

BACHELOR

SKOLEVÆGRING

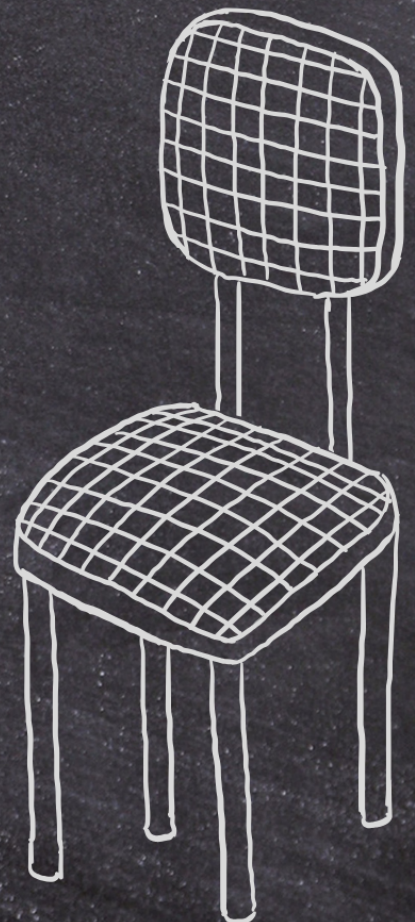
6. JANUAR 2025

Vejleder Søren Bøjgaard Schleicher Andersen

Anslag 83.400

Julie Warming Kristensen (3027457)

Julie Kristine Naguib (3029801)



Indholdsfortegnelse

1.1 Problemformulering	4
1.2 Baggrund for valg af emne	4
2.0 Læsevejledning.....	5
3.0 Videnskabsteori og metode	6
3.1 Videnskabsteori	6
3.1.1 Fænomenologi	6
3.1.2 Hermeneutik	7
3.2 Metode.....	8
3.2.1 Interview	8
3.2.2 Observationer	9
3.2.3 Case.....	10
3.3 Databehandling.....	10
3.3.1 Transskribering	10
3.3.2 Indhentning af samtykke	11
4.0 State of the art	11
4.1 Prævalens	11
4.2 "Skolens tomme stol" - VIVE	12

5.0 Når børn ikke kommer i skole	12
<i>5.1 At tale om fravær og skolevægring</i>	<i>12</i>
<i>5.2 Case: Sofie</i>	<i>15</i>
<i>5.3 Projekt tilbage til skolen</i>	<i>16</i>
<i>5.3.1 Anlæg et børneperspektiv</i>	<i>17</i>
<i>5.3.2 Samarbejde på tværs</i>	<i>21</i>
<i>5.3.3 Skab et fællesskab</i>	<i>26</i>
<i>5.3.4 At fylde den tomme stol - et didaktisk perspektiv</i>	<i>30</i>
6.0 Et samfundsperspektiv	35
6.1 Senmodernitet, selvrealisering og skolevægring	35
7.0 Konklusion	38
8.0 Perspektivering	40
9.0 Referencer	42
9.1 Bøger	42
9.2 Web	43
9.3 Rapporter og bekendtgørelser	44
9.4 Artikler og tidsskrifter	44

1.0 Indledning

En tom stol i klasseværelset kan hurtigt stå ubemærket hen, men den gemmer ofte på en skjult fortælling. Uanset, vil den signalere et fraværende barn – måske på grund af ferie eller sygdom, men i visse tilfælde er den tomme stol et tavst vidnesbyrd om noget mere alvorligt, en historie om de udfordringer eller kampe, barnet måske kæmper med i det skjulte.

Når et barn reagerer negativt på det at gå i skole ved at trække sig herfra, og skolefraværet udvikler sig til en modvilje og et fravalg, uden forsøg på at ville skjule det, så vil barnet være i risiko for skolevægring. Dette adskiller sig fra andre former for fravær, idet baggrunden findes i mistrivsel eller ubalance (Valeur & Bram, 2019, s. 3).

I løbet af skoleåret 2022/2023 oplevede 20 % af de danske folkeskoleelever et fravær på over 10 procent, hvilket svarer til over 20 skoledage (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023).

Men skolefravær er mere end bare tal. Når der tales om skolefravær, og især om skolevægring, bør vi ikke kun tale om en procentdel på et stykke papir. Vi må forsøge at se bagom, og finde forklaringerne i børnenes vilkår, trivsel og deres oplevelser i og uden for skolen (Børns Vilkår & Egmont Fonden, 2020, s. 3). *“Set fra elevens perspektiv, er det måske ikke skolefraværet, der er selve problemet, men snarere løsningen på problemet”* (Børns Vilkår & Egmont Fonden, UÅ). Dermed rejses centrale spørgsmål - for hvad gør man, når børn vælger at udeblive fra skolen?

Ifølge Folkeskolens formål § 1., skal *“Folkeskolen i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere... og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Men når børn og unge udebliver fra skolen, udfordrer det folkeskolens evne til at opfylde dette formål. Hvis eleverne ikke deltager i undervisningen, risikerer de at gå glip af essentielle kundskaber og færdigheder, hvilket vil kunne begrænse deres fremtidige uddannelsesmuligheder (Andersen et al., 2019, s. 14). Dermed undermineres skolens

overordnede opgave, som i samarbejde med forældrene hele tiden må have blik for, hvilke parametre der gør sig gældende for det enkelte barn.

Dette bachelorprojekt vil undersøge, hvad skolevægring er, og hvordan det kan identificeres, forstås og håndteres, med fokus på pædagogiske såvel som didaktiske udfordringer og muligheder. Projektet vil dykke ned i årsagerne til skolevægring, herunder de faktorer, der spiller ind omkring børns trivsel og motivation til at gå i skole, samt hvordan skolen i samarbejde med forældre og andre relevante aktører kan skabe et læringsmiljø, der forebygger problematikken og understøtter alle børns alsidige udvikling.

Ovenstående perspektiver leder dermed til nedenstående problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan man som lærer i samarbejde med forældre og andre relevante aktører identificere og arbejde med fokus på at forstå samt forebygge skolevægring, og hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser kan bidrage til at skabe et inkluderende læringsmiljø, der fremmer elevers trivsel og individuelle udvikling?

1.2 Baggrund for valg af emne

Interessen for at undersøge begrebet *skolevægring* til dette bachelorprojekt, opstod primært af tidligere erfaringer fra vores møder med praksis, hvor vi ofte har oplevet, hvordan enkelte elever gentagne gange udebliver fra undervisningen. Vi oplevede, hvordan skolefravær ikke blot må ses som et organisatorisk eller logistisk problem, men nærmere som en kompleks udfordring, der ofte er forbundet med elevernes trivsel og sociale dynamikker.

Vi har oplevet, hvordan skolefraværet kom til udtryk på forskellig vis. Nogle elever virkede uengagerede og trak sig, mens andre viste tegn på at være i mistrivsel, hvoraf fraværet for nogle elever skabte en ond cirkel, hvor manglende deltagelse i undervisningen og fællesskabet i skolen førte til faglige og sociale udfordringer.

Med et stigende antal elever med et højere fravær i de danske skoler (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023), mener vi det understreger vigtigheden i at forstå, hvorfor nogle elever fravælger skolen, og hvordan skolen kan arbejde med at forhindre en fortsat stigning af problemet. Vi har oplevet på forskellige skoler, hvordan lærere og andre fagpersoner omkring elever med højt fravær gav udtryk for, at de har begrænsede praksisnære vejledninger til rådighed i arbejdet med børn i skolevægring.

Dermed finder vi det relevant at dykke ned i feltet med fokus på et lærerperspektiv omkring håndtering og identificering af begrebet skolevægring.

2.0 Læsevejledning

Bachelorprojektet er skrevet med udgangspunkt i det kontinentale projektsyn, da det muliggør en dybdegående undersøgelse af emnets sammenhæng og kontekst frem for at følge en stram, metodisk struktur. Dette projektsyn lægger vægt på analyse, refleksion og en åben tilgang, hvor vi kan udforske vores emne mere frit (Engsig, 2017, s. 317). Baggrunden hertil er et bevidst fravalg af lange teoretiske redegørelser, til fordel for en mere detaljeret praksisbeskrivelse samt en tidlig inddragelse og præsentation af den empiri, der danner grundlag for vores analyse (Engsig, 2017, s. 320). Dermed vil vores teori, analyse og empiri blive præsenteret løbende og i tæt sammenhæng, hvilket understøtter en helhedsorienteret forståelse af emnet.

Ovenfor ses indledning, problemformulering samt baggrund for valg af emne, som grundlag for læserens forståelse af vores indledende tanker omkring og afsæt for projektet. Herefter ses afsnittet omkring videnskabsteori og metode, hvoraf det fremgår, hvordan vi har indsamlet empiri samt bearbejdet denne. Dernæst præsenteres State of the Art, hvor vi redegør for prævalensen af skolevægring som fænomen.

Vi har valgt at inddele vores analyse- og teoriafsnit i to overordnede emner, som hver især besvarer problemformuleringen med to forskellige perspektiver. Det første afsnit hedder "5.0 Når børn ikke kommer i skole", og vil belyse de dynamikker der ligger til grund for både

identificeringen af og arbejdet med elever på vej i eller med skolevægtring, herunder vil vi ligeledes præsentere vores case, som vi gennem analysen vil inddrage som praksisperspektiv. Den efterfølgende analyse -og teoriafsnit hedder "6.0 Et samfundsperspektiv", denne forsøger at skabe et samfundsmæssigt perspektiv på børn i skolevægtring. Herefter samles analysens hovedpointer i konklusionen. Slutteligt ses en perspektivering med henblik på videre samtale til eksamen.

Elever er ifølge den danske ordbog en betegnelse for en person, som modtager undervisning (Elev, u.å). I denne opgave vil vi dog hovedsageligt anvende betegnelsen "barn" frem for "elev", idet udfordringerne ikke nødvendigvis kun relaterer sig til skolens rammer, men ofte er en integreret del af barnets liv i bredere forstand (Andersen et al. 2019, s. 76). Anvender vi betegnelsen "elever", refererer dette til alle børn i en klasse.

3.0 Videnskabsteori og metode

I de følgende afsnit præsenteres projektets videnskabsteoretiske grundlag, samt en kortlægning af undersøgelsesdesign, herunder vores valg af empiriske undersøgelser. Til sidst redegøres der for databehandlingen af undersøgelserne.

3.1 Videnskabsteori

3.1.1 Fænomenologi

Fænomenologien, der udspringer af Edmund Husserls filosofi, har som sit primære mål at undersøge og beskrive oplevelser, sådan som de manifesterer sig i deres egen ret (Engsig, 2017, s. 53). Tilgangen fokuserer på at undersøge og beskrive fænomener ud fra de involverede aktørers perspektiv. Den fænomenologiske tilgang anser menneskets oplevelser som det centrale udgangspunkt for viden. Udgangspunktet er, at mennesker bygger deres livsførelse på de erfaringer, tanker og oplevelser, de gør sig (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42-43). Derfor udgør vores kvalitative interviews med fagprofessionelle omkring arbejdet med børn i

skolevægring et væsentligt fundament for undersøgelsen af fænomenet, da de bygger på deres erfaringer, som de har gjort sig i relation til dette (Ibid). Ved at anvende fænomenologien som undersøgelsesmetode kan vi undgå at lade forudbestemte teorier og antagelser om skolevægring styre vores empiri, men i stedet tage udgangspunkt i de konkrete interviews. Det kan dog være udfordrende at generalisere de indsamlede data, da de er baseret på specifikke aktørers individuelle erfaringer og oplevelser (Ibid).

Når man anvender erfaringer og oplevelser som primære kilder, kan det være udfordrende at sætte spørgsmålstejn ved eller kritisk vurdere dem, uden at det er med risiko for at underminere kildernes troværdighed (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44). Denne tilgang kan derfor være vanskelig at udfolde samt begrunde. Dermed bliver det også relevant at medtænke den hermeneutiske videnskabsteori, da denne vil give mulighed for at fortolke den empiri, som de kvalitative interviews frembringer.

