

Ida Kjeøy og Rebekka Ravn Lysvik

Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen

Fafo-rapport
2023:13

Ida Kjeøy og Rebekka Ravn Lysvik

Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen

Fafo-rapport 2023:13

Fafo-rapport 2023:13

© Fafo 2023

ISBN 978-82-324-0686-9

ISSN 2387-6859

Innhold

Sammendrag	4
Summary	6
Forord.....	8
1 Innledning	9
1.1 Problemstillinger.....	10
1.2 Metode.....	10
1.3 Gangen i rapporten	14
2 Begreper og perspektiver i fraværslitteraturen.....	15
2.1 Når er fraværet høyt, problematisk eller bekymringsfullt?	15
2.2 Dokumentert og udokumentert fravær.....	16
2.3 Skolevegring, skulk og andre begreper	17
2.4 Å samles om ett begrepsapparat?	19
2.5 Oppsummering	19
3 Forskning om årsaker til fravær.....	21
3.1 Individuelle årsaker til skolefravær	21
3.2 Familierelaterte årsaker til fravær.....	25
3.3 Skolerelaterte årsaker til elevers fravær	27
3.4 Studier av sammensatte årsaker.....	31
3.5 Andre perspektiver	32
3.6 Oppsummering	34
4 Utbredelse av høyt fravær i Norge	36
4.1 Hva viser den generelle fraværstatistikken?	36
4.2 Hva viser litteraturgjennomgangen?.....	36
4.3 Hva vet vi om utbredelse fra andre kilder?	37
4.4 Oppsummering	38
5 Forskning om hva som kan redusere fravær	39
5.1 Tiltak rettet mot enkeltelever	39
5.2 Tiltak rettet mot skolen	41
5.3 Oppsummering	45
6 Oppsummering og anbefalinger.....	46
6.1 Er høyt fravær faktisk en økende utfordring?	46
6.2 Når er fraværet bekymringsfullt?.....	46
6.3 Hvorfor har noen elever bekymringsfullt fravær?.....	47
6.4 Hva er et godt tiltak?	48
6.5 Veien mot et mer fullstendig kunnskapsgrunnlag.....	48
Kilder	50
Vedlegg 1 Gjennomgåtte artikler	55

Sammendrag

Utdanningsdirektoratet, som er oppdragsgiver for denne rapporten, ønsker å styrke kunnskapsgrunnlaget om høyt fravær i norsk skole. De har fått signaler, blant annet fra statsforvalterne og sektororganisasjoner, om at flere elever enn tidligere har bekymringsfullt skolefravær.

I denne rapporten sammenstiller vi skandinavisk forskning til en kunnskapsstatus om høyt fravær i skolen. Vi drøfter begreper som brukes på feltet, og hvilke signaler begrepene kan gi. Vi går deretter gjennom årsaker til høyt fravær, utbredelsen av høyt fravær i Norge, og hva forskning sier om tiltak som kan redusere det.

Vi finner at det brukes mange ulike begreper i litteraturen, og at det ikke er enighet om dem. Noen snakker om *høyt* fravær, noen om *bekymringsfullt*, *langvarig* eller *problematisk* fravær. Noen mener terskelen for bekymringsfullt bør gå ved 10 prosent, andre ved 25 prosent over to uker eller 10 skoledager over en 15-ukersperiode. Andre mener at alt fravær kan være bekymringsfullt hvis det går utover elevens læring. Bekymringsfullt og høyt fravær brukes også som synonymmer eller i kombinasjon, men bekymringsfullt fravær trenger ikke nødvendigvis være høyt – og i enkelte tilfeller trenger ikke høyt fravær være bekymringsfullt.

I litteraturen finner vi også en uenighet om hvorvidt det går et analytisk skille mellom skulk og skolevegring. Dette skillet henger sammen med perspektivet forfatterne anlegger på årsakene til fraværet. Noen mener begge disse begrepene kan bidra til stigmatisering og bør unngås.

Hvorfor har noen elever høyt fravær? I hovedsak går det et skille i litteraturen mellom individuelle, familierelaterte og skolerelaterte årsaker. Eksempler på individuelle forklaringer finnes i studier som ser på psykiske plager som angst og depresjon, mangel på søvn og somatiske og subjektive plager. Familierelaterte forklaringer kan omfatte foresattes helse, utdanning, arbeid og bakgrunn. Å være utsatt for misbruk kan også være en risikofaktor. Skolerelaterte forklaringer kan ligge i skolemiljøet, relasjon til medelever og lærere, å være utsatt for mobbing eller oppleve faglige vansker. I tillegg peker forskningen på at godt samarbeid mellom skole og hjem kan være avgjørende for å fange opp og forhindre høyt skolefravær. De fleste av studiene vi har gjennomgått, understreker at årsakene til fravær er kompliserte og sammensatte, og ingen kan fastslå med sikkerhet at en av disse faktorene spiller en sterkere rolle enn en annen. Det er bare et fåtall av studiene vi har identifisert som har gjort analyser hvor de har sett på flere årsaker samtidig.

I Utdanningsdirektoratets utlysning oppga de at mangelen på nasjonal statistikk gjør det vanskelig å bekrefte eller avkrefte at det bekymringsfulle fraværet i Norge øker. Det er krevende å få oversikt over utbredelsen av fravær på nasjonalt nivå. Udir har statistikk over fravær på 10. trinn og på videregående skole, men siden elevene kan få slettet inntil 10 dager av fraværet sitt fra vitnemålet hvert skoleår, gir ikke denne statistikken et fullstendig bilde. Vår litteraturgjennomgang bekrefter dette. I litteraturen finner vi ikke noe entydig svar på hvor utbredt høyt fravær er i Norge. Den kan heller ikke si noe om endringer i fravær over tid. Mangel på systematisk fraværsregistrering kan være blant årsakene til dette. De få forskningsbidragene som tematiserer utbredelsen av høyt fravær, har klare svakheter, som at fraværet oppgis

av elevene, og i noen tilfeller er det bare elevene som er tilstede på skolen som respondenter. At forfatterne ikke er enige om når fraværet er høyt er også en utfordring.

Vi finner få evaluerte tiltak for å redusere fravær i Skandinavia. Av de tiltakene vi har gjennomgått, er et flertall rettet mot skolen. Dette står i kontrast til funn i internasjonale forskningsgjennomganger, som viser at det er flest tiltak rettet mot enkeltelever i mange andre land. Mangelen på evaluerte tiltak kan henge sammen med svakhetene i norske fraværdata, fordi forskerne ikke får noe godt nullpunkt for sine evalueringer. Det kan også bunne i at tematikken ikke har vært satt på den offentlige agendaen eller at dette er en del av skolens løpende arbeid og ikke noe som blir forsøkt løst gjennom program eller tiltak som senere evalueres. Det kan også henge sammen med at det er svært vanskelig å forske på dette fordi årsaksbildet er komplisert.

For at denne litteraturgjennomgangen skal kunne danne et godt kunnskapsgrunnlag for myndighetenes videre utvikling av tiltak, bør den suppleres med et bedre datagrunnlag og ytterligere forskning. Et bedre datagrunnlag kan være en nasjonal oversikt over fravær på alle skoletrinn, som inkluderer både det dokumenterte og det udokumenterte fraværet. Videre ser vi at det for politikktviklingens del kan være et behov for at nasjonale myndigheter setter en terskel for når fraværet anses å være for høyt. Ikke fordi det bare er da man skal sette inn tiltak, men for å kunne følge utviklingen av fenomenet over tid, eller for å ha et nullpunkt å måle effekten av tiltak utfra. For å finne den relevante terskelen bør forskningen suppleres med synspunkter fra berørte elever, foreldre og lærere. Elevenes stemmer er nemlig det som er mest fraværende i litteraturen vi har gjennomgått.

Summary

The Norwegian Directorate for Education and Training, which commissioned this report, wants to strengthen the knowledge base on high absence levels in Norwegian schools. They have received signals, including from county governors and sector organisations, that more pupils than before have worrying school absence levels.

In this report, we collate Scandinavian research in a literature review on worrying school absence. We discuss terms used in the research field and the signals that they may give. We then examine the causes of high absence levels, the prevalence of high absence levels in Norway, and what the literature says about measures that can reduce it.

We find that the terms differ considerably in the literature, and that there is no consensus on them. Some of the literature talks about *high* absence levels, while some refer to it as *worrying*, *long-term* or *problematic* absence. Some believe that the threshold for 'worrying' should be 10 per cent, while others think it should be 25 per cent over two weeks or 10 school days over a 15-week period. Others believe that all absence is worrying if it affects the pupil's learning. 'Worrying' and 'high' are also used as synonyms or in combination, but a worrying absence level is not necessarily a high absence level – and in some cases, high absence levels are not necessarily worrying.

There is also a lack of consensus in the literature on whether there is an analytical distinction between truancy and school refusal. The distinction lies in the authors' perspectives on the reasons for the absence. Some believe both of these terms can contribute to stigmatisation and should be avoided.

