

Skolevæggrende adfærd

Skrevet af:

Jan og Rikke Have Odgaard

Titelblad

Skolevægrenende adfærd

Skrevet af : Rikke Have Odgaard

Forlag : JHOconsult 997731

ISBN: 978-87-997731-6-3

Ophavsret:

Du må gerne gengive, videresende, og uddele hæftet såvel i elementer som hele hæftet, blot du husker at angive kilde.

Definition, og forekomst:

Kearny (2003) foreslår en samlende betegnelse for problematisk systematisk og vedvarende fravær, forårsaget af elevens egen vægring mod at gå skole: **skolevægrende adfærd** (school refusal behavior). Denne betegnelse anvendes i det efterfølgende vedrørende ovenstående, såvel som vedrørende fravær forbundet med følgende karakteristika:

- Eleven er helt borte fra skolen.
- Eleven møder op, men forlader skolen i løbet af dagen.
- Eleven møder på skolen efter at have vist "problemadfærd" om morgenen.
- Eleven viser stort ubehag ved at tage i skole og beder om lov til at slippe hele eller dele af dagen.

Kilde: Socialstyrelsen (2016)

Vi har ingen danske undersøgelser/opgørelser af forekomsten af skolevægrende adfærd. Amerikanske undersøgelser peger på en forekomst på mellem 5-28%, og beskriver endvidere at skolevægring forekommer i alle befolkningsgrupper (Kearney 2003 - for yderligere uddybning se dog i stedet Kearney 2008 - omend dette omhandler forhold i USA).

Der er muligvis en særligt høj forekomst blandt sårbare elever: Ifølge sundhedsstyrelsen (2016) er antallet af skolevægrende børn med autisme i Norge på over 40%. Landsforeningen Autisme har i 2016 lavet en dansk-baseret survey, af denne fremgik det at 1/3 af de inkluderede børn med autisme udviste skolevægrende adfærd (Stanek 2016). Gillberg (2014) beskriver endvidere udførligt udfordringer i almen undervisning for elever med ADHD, samt i relation til skole i det hele taget (ss. 114, 118, 209-210, 227-229), og det er forventeligt, at der også vil være en del elever med ADHD, der vil udvise skolevægrende adfærd.

I Ålborg Kommune er det i år opgjort at 149 skolelever enten har reduceret skema, eller slet ikke modtager undervisning. Dette såvel børn i almenskolen, som i specialskoletilbud (Videbæk et al 2017).

Omfanget kan altså i Danmark være af en væsentlig størrelse, men er dog ukendt. Endvidere mangler vi viden om hvilke elever det specifikt berører, om der er en systematik? Og dermed en afklaring af antagelsen om at der er særligt sårbare grupper af elever, der i særskilt høj grad er i risiko for at udvikle skolevægring. Dermed mangler vi

også at forstå om der kan være helt systematiske årsagerne til dette. Der er en antagelse om at problematikken er stigende, og foreninger såsom ADHD-foreningen, og Landsforeningen Autisme beskriver således også stigende antal henvendelser fra forældre til skolevægende børn. Hvorvidt der reelt er en stigning, og hvor markant denne i givet fald er, mangler vi fortsat afklaring af. Der mangler konkrete opgørelse af de indberetninger, vedrørende fravær, der føres på eleverne, og en overvågning af hvorvidt fravær evt. er stigende, jf. antagelsen omkring dette.

Årsager (og symptomer):

Årsagerne er ofte komplekse, og kan være relaterede til elevens personlige sociale og faglige udfordringer, såvel som til strukturelle, eller andre udfordringer i barnets miljø. Dette såvel i hjem, som i skole, eller i forbindelse med andre omgivelser. Årsagerne er vigtige at undersøge og afdække, således indsatsen der iværksættes er rettet mod at løse de problemer, der forårsager skolevægningen. Endvidere for at sikre at alle involverede kan genkende og anerkende de årsager, der håndteres i indsatsen.