3.1.2 Hermeneutik

Hermeneutikken søger at forstå et fænomen ved at analysere den mening, det bærer, eller den betydning, der tillægges det (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44-45). Målet er derfor ikke at skabe endegyldige sandheder eller definitive forklaringer på fænomenet skolevægring, men derimod at forstå den betydning, der knytter sig til begrebet (Ibid). Den grundlæggende antagelse i den hermeneutiske tilgang er, at forståelsen af fænomenet kræver indsigt i de omstændigheder, under de betingelser den er blevet til (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 46). På den måde tages der udgangspunkt i, at ny viden opstår som en ny forståelse af fænomenet, og at den allerede eksisterende viden, vores forforståelse, bruges til at skabe ny indsigt i fænomenet. Denne proces beskrives som den hermeneutiske spiral, som hjælper os til at forstå og reflektere over nye perspektiver (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 47-48).

Med brug af en hermeneutisk tilgang til vores empiri, gav det mulighed for at afdække de underliggende betydninger, der ligger bag udtalelserne fra vores interviews (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 46). Derudover benyttede vi vores observationer i praksis til at udarbejde en case, for at skabe en indledende forforståelse af børn i skolevægring, hvorved vores interviews

blev brugt til at opbygge en samlet viden. På den måde har vi kombineret vores forforståelse og fortolkning, hvilket danner grundlaget for analysen, der har til formål at opnå ny viden.

I anvendelsen af denne metode er der en risiko for, at man ikke får udfordret de antagelser man oprindeligt havde og i stedet for at opnå ny indsigt eller viden, kun får bekræftet det man vidste på forhånd (Ibid).

3.2 Metode

3.2.1 Interview

I projektet anvendes interview som en central kvalitativ metode til indsamling af empiri. Et Interview ses som en mere eller mindre struktureret samtale, som skaber mulighed for en dybere indsigt i menneskers oplevelser, perspektiver og erfaringer, og er velegnet til at undersøge mere komplekse emner, idet den muliggør en åben dialog mellem interviewer og deltageren (Engsig, 2017, s. 49).

På denne baggrund valgte vi at anvende metoden, som en del af undersøgelsen til projektet, hvor vi fik mulighed for at få indblik i informanternes forståelser og begrundelser i arbejdet omkring skolevægring. Fokus var at indhente deres perspektiver for at forstå praksis ud fra egne erfaringer og professionel viden. Vi lavede to forskellige interviews.

Vores første interview (Bilag 1) bygger på det *fokuserede interview*, hvilket er gennemført med udgangspunkt i informantens egne oplevelser og tanker, hvor spørgsmålene er udviklet undervejs (Engsig, 2017, s. 51). Dermed fulgte vi ikke en guideline for at holde os på sporet, men interviewet bar præg af en mere løs samtale. Hermed skal det pointeres at bilaget udgør relevante uddrag af interviewet på grund af pladsmangel.

Vores andet interview (Bilag 2) er baseret på et semistruktureret grundlag, hvilket vil sige at vi på forhånd havde aftalt med informanten hvad hovedtemaet omhandlede samt forberedt en række brede og mere eller mindre åbne spørgsmål, som dannede rammen for interviewet (Engsig, 2017, s. 51). Hermed er det vigtigt at pointere, at denne form for struktur i et interview må

rumme en vis grad af spontanitet undervejs i interviewet, hvor vores opgave som interviewer under den lidt løse struktur, hele tiden var, at kunne følge informanten ad et spor i samtalen, men samtidig følge op på, og vende tilbage til hovedtemaet og de planlagte spørgsmål, så interviewet ikke endte med at stikke i for mange forskellige retninger (ibid.) Hertil havde vi udarbejdet en interviewguide, som en guideline for os selv, så vi sikrede at komme omkring de områder inden for temaet, vi havde planlagt (Mottelson & Muschinsky, 2017, 161). Interviewet blev optaget og transskriberet ordret for at sikre, at nuancerne i deltagerens udsagn bevares til den efterfølgende analyse.

3.2.2 Observationer

Der er anvendt observationer til indsamlingen af praksisnær empiri med henblik på det valgte tema og problemstilling. Observationer muliggør en dybere indsigt i emnet, samt i deltagernes handlinger og interaktioner i naturlige omgivelser, med henblik på at opnå et førstehåndsindtryk af praksis (Engsig, 2017, s. 27). Formålet med at lave observationer var at studere adfærdsmønstre, interaktionsformer og kontekstuel betingede dynamikker, der kunne have relevans for projektet. Ved at observere deltagernes praksis og interaktioner skabes et empirisk grundlag, der kan belyse, hvordan de undersøgte forhold udspiller sig i praksis (ibid.)

Dermed kontaktede vi en skoleklasse, hvor vi havde kendskab til børn, som viste tegn på skolevægring, og hvor der var igangsat tiltag for dem med henblik på at komme i skole. Observationerne er dermed foretaget i en 6. klasse, hvor fokus var på en pige, i opgaven kaldet Sofie. Observationen strækker sig over en hel skoledag, fra kl. 8.00 til 13.00, hvor vi fulgte hendes færden i klassen, hvilken adfærd hun udviste samt klassens indbyrdes interaktioner, herunder hendes deltagelse i faglige og sociale aktiviteter (Bilag 3).

Observationerne er foretaget som deltager, der observerer, hvilket vil sige at vi var synlige for eleverne i klassen, forstået på den måde, at de vidste vi var der, men at vi i lav grad var involveret i aktiviteterne, og dermed var placeret bagerst i klasseværelset (Engsig, 2017, s. 33). Dette gav i

større grad mulighed for at skabe datamateriale, ved at skrive førstehåndsobservationerne ned undervejs ved brug af feltnoter, og var samtidig med til at minimere forstyrrelser og øge autenciteten (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 125). Grunden til vi valgte denne form for observatør var, at der her var tale om en kortvarig undersøgelse. Det er dermed også vigtigt at bemærke, at netop dette må medtænkes i brugen af det indhentede data, da disse må ses som udtryk for et øjebliksbillede, og dermed ikke udelukkende kan stå alene, samt at de altid vil bære præg af en subjektivitet fra den observerende (Engsig, 2017, s. 33).

3.2.3 Case

Når man arbejder med casestudier, tager man udgangspunkt i detaljerede beskrivelser af hændelser og observationer af praksis. Gennem cases har man mulighed for at belyse forskellige aspekter gennem relevant teori, for at skabe en dybere sammenhæng og forståelse, og inviterer samtidig til refleksion og diskussion i forhold til hvilke praksistiltag, der kan benyttes i relation hertil (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 80-81).

I projektet er der udarbejdet en case som afsæt for vores videre undersøgelse. Fokus heri ligger ikke i, hvorvidt de beskrevne handlinger var rigtige eller forkerte, men med henblik på at lære af dem samt udvikle nye perspektiver om praksis (Ibid).

Casen er udarbejdet med udgangspunkt i indhentet empiri gennem interview (Bilag 1) og observation (Bilag 3).

3.3 Databehandling

3.3.1 Transskribering

Fremgangsmåden, der blev anvendt i forbindelse med vores kvalitative interviews, bestod i at optage samtalen lydligt. Her kunne vi som interviewere fokusere på de emner, som skulle afdækkes frem for at nedskrive (Engsig, 2017, s. 64). Herefter transskriberede vi lydoptagelsen. Dette blev gjort ordret, for ikke at glemme vigtige detaljer, da man kan blive for selektiv og have tendens til at fokusere på bestemte passager i interviewet (Ibid).

3.3.2 Indhentning af samtykke

Til projektet er indsamling af empiri sket med respekt for deltagernes personlige oplysninger. Alle data er behandlet og opbevaret fortroligt, og i tilfælde af deltagernes ønske om anonymisering, er dette taget højde for i de transskriberede data. Alle deltagere informeret om undersøgelsen og dens formål, og samtykke til deltagelse er hermed indhentet (Engsig, 2017, s. 299).

4.0 State of the art

Herunder vil der blive præsenteret relevant forskning og viden relateret til emnet skolevægring og de langvarige konsekvenser omkring det høje fravær.

4.1 Prævalens

Prævalens udgør andelen af en given sygdom eller tilstand i en befolkning på et bestemt tidspunkt (Prævalens u.å). Oftest bruges det til at beskrive, hvor udbredt et fænomen er. Nøgletal om elevfravær i grundskolen fra Børne- og Undervisningsministeriet viser, at der i skoleåret 22/23 var en gennemsnitlig fraværsprocent på 7,2 %, og at dette tal i skoleåret 23/24 er steget til 7,4 % (Uddannelsesstatistik, 2024).

I Danmark skal skolerne registrere elevfravær elektronisk, hvorved de enkelte skoler har ansvaret for at fastlægge de specifikke kategorier for fraværet. Hvorvidt fraværet tælles som sygefravær afhænger af, om forældrene har meldt barnet syg (Andersen et al, 2019, s. 17). Det hænder, at børn der har været 100 % fraværende over en længere periode, ikke længere får registreret sit fravær, disse figurerer dermed ikke i fraværstatistikker (Andersen et al., s. 19). Dette betyder, at prævalensen kan være svær at opgøre, da de forskellige fraværskategorier ikke i alle tilfælde er gennemsigtige. Men det formodes at ca. 5 % af børn i grundskolen, på et eller andet tidspunkt i deres skolegang, rammes af skolevægring (Fleischer, 2018, s. 22).

4.2 "Skolens tomme stol" - VIVE

Nyere forskning fra VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, har på vegne af Børns Vilkår og Egmont Fonden belyst sammenhængen mellem skolefravær og børns faglige præstationer. Rapporten "Skolens tomme stol" viser, at elever med et højt skolefravær opnår generelt lavere resultater ved afgangseksamen sammenlignet med deres klassekammerater (Børns Vilkår, 2020, s. 8). Hertil tilføjes, hvordan fraværet ikke kun påvirker elevernes præstationer ved afgangseksamen, men også medfører langvarige konsekvenser. Ifølge tal fra Undervisningsministeriet havde 48 % af de elever, som ikke påbegyndte en ungdomsuddannelse inden for 15 måneder efter at have afsluttet afgangseksamen, et fravær i folkeskolen på over 10 % i 9. klasse (Ibid). Endvidere indikerer international forskning, at skolefravær udgør en væsentlig risikofaktor for at udvikle økonomiske, sociale og psykiske problemer i voksenlivet (Ibid).

5.0 Når børn ikke kommer i skole

I dette afsnit undersøges forskellige definitioner på skolevægring, herunder vores egen forståelse.

Afsnittet vil forsøge at fastlægge vigtige pointer og processer, som spiller ind i identificeringen af børn med skolevægring, forståelsen heraf, samt hvilke dynamikker, man må tage højde for i arbejdet med, samt forebyggelsen af et barns skolevægring.

Derudover præsenteres casen, som efterfølgende vil blive analyseret ud fra relevante teoretiske perspektiver.

5.1 At tale om fravær og skolevægring

Når vi kigger nærmere ind på, hvad det vil sige, at et barn ikke kommer i skole, så kan der være mange muligheder og forskellige former for fravær og måder at tale om det på.

Ifølge Børne- og Undervisningsministeriet gøres fravær op i tre forskellige kategorier: ekstraordinær frihed, sygdom eller ulovligt fravær (*Bekendtgørelse om elevers fravær* §1, jf. BEK

nr. 1063 af 24/10/2019). Hertil må forstås en skelnen mellem, hvad der ses som "godkendt" fravær, men også en grad af opmærksomhed rettet mod hvor problematisk hver fraværskategori opfattes. Man må dog medtænke, at hver fraværskategori uanset fraværets årsag omhandler et barn, der ikke er i skole, og at fraværet dermed må følges og registreres, for at man på sigt vil kunne fastlægge en eventuel stigning (ibid.)