Why do some pupils have high absence levels? On the whole, the literature distinguishes between individual, family-related and school-related reasons. Examples of individual explanations can be found in studies that look at psychological problems such as anxiety and depression, lack of sleep and somatic and subjective symptoms. Family-related explanations can include parents' health, education, employment and background. Abuse can also be a risk factor. School-related explanations can relate to the school environment, relationships with fellow pupils and teachers, bullying or problems with school work. In addition, the research indicates that good cooperation between the school and the home can be decisive in identifying and preventing high levels of absence. Most of the studies we have reviewed emphasise that the reasons for absence are complicated and complex, and no one can state with certainty that one of these factors plays a greater role than another. Only a few of the studies we found have performed a comparative analysis of multiple causes.

The Norwegian Directorate for Education and Training have stated that the lack of national statistics makes it difficult to prove or disprove that worrying absence levels in Norway are increasing. It is difficult to obtain an overall picture of the prevalence of absenteeism at a national level. The Directorate has statistics on absence in Year 10 and upper secondary school, but since pupils can have up to 10 days of absence deleted from their school report every school year, these statistics do not give a complete picture. Our literature review confirms this. In the literature, there is no clear indication of the extent of high absence levels in Norway. Nor does it tell us anything about changes in absence levels over time. A lack of systematic registration of

absence may be one of the reasons for this. The few research papers that address the prevalence of high absence levels have clear weaknesses, such as the absence being reported by the pupils, and in some cases it is only the pupils who are present at school who are respondents. The lack of the authors' consensus on what constitutes a 'high' or 'worrying' absence level is also a challenge.

We find few evaluated measures aimed at reducing absenteeism in Scandinavia. The majority of the measures we have reviewed are aimed at the school. This is in contrast to findings in international research reviews, which show that most measures in many other countries are aimed at individual pupils. The lack of evaluated measures may be linked to the weaknesses in Norwegian data on absenteeism, because researchers do not have a good baseline for their evaluations. It may also be because the topic has not been put on the agenda or that it is part of the school's ongoing efforts and not something they try to solve with programmes or measures that are later evaluated. It may also be connected to the fact that the complexity of the causes of absence makes it extremely difficult to research this topic.

In order to form a good knowledge base for the authorities to develop further measures, this literature review should be supplemented with better national data and further research. Better national data could include a national database of absence levels in all school years, which reports on both documented and undocumented absences. Furthermore, we see that in terms of policy development, there may be a need for national authorities to set a threshold for when absenteeism is considered to be too high – not because that is the point when measures should be introduced, but in order to follow trends in the phenomenon over time, or to establish a baseline that can be used to measure the effects. In order to find the relevant threshold, the research should be supplemented with the views of affected pupils, parents and teachers. In the literature we have reviewed, it is the pupils' voices that are least present.

Forord

Fafo har skrevet denne kunnskapsstatusen om bekymringsfullt fravær i skolen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Vi vil takke for et veldig interessant oppdrag, og spesielt våre kontaktpersoner, Sahra Torjussen og Eirin Mo Danielsen.

Ida Kjeøy og Rebekka Ravn Lysvik, begge forskere på Fafo, har skrevet rapporten. Kjeøy har skrevet kapittel 2 og 5, Lysvik har skrevet kapittel 3 og 4. Forfatterne har samarbeidet om de øvrige kapitlene. Elin Maria Fiane, bibliotekar på Norsk Utenrikspolitisk institutt har gjennomført litteratursøket. Anna Hagen Tønder har vært prosjektleder, hatt hovedansvaret for prosjektgjennomføring og kontakt med oppdragsgiver. Hun har sittet i den utvidede prosjektgruppen og løpende diskutert retningsvalg og funn med forfatterne. Hun har også gitt tilbakemeldinger på tekst underveis.

Flere ved Fafo har deltatt i utarbeidelsen av rapporten, og de fortjener takk. Hanne Cecilie Kavli har gitt grundige tilbakemeldinger på et utkast til rapport. Silje Andresen har kvalitetssikret prosjektets design og den endelige rapporten. Hun har sammen med forfatterne og Tønder sittet i den utvidede prosjektgruppen, deltatt på jevnlig møter, og kommet med svært nyttige innspill. Jon Lahlum skal ha stor takk for fin korrektur og layout.

Oslo, 15. mars 2023.

Ida Kjeøy og Rebekka Ravn Lysvik

1 Innledning

«Om lag 22 000 elever i barne- og ungdomsskolen har bekymringsfullt mye fravær. Fraværet i grunnskolen er høyere enn på videregående. Likevel finnes det ingen nasjonal oversikt eller sentrale tiltak» (Holterman, 2018).

Slik åpnet en artikkel i fagbladet Utdanningsnytt, fra 13. juni 2018. I artikkelen legges det fram tall journalisten har samlet inn, som viste at 4,5 prosent av elevene i grunnskolen i Oslo, Bergen, Trondheim, Bærum og Stavanger hadde vært borte minst én måned av skoleåret 2016/2017. Journalisten hadde vært i kontakt med over hundre kommuner som ikke visste hvor mange elever i deres grunnskoler som hadde slikt fravær (Holterman, 2018).

I offentlige dokumenter kalles fenomenet bekymringsfullt, langvarig, alvorlig eller høyt skolefravær.¹ I media kalles elevene ofte skolevegrere hvis det er antatt at det ligger psykiske utfordringer bak fraværet, eller at elevene vil på skolen, men av ulike grunner ikke klarer det. På folkemunne kalles også noen elever med høyt fravær skulkere, da ofte med assosiasjonen at de kunne kommet på skolen hvis de hadde gidde. «Å motivere til jevn innsats og hindre skulk» var også begrunnelsen da regjeringen Solberg innførte fraværsgrense i norske videregående skoler i 2016 (Udir, 2016).

I Norge har elever rett og plikt til grunnskoleutdanning. Med mindre eleven har godkjent hjemmeskole, er det en forutsetning at elevene er tilstede på skolen for å få oppfylt denne retten og plikten. I grunnskolen skiller man mellom dokumentert og udokumentert fravær, og det eneste gyldige dokumenterte fraværet er fravær av helmessige grunner og permisjoner innvilget av skolen (Udir, 2022b).

Elever i Norge har også rett, men ikke plikt, til videregående opplæring. Også her skiller det mellom dokumentert og udokumentert fravær. Hvis en elev har mer enn 10 prosent udokumentert fravær i et fag i videregående skole, vil eleven etter fraværsgrensa ble innført, som hovedregel ikke ha rett til å få halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakter i faget (Udir, 2016).

Utdanningsdirektoratet (Udir), som er oppdragsgiver for denne rapporten, ønsker å styrke kunnskapsgrunnlaget om bekymringsfullt fravær i norsk grunnskole og videregående skole. De har fått signaler, blant annet fra statsforvalterne og sektororganisasjoner, om at flere elever enn tidligere har bekymringsfullt skolefravær. Dette gjelder hele det trettenårige løpet fra grunnskolen til videregående opplæring. Direktoratet oppgir selv at mangelen på nasjonal statistikk gjør det vanskelig å bekrefte eller avkrefte en slik utvikling. Det er per i dag krevende å få oversikt over utbredelsen av fravær på nasjonalt nivå. Udir har statistikk over fravær på 10. trinn og på videregående skole, men siden elevene kan få slettet inntil 10 dager av fraværet fra vitnemålet hvert skoleår, gir ikke denne statistikken et fullstendig bilde.

I denne rapporten presenterer vi hva skandinavisk *forskning* per i dag kan fortelle oss om bekymringsfullt fravær i skolen. Gjennom rapporten viser vi til de begrepene hver enkelt studie bruker om fraværet, fordi det ikke finnes en felles definisjon i skolen eller i forskningen på når fravær blir for høyt, eller når det blir bekymringsfullt.

¹ Stavanger kommune har for eksempel en veileder for alvorlig skolefravær (Stavanger kommune, 2022). Øvre Eiker kommune har en veileder for bekymringsfullt skolefravær (Øvre Eiker kommune, 2019).

Vi skiller heller ikke mellom dokumentert og udokumentert fravær gjennomgående i rapporten, fordi forskningen ikke opererer strengt med dette skillet. Noen argumenter faktisk motsatt, at også mye dokumentert fravær kan være bekymringsfullt hvis det blir for høyt eller hvis det går utover elevens utvikling og målene for utdannelsen.

Det er gjennomført flere kunnskapsstatuser på fraværsfeltet (se for eksempel Knage & Kousholt, 2023), men dette er første gang noen gjennomgår den skandinaviske forskningen. Siden denne rapporten skal danne grunnlag for videre politikkutvikling i Norge, er det en klar fordel å rette søkelyset spesifikt mot Skandinavia. Den norske skolen ligner mer på skolene i våre naboland enn for eksempel på den amerikanske skolen, hvor det er gjort mye forskning på denne typen fravær.

Hovedformålet med prosjektet er å gi en samlet oversikt over den forskningen som er gjort på bekymringsfullt fravær, med vekt på årsaker, utbredelse, endring over tid og tiltak som fungerer. Videre er det ønskelig med en oversikt over de ulike begrepene som brukes og en diskusjon av konsekvensene av ulike begrepsbruk. Oversikten skal ikke være en ren beskrivelse av forskningsfunn eller en liste med relevant litteratur, men snarere en helhetlig analyse av de bidragene som kan være relevante når Udir i neste omgang skal utvikle nasjonal politikk som kan bidra til å øke elevens nærvær i skolen.