Initialt skal man sikre vigtigt at barnet er somatisk grundigt undersøgt, således eventuelle fysiologisk baserede årsager til skolevægning er afviste, eller er udredte og velbehandlede sideløbende med anden indsats (Kearney 2008). Skolevægning er ofte (ikke altid) ledsaget af multiple og komplekse - ofte meget diffuse - fysiske symptomer, der til tider kan have været så langvarige at de trods psykosomatisk oprindelse, ikke desto mindre er blevet vedvarende og meget fysiske manifester. Herunder nævnes som eksempler: mavepine, kvalme, hovedpine, åndenød (forværring af alle autoimmune sygdomme - således astma, allergi, psoriasis ol.), overspændinger i muskulatur, smerter i led, tendens til forhøjet temperatur, depressive symptomer (herunder træthed, og opgivelse), forstyrret spisning, spiseforstyrrelse, synsforstyrrelser, søvnforstyrrelser etc.. Således er det vigtigt at sikre, at eleven ved egen alment praktiserende læge, eller eventuelt gennem specialist, er grundigt undersøgt, og at det er sikret at disse symptomer er relaterede til den stress, som årsagerne til - og vedligeholdelsen af skolevægningen, udløser i barnet (eller i andre tilfælde, at de er velbehandlede - dette gælder særskilt vedrørende autoimmune sygdomme såsom astma (Kearny 2008)). Endvidere bør henvisning til børnepsykiatrien overvejes, for at sikre udredning af eventuelt uafdækkede årsager, dette evt. i stedet for, eller i det mindste sideløbende med, eventuelle somatiske undersøgelser (Knollmann, Martin et al 2010).

Endvidere er det i nogle sammenhænge væsentligt at overveje midlertidig farmaceutisk behandling relevant ved unge med skolevægning relateret til svær angst og/eller depression (Bernstein et al 2000 og 2003, Kearny 2008, Knollmann, Martin et al 2010). Dette skal dog ske sideløbende med anden indsats (behandlingsamtaler, samt eksponering i forholdet til skole etc.), og er ikke relevant eller nødvendig for alle skolevægnende elever jf. kompleksiteten i årsager, og dermed håndtering af, skolevægning. Ved skolevægning forbundet med angst, hvilket muligvis er den overvejende årsag, vil der også være tiltag ved barnet mod forskellige metoder til "håndtering" af angsten: OCD, andre tiltag mod at opnå kontrol, vrede, aggression, selvskadende adfærd, etc.

I afdækningen af de konkrete årsager, finder vi veldokumenterede redskaber til undersøgelsen af disse hos Kearny, der dog er primært fokuseret indenfor det adfærdsvidenskabelige felt. Dermed finder vi hos ham en model, der undersøger årsager,

forstået som skolevægringens funktion for den enkelte elev (1996, 2004 - etc.). Dette med henblik på at kende de personlige motivationsfaktorer der enten forårsager, eller de faktorer der vedligeholder, skolevægring. Dette for at kunne lave målrettede, præcise, individualiserede indsatser.

Skolevægringens funktionerne for den enkelte elev er ifølge Kearny:

- **At undgå** skolebaserede stimuli der frembringer en generel oplevelse af negative følelser (ængstelighed og depression).
- **At undgå** ubehag forbundet med skolebaserede sociale og/eller fagligt evaluerende situationer.
- **At opnå** opmærksomhed fra andre vigtige personer.
- **At opnå** konkrete goder udenfor skolen.
(liste oversat fra Kearny et al 2004 s. 276)

Silverman og Kearny har til anvendelse ved systematisk afdækning af funktionerne i en elevs skolevægring, endvidere udviklet redskabet SRAS-R, School Refusal Assessment Scale, revised (Kearny, 2002).

Denne afdækning vil dog ikke automatiseret føre til en afdækning af de underliggende årsager til skolevægring. Disse betegner vi som nogle af de personlige kerneudfordringer, og de skal naturligvis også afdækkes og håndteres. Vores faglige erfaring er at disse underliggende årsager er beskrevet ved **personlige, sociale og/eller faglige udfordringer**, særskilt ofte på handlekompetencer forbundet med disse (altså hvordan evner den enkelte at håndtere sine udfordringer). Konkrete eksempler på dette er: evnen til selvberoligelse, evnen til at selvmonitorering, omverdensforståelse/social forståelse, relationskompetencer i det hele taget - eksempelvis evnen til at tage eller vedligeholde social kontakt, evnen til at søge hjælp, evnen til at korrigere sig selv og andre, evne til konflikthåndtering. Elevens evne til at indgå i det fælles klasserum, til at samarbejde, til at planlægge etc. etc. etc. Alt dette er områder, der også skal afdækkes, som vedrører elevens personlige forudsætninger, og dermed kan have væsentlig betydning for årsager til skolevægring.