I dette bachelorprojekt tager vi afsæt i børn med et skolefravær, der er steget markant, og hvor der er tale om børn, som af den ene eller anden grund ikke *kan* komme i skole. Disse børn omtales som børn i skolevægning (Fleischer, 2018b, s. 12).

For at forstå baggrunden for begrebet *skolevægning*, må vi forstå, hvad det vil sige "at vægre sig". Slår man "vægre" op i den danske ordbog, oversættes det til det at kæmpe i mod, eller det at være modvillig til at udføre bestemte handlinger (Vægre, u.å.).

Dermed påpeger psykolog, og specialist i neuro- og pædagogisk psykologi Anne Vibeke Fleischer, at *skolevægning* som begreb, må ses som barnets vægning. Det betyder altså, at barnet reagerer for at beskytte sig selv mod oplevet ubehag eller urimelighed (Fleischer, 2018a, s. 17). Fleischer fremhæver, at der kan være adskillige faktorer, der spiller ind, når et barn oplever mistrivsel i sådan en grad, at det fører til skolevægning (ibid). Skolevægning kan udvikle sig pludseligt, men ofte opstår det gradvist, hvor barnet typisk starter med at udeblive fra enkelte timer, bestemte timer eller dage, hvorefter fraværet intensiveres gradvist (Fleischer, 2018a, s. 29). Men uagtet beskriver *skolevægning* en adfærd, som barnets bedst mulige reaktion på en vanskelig situation, set med barnets øjne (Fleischer, 2018b, s.12).

Ser vi til den hollandske lektor i uddannelsespsykologi, David Heyne, defineres skolevægning ud fra en række specifikke kriterier, der må være opfyldt (Andersen et al., 2019, s. 18-19):

1. Barnet udviser modvilje eller nægter at ville i skole. Denne modvilje kan vise sig gennem negative reaktioner på at skulle i skole, f.eks. ved angst, raserianfald, tristhed eller fysiske symptomer, som eksempelvis ondt i maven. I andre tilfælde kan barnet opleve vedvarende følelsesmæssige eller fysiske symptomer, som hindrer barnet i at møde op, som eksempelvis depressiv adfærd og søvnproblemer.

2. Barnet viser ikke betydelig antisocial adfærd ud over modviljen mod at skulle i skole.
3. Barnet holder ikke fraværet skjult for sine forældre. Men opholder sig oftest hjemme.
4. Forældrene har et ønske om, at barnet har/får en normal skolegang, og de har i situationen eller tidligere gjort en indsats for at få barnet i skole (Ibid).

Ovenstående definition af skolevægring bakkes op af professor i klinisk børnepsykologi, Mikael Thastum. I forlængelse heraf pointerer han, at barnets modvilje mod at deltage i skolen og de dertilhørende symptomer ikke nødvendigvis bliver synlige, hvis barnet får lov til at blive hjemme. Derudover kan et barn stadig opfylde kriterierne for skolevægring, selvom det møder op i skole, men vil i sådanne tilfælde føle stor følelsesmæssigt ubehag i undervisningen. Dette bliver dermed også ofte grund til, at forældre lader barnet blive hjemme, på trods af et ønske om at deres barn fulgte en almindelig skolegang (Andersen et al., 2019, s. 18-19).

Med et blik på Heynes definition, antages det, at der i forståelsen af skolevægring ligger en implicit fortolkning om, at skolevægring først og fremmest opstår på baggrund af en skrøbelighed, enten hos barnet eller i barnets nærmiljø, herunder familieforhold. Denne skrøbelighed kan dermed skyldes både sociale og psykiske forhold, men uagtet påvirker disse forhold barnets evne til at deltage i skolen. Skolevægring ses som et fænomen, der kan være svært at bearbejde. Dette skyldes både at skolevægring kan opstå pludseligt, over længere tid eller i perioder, men også at børnenes reaktion kommer til udtryk på forskellige måder, hvilket stiller krav om individuelt tilrettelagt støtte og tiltag for at hjælpe det enkelte barn. Derudover kan inddelingen af kriterierne for børn med skolevægring ses som et udtryk for, at man må kunne spotte, hvilke træk børn med skolevægring har, og at "tjeklisten" bliver facit for identificering.

For os at se bliver ovenstående definitioner dermed et udtryk for synspunkter, med udgangspunkt i det enkelte barn, og dets udfordringer. Man ser dermed på, hvilke problemstillinger der er iboende barnet, mere end man tænker barnets reaktion som et værn mod det som er svært, som det er tilfældet ved Fleischers definition.

Dette betyder at vi i bachelorprojektet vil omtale børn *i skolevægring* i stedet for *børn med skolevægring*, fordi vi anser situationen omkring skolevægring som et symptom på flere faktorer, og ikke udelukkende som noget der sker inde i barnet.

5.2 Case: Sofie

Casen er udarbejdet med udgangspunkt i observationer og samtaler omkring et barn i skolevægring, i casen omtales hun som "Sofie".

Sofie går i 6.klasse og har siden 5. klasse haft et stigende fravær. I takt med hendes stigende fravær, afholder skolen flere samtaler med Sofie herom, og har løbende kontakt med forældrene. Men man finder ikke umiddelbart tegn på, at Sofie er i mistrivsel.

I slutningen af 5. klasse bliver Sofies forældre skilt, de taler om en lykkelig skilsmisse, og mener ikke at Sofie er påvirket heraf. Sofies lærer er uenig, og mener ikke at børn kan gå uberørt gennem det, at deres forældre bliver skilt. Kommunikationen mellem skole og hjem bliver gradvist sværere, og lærerne anser moren for at modarbejde processen. Hendes fravær er stadig stigende, og i starten af 6.klasse lavede skolen en underretning på bekymrende højt fravær.

Forældrene meddeler skolen, at Sofie formentlig har angst, og at hun ofte klager over mavesmerter om morgenen, inden hun skal i skole. Sofies lærere oplever ikke, at hun er påvirket hverken fysisk eller psykisk, når hun er i skole, men igangsætter alligevel samtaler med sundhedsplejersken, for at imødekomme forældrenes bekymring. Samtidig tager forældrene flere gange Sofie til lægen. De ønsker en lægeerklæring for at Sofie hurtigt kan komme i nedsat skoleskema, men hverken læger eller sundhedsplejerske finder belæg for dette og det bliver derfor besluttet, at hun skal deltage på fuld tid i skolen. Sofies mor mener dog, at der skal findes en grund til Sofies udfordringer, hvilket gør, at der i en kort periode bliver tilkoblet en skolepsykolog, som er deltagende i møder omkring Sofies situation. Samarbejdet ophører dog igen, da det både fra forældrene og lærernes side synes at være en udfordring i kommunikationen, idet psykologens løsning var, at forældrene bare skulle sende Sofie i skole.

I starten af 6. klasse opstår en episode på Snapchat, hvor hun udstiller en anden pige. Dette finder klassekammeraterne ud af, og smider hende ud af den fælles Snapchat-gruppe. Mor kontakter skolen, og fortæller at Sofie er ked af det, fordi de andre holder hende udenfor. Ifølge klasselæreren var Sofie inden Snapchat-episoden en vellidt pige i klassen, der rent socialt lå højt i hierarkiet, deraf mener hun, at episoden har haft stor betydning for hendes position. Efter flere tilfælde af sygdom i klassen eskalerer hendes fravær, og forældrene mener nu, at Sofie ikke vil i skole, i frygt for at blive syg.

Som følge af, at Sofies fravær fortsat var stigende, igangsatte lærerne et forløb med en læringskonsulent, som kom med faglig sparring og råd ift. at igangsætte tiltag, i et forsøg på at mindske fraværet for Sofie. Heraf blev der aftalt, at Sofie hentes af sin lærer 8.20 foran skolen hver morgen og bliver fulgt ind i klassen. Hun må tage pauser fra undervisningen, hvis hun har behov for det, samt har hun en "pausepose" med ting, der kan hjælpe hende med at finde ro, som hun må hente i timerne.

Sofies ageren i klasserummet er tydeligt påvirket af hendes position i klassen, og hun gør ofte brug af f.eks. pauseposen, eller går for sig selv i løbet af en skoledag. Hun holder sig til de samme få piger, men trækker sig også herfra i frikvartererne. Fagligt bidrager hun, men gør sig ellers ikke særligt bemærket. Hun har løbende kontakt med læreren.

5.3 Projekt tilbage til skolen

De efterfølgende afsnit vil tage udgangspunkt i vores interview med Ditte Egetoft, som er cand.pæd. i pædagogisk psykologi og MIL-koordinator (Målrettede Inkluderende Læringsmiljøer). Ditte Egetoft forklarer selv, at hendes opgave på skolerne handler om at være tilkoblet børn, som har det særligt svært, og typisk gennem længerevarende forløb. Hun arbejder med at sikre kommunikationen mellem de forskellige parter, som ofte er involveret i sagerne, og sørger for at aktivere det rette netværk, i form af forskellige fagligheder, som kan blive nødvendige undervejs i et forløb. Herudover fungerer hun som sparring, vejleder eller som direkte tovholder i forskellige sager.

Hvert afsnit vil belyse relevante teoretiske perspektiver, hvorefter disse analyseres i relation til vores case om Sofie.

Afslutningsvis vil der i 5.3.4 blive fremlagt et danskfagligt didaktisk perspektiv, samt en analyse heraf.

5.3.1 Anlæg et børneperspektiv

I hendes arbejde som MIL-koordinator har hun arbejdet en del omkring børn med skoleværingssproblematikken helt inde på livet. I forhold til hvordan, man bør gribe sagerne an beskriver Ditte Egetoft:

“Vi skal først og fremmest have et børneperspektiv. Hvorfor er det, man bliver hjemme? Vi ser fraværet som et problem, men for barnet er det løsningen, det bliver vi nødt til at finde ud af, hvad det er løsningen på. Vi ved godt, at jo længere tid et barn bliver hjemme, jo sværere bliver det... Men man skal have lov til at finde ud af, hvad der ligger bag, ... og man ikke undervurderer kompleksiteten.” (Bilag 2).

Ditte Egetoft fremhæver her vigtigheden af at anlægge et børneperspektiv i arbejdet med skolevægring. Hendes udtalelse understreger, at barnets adfærd ikke blot skal betragtes som et problem i sig selv, men snarere som et symptom på en underliggende udfordring for barnet. Dette kræver, at man arbejder med en nysgerrig og undersøgende tilgang, hvor barnets oplevelser og behov får en central plads i forståelsen af situationen. Dette understreger samtidig Fleischers pointe om, at barnet reagerer ved at trække sig væk, fordi det af barnet opfattes som den bedste mulighed for at beskytte sig selv (Fleischer, 2018b, s.12). Her kan vi ligeledes kigge til børne- og ungdomspsykiater Søren Hertz, der anskuer børn som “whistleblowers”, idet deres symptomer kan tolkes som et forsøg på at signalere, at der er udfordringer i deres samlede livssituation, som kræver forandring. Hvis denne adfærd ikke forstås og håndteres som et tegn på underliggende problemer, risikerer vi at betragte barnet som selve problemet i stedet for at anerkende dets rolle i at pege på de reelle udfordringer (Printz & Andersen, 2024, s. 72).

Ifølge Hertz lever mange børn i et spændingsfelt imellem de mange forskellige arenaer i deres liv (Printz & Andersen, 2024, s. 25). Ofte ses en tendens til, at opmærksomheden i højere grad rettes mod individet, mens de sociale kontekster og arenaer, som præger barnets dagligdag, ofte undervurderes i betydning (Ibid). Dette kan blive problematisk og kan have betydning for, hvordan man som fagprofessionel håndterer børn i skolevægring, hvis der ofte er en manglende indsigt i, hvad der foregår i de forskellige arenaer, som børnene færdes i. Når de forskellige arenaer mødes, kan det enten resultere i kritik mellem parterne eller en alt for forsigtig tilgang, hvilket kan gøre det udfordrende at finde effektive måder at adressere samt håndtere børns mistrivsel på (Ibid). For at komme børneperspektivet nærmere, må man derved som voksen omkring barnet gå ind i en forståelse af barnets perspektiv, ved at anvende sin viden til at undersøge og tolke på barnets ytringer samt reaktionsmønstre (Engsig, 2017, s. 256-257).