1.1 Problemstillinger

- Hvilke begreper, definisjoner, tilnærminger og perspektiver benyttes i den skandinaviske forskningslitteraturen om bekymringsfullt/høyt fravær, og hva er styrkene og utfordringene ved de ulike begrepene?
- Hvilken kunnskap har vi om utbredelsen og utviklingen av høyt skolefravær i Norge? Har det økt over tid, og i så fall hvor mye?
- Hva vet vi om årsakene til at noen elever har bekymringsfullt/høyt fravær?
- Hva sier skandinavisk forskning om tiltak som fungerer for å redusere fravær og/eller hjelpe elever med bekymringsfullt høyt fravær?

Kunnskapsoversikten diskuterer også kvaliteten av forskningen som foreligger. Avslutningsvis påpeker vi også hva som mangler for at denne forskningen skal kunne danne et godt beslutningsgrunnlag for utvikling av tiltak som kan redusere forekomsten av høyt skolefravær og forbedre situasjonen for de elevene det gjelder.

1.2 Metode

Denne kunnskapsstatusen bygger på vår gjennomgang av 39 forskningsbidrag om høyt fravær, skrevet de siste 15 årene. Her beskriver vi hvordan litteratursøket har blitt gjennomført og hva vi har lagt vekt på når vi har inkludert noen studier og ekskludert andre.

Denne studien er en kort systematisk kunnskapsoversikt. Det er mange ulike forståelser av hva en systematisk litteraturgjennomgang er, men her hviler vi på Gough mfl. (2012) som skriver at det som skiller en systematisk litteraturgjennomgang fra en ikke-systematisk litteraturgjennomgang er at den systematiske er gjennomført etter en klar og etterprøvbart metode (Gough mfl. 2012). Ifølge Lillejord mfl. (2015) er en kunnskapsoversikt *systematisk* når den oppfyller følgende kriterier:

- så mange studier som er nødvendig for å besvare problemstillingene er inkludert
- utvalget av studier har skjedd gjennom en åpen prosess
- studienes reliabilitet og validitet har blitt vurdert
- en kvalitetsvurdering er bygget inn i arbeidet med å inkludere eller ekskludere studier.

Ifølge Lillejord og kollegaene tar det inntil ett år å lage en systematisk kunnskapsoversikt som inkluderer *all* forskning som finnes på et tema og presenterer den på en tilfredsstillende måte. I dette tilfellet har vi hatt 2,5 månedsverk til rådighet. Det er ikke uvanlig at direktorater og andre som utformer politikk trenger en oppsummering av forskningen raskt, noe som innebærer at kunnskapsstatusen må gjøre et utvalg og ikke kan framstille all forskning på et felt. Det at denne kunnskapsoversikten er *kort* innebærer at vi har fulgt prinsippene bak en systematisk kunnskapsoversikt, men har gjort et pragmatisk litteraturutvalg. Søkene som ligger til grunn er systematiske, men likevel ikke omfattende nok til at vi kan garantere at alle relevante studier har blitt fanget opp.

Søkestrategi

Søkestrategien var tema på første møte i den utvidete prosjektgruppen som ut over rapportforfatterne har bestått av Anna Hagen Tønder og Silje Andresen. Vi besluttet å gjennomføre systematiske søk i databaser med tematiske stikkord på norsk, svensk, dansk og engelsk. Søk på engelsk er viktig ettersom en betydelig andel av vitenskapelige bidrag om Skandinavia publiseres i internasjonale tidsskrifter. Annen nordisk forskning kunne være relevant for å belyse problemstillingene, men språkbarrierer gjør det krevende å innhente studier fra Finland og Island.

Videre besluttet vi å åpne for å inkludere bidrag fra land utenfor Skandinavia hvis vi så at det var litteratur som store deler av den skandinaviske forskningen tok utgangspunkt i, eller bygget på teoretisk. Vi åpnet også for å inkludere noen internasjonale litteraturgjennomganger som referanse. Vi utelukket empiriske bidrag fra land utenfor Skandinavia. Begrunnelsen er at skolekonteksten er så ulik at det ville bli vanskelig for prosjektet å fastslå hvorvidt funnene ville kunne ha overføringsverdi til en norsk kontekst. Valget er også begrunnet i prosjektets tidsbegrensning.

Vi satte en avgrensning på studier skrevet de siste 15 årene, og valgte å prioritere nyere studier over eldre studier innenfor denne perioden.

For å finne relevante søkebegreper tok vi utgangspunkt i prosjektgruppens eksisterende kunnskap om forskningsfeltet. Vi så også på begrepene gjennomgått av Havik (2018) og Ingul & Havik (2021), som sammenfatter begrepene som brukes på feltet, på henholdsvis norsk og engelsk. Vi gjennomførte også testsøk i søkebasene Google Scholar og Web of Science. Testsøk i Web of Science viste seg å være spesielt relevant for å få opp begreper og søkeord som ikke var nevnt i Havik eller Ingul & Havik. Oversikten over søkeord i boksene under er fullstendig. Vi vurderte å også inkludere bredere søkeord av typen «skolemiljø» ol., men så tidlig at det ville gi altfor brede treff. Vi måtte også gjøre avgrensninger i søket for å ikke få for mange treff som handlet om fravær i arbeidslivet, og la derfor på ordet skole i mange av søkene.

I prosjektgruppens arbeid med søkestrategi bestemte vi også å inkludere noen søkeord om frafall. Dette gjorde vi for å se om vi fant studier om *tiltak* på frafallsfeltet som kunne være relevante også for fravær. Vi tenkte dette kunne være spesielt relevant hvis det totalt sett var få evaluerte tiltak for å redusere fravær. På grunn av ulik funksjonalitet i databasene ble søkeord som «measures», «prevention» og «effect», ikke brukt. I det engelske søket ble ulike kombinasjoner med søkeord som «Norway», «Norwegian», «Sweden», «Swedish» og «Denmark», «Danish» brukt.

Søkeord på engelsk

school attendance
school non-attendance
school attendance problems
school presence
school non-presence
school absence
school absenteeism
school refusal
school refusal behavior
truancy
school non-completion
educational attainment
school early leaving
school return
school exclusion,
school withdrawal
student dropout
school dropout*

Søkeord på norsk

Skolefravær
Skole + høyt fravær
Skole + bekymringsfullt fravær
Skole + bekymringsfullt høyt fravær
Skole + problematisk fravær
Skole + nærvær
Skolevegving
Skolenekt
Skoleangst
Skolefobi
Skulk
Skole + frafall

Søkeord på svensk

Skolfrånvaro
Skola + frånvaro
Hemmasittare
Ogiltig frånvaro
Skola + skolkare
Skola + hoppa av
Skola + avhopp
Elever/studenter + hoppa av
Elever/studenter + närvaro

Søkeord på dansk

Skolefravær
Skolevægning
Skoletilvær
Skoleuvillighet
Bekymrende skolefravær
Skoleundgåelse
Skole + droppe ud
Skole + frafald
Elev/student + frafald
Elev/student + droppe ud

Søkestrategien og søkeordene ble justert etter hvor effektive de var for å identifisere relevante treff i databasene. Det er det som gjør at det er noe ulike søkeord på engelsk, norsk, svensk og dansk. Alle begrepene som er nevnt på et av språkene har blitt forsøkt på de andre, men er utelatt fra listen hvis de ikke har gitt unike treff. Listene inneholder bare de ordene som har gitt unike treff.

Søk etter relevante studier

Søket etter relevante studier ble utført av Elin Maria Fiane, bibliotekar på NUPI. Hun gjennomførte søk i Google Scholar, ISI Web of Science, Oria, Bibliotek.dk og Libris.

Søkemotorer

Google Scholar er en søkemotor som favner internasjonal forskningslitteratur og som også gjør det mulig å fange opp forskningsrapporter fra instituttsektoren og annen grålitteratur.

ISI Web of Science gir treff av høy akademisk kvalitet. Basen omfatter Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, Arts and Humanities Citation Index og Emerging Sources Citation Index.

Oria er en felles søkemotor for norske- fag og forskningsbibliotek. Oria inneholder deres samlinger, inkludert artikler, bøker og rapporter. I tillegg inkluderer Oria samlinger fra de norske databasene Idunn, Brage og NORART.

Bibliotek.dk er en dansk biblioteksdatabase tilsvarende norske Oria. Den inneholder registreringer av materiale fra danske folke- og forskningsbibliotek: bøker, tidsskrifter, aviser, materialer på nettet og e-bøker.

Libris er en svensk bibliotekdatabasetilsvarende norske Oria. Den inneholder bøker, tidsskrifter, avhandlinger og rapporter som finnes på alle svenske universitets- og høgskolebibliotek samt flertallet av svenske forskningsbibliotek.

ERIC Education Resources Information Center er en egen database for utdanningsforskning. Vi gjennomførte søk her, men det ga ingen treff som ikke allerede var fanget opp av søk i de øvrige databasene.

Databasene gir ulike muligheter for innskrenking av søket, for spesifisering av land og for søk på tema eller tittel. Der det var mulig utelukket vi studentoppgaver fra søket, og litteratur som var eldre enn 15 år.

Etter hvert søk sendte bibliotekaren oss en oversikt over litteratur. Vi sorterte bidragene tematisk basert på tittel, publikasjon og sammendragene som var tilgjengelig. Studentpublikasjoner, duplikater og artikler som handlet om helt andre temaer, ble ekskludert. Etter at søket var gjennomført og vi hadde gjort denne første ekskluderingsrunden, satt vi igjen med et utgangspunkt på 520 treff.