Der er dog ingen grund til at antage at skolevægring er kendetegnet ved at være et "personligt problem", der kan løses udelukkende/primært ved at fokusere på den enkelte elevs motivationsfaktorer, således har også andre kontekstuelle områder stor betydning (Kearney 2008). En engelsk undersøgelse omkring skolevægrende adfærd har afdækket yderligere dilemmaer af betydning for årsagsforståelse (Archer, Tamsin et al 2003), som

vi her kombinerer med eksempler fra almen faglig praksis:

- Fysiske rammer på skolen - dele af skolen - eller hele skolen, samt skolevej.
- Skolens didaktiske struktur (selve læringsformidlingen - er der meget gruppearbejde, hvor mange elever i klassen, lærerstyrede læringsforløb vs. selvstyrede forløb etc.).
- Personrelaterede konflikter kan have stor betydning.
- "De store" overgange og skift - fra underbygning til overbygning, fra mange timer med en klasselærer, til en forskellige undervisere og forskellige fag etc. Men også mindre afvigelser eksempelvis: temauger og projektarbejde, i gang igen efter ferie, for nogle elever efter en weekend, eller et frikvarter. Disse skift kan også være faglige - og det kan opleves som et stort skift for nogle elever, mentalt at skulle skifte fokus fra naturfag til idræt.
- Mobning.
- Negative forventninger fra omgivelserne - "hører jeg overhovedet til her"
- Det selvforstærkende fravær - lidt fravær bliver til mere fravær.
- Økonomiske ressourcer - medarbejdere - forberedelse etc.
- Uoverensstemmelse mellem fagpersoners "antagelse om årsager", og de reelle årsager til skolefravær.

Endvidere beskriver Archer et al (2003) et meget væsentligt spørgsmål: "Kender man til at skolens systemer ændres, hvis en elevs manglende fremmøde er resultatet af "rationel angst"? Fraværet kunne være forårsaget af mobning, eller særskilt ubehagelige steder eller sammenhænge i og på skolen, eksempelvis dårlig "frikvarteradfærd", pauser der afholdes i indelukkede fysiske omgivelser, eller uro forbundet med spise-frikvarter" (løst oversat fra side 28). Der gøres altså opmærksom på at en elevs angst kan bunde i noget der er såvel rationelt, som udenfor elevens personlige råderum. Det er altså ikke noget der kan ændres, eller påvirkes ved en anvendt funktionsanalyse af elevens motivationsfaktorer.

Væsentligt er det også at Archer et al (2003) beskriver at der er en "oplevelse" af at den oprindelig årsag til skolevægringen oftest findes i hjemmet, hvor imod rapporter og beskrivelser konkret påpeger reelle skolerelaterede årsager, såsom skift på skolen - i gruppen eller omgivelserne, samt socialt relateret ængstelighed forbundet med skolen.

Dette område af årsager suppleres og uddybes yderligere ved inddragelse af Havik, Trude et al (2015), hvoraf det fremgår at særskilte udfordringer iboende skolens strukturer har stor betydning, herunder blandt andet:

- Lærerens evne til klasserumsledelse.
- Mobning og erkendelse af denne (evt. som årsag til - måske som forårsaget af - skolevægning). Særskilt den skjulte mobning kan være vanskelig at få øje på - des ældre elevgruppen er.
- Oplevelse af social isolation (dog primært i sammenhæng med mobning, og her særskilt den mere verbale/udelukkende, ofte mere usynlige form for mobning, altså den der foregår fra mellembygning og opefter, hvor følsomheden overfor mobning stiger i takt med elevens sociale behov, og ønske om at være del af gruppen).
- Vanskeligheder med faglige udfordringer, der ikke imødekommes i en tryk lærer-elev relation.
- Vanskeligt/negativt forhold til en vigtig underviser.
- Faglige udfordringer, der forværres af fraværet.