For at få et indblik i, hvad der kan være på spil for et barn, der har svært ved at komme i skole, eller som er endt i en skolevægringssituation, kigger vi her til den amerikanske psykolog Urie Bronfenbrenner. Han argumenterer for, at man bør betragte individet og dets adfærd som en integreret del af et system. Her refererer han til de påvirkninger, som individet udsættes for gennem interaktioner med andre mennesker og de omgivelser, det befinder sig i, og som er med til at forme dets udvikling og adfærd. *Bronfenbrenners systemteori* (Bilag 4) ser mennesket som både et selvstændigt system, men også som en del af flere sociale systemer, der konstant påvirker dets udvikling. Den tager udgangspunkt i alle de mange forhold, der kan være på spil når vi taler om barnets udvikling, læring og trivsel (Molbæk et al., 2015, s. 45-46). Der må altså tages udgangspunkt i en kontekstuel ramme, for at skabe forståelse for barnet.

Bronfenbrenner inddeler systemet i tre overordnede systemer: *mikro-, exo- og makrosystemet*. Mikrosystemet repræsenterer barnets allernærmeste miljø. Dette omhandler relationer til familie, venner eller f.eks. lærere. Det vil altså sige de forhold, som barnet har størst berøring med. Herunder omtaler Bronfenbrenner et *meso-system*, som refererer til det interne forhold, der sker mellem barnets mikro-system, f.eks. familiens relation til barnets lærere, og omvendt (ibid). En tand længere ude i systemet ses exo-systemet. Her opleves det omkringliggende nærmiljø

barnet færdes i, og omhandler skolen som helhed, kvarteret barnet bor i, forældre og søskendes venner eller f.eks. sociale medier og andre teknologier barnet benytter og dermed kan påvirkes af (ibid). Det sidste system er *makro-systemet*, som omhandler samfundsmæssige, kulturelle eller politiske systemer, som barnet "underlægges", og som samtidig også har indvirkning på barnets mikro- og exo-system (ibid).

Bruger man Bronfenbrenners forskellige lag i forståelsen af hvilke forhold, der er til stede i et barns omverden, er det essentielt, at man medtænker alle individuelle lag, og hvordan de hver især påvirker hinanden. Og netop det påpeges af Egetoft i citatet, at årsagerne bag barnets løsning om at blive væk fra skolen er komplekse, og kræver, at man tager sig tiden til at gøre sig de rigtige overvejelser, omkring hvilke tiltag der kan sættes i gang.

Analyse af case

I forståelsen af hvilke elementer, der gør sig gældende i situationen omkring Sofie, som beskrives i casen i 5.2, tages der i nedenstående analyse udgangspunkt i Bronfenbrenners systemteori. Først sætter vi fokus på Sofies mikro-system. Som det fremgår, er Sofies sociale position i klassen udsat. I en samtale med klassens lærere fortæller de, at Sofie før i tiden stod rimelig højt i hierarkiet mellem klassens piger, men at dette synes at have ændret sig efter Snapchat-episoden. På trods af flere samtaler mellem Sofie og hendes lærere på grund af fravær, hvor det ikke lykkes lærerne at finde årsagen, lader det ikke til, at hun føler at relationen er stærk nok, og derved ikke har nære relationer i skolen. Tager vi afsæt i Sofies relation til forældrene, er det væsentligt at medtænke forældrenes skilsmisse, idet det skaber en splittelse i hendes mikrosystem, forstået på den måde, at den relation hun før havde til forældrene som en helhed, nu må ses som to individuelle arenaer. Forældrene oplever det, de selv kalder for en lykkelig skilsmisse, og mener dermed ikke at Sofie er påvirket heraf, men at hendes udfordringer stammer fra skolen, hvortil Sofies lærere er mere uenige og mener, at det er en blanding af flere ting. Herved bliver meso-systemet aktiveret, og kan spille en vigtig rolle i en del af forståelsen for Sofies situation, idet den består af interaktionen mellem de to mikrosystemer, hendes lærere og forældrene, og som kan påvirke hendes trivsel. Problematikken heri opstår, da der fra skolen og hjemmets side er

forskellige opfattelser af skolevægringens oprindelse, hvilket kan påvirke interaktionen mellem arenaerne. Får Sofie ikke følelsen af, at der er et samarbejde mellem forældre og lærere omkring hendes trivsel, kan dette skabe en fragmentering, hvor hun ikke føler at de to systemer arbejder sammen for hendes bedste, hvilket kan have betydning for hendes udvikling, på trods af at det ikke er en interaktion hun direkte er en del af (Uddannelses- og Forskningsministeriet, UÅ). Dette kan være parametre, som kan have indflydelse på, om hendes skolevægring forværres.

Ud fra exo-systemet, kan mødet mellem forældre og hjemmet omkring Sofies fravær tolkes som en begivenhed, der indirekte påvirker hendes trivsel. I exo-systemet repræsenteres her de beslutninger og interaktioner, som hun ikke selv deltager i, men som har indflydelse på hendes liv og trivsel (Ibid). I dette tilfælde kan skolen og hjemmet her risikere at træffe beslutninger, som kan påvirke hendes skolevægring i en negativ retning. Det fremgår også af casen, at forældrene igangsætter flere lægebesøg og ikke ønsker, at skolen foretager sig noget, før der kommer svar fra Sofies læge. Dermed bliver lægen også en del af hendes exo-system, og har indflydelse på, hvordan hendes liv både i og udenfor skolen kan formes. De sociale medier og teknologier hun bruger, ses at have stor betydning for Sofie, idet hun gennem brug af Snapchat mister sin position i fællesskabet.

I makro-systemet kan der belyses, hvordan lovgivningen skaber rammerne for skolens handlinger. Skolen laver en underretning på bekymrende højt fravær, denne underretning afspejler en samfundsmæssig prioritering af hendes trivsel (Ibid), og er med til at sætte fokus på, at hun er i en svær situation, og til at sætte ordet skolevægring på hendes fravær.

Analysen af Sofies situation viser, at hendes skolevægring ikke kan tilskrives en enkelt faktor, men snarere skal forstås som et resultat af komplekse interaktioner mellem de forskellige systemer i hendes liv. De beskrevne systemer i Bronfenbrenners teori, fremhæver samtidig vigtigheden i et tæt samarbejde mellem skolen og hjemmet for at sikre en koordineret indsats, der understøtter Sofies trivsel og forebygger en yderligere forværring af hendes fravær.

5.3.2 Samarbejde på tværs

Under interviewet spurgte vi Ditte Egetoft, hvad der i hendes optik er vigtigt, når man aktivt går ind i arbejdet med et barns skolevægring, hertil svarede hun:

“Hvis der er flere forskellige lærere på, kræver det, at man har et godt teamsamarbejde, hvor man sammen følger op, og at man har nogle redskaber, for at man i fællesskab kan vurdere barnets trivsel og får samlet op...”

Ditte Egetofts svar fremhæver hermed betydningen af et tæt samarbejde på tværs af de fagpersoner, som barnet er i kontakt med, og at de hver især har et stort indblik i det enkelte barns situation, i arbejdet omkring barnets skolevægring. Samarbejdet mellem disse må dermed ses som centralt for at sikre en helhedsorienteret tilgang, hvor barnets trivsel løbende vurderes og følges op. Dette kræver dermed et systematisk og kollektivt fokus, hvor aktørernes forståelse af og kendskab til barnet og dets livsverden, kan være afgørende for deres evne til at arbejde målrettet mod at skabe en stabil og tryk ramme for barnet. Dermed må der være tale om at danne et fælles afsæt, både i forståelsen af problemet generelt set, men især også af det enkelte barn (Lund, 2023, s. 121-122). Derfor må man være opmærksom på, hvilken opfattelse der er den dominerende, omkring fravær og børn i skolevægring (ibid).

For at sætte fokus på forskellige opfattelser for et barns situation, og de enkelte aktørers måder at årsagsforklare, tales der om hvordan disse attribuerer. *Attribueringsbegrebet* omhandler netop de måder, hvorpå vi forklarer menneskers handlinger og udfordringer. Disse kan baseres på individets personlighed eller på den specifikke situation, som denne befinder sig i (Løw & Skibsted, 2019, s. 189-194).

Intern attribuering, også kendt som at *personforklare*, refererer til en fortolkning, hvor vi tilskriver handlinger, personlige egenskaber eller psykiske tilstande hos individet, som årsag til de udfordringer personen oplever. Modsat ses ekstern attribuering, også kaldet at *situationsforklare*, hvor handlingen tilskrives den situation, som personen befinder sig i (ibid).

Forståelsen af hvordan attribuering er relevant i arbejdet med skolevægning er vigtig, da lærernes og andre aktørers forklaring og tænkning omkring barnets situation kan have stor betydning for de tiltag, der iværksættes og effekten af dem. Hvis der primært arbejdes ud fra en personforklaring, hvor fokus lægges på barnets mangler eller begrænsninger, såsom manglende motivation eller psykiske vanskeligheder, kan resultere i en ensidig tilgang, der overser sociale, miljømæssige eller strukturelle faktorer, der kan spille ind (Løw & Skibsted, 2019, s. 191). Med denne tilgang kan der foreligge en risiko for, at barnets selvopfattelse påvirkes i en negativ retning, og forstærke mistrivlsen (Fleischer, 2018, s. 85-86) hvilket kan betyde at de selv begynder at bruge personforklaring over for sig selv (Løw & Skibsted, 2019, s. 197), ved f.eks. at tænke: "Jeg arbejder alene med en opgave, fordi de andre synes jeg er træls."

Omvendt kan en situationsforklaring bidrage til en bredere forståelse, hvor der tages højde for de relationelle og kontekstuelle forhold, som kan påvirke barnets trivsel og deltagelse i skolen. Eksempler på dette kunne være klasse miljøets dynamik, lærerens tilgange til undervisning, eller familieforhold, hvilke ved brug af en situationsforklaring, må medtænkes som væsentlige, for at få forståelse for barnets oplevelser (Løw & Skibsted, 2019, s. 191). Ved at arbejde med en situationsforklaring, bliver det muligt at identificere forhold omkring barnet, som er mulige at justere med henblik på at styrke barnets trivsel og deltagelse i skolen.

Begge tilgange kan have deres berettigelse, men det er afgørende at finde en balance, hvor både barnet som individ og de omgivelser, barnet er en del af, inddrages i analysen og løsningen af problemet (Løw & Skibsted, 2019, s. 190). Ved at anerkende både barnets eventuelle personlige udfordringer, samt inddrage eksterne faktorer, dannes et mere nuanceret grundlag for at planlægge hvilke tiltag, man igangsætter for barnet (ibid).

At arbejde på denne måde kræver, at lærerne bevidst reflekterer over egne tilgange og attribueringsmønstre, når de arbejder med skolevægning. En sådan refleksion kan understøttes gennem samarbejde i teamet, hvor man i fællesskab kan udfordre hinandens perspektiver og sikre en mere nuanceret tilgang til barnets situation. Derudover kan refleksion og sparring

aktørerne imellem skabe rammer for en mere helhedsorienteret indsats, der ikke kun fokuserer på barnets udfordringer, men også på de omgivelser, der påvirker barnet (Lund, 2023, s. 49; Løw & Skibsted, 2019, s. 190), dette sikrer samtidig at alle arbejder mod samme mål.