Identifikasjon av relevante studier

Valget av studier og rapporter som skulle nærleses, ble gjort ved å sortere de 520 bidragene tematisk etter problemstilling. Dette gjorde vi i Endnote. Studiene ble sortert etter fire temaer: begreper, årsaker, utbredelse og/ eller tiltak. Studiene kunne plasseres i mer enn en av temaene. Svært få av studiene så i tittel/sammendrag ut til å handle om begreper eller utbredelse, og resten fordelte seg nokså likt mellom årsaker og tiltak. For å teste noen hypoteser knyttet til begrepsbruk og utbredelse gjorde vi enkle supplerende søk på norsk i Google og Retriever på utbredelsen av høyt fravær og på bruken av begrepet skolevegrer/skolevegring over tid.

Identifikasjonen av relevante studier fortsatte med at vi ekskluderte studier som ikke var relevante for våre fire problemstillinger. All litteratur som handlet om frafall og ikke handlet om tiltak ble utelukket, i tråd med søkestrategien beskrevet over. Dette innebar en halvering av antall treff.

Når vi så besluttet hvilke forskningsbidrag vi skulle inkludere for nærlesning benyttet vi kvalitetskravene til litteratur i kunnskapsgjennomgang fra Lillejord mfl.

(2018). Dette innebærer å vurdere litteraturens validitet, reliabilitet og evidensnivå, og å se på om forskningsdesignet i studiene som velges virker relevante for å svare på spørsmålene som stilles. Dette gjorde vi basert på artiklenes sammendrag. Det er altså en vurdering både av *kvalitet* og *relevans*. Vi inkluderte først studier som var publisert i fagfellevurderte tidsskrifter hvis disse møtte relevansvurderingene våre. Deretter gikk vi gjennom oversiktene og gjorde kvalitets- og relevansvurderinger av de andre bidragene. Relevans ble gitt mer tyngde enn kvalitet i vurderinger av artikler til problemstillingene om begreper og om utbredelse. Det er fordi det var svært få treff knyttet til disse to problemstillingene.

De 39 studiene som danner grunnlaget for rapporten framgår i vedlegg 1. Sju artikler som vi har lest i fulltekst er ikke med i denne oversikten og ikke sitert, fordi de ble ekskludert på relevans- eller kvalitetsvurdering etter at vi hadde lest dem i sin helhet. I det endelige utvalget av studier, er det betydelig flere kvantitative artikler enn kvalitative. Det er også noen litteraturgjennomganger og noen teoretiske artikler. De empirisk baserte artiklene fordeler seg jevnt på videregående og ungdomsskole, men få har studert fenomenet på grunntrinnet. Det er flere artikler fra Norge enn fra de andre skandinaviske landene. Det siste kan skyldes at vi hadde flere norske søkeord, og at vi søkte i flere norske enn danske og svenske databaser. Det kan også skyldes vårt relevanskriterium, og at denne kunnskapsstatusen primært skal danne grunnlag for norsk politikkutforming. Det er også få bøker med i utvalget. Dette skyldes først og fremst tidsavgrensningen på prosjektet og at noen bøker var vanskelig å skaffe på den korte tiden vi hadde til rådighet. Utvalget av studier valgt ut til nærløsning ble diskutert og godkjent i den utvidete prosjektgruppen.

1.3 Gangen i rapporten

Rapporten er delt i seks kapitler. I kapittel 2 presenterer og diskuterer vi begreper som brukes i den skandinaviske forskningen på bekymringsfullt fravær. I kapittel 3 presenterer vi det som finnes av forskning og annen empiri rundt utbredelsen av høyt skolefravær i Norge. I kapittel 4 går vi gjennom det forskningen sier om årsaker til fravær, og i kapittel 5 hva den sier om tiltak som kan fungere for å redusere fravær. I kapittel 6 oppsummerer vi våre funn, og diskuterer hva som mangler for at forskningen skal kunne fungere som et godt kunnskapsgrunnlag for videre politikkutvikling på feltet.

2 Begreper og perspektiver i fraværslitteraturen

«Språk er makt», skrev samfunnsviteren og psykologen Rolf Mikkell Blakar i 1973. Makt- og demokratiutredningen plukket opp denne tråden da de 30 år senere påpekte hvordan «begreper og meningskategorier former oppfatningen av virkelighet, påkaller følelser og gir assosiasjoner» (Østerud mfl., 2003). Poenget er at språk, gjennom de begreper og perspektiver som anvendes, kan hefte ved de som omtales. Hvilke begreper som brukes i fraværdebatten kan både bidra til å skape et stigma rundt de som omtales, og til å styre blikket når vi skal identifisere løsninger på et omtalt problem. Er det «skulk» eller «systemsvikt» når elever har høyt fravær? Er det elevene som må «endres», eller systemene som omgir dem?

Både debatten om høyt fravær i skolen, og forskningen, preges av at det er mange ulike begreper i omløp. For eksempel skiller flere av studiene mellom skolevegring og skulk. Satt på spissen har elever som blir sett på som skulkere blitt møtt med straffereaksjoner i skolen, mens elever som har blitt oppfattet som skolevegrere har blitt møtt med behandling. Men hva er egentlig forskjellen på de to? Hvilket begrep forskere har valgt å bruke henger sammen med hvordan de tolker årsakene til fravær, hvor de setter terskelen for hva som er *høyt* fravær, hvordan omfanget vurderes og hvilke tiltak de foreslår for å forebygge eller redusere fravær. I dette kapitlet gjennomgår vi de begrepene som brukes av skandinaviske forskere og diskuterer noen implikasjoner.

Det er skrevet flere artikler som sammenfatter begrepsbruken i den internasjonale forskningen. (Heyne mfl., 2018; Kearney, 2003). Også norske forskere har bidratt til dette (se for eksempel Havik, 2018; Ingul & Havik, 2021). Dette kapitlet presenterer begrepene brukt av den *skandinaviske* forskningen på feltet, og diskuterer styrker og svakheter ved de ulike begrepene. Siden mange av forskningsbidragene vi har gjennomgått er skrevet på engelsk, er de engelske begrepene satt inn i parentes.

2.1 Når er fraværet høyt, problematisk eller bekymringsfullt?

Denne rapporten handler i utgangspunktet om bekymringsfullt eller høyt fravær, og ikke om elever som har fravær nå og da. Men gjennomgangen vår viser at skillet mellom fravær, høyt fravær og bekymringsfullt høyt fravær ikke er tydelig. Forskerne er generelt uenige om når en elevs fravær kan sies å være høyt eller bekymringsfullt.

En definisjon av *problematisk fravær* som er mye sitert i den skandinaviske litteraturen, finnes hos den amerikanske psykologen og forskeren Christopher Kearney. I sin originaltekst skriver han:

A satisfactory definition of problematic absenteeism must [...] account for all aspects of nonattendance, allow for early intervention, and be practical enough for use by researchers, clinicians, educators, and others. As such, problematic absenteeism could refer to school-aged youths who (1) have missed at

least 25% of total school time for at least 2 weeks, (2) experience severe difficulty attending classes for at least 2 weeks with significant interference in a child's or family's daily routine, and/or (3) are absent for at least 10 days of school during any 15-week period while school is in session (i.e., a minimum of 15% days absent from school) (Kearney 2008, s. 265).

Kearney skriver om problematisk fravær (problematic absenteeism), noe som på de skandinaviske språkene også oversettes til bekymringsfullt fravær. I den grad forskningsbidragene vi har lest diskuterer hva som utgjør alvorlig, høyt eller bekymringsfullt fravær viser en del til Kearneys definisjon (Ingul & Nordahl, 2013; J. Lomholt mfl., 2020). Havik mfl. (2015b) skriver på sin side at et fravær på 10 prosent bør anses som *alvorlig*.

Noen av bidragene vi har gjennomgått mener at det kan være gode grunner til at man ikke bør sette en terskel for hva som er problematisk eller høyt fravær i det hele tatt. Argumentet for dette er blant annet at hva som er bekymringsfullt eller høyt vil være avhengig av situasjonen til hver enkelt elev. Det som er bekymringsfullt i ett tilfelle er det ikke i et annet. En svensk utredning viser for eksempel til at noen mener det kan være klokt å unngå begrepet problematisk fravær fordi bruken forutsetter at uproblematisk fravær finnes (SOU 2016:94, s. 22-23). Utredningen skriver likevel om problematisk fravær, men da med følgende begrunnelse:

Utredningen anvender begreppet problematisk frånvaro enligt direktiven för utredningen. Med problematisk frånvaro avser utredningen frånvaro i sådan omfattning att frånvaron riskerar att ha negativ inverkan på elevens utveckling mot utbildningens mål. Det här innefattar all frånvaro, det vill säga både giltig och ogiltig frånvaro samt sammanhängande och upprepad frånvaro (SOU 2016:94).

Fordelen med å enes om en definisjon om når fraværet er høyt er at man uavhengig av situasjon vil vite når alarmklokkene skal ringe, og når tiltak bør settes inn. Ulempen virker å være at nyansene i fenomenet forsvinner, og at de individuelle forskjellene i fraværet blir borte. Dette er noe vi vil komme tilbake til også i neste kapittel.