Således ligger Archer Tamsin et al (2003), samt Havik, Trude et al (2015), en væsentlig del af opmærksomheden på faktorer, der konkret er ude af elevens hænder, hvorfor man nødvendigvis, trods vanskeligheder med dette, også må undersøge elevens daglige miljø, såvel i hjem som på skole. Det er dog væsentlig at påpege, at Havik, Trude et al (2015) finder at i forbindelse med skolevægning, har forældrene antagelig meget lille indflydelse i forholdet til adfærden.

Sundhedsstyrelsen har endvidere i 2016 gennemgået en række VISO-sager vedrørende børn med autisme og skolevægning. Heraf fremgår at andre faktorer ud over elevens personlige motivation for skolevægning har betydning, og der peges på følgende mulige årsager:

- Udfordringer i samarbejde mellem forældre og skole.
- Manglende specialpædagogiske forudsætninger hos medarbejdere i elevens skoletilbud.
- Forældrene mangler mestringsstrategier i forholdet til barnets specifikke handicaprelaterede udfordringer og behov.
- Utilstrækkelig inddragelse af eleven med henblik på håndtering af fraværet.

- Uenighed mellem skole og hjem angående barnets behov og udfordringer.
- Manglende adgang til kompetent (specialiseret) faglig sparring.
- Manglende anvendelse af forældrenes viden omkring barnet.

Socialstyrelsen opsummerer desuden at: "årsager i familie- og skolekonteksten har fyldt lige så meget som årsager relateret til barnets forudsætninger" (2016 s. 15). Således er det altså igen ikke tilstrækkeligt udelukkende at undersøge fraværets funktionalitet, som en slags personlig forudsætning, men at dette i relation til elever med autisme, bør kombineres med en undersøgelse af ovenfor nævnte områder.

Det er interessant at de fleste af disse ovenfor nævnte områder også beskrives af Archer et al (2003), som emner i problematikken vedrørende skolevægring generelt. Således er dette altså ikke udelukkende emner med relevans ved autisme, men de kan ligeligt antages at have en mulig og antagelig væsentlig, relevans for alle elever, der udviser skolevægring.

Områder ovenfor undersøges og problemstillinger afdækkes systematisk gennem semi-strukturerede interviews, samt ved observationer på skole, og til tider i andre miljøer eleven indgår i (SFO og hjem). Relevante personer der deltager i udredningen af dette er eleven, forældre, lærere, pædagoger, eventuelt andre tilknyttede fagpersoner (PPR, talepædagog, ergo/fysioterapeut), og endvidere skoleleder.

Opsummerende er årsagsforståelse og afdækning, således væsentlig med henblik på at afdække alle faktorer der kan medvirke til at forårsage eller vedligeholde skolevægring. Dette for at sikre, at den indsats der iværksættes håndterer den samlede og således oftest multifaktorielle problemstilling.

Ressourcer og kompetencer:

Trods ihærdig søgning i relevant litteratur vedrørende skolevægning, har det været iøjnefaldende vanskeligt at finde bare den mindste litteraturhenvisning til en afdækning af elevens, og andre involveredes ressourcer (herunder kompetencer) til brug ved håndteringen af skolevægningen.

Det er dog muligt at finde mange og gentagne henvisninger til hvad de manglende ressourcer har af betydning (såvel ved medarbejder, elev og forældre etc.), idet alle studierne henviser til manglende ressourcer, som forværende og udløsende faktor ved skolevægning. Ikke mindst henviser flere af studierne, samt den litteratur der er tilgængelig på emnet, til den negative opfattelse af den skolevægende elev (eksempelvis blandt de jævnaldrende), som værende af stor betydning for skolevægningen. Ligeledes elevens syn på sig selv, eller elevens oplevelse af skolens medarbejdere, eller den gensidige relation mellem forældre og skole omtales også som værende af stor (negativ) betydning (Socialstyrelsen 2016, Kearney 2001, 2003, 2008, samt Havik, Trude et al 2015, endvidere Bredeesen, Aud Mork et al 2015, samt Archer et al 2003). I Bredeesen, Aud Mork et al 2015 fremhæves det endvidere at forældre decideret efterspørger positive tilbagemeldinger vedrørende det, der lykkedes for eleven, samt at dette af forældrene opleves som respektfuldt i det gensidige samarbejde.