Ditte Egetoft påpeger tidligere vigtigheden i at sætte ind så tidligt som muligt (Bilag 2). Denne pointe understreges samtidig gennem attribueringsbegrebet, da man i nogle tilfælde kan opleve, at barnets handlemåder kan ændre sig over tid, og måske gå fra at være betinget af den kontekst barnet befinder sig i til at blive en del af barnets person (Løw & Skibsted, 2019, s. 191). Dette betyder, at situationen, som barnet befinder sig i, efterhånden bliver en stabil del af barnets livsverden, og dermed bliver mere indre bestemt (ibid). Et barn, der oplever skolevægring, og ikke kan komme i skole, har ikke selv ressourcerne til at stoppe en sådan udvikling. Dermed er det vigtigt, at voksne omkring barnet er i stand til at tage ansvar (Fleischer, 2018, s. 55).

Ydermere udtaler Ditte Egetoft i forhold til skole-hjem-samarbejdet:

“Vi ser desværre, at vi ofte kommer til at stå lidt for meget i hver vores skyttegrav som familie og som skole. Familien siger: vi kan ikke få vores barn afsted, og skolen siger: vi kan ikke hjælpe, hvis han ikke kommer.” (Bilag 2)

Hermed fremhæver Egetoft en afgørende problematik, som ifølge hende er udbredt. Når skole og hjem positionerer sig i “hver sin skyttegrav”, kan det være med til at fastlåse en svær situation, hvor ansvaret for eller årsagen til barnets udfordringer udelukkende ses som modpartens. På den ene side ses familien, rådville fordi de ikke ved hvordan de får deres barn i skole, måske med en opfattelse af, at skolen ikke kan/vil hjælpe. Modsat ses skolen og barnets lærere, som måske har haft svært ved at finde noget konkret at tage fat på, hvilket kan have gjort det svært at løse problemet, og dermed har en følelse af ikke at kunne hjælpe, når ikke barnet er i skole. Fokus flyttes fra at finde løsninger til i stedet at pege fingre. En sådan situation og samtale er ufrugtbar, mener Egetoft. Hertil påpeger hun vigtigheden i, at alle parter samarbejder mod at forstå problemstillingen (Bilag 2).

For ikke at havne i sådan en situation, er det essentielt at parterne hver især, interesseret går ind i at etablere et samarbejde, som i stedet er præget af gensidig respekt og forståelse, og hvor der er plads til sammen at finde en fælles retning, på trods af forskellige udgangspunkter (Hansen & Schneider, 2019, s. 91). Hermed må det ses som en nødvendighed at bryde "skyttegravene" og arbejde mod at skabe en fælles front, hvor skolen, lærere og forældre sammen tager ansvar i at støtte barnet. Dette kræver en indsats fra alle parter, og må indledes ved en konstruktiv proces, som tager afsæt i barnets trivsel, med udvikling som hovedformål (ibid).

Som det fremgår af folkeskolens formål §1 ses skole og hjem som et ligeværdigt samarbejde (Børne- og undervisningsministeriet, 2024). Det understreges heraf, at det ses som en fælles opgave at varetage børnenes udvikling og dannelse, men hvordan denne fælles opgave skal løftes, beskrives ikke yderligere gennem folkeskolens formål. Dette vil vi med det efterfølgende afsnit forsøge at se nærmere ind i.

Det vil som udgangspunkt være skolen, og særligt elevens nærmeste lærere, der inviterer til og igangsætter de indledende processer. Heri ligger et relationsprofessionelt ansvar for hvordan relationen mellem parterne opstartes, som kan få stor betydning for kvaliteten af det efterfølgende samarbejde, og som man må være meget opmærksom på, hvordan udvikler sig (Hansen & Schneider, 2019, s. 91-92). At være relationsprofessionel vil altså sige, at man som lærer må sikre sig at facilitere processer på måder, som kan være med til at styrke trivsel, udvikling og relationer (ibid). Man må hele tiden være bevidst om sig selv, og forsøge at være åben for dialog, samt forsøge at have en bevidsthed omkring samarbejdspartnerens perspektiv (ibid).

Men i sager om børn, som oplever skolevægring som eneste løsning på deres problemer, vil der ofte have været tegn på et fald i deres mistrivsel gennem længere tid (Printz & Andersen, 2014, s. 24). Det betyder i de fleste tilfælde, at det ofte vil være hjemmet, som først begynder at observere de indledende tegn, hvor barnet udviser enten en form for fysisk ubehag eller en generel modvilje. Forældrene vil derfor ofte opleve en længere periode med bekymring, før skolen måske opdager eller anerkender, at der er et problem (ibid). Og netop dette kan lede til en

fejlkommunikation mellem skole og hjem, i og med at forældrene vil kunne møde lærere, som måske endnu ikke har bemærket nogen betydelig ændring i barnets adfærd i skolen (ibid). Ifølge forsker og konsulent Gro Emmertsen Lund tegnes der derudover også et billede af, at forældre til børn i skolevægring har en følelse af, at det ofte er dem, som må bære ansvaret for igangsættelse af initiativer, og at dette i mange tilfælde får store konsekvenser for familien, i form af f.eks. sygemeldinger fra arbejde, stress og fravalg af sociale relationer på grund af manglende overskud og tid i hverdagen (Lund, 2023, s. 158). Dermed vil familierne ofte være belastede i en sådan grad, at det vil have en effekt på eller måske endda vanskeliggøre samarbejdet med skolen (Lund, 2023, s. 159-160). Lund har gennem sit ph.d.-projekt *"Making Exclusionary Processes in Schools Visible"* blandt andet undersøgt skole-hjem-samarbejdet, herved beskrives hvordan man (skolen) ofte har tænkt forældrene som besværlige og med manglende accept af deres barns vanskeligheder, men mener her, at der er brug for at genoverveje denne opfattelse. Dette må gøres ved at skabe plads til gensidig respekt, anerkendelse og en undersøgende tilgang til både hinanden som samarbejdspartnere og til barnet (Lund, 2017, s. 234). Hvis man som lærer møder forældrene med en accept af hvilke ressourcer de kan tilbyde samarbejdet, vil det danne grund for at alle kan deltage på lige fod (Ibid), og man vil kunne undgå risikoen for misforståelser der kan lede til en forværring i barnets situation.

Analyse af case

Kigger vi til Sofie ud fra et attribueringssynspunkt, giver det en tydelig indsigt i, hvordan skolen og forældrene tilskriver hendes fravær forskellige årsager.

Forældrene tenderer mod en personforklaring, hvor de tilskriver Sofies fravær til at være angst. Det virker til, at de søger efter en diagnose eller fysiologiske forklaringer, for at kunne få nedsat skoleskema, og derigennem hjælpe Sofie. Denne tilgang kan tilskrives en forståelse af Sofies udfordringer som værende forankret i hende. En konsekvens af forældrenes personforklaring, kan være at Sofie begynder at opfatte sig selv som "syg" og som en der skal "fikses". Hvis en sådan opfattelse får fodfæste, kan det forstærke hendes følelse af ikke at kunne mestre skolen og hendes adfærd kan blive præget af den indre forklaring. Det kunne i sidste ende føre til en

negativ selvopfattelse, hvor hun ser sine problemer som noget medfødt eller uundgåeligt, i stedet for at forstå dem som en konsekvens af sin situation (Fleischer, 2018, s. 85-86).

I modsætning hertil anvender skolen primært en situationsforklaring, idet de i højere grad forsøger at fokusere på de bagvedliggende omstændigheder og situationer, som Sofie befinder sig i. Dette ses i deres forståelse af hendes sociale relationer, hvor hun bliver ekskluderet fra Snapchat. Det virker til, at lærerne anerkender, at hendes situation i skolen er påvirket af faktorer som de sociale udfordringer og episoder der foregår i fritiden eller online. Herunder ser de også forældrenes skilsmisse som en mulig faktor i udviklingen af skolevægring, idet de mener, at alle børn påvirkes af sådanne faktorer. Deres tilgang til Sofies situation er medvirkende til, at de er imødekommende overfor forældrenes tidlige henvendelse og sætter tiltag i gang, hvilket ses som værende en god strategi for at skabe et godt samarbejde. Dette resulterer desværre i, at der bliver involveret mange forskellige aktører, som ikke umiddelbart hjælper situationen i den rigtige retning. Hvor særligt psykologen gør samarbejdet vanskeligt. Involveringen af aktørerne kan dermed være med til at forlænge processen.

På trods af at de ikke oplever Sofie i mistrivsel i skolen, lykkes læreren alligevel med at have en forståelse for forældrenes bekymring, og handler derefter. Alligevel synes samarbejdet at være svært, og læreren føler at især moderen virker modarbejdende, hvilket skaber en form for skævhed i samarbejdet, og kan være med til at sætte Sofie yderligere i klemme (Printz & Andersen, 2024, s. 155). Samarbejdet vil dermed kunne blive yderligere udfordret, og desværre kunne medvirke til at Sofies skolevægring enten stagneres eller forværres (Printz & Andersen, 2024, s. 25).

5.3.3 Skab et fællesskab

Under interviewet med Egetoft omtalte hun flere gange fællesskabet som et omdrejningspunkt for forebyggelsen af fravær og skolevægring (Bilag 2). Hertil udtalte hun:

“Den tomme stol taler meget ind i ens plads i fællesskabet. Det er fællesskabet der er løsningen til fraværet... Man skal ud at opbygge et læringsfællesskab, som er rart at være i og som sikrer lige deltagelsesmuligheder.” (Bilag 2)

Hermed fremhæver Egetoft fællesskabet som en central rolle i arbejdet med børn i skolevægring, og understreger at trivsel og lige deltagelsesmuligheder er afgørende for at lykkes med at skabe et inkluderende læringsmiljø. Den “tomme stol” symboliserer dermed ikke blot fraværet af et barn, men også de udfordringer der følger med, både for den enkelte og for fællesskabet. Ifølge Egetoft kan det være svært præcist at fastslå, hvilke faktorer man præcist skal holde øje med, da det er svært at konkretisere, og ofte svinger fra barn til barn (Bilag 2). Men noget af det hun ofte ser, som helt tidlige tegn på et barn der mistrives på den ene eller den anden måde, er at de begynder at trække sig, og bliver mere perifere i fællesskabet. De kommer måske lidt senere, går lidt tidligere, begynder at få ondt i maven eller ondt i hovedet (Bilag 2).

Når et barn udebliver fra skolen, har det ikke kun konsekvenser for barnet, men det påvirker også hele klassens dynamik. Fraværet kan skabe usikkerhed og spekulation blandt de øvrige klassekammerater, om hvorvidt de har en god klasse. Disse bekymringer opstår ikke kun hos det fraværende barn, men også hos de øvrige klassekammerater, hvis hverdagen præges af den tomme stol og en fraværende kammerat (Printz & Andersen, 2024, s. 135).

Klassefællesskabet udgør en central struktur i folkeskolens opbygning, idet både den faglige og sociale del af skoledagen er tilrettelagt omkring det fællesskab, hvor eleverne fysisk opholder sig sammen i længere perioder (Printz & Andersen, 2024, s. 208). Dette fællesskab forventes at danne rammen om både undervisning og sociale interaktioner. For mange børn fungerer klassefællesskabet som en stabil og vedvarende social enhed, som de er en del af, og som de både påvirker og bliver påvirket af (Ibid). Dette indebærer, at den enkelte elevs trivsel ofte er tæt knyttet til dynamikken i fællesskabet. Ifølge fraværsundersøgelsen fra Børns Vilkår, vil børn med højt skolefravær ofte isolere sig derhjemme, hvilket betyder at kontakten til klassekammerater og jævnaldrende vil mindskes kraftigt. Dette kan medvirke til en følelse af ensomhed, og en sådan

påvirkning af børnenes trivsel, at forløbet kan forlænges, og barnets tro på bedring bliver gradvist mindre (Børns Vilkår & Egmont Fonden, 2020, s. 9).