2.2 Dokumentert og udokumentert fravær

I norsk skole opereres det med et skille mellom dokumentert og udokumentert fravær. I grunnskolen er det, som nevnt i kapittel 1, helsegrunner og permisjoner gitt av skolen som er dokumenterte fraværsgrunner. I videregående skole er helsegrunner, velferdsgrunner, deltakelse på idretts- eller kulturarrangementer, lovpålagt oppmøte og obligatorisk kjøreopplæring blant det som defineres som dokumentert fravær (Udir, 2022b, 2022c). Fraværet i videregående skole er dokumentert først når eleven har lagt fram bekreftelse, for eksempel i form av legeerklæring. Etter at fraværsgrensa ble innført i norsk skole er hovedregelen at dersom man har mer enn 10 prosent udokumentert fravær i et fag, skal man som ikke få halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakter i faget (Drange mfl, 2020).

Skillet mellom dokumentert og udokumentert fravær er et begrepsmessig skille som ikke er særlig framtrædende eller diskutert i den skandinaviske forskningen. At forskningen unnlater å diskutere skillet betyr ikke nødvendigvis at de ikke forholder seg til at det finnes, men ser ut til å henge sammen med en oppfatning av at også dokumentert fravær kan være høyt eller alvorlig, og ha konsekvenser for elevene. Ingul & Havik (2021) skriver at for forskere gir det lite mening å skille mellom udokumentert og dokumentert, eller gyldig og ugyldig fravær. Fordi foreldre og skoler

legger ulik betydning i hva som gjør et fravær gyldig, kan gyldig fravær være fordekt ugyldig fravær.

At skillet mellom dokumentert og udokumentert fravær er vagt når det er snakk om elever med høyt fravær er også noe som kommer fram i dette sitatet fra en forelder i SOU 2016:94:

Självklart ska all frånvaro räknas in! Som förälder till en tjej med adhd är det ju glasklart att jag anmäler henne sjuk när hon ligger under täcket med ångest en dag i veckan. Eller är det bara feber som räknas som sjukdom?" (SOU 2016:94, s. 114)

Utredningen konkluderer at hvis man tolker dokumentert fravær som helt i orden, står man i fare for å ikke se konsekvensene når fraværet blir høyt.

2.3 Skolevegring, skulk og andre begreper

Et skille som derimot er veldig framtreddende i den skandinaviske forskningen er mellom forskere som skriver om skolevegring (school refusal), skulk (truancy) og de som bruker andre begreper. Her er det ikke bare snakk om forskjeller i språkdrakt, med de implikasjonene begrepsbruken har, men flere argumenterer også med at dette er adskilte fenomener (se eksempel Havik mfl., 2015b).

Innenfor forskningen vi har gjennomgått er det mange ulike definisjoner av både skolevegrere og skulkere. Ett skille som går igjen i definisjonene er at mens foreldrene er klar over skolevegrerens fravær, holdes skulk ofte skjult fra foreldrene.² Havik definerer skolevegring som "child-motivated school non-attendance related to emotional distress experienced in connection with academic or social situations in school" (Havik mfl., 2014; Ingul & Havik, 2021). Noen forskere mener også at det finnes ulike årsaksforklaringer og risikofaktorer knyttet til henholdsvis skolevegring og skulk, noe som vil bli presentert mer inngående i kapittel 3. Høiseth mfl. oppsummerer definisjonene av skolevegring og skulk hos Ingul mfl. (2019) slik:

Ingul, Havik and Heyne define school refusal with these criteria: a) children's reluctance or refusal to attend school which commonly leads to lasting absence; b) the child is often at home instead of being at school and the parents are fully aware of this; c) the child experiences emotional distress related to school attendance; d) there is an absence of distinct antisocial behavior and e) parents have tried to ensure the child's school attendance. Criteria b–d distinguish school refusal from truancy which relates to anti-school sentiments and antisocial characteristics like finding school boring and seeking more gratifying activities outside school. Additionally, criterion e distinguishes school refusal from school withdrawal (Høiseth mfl., 2020).

I litteraturen vi har gjennomgått virker det som flere anvender begrepet skolevegring enn skulk. Dette bekreftes også av Sällman mfl. (2012).

Samtidig er det mange skandinaviske forskere som ikke ønsker å bruke begrepene skolevegring eller skulk, men bruker egne begreper eller samlebegreper på fravær. Hagborg mfl. (2018) skriver for eksempel om skolefravær samlet (school absenteeism). I en nyere antologi, som samler mange av de mest siterte forskerne i

² Kearney (2003), som flere av de skandinaviske siterer, omtaler skulk og skolevegring samlet som skolevegringsadferd (*school refusal behaviour*).

Skandinavia, brukes samlebegrepet *school attendance problems*.³ Redaktøren begrunner valget med et ønske om å unngå sammenblanding mellom årsak til fraværet og begrepsvalget, og også med at en del andre begreper ifølge henne plasserer ansvaret for fraværet hos eleven:

“[School attendance problems] focuses on attendance instead of absence [...] In addition, the term is acceptable in terms of its wording and it does not place the blame for the problem with the child” (Landell, 2021, s. 22).

Poenget om at spesielt begrepet skolevegring plasserer ansvaret hos eleven eller kan virke stigmatiserende finner vi igjen i flere bidrag. Minde og Mæhle (2011) argumenterer for at begrepet *skoleutstøting* gir en bedre forståelse av fenomenet enn skolevegring. De mener at begrepet skolevegring har noe stigmatiserende over seg, og skriver: «I arbeidslivet bruker vi ikke begrepet jobbvegring på voksne som ikke greier å møte på jobb». De argumenterer for at å bruke ordet *vegring* plasserer ansvaret for fraværet hos foreldrene og eleven, mens *utstøting* plasserer ansvaret på samfunnets strukturer, og de mellommenneskelige relasjonene i skolen.

Sållman mfl. (2012) skriver om hvordan det engelske begrepet *school refusal*, som er det begrepet som brukes av mange norske forskere, også de tidligere siterte Havik og Ingul, heller burde vært oversatt til skolenekting enn til skolevegring. De mener at *refusal* og *nekting* er mer nøytralt og beskrivende enn *vegring*, og at nekting dekker flere årsaksforklaringer enn *vegring*. Når *refusal* blir *vegring* blir oppfatningen av at årsakene til fraværet ligger hos eleven forsterket, sammenlignet med i den engelske originalen, ifølge Sållman m. fl (2012). Havik & Ingul (2021) mener skolevegring kan defineres på en måte som plasserer ansvaret på skolemiljøet, hvis man snakker om det som en normal reaksjon på et dårlig skolemiljø. Knage er uenig, og argumenterer for at man ikke kan definere seg bort fra at begrepene skulk og skolevegring virker stigmatiserende på elevene det gjelder, ved å åpne for at skolefaktorer også kan virke inn på denne typen fravær:

Turning to what the problem is represented to be, the conceptualisations of both school refusal and truancy share a representation of the act of not attending school as a symptom of individualised weaknesses or vulnerabilities. This is the case even if the role of contextual circumstances is also recognised (Knage, 2021, s. 9).

Shaafi (2020) mener også at skolevegringsbegrepet er svakt, og mener at både forskere og andre heller bør snakke om udokumentert skolefravær. Shaafi poengterer også at man ikke har noe forskning på hvordan elevene opplever begrepet. Han skriver:

[N]år begrepet skolefravær skiftes ut med det altomfattende begrepet skolevegring, skjer det flere feilgrep: For det første settes eleven/ungdommen i en posisjon til å være den ene aktøren, og i verste fall blir de sett på som den ene årsaken man fokuserer på og agerer overfor. Slik tilsidesetter man allerede en haug med faktorer som direkte eller indirekte kan ha spilt en avgjørende rolle for at en elev til slutt har valgt å ta avstand fra skolen. For det andre skifter fokuset fra å se på fenomenet med et pedagogisk, psykologisk og samfunnsmessig blikk, til å bli definert og sett på som en psykiatrisk tilstand. Slik har man også mer enn nødvendig sykelliggjort eleven/ungdommen ved å direkte eller indirekte gi uttrykk for dette overfor eleven: Du vegrer deg for å gå på

³ Vi har ikke funnet noen studier som oversetter *school attendance problems* til de skandinaviske språkene, men direkte oversatt betyr det skolefraværproblemer/-problematikk.

skolen, dermed har du et problem. Men man skal heller ikke utelukke at når skolefravær oppstår, og dersom det utvikler seg til et langvarig skolefravær, kan vegring og angst forekomme som sekundære tilstander (Shaafi, 2020).

Internasjonalt brukes også begrepene *school withdraw* og *school exclusion*, men vi har ikke funnet disse hverken på engelsk eller i skandinaviske oversettelser i litteraturen vi har gjennomgått, annet enn ved henvisning til forskning fra utenfor Skandinavia. *School withdrawal* brukes da om fravær hvor foreldrene holder elevene borte fra skolen, for eksempel for å delta i idrettsaktiviteter, for å unngå seksual- eller religionsundervisning, for å støtte foreldrene eller fordi de opplever at elevene ikke har det godt i skolemiljøet (SOU 2016:94). *School exclusion* brukes om elever som utvises eller bortvises fra skolen, om elever med spesielle behov som skolen ikke klarer å møte, eller elever som oppfordres fra skolen til å bli hjemme (Landell, 2021). Sällman mfl. (2012) skriver at det tidligere også var vanlig å snakke om *skolefobi*, men mener at få bruker dette begrepet i dag.