Således antages det altså at fokus på manglende ressourcer (hhv. angående elev, lærer, skolen generelt, forældre etc.) antagelig har forværende effekt vedrørende skolevægning. Men kan man alene på baggrund af det, også antage at det modsatte kan have den kontraindikerende, altså bedrende effekt?

Det kan man naturligvis ikke. Ikke alene. Ikke mindst fordi skolevægning er et meget virkeligt og håndgribeligt problem, for såvel den enkelte som for fællesskabet. Men interessen i denne udredning er ikke at have et ensidigt fokus på ressourcer, men at afdække, og kende og bringe de ressourcer der er tilstede, til anvendelse i håndteringen skolevægningen.

Grønbæk et al (2009 s. 41) skriver: "Den værdsættende tankegang ... understøtter menneskers gode handlinger ved at italesætte dem. Når vi italesætter det, vi gør godt, eller godt kan lide, skaber vi mulighederne for vækst.". Den værdsættende tankegang skaber således ikke blot en anerkende ramme, der giver mulighed for at undersøge, men den giver os et konkret værktøj til at sprogliggøre det vi finder ud af med vores undersøgelse. Således bliver de nu afdækkede ressourcer kendte for alle i processen, og dermed også anvendelige for alle involverede. Ikke mindst for den elev, der ofte mangler at se sig selv som en kompetent og ressourcefuld elev og klassekammerat.

Af samme årsag afdækkes også hvilke ressourcer der er gjort brug af i forbindelse med

selve skolevægningen. Her kommer Kearnys ovenfor beskrevne funktionelle analyse til god anvendelse - idet man dog går et spadestik dybere og undersøger selve de ressourcer der ligger i elevens evne, såvel den til undgåelse, som den til opnåelse af alternative goder. Et konkret praksiseksempel på dette er at eksempelvis opnåelsen af alternative goder, reelt også ved en nærmere undersøgelse af dette kan vise sig at være konkrete løsninger på de problemstillinger eleven har erfaret i skolen. For mange elever er skolevægningen forbundet med oplevelser omkring social udelukkelse, en form for mobning. Alternativer til kammerater i skolen, kan for disse elever være kammerater på gaming-netværker rundt om i verden. Altså en konkret anvendelse af en ressourcestærk tækning, der finder alternative løsninger til sine problemer.

Hermed ikke være beskrevet, at dette skal fortsætte - blot at der også kan være evne til at finde alternative løsninger, til at opnå selvtilfredsstillelse, samt til problemløsning. Dermed opfordrer vi således heller ikke til at man umiddelbart fjerner disse muligheder fra elever, med skolevægrende adfærd. Nærmere at man får set dem som "løsningsmodeller" anvendt af eleven, og at man skal have hjulpet eleven med at løse sit konkrete problem, på en mere hensigtsmæssig måde, før man fjerner elevens selvopfundne alternativ (som kan være meget andet end internetbaseret gaming). Endvidere at man overvejer om de ressourcer man kan afdække ved disse undersøgelser, eventuelt med fordel kan anvendes i håndteringen. På samme vis afdækkes ressourcer i barnets netværk, samt de der er tilgængelige forbundet med de ressourcepersoner der bliver primært involverede i håndtering af skolevægningen.

Indsats:

Formålet med indsatsen er at sikre elevens stabile fremmøde og tilknytning til skolen, dette såvel fagligt som socialt.

Formålet er endvidere at sikre, at dette sker gennem håndtering af alle afdækkede problemstillinger, og dermed vil det ske gennem en multimodal indsats. Altså en indsats på flere tværfaglige områder, da årsager oftest findes i flere forskellige sammenhænge, idet skolevægning er en kompleks og indgribende tilstand, oftest med svære konsekvenser, hvor den ikke håndteres (Kearney 2006 og 2008, . Dermed skal alle afdækkede problemstillinger sikres håndtering, og dette stiller oftest krav om en koordineret tværfaglig indsats. Alt jf. ovenstående.

Udgangspunkt for indsatsen er således en systematisk og konkret afdækning af den samlede problemstilling, samt udredning af de konkrete årsager, således som beskrevet ovenfor. Endvidere af tilstedeværende ressourcer relevante for håndtering.

