklingen af skolevægningen, 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 endvidere, 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] Intervention

Tidligere var behandlinger mod skolevægning standardiserede, imens man i dag ser flest anbefalinger om tilpassede og individualiserede forløb, som tager udgangspunkt de bagvedliggende årsager til udviklingen af og fastholdelsen i skolevægningen (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 skolevægning 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 de fire indsatsområder, som hyppigst optræder i litteraturen blive gennemgået, hvorefter tre manualer til behandling af skolevægning gennem kognitiv adfærdsterapi vil blive introduceret.

### **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 (Manyard et al., 2015), så som computerspil eller anden internetbaseret aktivitet. Genintroduktionen skal ske gradvist i en trappetigemødel, i et langsomt tempo og være planlagt i detaljer på forhånd (Friberg et al., 2015).

### **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 (KAT) og i mindre grad psykodynamisk terapi (Place et al., 2000). KAT, 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), men der er begrænset evidens for den langsigtede virkning af behandlingsformen (Manyard et al., 2015, Pina et al., 2009).

En anke mod KAT er, at mindre begavede og mindre refleksive børn og unge sandsynligvis vil have mindre gavn af behandlingen, hvis den ikke tilrettelægges med hensynstagen til elevens formåen (Heyne et al., 2014a). En anden udfordring som hyppigt ses ved unge med skolevægning 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 (Nuttall & Woods, 2013) af to succesfulde behandlinger af skolevægning, som er baseret på interviews af eleverne med skolevægning, forældre, skolepersonale, sagsbehandler o.lign 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 viste bl.a. at dette bedst opnås gennem en positiv tilgang, hvor der skabes en positiv relation til eleven. Endvidere skal forløbet være individuelt tilrettelagt efter eleven og konteksten, og forløbet bør være præget af positive oplevelser, hvor eleven bliver mødt med tiltro til dets formåen.

### **Fokus på inddragelse af familien**

Dysfunktionelle familiemønstre og opvækstvilkår anses som centrale faktorer i udviklingen af skolevægning. 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 (Alsing, 2016) har man gode erfaringer med at benytte KAT til familierapi. Her er erfaringerne, at ingen behandlingsforløb må begynde, før der er opnået et gensidigt tillidsforhold mellem terapeut og familie. Derfor skal familien opleve, at de bliver lyttet på og tilbydes den fornødne støtte (Alsing, 2016, Nuttall & Woods, 2013), samtidig med, at de skal forstå skolefraværets alvor og dets konsekvenser, hvis ikke barnet genoptager sin skolegang (Richardson, 2016).

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

### **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 skolevægning. Lærere, sundhedsplejerske, den privatpraktiserende læge, sagsbehandlere, og hvem der ellers måtte have kontakt med eleven, bør derfor også involveres i behandlingen. Gennem en fællesindsats etableres en fælles forståelse for elevens udfordringer, og de enkelte aktører bliver bevidstgjort om de medvirkende faktorer til skolevægningen. Samtidig rustes man fx læreren til, at kunne tilrettelægge undervisningen bedre eller tage særlige hensyn til eleven i klassen. Endelig er fordelene 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] Eksempler på behandlingsprogrammer**

### **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 skolevægningen samt faktorer som er med til at opretholde skolevægningen. Det er også i udredningen, at behandleren første gang møder forældre, lære 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).

### **@School-programmet**

Den australske forsker i skolevægning David Heyne har udviklet @School-Programmet (Heyne et al., 2014b). @school er et KAT-program, som hjælper børn og unge med skolevægning ved at reducere internaliserende adfærd samt ved at genoptage en normal skolegang. Programmet involverer eleven, forældrene og elevens lærer. For at styrke alliancen mellem terapeut og klient er det to forskellige behandlere, der samarbejder med hhv. barn og forældre. Denne metode hjælper også barnet til at skabe større følelsesmæssig uafhængighed fra forældrene i de tilfælde, hvor det er en del af skolevægningens problematikken. 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.

## Funktionsmodellen

En tredje anvendt model til behandling af skolevægring er funktionsmodellen. Det kan være vanskeligt at finde årsagen til skolevægringen, hvorfor Kearney (2002) argumenterer for en funktionsbaseret udredning og behandling. I dette program arbejdes der med den funktion afholdelse fra skolegang har for eleven. I programmet arbejdes der med fire forskellige funktioner, som ikke er gensidigt ekskluderende:

- 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 fx tests, hvorfor hun undgår sådanne situationer.
- c) Eleven stræber efter opmærksomhed fra personer uden for skolen regi fx hjemmegående forældre.
- d) Eleven foretrækker fællesskaber eller aktiviteter uden for skolens regi.

Ved brug af School Refusal Assessment Scale (Kearney, 2002) kan man afgøre styrken af hver af de fire kategorier i funktionsmodellen. Herudfra kan der udarbejdes en skræddersyet behandling til den enkelte elev. Da det ikke er usædvanligt at skolevægringen er en blanding af flere funktioner. Elever, som undgår skolegang, pga. at den sociale sammenhæng eller præstationsituationer fremkalder ubehagelige følelser, skal ifølge den funktionelle model behandles med psykoedukation, træning i at kontrollere somatiske symptomer, have kognitive adfærds strategier og stigende tilknytning til skolegang. For elever som foretrækker opmærksomhed uden for skolen inkluderer behandlingen indarbejdning af fast rutiner og forældretræning, og for elever som undgår skolegang for at deltage i aktiviteter uden for skolen inkluderer behandlingen bl.a., at der udarbejdes en kontrakt for genoptagelse af skolegang, og at skolegangen kontrolleres jævnligt (Inglés et al., 2015).

## [7] Opsamling

Der er en stigende opmærksomhed på de udfordringer børn og unge med skolevægring giver familien, skolen, socialindsatsen og ikke mindst dem selv. Derfor er der et behov for mere viden om fænomenet samt behandlingen heraf. I ovenstående er der gennemgået en række risikofaktorer for, at elever udvikler 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, således at der hurtigt kan påbegyndes en udredning af problemets omfang, tilknyttede problematikker samt lægges en behandlingsplan. En hurtig indsats fordres af bl.a. systematisk fraværsregistrering, godt skole-hjemsamarbejde 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 skolevægring. På grund af skolevægrings 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 gradvis 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.

## Litteraturliste

- Alsing, H. C. (2016). Å gå i hi(kikomori). Uortodoks familierapeutisk behandling ved skolevegring. *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/skolevaegring-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.
- Carless, B. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 162-170.
- Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *J. Am. Acad. Child Adolesc. 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.
- 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.
- 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-Monteagudo, 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., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275-283
- 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.
- 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/oppnevdsprogram/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.

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)

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.