2.4 Å samles om ett begrepsapparat?

Flere av de internasjonalt mest siterte forskerne på fravær, understreker at de mange begrepene på feltet gjør det vanskelig å sammenligne studier, og også gjør det vanskelig å sammenligne fravær mellom land. De mener at det er behov for å samles om begreper (Landell, 2021; Heyne mfl., 2018; Kearney, 2003). Mens Kearney foreslår å dele inn fraværsmbegreper etter hvilken *funksjon* fraværet har for eleven, for eksempel muligheten for å unngå ubehagelige opplevelser eller muligheten for å oppleve seg sett av andre, argumenterer Heyne og Landell for å skille mellom fire *typer* fravær: *school refusal* (skolevegring) *truancy* (skulk), *school withdrawal* og *school exclusion*.

Knage er uenig i at forskerne bør enes om begreper på dette feltet. Hun mener at når disse forskerne argumenterer for å samles om begreper og forståelsen som skal ligge i disse begrepene fjerner de noe av kompleksiteten i fravær som fenomen:

I maintain that the inconsistency and heterogeneity found within the field accurately reflects the inconsistent and heterogeneous nature of the phenomenon of school non-attendance. Therefore, it does not make sense to construct a fixed [...] terminology at this time” (Knage, 2021, s. 3).

Flere ser altså behovet for å samles om begreper, men det er uenighet knyttet til hva som er de mest relevante begrepene å samles om. Det er også noen som ikke mener enighet om begreper vil styrke forskningen, og at de mange begrepene og definisjonene synliggjør og reflekterer hvor komplekst fenomenet fravær er.

2.5 Oppsummering

Oppsummert finner vi at mange ulike begreper benyttes i litteraturen, og at det ikke er enighet om dem. Noen snakker om *høyt* fravær, noen om *bekymringsfullt* eller *problematisk* fravær. Noen mener terskelen for hva som er bekymringsfullt bør gå ved 10 prosent, andre ved 25 prosent over to uker eller 10 skoledager av en 15-ukersperiode. Andre igjen mener at alt fravær kan være bekymringsfullt hvis det går utover elevens læring. I litteraturen finner vi også en uenighet i hvorvidt det går et analytisk skille mellom elever som skulker og elever som er skolevegrere. Dette skillet henger sammen med hvilket perspektiv man anlegger på årsakene til fraværet. Noen mener begge disse begrepene kan bidra til stigmatisering og bør unngås helt.

Forskningen på høyt fravær preges av at man ikke er enige om begreper og definisjoner. Det er uenighet om hva som tilsier at fravær er høyt, og også uenighet om skulk, skolevegring og skoleutstøting er ulike fenomener med ulike årsaksbilder eller om de kan falle inn under noen mer overordnede kategorier. Skillet i begrepsbruk har konsekvens for tematikken i de neste kapitlene, årsakene bak fraværet og hvilke tiltak som igangsettes. I den grad de virker stigmatiserende på elevene det gjelder, har begrepsvalget også konsekvenser for dem.

3 Forskning om årsaker til fravær

Det er mange grunner til at elever er borte fra skolen. Dette kan dreie seg om forhold hos enkeltelever, i familier eller på særskilte skoler som øker risikoen for skolefravær (Havik, 2018). Det er komplisert å avdekke årsakene til fravær, og de er ofte sammensatte. En elev kan ha diagnosen depresjon og oppleve omsorgssvikt i hjemmet, men er det derfor eleven ikke kommer på skolen? Og er det de psykiske plagene som gjør at eleven ikke kommer på skolen, eller er det skolen som ikke har egnede verktøy til å møte elevene? Er lærevansker en årsak til fravær, eller kommer lærevansker som en konsekvens av tapt undervisning?

Mange av forskningsbidragene vi har gjennomgått skiller mellom individuelle, familierelaterte og skolerelaterte årsaksforklaringer eller risikofaktorer (se f.eks. Havik, 2018; Dannow mfl., 2020; Ingul mfl., 2019). Det er et skille vi også opererer med i dette kapitlet. Avslutningsvis vil vi presentere forskning som er kritisk til denne tredelingen. Et fellestrekk ved studiene vi har gjennomgått, er at det presiseres at årsaksbildet for hver enkelt elev ofte er sammensatt.

Artikler som sammenfatter den internasjonale forskningen på årsaksforklaringer bak skolefravær viser at individuelle årsaksforklaringer, ofte knyttet til elevens psyke, dominerer forskningsfeltet (Krane & Kouholt, 2022; Karlberg, 2022; Ingul mfl., 2019). Vår gjennomgang av skandinavisk litteratur viser ikke den samme dominansen. Forskning som diskuterer individuelle årsaker til fraværet finnes, men det gjør også forskning som ser på andre faktorer.

I gjennomlesningen av dette kapitlet er det viktig å ha med funnene fra forrige kapittel, om begreper. Noen av bidragene som presenteres ser på årsaker til skulk og skolevegning, mens andre ser på årsaker til skolefravær i stort. Det er med på å forme perspektivene forskerne anlegger, og også deres funn. I vår presentasjon av studiene om ulike årsaker til fraværet, bruker vi fraværsbegrepene som forfatterne selv anvender. Der disse i utgangspunktet er på engelsk, har vi forsøkt å oversette så nøyaktig som mulig, og viser til det opprinnelige begrepet i parentes eller fotnote.

3.1 Individuelle årsaker til skolefravær

Havik (2018) skriver at de individuelle utfordringene og risikofaktorene for fravær (skolevegning og skulk) handler om elevens individuelle sårbarhet i ulike situasjoner, som å gå på skolen eller forlate hjemmet. Det er ofte ikke én enkelt risikofaktor som forklarer utviklingen av skolefraværet. Internasjonal forskning har vist at på individnivå bidrar vanligvis minst to, og ofte flere risikofaktorer i et komplekst samspill (Kearney, 2008). Hvilken konsekvens de ulike risikofaktorene har for eleven, avhenger av egenskapene til individet (Lie, 2021)

Her presenteres skandinavisk forskning som ser på elevens psykiske helse, spesielt angst og depresjon, som årsaker eller risikofaktorer for skolefravær.

Elevenes psykiske helse

At eleven har angst, beskrives av flere som en stor risikofaktor for skolefravær (se f.eks. Havik, 2018; Ingul mfl., 2019; Ingul mfl., 2012; Ingul & Nordahl, 2013). I en norskspråklig bok om skolefravær skriver Havik (2018, s. 62) at angst kan føre til konsentrasjons- og prestasjonsvansker og gi somatiske symptomer som hodepine, magevondt og pustebesvær. Johnsen mfl. (2022) har sett på sammenhengen mellom ulike psykiske helsefaktorer, som angst depresjon og atferdsvansker, og ulike former for skolefravær⁴ hos 152 danske barn og elever som har hatt mer enn 10 prosent fravær siste tre måneder, og som har oppsøkt behandling som følge av det. Studien bruker et tverrsnittsdesign. Johansen og kollegaene finner lengre varighet på fraværet jo eldre elevene var, og lengre varighet på fraværet hos elever med psykiske helseproblemer. De eldre elevene hadde også betydelig høyere nivåer av ugyldig skolefravær. Studien viser også betydelige forskjeller mellom fraværet som var registrert av skolen, og fraværet oppgitt av foreldrene. Studien har tatt utgangspunkt i elever som har oppsøkt helsehjelp på grunn av fraværsutfordringer, men er gjennomført før behandlingen starter. Den sier oss derfor ingenting om elever som ikke har oppsøkt slik behandling. Forfatterne påpeker også at de ikke kan si noe om hva som fører til hva av de psykiske problemene og fraværet. Oppsummert finner de at alder og psykiske problemer har sammenheng med lengden på fraværet.

Ingul & Nordahl (2013) har undersøkt hva som skiller elever med angst og det de kaller problematisk fravær (problematic school absenteeism), fra elever med angst som *ikke* har problematisk fravær. 865 elever fra to videregående skoler i Norge deltok i studien. Studien bygger på et spørreskjema som ble fylt ut i skoletiden. Elever som ikke var til stede da spørreskjemaet ble delt ut, ble bedt om å delta så snart de var tilbake på skolen, men senest innen 2 uker. I tillegg samlet forfatterne inn lærermeldt fravær for hver elev. Forfatterne delte elevene to grupper, basert på hvor høyt fraværet var og hvor mye angst de rapporterte. Terskelen for høyt fravær ble satt i tråd med Kearneys (2008) kriterier for problematisk fravær, mens anbefalingene til Birmaher mfl. (1999) ble brukt til å differensiere mellom grupper med høy eller normal angst. Disse gruppene ble deretter testet for forskjeller i risikofaktorprofiler ved bruk av diskriminantanalyse. Studien viser at elever med angst og høyt fravær hadde flere atferdsproblemer, større psykiatrisk alvorlighetsgrad og hyppigere bruk av narkotika, enn gruppen med angst og lavt fravær (Ingul & Nordahl, 2013). De ulike gruppene skiller seg likevel ikke fra hverandre når det kommer til personlighetsproblemer, alkohol- eller cannabisbruk, eller depressive symptomer. Imidlertid var det mer sannsynlig at elever i gruppen med høyt fravær og høy angst oppfattet sin egen helse som dårlig og rapporterte å ha færre nære venner. Samtidig følte de seg mer respektert og mindre mobbet på skolen enn elever med lite fravær og høy angst. Ingul og Nordahl påpeker at en viktig implikasjon av studien er at det ikke er nok å behandle angst for å forhindre skolefravær.