Dette via aftale med skoleleder, forældre, elev, PPR, og evt. andre relevante personer (socialrådgiver i forbindelse med yderligere behandlingsbehov), også jf. det behov for en tværfaglig indsats, som beskrevet ovenfor.

Elevens integrerede og aktive rolle i såvel afdækning som håndtering af problemstillingen, antages at være væsentlig for at sikre indsatsens succes (Archer et al 2003, Socialstyrelsen 2016, og Bredesen, Aud Mork et al 2015). Endvidere er et integreret og tværfagligt arbejde, og et forstærket forældresamarbejde vigtige elementer i indsatsen, og ligeledes medarbejderes faglige kompetencer til at genkende, forstå og imødekomme elevens behov (Archer et al 2003, Socialstyrelsen 2016, samt Kearney 2008). Ikke mindst er det vigtigt at der er enighed og en fælles viden om hvilke problematikker der består og skal håndteres (Bredesen, Aud Mork et al 2015).

Indsats indledes derfor med at der sideløbende med, eller umiddelbart efter afdækning, af årsager, sikres specialiseret faglig undervisning af elev, forældre, samt relevante faglige medarbejdere. Her undervises i skolevægning samt i håndtering af dette, såvel som i elevens generaliserede behov, og evt. i handicapforståelse og håndteringen af elevens eventuelle handicap.

Før eller sideløbende med dette afdækkes årsager og problemstillinger, således der kan planlægges en koordineret systematisk indsats til håndtering af problematikken. Årsager og problemstillinger undersøges jf. foregående afsnits beskrivelser.

På baggrund af de informationer der er indsamlet planlægges indsatsen konkret, detaljeret

og med angivelse af ansvarsområder, for alle deltagende.

Dette fremlægges dernæst ved et tværfagligt møde deltagelse af alle involverede: elev, forældre, skoleleder, lærer, pædagog, PPR, eventuelt socialrådgiver, JHO Consult, og eventuelt andre eksterne/interne samarbejdspartnere (med nogle elever drøftes planen dog først alene med eleven, men eleven er stadig en vigtig deltager ved selve mødet)

Ansvarsfastsættelsen af de opgaver, der indgår i forløbet sker skriftligt og alle underskriver et dokument, der udfærdiges med beskrivelse af hver enkelt persons ansvarsområder. Dette medvirker til at sikre varetagelse af alle opgaver, samt at alle i samarbejdet, har kendskab til hvem der var varetager hvad. OG ikke mindst: hvilke opgaver der mangler varetagelse, hvis en person ophører med at være del af samarbejdet.

Det er af betragtelig betydning for indsatsens succes, at eleven kan stole på aftalerne, og dermed på planen!!!

Opgaver/elementer der typisk indgår i løsningen:

- Formidling af viden omkring skolevægring, undervisning af alle involverede.
- Formidling af viden omkring eventuelle handicap, didaktiske og pædagogiske løsninger, selvforståelse, omverdensforståelse etc.
- Behandlingsforløb til eleven, eventuelt til elev og familie sammen. Dette i forholdet til elevens særskilte og personlige behov - eventuelt afhængig af om der forefindes en udviklingsforstyrrelse, såsom autisme, ADHD etc. Behandling vedrørende angst, er oftest væsentlig, men kan også til tider håndteres gennem selve indsatsen - efter initial undervisning og hjælp i forholdet til elevens og omgivelsernes forståelse for angsten.
- Løbende adgang til specialiseret supervision og hjælp ved evaluering, eller ved behov for forandringer i det planlagte forløb
- Planlægning og koordinering. Selve skolegangen planlægges meget nøje og beskrives helt konkret, ofte i form af ugeskemaer med konkrete beskrivelser af indhold i alle timer eleven deltager, samt beskrivelser af andre aftaler vedrørende deltagelse, samt eventuelt andre aftaler.
- Konkrete samarbejdsaftaler med eleven - møde tidligt på skolen, en - en samtaler med støttepædagog, lærer etc. Særlig faglig støtte, eller eneundervisning etc.