Ud fra disse problematikker og Egetofts perspektiver kan det antages at nøglen til at forebygge fravær handler om, at man som lærer formår at skabe et trygt læringsmiljø, hvor alle elever føler sig inkluderet og har lige muligheder for at deltage, og hvor der lægges vægt på, at det enkelte barn føler sig set i fællesskabet, at man mødes af andre på en positiv måde og har en oprigtig tro på, at de kan bidrage hertil (Mikkelsen et al, 2020, s. 106).

Hertil tilskrives først en betydning af, hvordan *anerkendelse* har betydning for barnets trivsel, udvikling og tro på, at man er god nok, som den man er (ibid). Ifølge tyske sociolog og filosof Axel Honneth må anerkendelse ses som en vigtig grundsten i kommunikation mellem individer, og som fundament for identitetsdannelse og social integration (Nørgaard, 2005, s. 63-65). Gennem Honneths teori understreges det, at anerkendelse har stor påvirkning på individets selvværd, selvtillid og selvrespekt (ibid).

I en skolesammenhæng har dette betydning for, hvordan man som lærer gør sig det bevidst, aktivt at arbejde med en anerkendende tilgang over for hvert enkelt barn, og deres muligheder for at kunne bidrage til fællesskabet (Hansen & Schneider, 2019, s. 52). Dette hænger sammen med Egetofts pointe om, at fællesskabet skal være rart og give plads til det, den enkelte kommer med (Bilag 2).

Når børn har en følelse af ikke at blive anerkendt, er det med til at svække deres selvværd, og de vil derfor ikke opleve motivation til aktiv deltagelse (ibid). Selværdet kan dermed blive truet, hvis man ikke føler sig accepteret eller værdsat i det miljø, man omgås i, eller hvor man ikke føler, at kunne leve op til de normer og forventninger, der er til en. Derfor ses det som en grundlæggende menneskelig reaktion at opsøge situationer, hvor man kan vurdere sig selv og af andre bliver anerkendt positivt (Mikkelsen et al, 2020, s. 105-106). Dette er tæt knyttet til begrebet mestringsforventninger, der spiller en afgørende rolle i, hvordan individer anskuer udfordringer og opgaver.

Mestringsforventninger, også kaldet self-efficacy, refererer ifølge den canadisk-amerikanske psykolog, Albert Bandura, til individets tro på egen evne til at håndtere og gennemføre opgaver (Bandura, 2012, s. 16). Ifølge Bandura vil personer med en lav mestringsforventning (lav self-efficacy) betragte vanskelige opgaver eller situationer som trusler, der skal undgås, frem for noget der kan overvindes (Ibid). Børn, der oplever denne manglende tro på at kunne lykkes, vil ofte udvikle fysiologiske symptomer på mistrivsel, som f.eks. hjertebanken, hovedpine, svedeture og ondt i maven (Rasmussen & Søndberg, 2019, s. 37). Disse symptomer stemmer ligeledes overens med de tegn, Egetoft påpeger som vigtige faktorer i forhold til at opdage et barn i mistrivsel, og som har behov for støtte (Bilag 2).

Disse børn, der i skolen betvivler egne evner til at håndtere opgaver, kan have tendens til at udvikle frygt for at fejle. Frygten kan føre til en mere eller mindre bevidst lavere indsats i forsøget på at mindske følelsen af fiasko, dette betegnes som *self-handicapping*, oversat til dansk indlært hjælpeløshed (Rasmussen & Søndberg, 2019, s. 34). Når vi taler om dette i forhold til et barn i skolevægring, kan et barn, der frygter fiasko i skolen, bruge self-handicapping, som en "undskyldning" for en dårligere præstation. Men hvis strategien fejler, og barnet får følelsen af igen at være mislykket, kan det resultere i, at barnet helt undgår skolen i forsøget på at undgå yderligere nederlag. Dette kan sættes i relation til, at børn i skolevægring har en lavere tro på evnen til at mestre udfordringer sammenlignet med deres jævnaldrende (Andersen et al. 2019, s. 200).

Analyse af case

I Sofies situation, kan der argumenteres for, at hun mangler anerkendelse både i skolen og i hjemmet. Forældrene synes ikke at lytte væsentlig meget til Sofie, men forsøger hele tiden at finde psykiske eller fysiologiske svar på de udfordringer, hun har. Herved også den manglende tanke på, hvordan deres skilsmisse evt. kan have påvirket hende. På trods af, at lærerne igangsætter flere tiltag og inddrager Sofie i samtaler, lykkes det ikke at finde de bagvedliggende årsager, der skyldes hendes problematiske fravær. Dette kan betyde, at hvis ikke Sofie føler sig anerkendt eller respekteret i de omgivelser, hun omgås, kan det have indflydelse på hendes

selvtillid, selvværd og selvrespekt (Mikkelsen et al, 2020, s. 105-106), og at hun derigennem ikke vægter sin egen mening særlig højt.

Vi ser ligeledes hvordan hendes sociale position i klassen gradvist ændrer sig. Læreren giver udtryk for, at hun før var en vellidt pige i klassen med høj social status, med en plads i fællesskabet. Men at den Snapchat-episode, hvor hun udstødes og klassen derefter vender hende ryggen, kan have haft stor indvirkning på hendes sociale position.

Egetoft påpeger i interviewet, hvordan fællesskabet også tit er løsningen i mobbesager (Bilag 2) og dette bakkes op af forskning, som samtidig viser en sammenhæng mellem mobning og skolevægring (Andersen et al., 2019, s. 117). Når konflikter ikke længere kan løses, udstødelse fra fællesskabet bliver systematisk, eller fællesskaberne er præget af utryghed og magtbalance, defineres dette som værende mobning eller mobbelignende situationer (Lund, 2020, s. 85). På baggrund af disse definitioner, kan situationen i Sofies liv tolkes som værende en form for mobning, der hos hende kan skabe en følelse af utryghed og af at være mislykket. Derved kan hendes stigende fravær ses som en reaktion på, at Sofie trækker sig fra den arena, hvor hun frygter at blive udsat for yderligere nederlag (Andersen et al. 2019, s. 200). Dermed ses det som et udtryk for, at hun udvikler en lav self-efficacy (Rasmussen & Søndberg, 2019, s. 21), idet troen på egne evner til både at håndtere ubehagelige situationer i skolen er blevet udfordret, men også troen på at hendes plads i fællesskabet synes mindre. De fysiologiske symptomer hun udviser, samt hendes tilbagetrækning fra skolen, ses som en måde at undgå de ubehagelige følelser, som hun ikke føler sig i stand til at håndtere. Sofie står socialt i en position, som hun ikke er vant til at være i, og skolen anser hun nu som en truende arena. Dette kan risikere at føre til en følelse af manglende tillid til egen mestringsevne og medføre angst for fiasko og frygt for, at "blive afsløret" af andre, hvilket kan resultere i indlært hjælpeløshed (Rasmussen & Søndberg, 2019, s. 19), som på sigt kan betyde, at hun bliver helt væk fra skolen.

5.3.4 At fylde den tomme stol - et didaktisk perspektiv

Når Egetoft taler om fællesskabet som nøglen til forebyggelse af fravær og skolevægring, må læringsrummet ligeledes medtages, når vi skal forsøge at fylde den tomme stol. Egetoft udtaler:

“...Der skal laves en handleplan, som går på, hvad det er for et læringsrum, vi gerne vil skabe, hvordan sikrer vi, at det er rart for alle, og hvordan arbejder vi ind i trivslen og alle de ting, der har betydning for hvad der danner sig.”

Hermed understreges vigtigheden af at skabe et inkluderende læringsrum, hvor trivsel og deltagelse står som centrale mål, når man forsøger at inkludere et barn i skolevægning i den almene undervisning.

Med fokus på et danskfagligt didaktisk perspektiv vil vi i dette afsnit komme med et bud på, hvordan en differentieret undervisning kan tilrettelægges med udgangspunkt i forskning omkring Self-Determination Theory (SDT), på dansk også kendt som selvbestemmelsesteorien (Ravn, 2021, s. 13). Denne teori kan ses som relevant i arbejdet med børn, der af forskellige grunde er på vej i eller er i skolevægning, da denne fokuserer på at fremme indre motivation, hvilket er med til at styrke deres trivsel, engagement og lyst til at deltage i undervisningen (Ravn, 2021, s. 34-41). Herved vil vi fremhæve de tre psykologiske behov, som ligeledes ville være omdrejningspunkt for vores undervisningsforløb.

De to amerikanske professorer i psykologi, Edward L. Deci og Richard M. Ryan, har forsket i hvilke faktorer, der driver individets handlinger. Heraf har de udviklet selvbestemmelsesteorien, der anses for at være en motivationspsykologi (Ravn, 2021, s. 13). Motivationsbegrebet omhandler de drivkræfter eller den energi, der ligger til grund for menneskers handlinger og adfærd. Det beskæftiger sig med de underliggende faktorer, der motiverer individer til at udføre bestemte handlinger (Ravn, 2021, s. 33). Deci og Ryan sonder mellem to typer af motivation, intrinsisk (indre) og ekstrinsiske (ydre). Den indre motivation refererer til den drivkraft, der opstår, når vi udfører aktiviteter af egen interesse. Ydre motivation, derimod, beskriver en adfærd, der er rettet mod at opnå eksterne mål (Ravn, 2021, s. 34-41). Dette står i kontrast til den indre motivation og læner sig mere op ad et behavioristisk læringssyn, hvor fokus ligger i straf og belønning (Ibid).

Ud over de basale fysiologiske behov hævder SDT, at der også findes fundamentale psykologiske behov, som er nødvendige for at opnå indre motivation. Disse identificeres af SDT som de tre centrale behov: *autonomi*, *kompetence* og *samhørighed* (Ravn, 2021, s. 54).

Autonomi refererer til individets oplevelse af at have kontrol over eget liv, hvor de handlinger man udfører, føles som et udtryk for egne valg og ønsker. Dette indebærer, at man ikke føler sig påvirket af eller styret af eksterne eller interne faktorer, eller oplever pres fra andre personer eller omstændigheder (Ravn, 2021, s. 56).

Kompetencebehovet er et psykologisk behov, der handler om at føle, at ens handlinger effektivt fører til de ønskede resultater, og at man formår at opnå det, man har sat sig for. Dette behov er ikke afhængigt af ydre anerkendelse, såsom ros eller karakterer, men snarere om den indre tilfredsstillelse og glæde, der opstår ved at præstere på sit nuværende niveau, eller helst lige niveauet over (Ravn, 2021, s. 62).

Det tredje behov i SDT, som er afgørende for at opnå indre motivation, er behovet for samhørighed. Dette behov handler om at opleve støtte og gensidig omsorg i relationerne til andre mennesker, hvad end det drejer sig om nære relationer eller større fællesskaber. En central drivkraft i menneskelig adfærd er følelsen af fællesskab og at man har følelsen af, at man betyder noget, da der grundlæggende eksisterer et menneskeligt behov for at føle sig set, hørt og respekteret (Ravn, 2021, s. 65).

Med overskriften "At fylde den tomme stol", vil vi forsøge at tage afsæt i en undervisning, som netop gør plads til forskellige indgangsvinkler og muligheder for deltagelse blandt eleverne, og som tager afsæt i elevernes behov for autonomi, kompetence og samhørighed. Nedenstående undervisningsforløb vil tage udgangspunkt i Mette Vedsøs roman *Banan* (Vedsø, 2023), der berører tematikker som ensomhed, mobning og klassedynamik.

Analyse af undervisningsforløb

Undervisningsforløbet (Bilag 5) er afprøvet i en 6. klasse i vores tredje praktik. I klassen oplevede vi en del udfordringer både fagligt og socialt. Klassedynamikken var præget af mange elever, som

havde skiftet skole, og blandt de tilbageværende børn sås et højt fravær, hvoraf nogle var tangerende til skolevægring.