Dannow mfl. (2020) undersøker angstrelatert skolefravær kvalitativt, med en fenomenologisk tilnærming. De har intervjuet tre danske gutter mellom 13 og 15 år, som har mer enn 15 prosent fravær siste tre måneder, og deres foreldre. Denne studien skiller seg ut både i skandinavisk og internasjonal sammenheng, da kvalitative bidrag hvor elevenes og foreldrenes perspektiver kommet fram, er sjeldne (Knage & Kousholt, 2023).

⁴ Johansen mfl. (2022) bruker det engelske begrepet school attendance problems, en samlebetegnelse som vi ikke har funnet noen skandinavisk oversettelse av.

Studien til Dannow mfl. viser at selv om eleven viser motvilje mot å gå på skolen, er det ikke nødvendigvis manglende motivasjon eller lyst til å gå på skolen som gjør at eleven ikke klarer det. Studien viser heller at skolefravær oppleves som det eneste alternativet for eleven. Elevene selv er ambivalente til at de ikke er tilstede, de blir stresset av å gå dit, men også frustrerte av å gå glipp av undervisning og skole. En rekke skolerelaterte faktorer ser ut til å påvirke elevens kapasitet til å komme på skolen. Dette knyttes både til sosiale (for eksempel elev-lærer relasjon og relasjon til medelever) og strukturelle forhold (for eksempel faglig nivå og læringsmiljø). Dannow mfl. mener dette genererer nye forskningsspørsmål om hvilken rolle skolekonteksten spiller i angstrelatert skolefravær. Studien bygger på intervjuer med veldig få elever, og bare med gutter.

Det er også flere norske studier som undersøker sammenhengen mellom symptomer på *depresjon* og fravær. Blant annet har Askeland mfl. (2020) sett på sammenhengen mellom symptomer på depresjon og skolefravær⁵, justert for sosiodemografiske faktorer og det de kaller eksternaliserende problemer: problemadferd som fysisk aggresjon, ulydighet, juks, tyveri og ødeleggelse av eiendom. De anvender data fra youth@hordaland-undersøkelsen, en undersøkelse gjennomført i Hordaland våren 2012. Data fra 8222 ungdommer mellom 16 og 19 år ble brukt i forbindelse med denne studien. Askeland mfl. bruker ulike former for regresjonsanalyse og finner tydelige sammenhenger mellom symptomer på depresjon og skolefravær, selv ved lave nivåer av skolefravær. Lite søvn ser ut til å forklare noe av sammenhengen mellom selvrappporterte depressive symptomer og skolefravær.

Sammenhengen mellom søvnmønstre og skolefravær (non-attendance/ school absence) er også undersøkt av Hysing mfl. (2015). Også her ble data fra youth@hordaland-undersøkelsen anvendt. 8347 elever i alderen 16–19 år selvrappporterte søvnmålinger, som blant annet inkluderte leggetid, oppvåkning, søvnvarighet, søvneffektivitet, symptomer på søvnløshet, tretthet og søvnighet. Studien viser at de fleste søvnparametere var assosiert med økt risiko for manglende oppmøte på skolen. Etter justering for kjønn og sosioøkonomisk status, var kort søvnvarighet og søvnmangel de søvnmålene som er tettest koplet til manglende oppmøte. Også store sengetidsavvik mellom helg og ukedager var assosiert med manglende oppmøte. Det var også søvnløshet og tretthet på dagtid. Assosiasjonene ble noe redusert etter at forfatterne kontrollerte for depresjon, men forble signifikante i den justerte modellen. Både Askeland mfl. og Hysing mfl. ser altså en sammenheng mellom mangel på søvn og fravær, og opplevd depresjon og fravær.

Garvik mfl. (2014) viser også til at symptomer på depresjon kan være en risikofaktor for skolefravær. Denne studien undersøkte mulige sammenhenger mellom depressive symptomer og det de kaller skoleengasjement (school engagement), blant 600 elever mellom 15 og 18 år i en norsk videregående skole. Skoleengasjement ble målt som skolemotivasjon, intensjoner om å slutte, fravær og skulk. I tillegg undersøkte de hvilken effekt kjønn kan ha. Metoden er basert på tverrsnitt og korrelasjonsanalyse, men Garvik mfl. påpeker at de ikke kan si noe om årsakssammenhenger. Depressive symptomer og skoleengasjement kan være gjensidig relatert. Garvik mfl. finner videre bare moderate sammenhenger mellom symptomer på depresjon og skolefravær, og studien viser også at mange deprimerte elever klarer å møte opp på skolen. Dette gjelder begge kjønn. Funnene understreker imidlertid viktigheten av å utvikle

⁵ Askeland mfl. (2000) og Hysing mfl. (2015) bruker begrepet *school absence* og bruker skolemeldt fraværdata fra Hordaland fylkeskommune.

effektive metoder for å identifisere og hjelpe deprimerte elever som har problemer med å holde skoleengasjementet oppe.

Somatiske symptomer og subjektive helseplager hos eleven

I tillegg til psykiske plager, er det flere studier som trekker fram somatiske symptomer, altså kroppslig ubehag, som en årsak eller risiko for fravær (Egger mfl., 2003; Havik, 2018). Det kan være vanskelig å vite hvorvidt de somatiske helseplagene er relatert til angst eller dårlige psykososiale forhold på skolen. Derfor argumenterer Havik for at det er viktig med en tidlig kartlegging av om klager på smerte eller sykdom oppstår i møte med situasjoner i skolen, både faglig og sosialt (Havik, 2018, s. 67).

Havik mfl. (2015a) undersøker i somatiske symptomer, subjektive helseplager, skulking og skolevegring som ulike *årsaker* til at elever ikke er på skolen. Dette vil altså si at de ikke studerer skolevegring som et eget fenomen, men ser på skolevegring som en av flere årsaker til fravær. I en studie av 5465 norske elever fra sjetten til tiende trinn fra syv kommuner i Norge ser de på sammenhengene mellom kjønn, karakterer og spesielle behov og de fire *årsakene* til fravær (somatiske symptomer, subjektive helseplager, skulking og skolevegring). Somatiske symptomer ble målt ved at det ble stilt spørsmål om eleven hadde vært forkjølet, hadde hatt influensa, kastet opp eller hatt feber. Subjektive helseplager ble målt etter spørsmål om hodepine, mageknip, muskelsmerter eller om eleven hadde vært sliten eller utslitt.

For å måle skolevegring stilte Havik mfl. spørsmål om eleven var borte fordi eleven var redd for noe på skolen, ville blitt lei seg av å gå dit eller ville unngå ubehagelige situasjoner på skolen. For å måle skulk stilte de spørsmål om det var kjedelig på skolen, om de heller ville gjøre andre ting eller om de var trøtte etter å ha spilt dataspill om natten. Studien brukte faktor-, krysstabellanalyser og strukturell ligningsmodellering som metode. De finner at 3,9 prosent av elevene oppga å ha vært borte mer enn 10 dager siste tre måneder. Videre argumenterer de for at deres funn viser at skulk og skolevegring bør ses på som to adskilte dimensjoner av fravær. Samtidig finner de at det i noen grad er de samme elevene som oppgir både vegring og skulk som årsaker til fraværet sitt. Elevene oppga subjektive helseplager som hodepine, magesmerter, muskelsmerter, ubehag og å være utslitt som den vanligste årsaken til at de var fraværende. Disse symptomene hadde en sterkere sammenheng med skolevegring enn skulk. Havik og kollegaene argumenterer videre for at subjektive helseplager bør betraktes som en egen dimensjon ved fravær de to siste årene av grunnskolen og i ungdomsskolen.

Resultatene avdekket videre det forfatterne beskriver som en relativt sterk sammenheng mellom skolevegring og subjektive helsemessige årsaker til manglende oppmøte. Denne sammenheng var dobbelt så sterk som sammenheng mellom det de beskriver som skulkrelaterte årsaker og subjektive helseårsaker (Havik, Bru og Ertesvåg 2015a). Disse funnene indikerer at det kan være separate årsaker til det som defineres som skolevegring og skulk. En svakhet ved studien er at den ble gjennomført i skoletiden, og dermed ikke fanger opp elevene som ikke er på skolen.

Oppsummert viser studiene som har undersøkt individuelle årsaker til skolefravær at psykiske problemer som angst og depresjon og søvnproblemer er vanlig blant elever med høyt fravær, selv om studiene også viser at en del av elevene med slike diagnoser kommer seg på skolen. Studiene viser også en sammenheng mellom subjektiv helsevurdering og oppmøte.

3.2 Familierelaterte årsaker til fravær

Faktorer i hjemmet kan spille inn på skolefravær, noe som støttes av en rekke internasjonale og skandinaviske studier (se f.eks Archer mfl., 2003; Hysing mfl., 2017; Karlberg mfl., 2022; Last & Strauss, 1990). Her beskrives forskning på hvordan foreldres arbeidsfravær, utdanning og bakgrunn kan påvirke elevens skolefravær.