- Gradueret tilbagevenden til skolegangen/eller massiv kortvarig indsats og hurtig tilbagevenden (de fleste elever, hvor angst er involveret behøver gradueret tilbagevenden). Nogle elever vender gradvist tilbage til tilnærmelsesvist fuldt skema, i løbet af to år. Vi anbefaler at man forventer, at en indsats vil have en varighed på 1-2 år.
- Der skal være fastsat hvilken primær person på skolen der skal samarbejde med eleven om genindslusning af eleven, og hvilken der eventuelt afløser, om den anden person er syg, fraværende eller andet. Dette er meget vigtigt.
- Nedsat skema - eventuelt i form af bestemte fag - eventuelt i form af bestemte ugedage.
- Fastlæggelse af aftaler omkring undtagelser fra almen skolegang: projekter, temaer, lejrskole, fridage, start efter ferie, eller fridage, start efter weekends ol.
- Fastsættelse af forløb for håndtering i forholdet til det sociale fællesskab: hvad skal klassen informeres om - hvordan og af hvem? Skal forældre i klassen informeres?
- Plan for sikring af det sociale fællesskab, eventuelt for løsning af udfordringer i dette.
- Plan for evaluering af forløbet og vedligeholdelsen af indsatsen.
- Eventuelt et arbejde med holdninger, afdækningen af problemstillingen vil have vist om der er holdninger blandt medarbejdere, hos eleven, eller hos forældrene, der kan have betydning for indsatsen, i givet fald skal disse også håndteres.
- Afdækningen vil også have sikret kendskab til elevens faglige niveau i alle fag, der skal eventuelt også tilvejebringes relevant faglig støtte, eventuelt løbende, og eventuelt udelukkende til at indhente det i fraværsperioderne tabte. Der vil også være lagt en plan for hvorvidt eleven kan arbejde selvstændigt i perioder med gradueret tilbagevenden, eller om dette vil øge angst ved eleven og dermed modvirke indsatsens formål.
- Sikringen af tilstrækkelige ressourcer til indsatsen, såvel på som udenfor skolen.

Hovedpunkter i indsatsen:

- Undersøgelse af årsager og muligheder.
- Undervisning omkring skolevægring, håndtering og evt. handicapforståelse og håndtering.
- Fastsættelse af konkret og individuelt mål for indsatsen, samt planlægning og koordinering af indsats, herunder ansvarsfordeling.
- Aftale om indsatsen.
- Iværksættelse af indsats.
- Evaluering og evt. tilpasning af mål, indsats og herunder evt. af ansvarsfordeling.

Udeladelser:

Denne korte beskrivelse af udredning og håndtering af skolevægning, forholder sig ikke til den type af skolevægning, der kan opstå primært forårsaget af psykosociale årsager. Dermed er beskrivelser ovenfor relevant i forholdet til håndteringen af skolevægning ved elever hvis skolevægning mistænkes for at være forårsaget af, eller vides at være forårsaget som udgangspunkt, af udfordringer vedrørende kognitive handicaps, eller problematiske overgange i skole og/eller fritid, der har fået skolevægning som en (af) konsekvens(erne). Dermed er der således primært fokus på skolevægning forbundet med et vist mål af angst og utryghed, eller svær hjælpeløshed, der dermed er blevet angstudløsende.

Den grundige kortlægning vedrørende årsager til skolevægning vil naturligt afdække hvilke årsager der ligger bag skolevægningen, og dermed også hvorvidt disse falder indenfor de i dette beskrevne grupper.

Slutteligt er det dog meget væsentligt at være opmærksom på, at skolevægning eventuelt skal forstås som et symptom på underliggende psykologiske evt. psykiatiske årsager (Bjordal, Iselin Vinnes et al 2012, og Bredesen, Aud Mork et al 2015). Endvidere er der et stigende antal af studier der påpeger overlap mellem grupperne: de der antages primært forårsaget i "trods" at have skolevægning, og de der primært antages forårsaget i årsager beskrevet grundigt ovenfor, at have skolevægning. Der lader til at være en tendens til at opbygge trods, når der opstår hjælpeløshed af forskellige årsager i barnets skoleforløb. Således lader grupperne sig måske ikke nemt adskille og håndtere som forskelligartede problemer, da de lader til at have markante overlap (Bredesen, Aud Mork et al 2015).