Vi valgte at udarbejde flere aktiviteter, hvor eleverne kunne føle at få medbestemmelse over egen læringsproces. De skulle bl.a. lave kreative ordlege med deres eget navn, hvor de individuelt skulle komme med udsagn, som de syntes, passede på dem selv, hvorved det blev et udtryk for egne valg og ønsker. Her gav vi dem mulighed for at udtrykke deres individualitet og på den måde opleve en personlig forbindelse til undervisningen, med henblik på at imødekomme deres *autonomi* (Ravn, 2021, s. 56). Derudover lavede vi en aktivitet, hvor eleverne skulle placere sig på en skala fra 1-10 i skolegården, her skulle de svare på spørgsmål i relation til bogens tematikker. Dette gav anledning til at udtrykke egne meninger og dele oplevelser. Ved at vælge deres placering på skalaen presses de ikke til at være styret af andre mennesker, men de fik selv mulighed for at have en stemme i fællesskabet (Ravn, 2021, s. 56).

Med henblik på at have hvert enkelt elevs *kompetencebehov* for øje, og skabe mulighed for at de kunne opnå mål inden for deres kompetencer (Ibid), valgte vi konsekvent, at læsningen blev differentieret, så hver elevs læsning blev tilgodeset. Nogle læste med en makker for at blive støttet, nogle lyttelæste og andre læste på egen hånd. Denne måde at differentiere læsningen på, var et forsøg på at give eleverne den personlige oplevelse af, at man med succes kan realisere intentioner gennem sine handlinger på en tilfredsstillende måde (Ravn, 2021, s. 62). Herved kunne en indre tilfredsstillelse og glæde over at præstere på sit nuværende niveau, eller lige over, med støtte fra en klassekammerat, hvor de følte sig kompetente til at være med (Ibid). Herved formåede vi også at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle elever, samt skabe et ligeværdigt samspil blandt eleverne.

Med fokus på at skabe et læringsrum, hvor eleverne fik en følelse af at være en del af et fællesskab, foregik mange aktiviteter omkring opgaveløsning i mindre grupper. Eleverne skulle her reflektere sammen, hvorved de fik mulighed for at dele tanker og følelser med hinanden omkring indholdet. Dette blev en god støtte blandt eleverne, og åbnede op for at alle i gruppen

blev set, hørt og respekteret og derigennem fik dækket behovet for *samhørighed* (Ravn, 2021, s. 65). Her kom den differentierede læsetilgang til gavn for eleverne, da det gav dem mulighed for at deltage aktivt i gruppearbejdet. I modsætning til hvordan de tidligere var begrænsede af kravet om at skulle læse selvstændigt, hvilket ofte resulterede i et reduceret fagligt udbytte og begrænsede deres deltagelse. Ved at differentiere læsningen sikrede vi derimod at alle elever gik ind i samtalerne med en fælles grundforståelse, og dermed kunne det give eleverne følelsen af, at deres bidrag til fællesskabet var af betydning fordi de netop havde noget relevant at bidrage med (Ravn, 2021, s. 65). I forlængelse heraf lavede vi en aktivitet, hvor eleverne skulle skrive hemmelige råd til bogens hovedperson med citronsaft. Skriften skulle efterfølgende opvarmes, hvorved elevernes råd blev synlige. Dette skabte en forbundethed mellem eleverne hver især og hovedpersonen, og ledte til en fælles forståelse omkring hvordan de hver især måske kunne bruge hinandens råd i deres eget liv. Herved fik alle en følelse af at kunne bidrage til den fælles klassesamtale.

På trods af at vi forinden praktikkens start havde fået at vide af klassens primære lærer, at vi nok ville opleve en del elever "falde fra" indimellem, her underforstået, at en del elever ville være fraværende, hvis det hele blev for meget, så var vores opfattelse en anden.

Selvom vi for eleverne var nye, og vores måde at strukturere undervisningsopgaverne på var anderledes end de var vant til, så oplevede vi ikke at eleverne blev væk fra undervisningen. Dette så vi som meget positivt, og som et udtryk for at vi med forsøget på at ramme elevernes indre motivation var lykkedes med at skabe et læringsrum, som var rart at være i for eleverne, og som var med til at danne et fælles rum for udvikling og sammenhold.

De psykologiske behov er ifølge SDT lige så virkelige og objektive som fysiologiske behov. Det betyder, at når vi taler om trivsel og udvikling, bliver de psykologiske behov væsentlige at have øje for, da de netop anses for at være fænomener der bygger på en logisk sammenhæng, idet behovenes manglende dækning kan måles (Ravn, 2021, s. 55). Hvis behovene ignoreres eller modarbejdes, vil det føre til en observerbar svækkelse i udvikling og velbefindende (Ibid). Derfor er det vigtigt at medtænke disse i planlægningen af undervisningen for elever i skolevægning, da

det kan blive vanskeligt for dem at skulle finde tilbage til fællesskabet i klassen, hvis ikke dette føles som et trygt sted at komme.

6.0 Et samfundsperspektiv

Når vi beskæftiger os med børn i skolevægring, er det relevant at undersøge, hvad det er for en skole, som disse børn vælger at trække sig fra. Dette afsnit vil derfor se nærmere på, hvordan børn og unge præges af det samfund, de er en del af.

Afsnittet forsøger at analysere, hvordan skolevægring kan forstås i lyset af det senmoderne samfunds vilkår, samt hvilken betydning dette har for børn i skolevægring.

6.1 Senmodernitet, selvrealisering og skolevægring

I interviewet med Ditte Egetoft udtaler hun, omkring hvornår hun oftest oplever skolevægring, og hvilke tanker hun har omkring den tid børnene vokser op i:

“Tidligere har det mest været i udskolingen, men man taler meget om, at det (skolevægring) går længere og længere ned aldersmæssigt. Det kan også hænge sammen med tidens forældrroller, på godt og ondt er der bare mere fokus på barnets perspektiv” (Bilag 2).

Heri ligger en forståelse af, at man oplever at børn med skolevægring ikke primært ses i udskolingen, men at det i stigende grad også ses blandt de yngre børn. Denne tendens mener Egetoft bl.a. kan hænge sammen med en ændring i tidens forældrroller og at der synes at blive lagt større vægt på at sætte børns perspektiver i fokus. Dette kan på den ene side skabe en større forståelse for børnenes følelser, og understøtte børns ret til at blive hørt og tage del i beslutninger, der påvirker deres liv. På den anden side kan dette også betyde et øget fokus på børns problemer, som kan risikere at forstærke en følelse af ikke at leve op til forventningerne eller at føle sig forkerte (Printz & Andersen, 2024, s. 151).

Ser man denne problematik i relation til samfundsmæssige tendenser, hvor vi mere og mere forventes at vide hvem vi er, hvad vi kan og hvad vi vil med livet, er det svært ikke at sætte den

i relation til den senmoderne position, der betoner individers rolle i at forme sin egen historie og verdenssyn, et fænomen som den britiske sociolog Anthony Giddens betegner som individualisering (Giddens, 2004, s. 230). Dette skal forstås som individets frigørelse fra traditionelle samfundsstrukturer og fokus på selvrealisering (Ibid). Man kan sige, at tendensen til at se hvert enkelt individ som noget særligt, er med til at sætte mere fokus på barnets perspektiv. Her kan tilføjes, at Egetofts oplevelse af forældrerollens udvikling kan understøtte Giddens' teori, idet deres fokus på barnets perspektiv kan ses som en accept af individualiseringens normer. Betragter vi fænomenet skolevægring ud fra Giddens perspektiv, kan det dermed forstås som et resultat af det senmoderne samfunds øget fokus på individets autonomi og friheden til at forme sin egen identitet. Når børn undlader at deltage i skolen, kan dette tolkes som en personlig reaktion på oplevet ubehag og et forsøg på at tage kontrol over egen trivsel og udvikling. Fleischer beskriver, som tidligere nævnt, hvordan barnets vægring ofte er en beskyttelsesmekanisme (Fleischer, 2018, s. 17). Derved kan skolevægring forstås som et udtryk for den måde, barnet i det senmoderne samfund i stigende grad reflekterer over og tager bevidste valg om deres egen identitet og handlinger. Barnets udeblivelse fra skolen bliver dermed en autonom beslutning for at værne om sig selv, hvilket stemmer overens med Giddens idé om, at det senmoderne individ skaber sin egen livsfortælling og navigerer uden for de traditionelle strukturers begrænsninger (Giddens, 2004, s. 230).

I kontrast hertil har den tyske sociolog Ulrich Beck med en mere kritisk tilgang til det senmoderne samfund og dets karakteristika, introduceret konceptet "institutionaliseret individualisering" for yderligere at beskrive de individualiseringstendenser, der præger nutidens samfund (Brøndum & Hansen, 2021, s. 73). Dette begreb understreger, at individualisering ikke blot er en konsekvens af individets ønske om selvrealisering, men også en respons på samfundets forventninger og krav (Brøndum & Hansen, 2021, s. 76). Ud fra Becks teori om "institutionaliseret individualisering" kan skolevægring ses som et eksempel på, hvordan samfundets krav til individualisering kan blive en byrde, når den samtidig er en forudsætning for fuld deltagelse i samfundet (Ibid). For eksempel i en skolekontekst betyder det, at elever ikke har mulighed for at vælge bort eller

undgå individuelle evalueringer såsom karakterer eller anden form for feedback på deres præstationer.

En undersøgelse lavet af Børns Vilkår og Tryg Fonden viser at en af de store stressfaktorer for børn og unge, er tanken om at man kun kan blive til noget, hvis man får høje karakterer i skolen (Børns Vilkår & Tryg Fonden, 2020, s. 10). Rapporten viser, at 54 % af pigerne og 33 % af drengene i 9. klasse, ofte eller altid føler sig pressede af den mængde skolearbejde, som de skal udføre i skolen og i hjemmet (Børns Vilkår & Tryg Fonden, 2020, s. 20).

Dette viser et billede af, at der i interaktionen mellem lærer og elev ofte er en forventning om, at eleven opfylder specifikke krav. Læreren fungerer i denne sammenhæng som repræsentant for både skolens institutionelle rammer og samfundets individualiserede tankegang, og det fremhæves, at ansvaret ligger hos eleven som enkeltindivid (Bilag 6).

Becks teori adresserer en dualitet i individualiseringens konsekvenser. På den ene side opfattes der total frihed og en bred vifte af valgmuligheder, mens samfundets krav og forventninger, på den anden side, skaber en form for begrænsning af denne frihed. Becks begreb om "institutionaliseret individualisering" belyser denne kontrast, hvor de individuelle krav og forventninger fra samfundet kan indskrænke den fuldstændige selvrealisering for dem, der ikke har mulighed for at leve op hertil (Brøndum & Hansen, 2021, s. 76-77).

For børn i skolevægring betyder dette, at senmodernitetens krav til selvrealisering og præstation, kan have selvmodsigende konsekvenser. På den ene side giver samfundet dem friheden til at danne deres egen identitet og fremtid, og på den anden side bliver børnene konfronteret med skolens forventninger om at præstere og opfylde kravene for at "kunne blive til noget".

Denne dobbeltbyrde af at skulle finde sig selv samtidig med at imødekomme præstationskravene, kan risikere at forværre deres skolevægring (Printz & Andersen, 2024, s. 199), hvilket kan være medvirkende til og forstærke følelsen af utilstrækkelighed, stress og mistrivsel. Dermed understreges behovet for, at man i skolen og som lærer er bevidst om denne tendens, og aktivt arbejder for at skabe en skolekultur, der underbygger trivsel, støtte og barnets mulighed for deltagelse og udvikling, så man ikke risikerer at individualisering kommer til at føre

til en form for marginalisering af barnet, hvor det står udenfor støtte fra fællesskabet eller de voksne om sig (Mørck, 2010, s. 21).