Slutteligt er denne opsummering skrevet med fokus på beskrivelse af den dokumentation vi baserer vores indsatser på, hvorfor der er mange elementer i skolevægning der ikke er inddraget i denne beskrivelse. Dette er et kortlægning af den dokumentation der er relevant for, samt af de overvejelser vi gør os i forbindelse med løsningen af vores opgaver. Dermed opfylder denne skrivelse dette behov, og har ikke til hensigt at tilbyde yderligere indsigt i emnet, eller en diskussion af indhold, eller perspektiver vedrørende dette.

Litteraturliste:

Archer, Tamsin et al (2003). "*School phobia and school refusal*". Berkshire: National Foundation for Educational Research.

<https://www.nfer.ac.uk/publications/PHO01/PHO01.pdf>

Bernstein, GA et al (2000). "*Imipramine plus cognitive-behavioral therapy in the treatment of school refusal*". Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 2000, vol. 39: s. 276-283.

Bernstein, GA et al (2003). "*Predictors of treatment response in anxious-depressed adolescents with school refusal*". Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 2003, vol. 42: 319-32

Bjordal, Iselin Vinnes et al (2012). "*Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring*". Specialpedagogikk 2012.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/tidlig-intervensjon-i-arbeid-med-skolevegring/>

Bredesen, Aud Mork et al (2015). "*Tilbake til skolen Prosjekt om å oppnå stabilt skoleoppmøte for elever - Rapport*". Statped.no. Projektrapportering (forløb 2014-2015): http://www.statped.no/contentassets/4fc9ec4a3a7241918d6f3416419ff72c/tilbake_til_skolen_prosjektrapport_statped.pdf

Gillberg, Christopher (2014). "ADHD and its Many Associated Problems". New York, USA: Oxford University Press.

Grønæk, Marianne et al (2009). "Vækstmodellen - vejen til den gode samtale". Frederikshavn: Dafolo Forlag. Kapitel 2.

Havik, Trude et al (2015). "*School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance*". Social Psychology of Education, 2015, vol. 18: s. 221-240

Kearny, Christopher A. (2001). "School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment". Washington, USA: American Psychological Association.

Kearney, Christopher A. (2002). "*Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale*". Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, vol. 24: s. 235-245.

Kearny, Christopher A. (2003). "*Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus*". Professional Psychology: Research and Practice 2003 Vol. 34: s. 57-65. 2003 (<http://edresearch.yolasite.com/resources/CounselingGap.pdf>)

Kearny, Christopher A. et al. (2004). "*The Functional Assessment of School Refusal Behavior*". The Behavior Analyst Today 2004 vol. 5: s. 275-283.

Kearny, Christopher A. (2006). "*Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity*". Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2007 vol. 48: s. 53-61.

Kearny, Christopher A. (2008). "*School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review*". Clinical Psychology Review. 2008 vol.28: s. 451-471

Knollmann, Martin et al (2010). "*Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- og jugenpsychiatrischer Sicht*". Deutsches Ärzteblatt Jg.107, Heft 4: s. 43-49

Socialstyrelsen (2016). "*Børn med autisme og skolevægring*". Socialstyrelsen.

Stanek, Henrik (2016). "*Skolevægring fortsat udbredt blandt inkluderede elever med autisme*". Folkeskolen.dk.

<https://www.folkeskolen.dk/588810/skolevaegring-fortsat-udbredt-blandt-inkluderede-elever-med-autisme>.

Videbæk, Klaus et al (2017). "*13-årige Mathias kan ikke holde til at gå i skole - får angst og stikker af*". Dr.dk.

<https://www.dr.dk/nyheder/regionale/nordjylland/13-aarige-mathias-kan-ikke-holde-til-gaa-i-skole-faar-angst-og-stikker-af>

Rikke og Jan Have Odgaard, har konsulentfirmaet JHO Consult

De arbejder som konsulenter på hele det specialpædagogiske område, samt med individuel og familierapi. Hæftet, ”Skolevægrende adfærd”, er skrevet med baggrund i de erfaringer, som vi har høstet, når vi har arbejdet i familier og med inklusion af børn med særlige behov, i de danske grundskoler.

Begrundelsen for at lave dette hæfte, er at udbrede viden og forståelse for de udfordringer og muligheder, der er forbundet med skolevægring hos børn, unge.

Dette til gavn for både børn, og deres forældre, eller unge og voksne, samt professionelle og andre der kan blive beriget af større viden og forståelse.

ISBN: 978-87-997731-6-3