7.0 Konklusion

I konklusionen af dette bachelorprojekt kan det fastslås, at skolevægning udgør en kompleks problematik, som kræver en nuanceret og individuel tilgang. Skolevægning må derfor ses som et symptom på underliggende vanskeligheder i barnets liv, og bør derfor ikke anskues som et isoleret fænomen. Her bliver det relevant at man som lærer anlægger et børneperspektiv, med fokus på at se situationen fra barnets sted, og hvor fraværet betragtes som en løsning på de problemer, barnet oplever. Ved at inddrage Bronfenbrenners systemteori som et værktøj i arbejdet med at undersøge, hvordan barnets trivsel og deltagelse påvirkes af forskellige systemer, bliver man som lærer ikke blot begrænset til det man ser, men man kan i stedet finde en dybere forståelse for barnets situation, og dermed have bedre mulighed for handling.

Dernæst konkluderes det som essentielt at lægge vægt på et positivt samarbejde omkring barnet i skolevægning, både internt mellem barnets lærere og mellem skole og hjem. Her er det afgørende, at samarbejdet ikke bliver fastlåst i konflikt, men derimod oparbejder et konstruktivt samspil, hvor alle parter arbejder mod en fælles løsning, og med respekt for hinandens ståsted og perspektiver.

Ligeledes kan der tales ind i, hvor vigtigt det bliver i indsatsen mod skolevægning, at man undgår de faldgruber, der ofte ses tendens til, når man skyder problematikker frem og tilbage imellem de forskellige arenaer (Printz & Andersen. 2024, s. 24). Derfor er det vigtigt at alle parter har samme forståelse for hvilke årsager, som ligger bag fraværet, og om man situations- eller personforklarer.

Derudover er det vigtigt, at man som lærer formår at inddrage relevante aktører, og at man stiller sig kritisk overfor, hvordan disse kan bidrage til samarbejdet omkring barnet. I tilfælde af at man

får involveret for mange, eller de forkerte aktører i samarbejdet, kan det forlænge processen, og der kan være risiko for yderligere forværring i barnets situation (Printz & Andersen, 2024, s. 51).

På baggrund af analysen konkluderes ydermere, at et af de mest centrale parametre for børn i skolevægning er fællesskabet. For at skabe et trygt fællesskab, hvor børnene kan opbygge troen på egne evner, er det afgørende at arbejde med deres forventninger til, hvad de kan mestre, herunder forstået at de lykkes med opgaver indenfor deres kompetencer. Dette kan være med til at danne grundlag for at barnet føler sig anerkendt og som en del af fællesskabet, hvilket er afgørende for, at barnet kan opbygge selvværd og mod på at møde udfordringer i skolen.

For at børn i skolevægning kan få en følelse af at mestre en opgave, bliver differentiering et afgørende nøglepunkt i arbejdet med at tilrettelægge undervisning, og derigennem skabe et inkluderende læringsmiljø. Derudover findes der grundlag for at konkludere, at en indre motiveret tilgang til opgaveløsning i undervisningen gør en forskel for eleverne, og skaber bedre muligheder for deltagelse, hvilket dermed også ses som værende afgørende for et inkluderende læringsmiljø.

Slutteligt konkluderes at den stigende mistrivsel og skolevægning kan ses som et resultat af, at samfundet krav om individualisering og selvrealisering har fundet vej ind i skolerne, og at dette kan virke uoverskuelige for børn, der ikke føler, de besidder de nødvendige ressourcer til at efterleve disse krav. Dermed bliver børnenes vægning ikke kun et individuelt problem, men også et tegn på, hvordan skolens strukturer og krav kan udelukke de elever, der ikke kan navigere i dem. For børn i skolevægning kan deres modstand mod skolen ses som en reaktion på et system, der søger at forme dem til selvstændige individer og fremtidens borgere, men som overser eller ikke imødekommer deres grundlæggende behov.

8.0 Perspektivering

Der henvises ofte til, at risikofaktorerne for at udvikle skolevægring primært tilskrives barnet, skolen eller hjemmet (Andersen et al. s. 49). Men i takt med den stigende fraværsudfordring (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023), hvor flere børn og unge fravælger skole, finder vi det relevant at perspektivere til den tyske sociolog Hartmut Rosa, for sætte denne problemstilling i relation til samfundets udvikling. Han karakteriserer nutidens samfund som et højhastighedssamfund, kendetegnet ved en konstant acceleration af udviklingen (Rosa, 2014, s. 33). Rosa identificerer at denne acceleration sker på tre forskellige dimensioner, *teknologisk acceleration*, *acceleration af social forandring* og *acceleration af livstempoet* (Rosa, 2014, s. 21-26).

Kigger man til den *teknologiske acceleration*, må det sandes, at der hele tiden speedes op. Ifølge Rosa er der blevet skabt en form for 'smid-væk' kultur, hvor forbrugsgoder og materielle objekter konstant bliver udskiftet (Rosa, s. 21). Kigger man på Sofie og hendes klassekammerater, er denne acceleration også en integreret del af deres hverdag på godt og ondt. Kommunikation på Snapchat, hvor beskeder forsvinder efter 24 timer, synes at foregå i så højt et tempo, at selv børnene ikke kan følge med. I Rosas optik kan den accelererende kommunikation skabe et konstant pres for at skulle "være på" (Rosa, 2014, s. 22), hvilket der kun kan gisnes om, at Sofie også har været, i et forsøg på at bibeholde hendes sociale plads i hierarkiet, hvor hun konstant skal navigere i komplekse relationer, som ændrer sig hele tiden. Dette taler ligeledes ind i det, Rosa beskriver som *accelerationen af sociale forandringer*, om hvordan normer, værdier og sociale relationer ændrer sig i det senmoderne samfund, hvor relationerne ikke er så stabile længere, men hastigt forandres, og hvor venner, kærester, livsstil og arbejdsplads udskiftes i en grad, man ikke før har set (Rosa, 2014, s. 23). Træder man ved siden af, ligesom Sofie, bliver man ekskluderet og smidt ud af gruppen. Her bliver hendes sociale status og relationer til klassen påvirket af hendes handlinger på Snapchat. Ifølge Rosa kan disse hurtige sociale forandringer være svære for unge mennesker at håndtere, da de kræver konstant tilpasning (Ibid). Den sidste dimension Rosa taler om, er *accelerationen af livstempoet*, hvor individer kan føle konstant pres

for at skulle være effektive, konkurrere og præstere (Rosa, 2014, s. 27). Denne kan være overvældende for børn som Sofie, idet hun skal kunne håndtere skolens krav, de sociale dynamikker med sine klassekammerater og samtidig finde fodfæste i forældrenes skilsmisse. I hendes tilfælde ser vi, at hun bliver mere tilbagetrukket og udtrykker en frygt for at blive syg, hvilket kan være en måde at undgå det pres, hun oplever på alle fronter. Hendes fravær kan her blive en reaktion på et overvældende livstempo, hvor hun ikke føler, at hun kan håndtere de krav og sociale udfordringer, der stilles til hende indenfor alle tre dimensioner.

9.0 Referencer

9.1 Bøger

- Andersen, M. J., Berthelsen, L. B., Fisker, T. B., Hansen, M. F., Hansen, H. R., Havik, T., Højmoser, G. L., Hørlyck, R. B., Johnson, D. B., Lenchler-Hübertz, L., Lomholt, J. J., Niclasen, J., Paarup, N., Rønne, G. R., Stockholm, M., Sørensen, S. & Thastum, M. (2019). *Skolens fraværende børn: Årsager og indsatser*. Dafolo. E-Reolen.
- Brøndum, P. & Hansen, T. B. (2021) *Luk samfundet op!* (4. udgave, 1. oplag). Forlaget Columbus.
- Engsig, T. T. (2017). *Empirisk undersøgelse og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Fleischer, V. A. (2018a). *Jeg vil ikke i skole. Om skolevægring hos børn og unge*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Glasdam, S. (2016). Interview, observation, casestudier. I S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjengaard(red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område – indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, S. L. & Schneider, H. (2019). *Elevers læring og udvikling - At skabe fællesskaber og lede læreprocesser*. (2. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, G. E. (2023). *Fra fravær til fællesskab - Hvad kan skolen gøre?* Aarhus Universitetsforlag
- Løw, O. & Skibsted, E. (2019). *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (1. udgave, 6. oplag). Akademisk Forlag.
- Mikkelsen, K., Herskind, A. & Nielsen, M. H. (2020). Betydningen af mestringsforventning for motivation. I: O. Hansen & A.-K. Sunnevåg (red.), *Hvordan bliver vi bedre med data?: Brug af kortlægningsresultater og forskningsbaseret viden i professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud og skole* (s. 99-123 af 221). Dafolo.

- Molbæk, M., Quvang, C. & Sørensen, L. H. (2015) *Deltagelse og forskellighed - En grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis*. (2. udgave, 5. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.
- Printz, C. & Andersen, J. M. (2024). *Skolefravær. Forståelser og handlemuligheder*. Frydenlund.
- Rasmussen, T. & Søndberg, A. (2019). *Motivation: I klasseledelse, relationer og didaktik*, KvaN. E-Reolen.
- Valeur, S. & Bram, L. (2019). *Skolevægring. Når børn og unge ikke vil i skole*. Psykologisk Rådgivnings Forlag.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Vedsø, M. (2023). *Banan*. Gyldendal.

9.2 Web

- Børne-og undervisningsministeriet (2022). *Elevfravær for folkeskolens elever*. Børne- og Undervisningsministeriet. [Elevfravær for folkeskolens elever | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](#) (Lokaliseret d. 27/9/2024).
- Børne- og undervisningsministeriet (2024). *Folkeskolens formål*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> (Lokaliseret d. 28/9/2024).
- Børne- og undervisningsministeriet (U.Å). Inklusion. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion> (Lokaliseret d. 28/9/2024).
- Børne-og undervisningsministeriet (2023). Nye tal. [Nye tal: Elevfravær i folkeskolen er faldet | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](#) (Lokaliseret d. 27/9/2024).
- Børns Vilkår & Egmont Fonden (U.Å) *Skolefravær løses i fællesskab*. Børns Vilkår [Skolefravær | Børns Vilkår](#)
- Elever (u.å.) *Den Danske Ordbog*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=elever> (Lokaliseret d. 29/8/2024).

No Isolation (u.å.). *Slik måler kommuner suksess med skoleboten AV1*. No Isolation.

<https://www.noisolation.com/no/articles/slik-maler-kommuner-suksess-med-skoleroboten-av1>

Uddannelsesstatistik. (2024). *Elevfravær i grundskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet.

<https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/15.aspx> (Lokaliseret d. 4/12/2024).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (UÅ). *Bronfenbrenner - "Den udviklingsøkologiske model"*.

[Bronfenbrenner – Børn og unge på tværs](#) (Lokaliseret d. 27/12/2024)

Vægre (u.å.) Den Danske Ordbog.

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=v%C3%A6gre> (Lokaliseret d. 29/8/2024).

Prævalens (u.å.) Den Danske Ordbog

[prævalens — Den Danske Ordbog](#) (Lokaliseret d. 23/12/2024).

9.3 Rapporter og bekendtgørelser

Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen § 1, jf. BEK nr. 1063 af 24/10/2019.

Børns Vilkår & Egmont Fonden (2020). *Skolens tomme stol*. Børns Vilkår.

Lund, G. E. (2017). *Making Exclusionary Processes in Schools Visible*. Ph.D-thesis. Twente University.

Lund, G. E. (2020). *Responsivt forældresamarbejde i skolen*. *Studier i læreruddannelse og Profession*. Årgang 5, nr.1, 2020 (s. 52-72).

9.4 Artikler og tidsskrifter

Bandura, A. (2012). *Self-efficacy*. *Kognition & pædagogik - Tidsskrift om gode læringsmiljøer*. Dansk Psykologisk forlag.

Fleischer, A. V. (2018b). Børn med skolevægring. *Børn og udfordringer*, 48(2), 12-14.

Mørck, L., L. (2010). Læring og overskridelse af marginalisering blandt udsatte unge i folkeskolen, *Unge Pædagoger* : up, 2010(2), 20-28, illustreret.

Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *tidsskrift for specialpædagogik*, 16, s. (63-70).