Foreldrenes arbeidsfravær

Hysing mfl. (2017) har undersøkt om foreldres arbeidsfravær var assosiert med symptomer og økt skolefravær hos ungdom. De har analysert data fra en epidemiologisk studie av 10 243 norske elever i alderen 16–19 år. Surveyen inkluderte spørsmål om demografiske forhold, foreldres arbeidsfravær og aktuelle helseplager. Deltakere rapporterte frekvensen av hodepine, magesmerter, ryggsmarter, svimmelhet og smerter i nakke/skuldre i løpet av de siste 6 månedene. Foreldrenes arbeidsfravær ble målt gjennom et åpent spørsmål hvor ungdommene beskrev foreldrenes arbeidsstatus, mødre og fedre hver for seg. Kategorien «utenfor arbeidslivet» besto av foreldre som var sykemeldt, uføre, samt arbeidsledige og hjemmевærende foreldre. Forfatterne fikk tilgang på fraværdata fra elevenes skoler. Resultatene viste at elevenes rapporterte arbeidsfravær hos foreldre, var signifikant relatert til antall symptomklager og skolefravær hos eleven. Forfatterne påpeker at resultatene tyder på at foreldre kan spille en kritisk modelleringsrolle i generasjonsoverføring av sykdom. Avslutningsvis peker de på svakheter ved studien, blant annet at foreldrefraværet var basert på elevenes rapportering, og at dette ikke blir bekreftet av registerdata. I tillegg understreker de at de ikke har hatt informasjon om foreldrenes helsetilstand. De framhever også at modellens forklarte varians var relativt liten – noe som indikerer at dette bare er én av mange faktorer relatert til skolefravær.

Foresattes utdanning og bakgrunn

Johnsen mfl. (2022), som også ble omtalt over, ser på foreldres utdanning og skilsmisse som risikofaktor for fravær. I motsetning til Havik mfl. (2015a), som er opptatt av å skille mellom skolevegring og skulk, argumenterer Johnsen mfl. for å se på det totale fraværet. Alle fraværsgener i danske offentlige skoler registreres i én av tre kategorier: (a) sykefravær, (b) unnskyldt fravær eller (c) ikke-unnskyldt fravær. Sykefravær skyldes sykdom eller funksjonshemming som hindrer eleven i å gå på skolen. Unnskyldt fravær refererer til ekstraordinært fravær gitt av skolene, som ikke anses å ha negative konsekvenser for eleven (for eksempel viktige familiebegivenheter og ferie utenom offisielle skoleferier). Ikke-unnskyldt skolefravær er definert som fravær der foreldre unnlater å informere skolen om årsaken til fraværet, eller unnlater å gi legerklæring i fraværperioder dersom skolen ber om det. Fordi det eksisterer ulike assosiasjoner til ulike typer skolefravær, ble alle registrerte fraværskategorier inkludert og undersøkt i denne studien. Johnsen mfl. skriver at generaliserbarheten av kunnskap om skolefravær har blitt hindret av den store variasjonen i hvordan skolefravær har blitt målt. Denne studien brukte foreldrerapporterte fraværsgener for å identifisere elever med fraværproblematikk, mens registerbaserte fraværsgener ble brukt til å undersøke elevenes skolefravær forrige studieår. Det endelige utvalget består av 152 elever mellom 6 og 16 år, som alle deltok i behandling for sitt skolefravær. Johnsen mfl. finner at elever som bodde med begge foreldrene, hadde signifikant lavere nivåer av kort- og langtids ikke-unnskyldt fravær, og signifikant høyere nivåer av langtidsunnskyldt fravær. Videre hadde elever med høyt utdannede fedre betydelig lavere nivåer av kort og langvarig ikke-unnskyldt skolefravær, og signifikant

høyere nivåer av langvarig unnskyldt fravær. Forfatterne finner altså høyere risiko for det de beskriver som ikke-unnskyldt fravær både blant elever som bor hos bare en av sine foresatte, og blant elever der foreldrene har lav utdanning. Forfatterne påpeker at dette ikke betyr at det er disse sidene ved elevenes familiesituasjon som forårsaker elevenes ikke-unnskyldte fravær. Det kan likeså gjerne si noe om hvilke foreldre som har kapasitet og kunnskap til å sørge for at elevens fravær regnes som unnskyldt/gyldig.

Studier fra USA og Australia rapporterer at elever ved skoler som ligger i områder preget av fattigdom og nabolagskriminalitet, har større sannsynlighet for å være fraværende fra skolen (Berman mfl., 2018; Hancock mfl. 2017). Eksemplene som brukes her, handler blant annet om at elever kan ha problemer med å komme seg til skolen fordi de må passere farlige områder, eller at skolegang nedprioriteres fordi det er nødvendig å skaffe inntekt. Dette er ikke nødvendigvis forhold som kan overføres til skandinavisk kontekst. Karlberg mfl. (2022) skriver at i svensk sammenheng må likevel forskjellen mellom frittstående og kommunale skoler vurderes. Uavhengige (privatdrevne) skoler er vanligvis mindre enn kommunale skoler, og kan ha større andel elever med høy sosioøkonomisk status. På disse skolene vil også elevenes foreldre sannsynligvis ha høy utdanning (Giota mfl., 2019). Karlberg mfl. har samlet inn data ved 101 skoler, og analysert disse i sammenheng med fraværshistorikken til 2770 elever som gikk på 7. trinn ved oppstart, med oppfølging fram til fullført grunnskole (9. trinn). Resultatene fra deres studie viser at ved alle tidspunktene de undersøkte, var fraværet lavere blant elever med foreldre med universitetsutdanning og/eller dersom begge foresatte var svenskfødte, enn blant de hvis ingen av foreldrene gikk på universitetet eller minst en av foreldrene ikke var født i Sverige. Uautorisert fravær var også rapportert hyppigere blant elever som gikk på kommunale skoler enn blant de som gikk på friskoler, særlig i 9. klasse.

Den kvalitative studien til Dannow mfl. (2020) viser at foreldrene ser ut til å ha tatt på seg rollen som profesjonelle, med hovedansvaret for å løse elevens skolevegringsproblem. Dannow mfl. påpeker at dette kan skyldes at utvalget består av ressurssterke og samboende foreldre. Dette kan imidlertid også skyldes skolens håndtering av fraværet. Videre tyder funnene deres på at når skoleledelsen ikke engasjerer seg, blir det naturlig for ressurssterke foreldre å overta ansvaret.

Misbruk

Hagborg mfl. (2018) ser på sammenhengen mellom å ha høyt skolefravær⁶ og å ha blitt utsatt for misbruk som barn. De presenterer og sammenligner utbredelsen av seks former for misbruk blant 1520 svenske videregående skoleelever. De bruker egenmeldt fravær som mål, og spør etter antall ganger elevene har *skulket* siste semester. 1–3 ganger ble definert som moderat fravær mens 4 ganger og oppover ble definert som bekymringsfullt høyt fravær. Hagborg mfl. stilte også spørsmål om elevenes psykiske helse, opplevd skolemiljø og mobbing. Data fra 667 jenter og 649 gutter fra det longitudinelle tverrfaglige forskningsprogrammet LoRDIA (Longitudinal Research on Development in Adolescence) ble benyttet. Gjennomsnittsalderen på elevene som deltok var 14,3 år. Dataene ble samlet inn via spørreskjemaer i klasserom. Forfatterne benyttet en retrospektiv selvvurderingsskala for å måle omsorgssvikt som skiller mellom fysisk misbruk, seksuelle overgrep, emosjonelle overgrep, fysisk omsorgssvikt og emosjonell omsorgssvikt. De hadde også et spørsmål om å ha vært vitne til vold mellom voksne i hjemmet. Et hvilket som helst nivå av fysisk

⁶ Hagborg mfl. bruker begrepet «school absenteeism».

overgrep, seksuelle overgrep eller vitne til vold i hjemmet, ble kodet som å ha blitt utsatt. For emosjonell mishandling og emosjonell/fysisk omsorgssvikt ble bare de ungdommene som rapporterte alvorlige nivåer av misbruk kodet som utsatt.

Alle de seks typene misbruk var overrepresentert blant barn med skolefravær, sammenlignet med de som ikke rapporterte noe fravær. 25 prosent av elevene med fravær rapporterte én undertype av misbruk, mot 16 prosent i den totale befolkningen. 22 prosent av elevene med fravær rapporterte om to eller flere typer misbruk, mot 11 prosent i den totale befolkningen. Elever med fravær som hadde opplevd misbruk, rapporterte flere psykiske problemer, trakassering og dårligere forhold til lærerne sine enn elevene med fravær som ikke hadde opplevd misbruk. I følge Hagborg mfl. (2018) kan dette tyde på at det eksisterer spesifikke sammenhenger i skolefravær blant elever som har opplevd misbruk, og at fagpersoner som er involvert i å forebygge skolefravær, bør gjøres oppmerksomme på forholdet mellom opplevd misbruk og fravær. Det skal imidlertid bemerkes at effektstørrelsene var små. Det mener forfatterne skyldes at skolefravær er et komplekst, flerdimensjonalt problem der spesifikke årsaker sjelden er åpenbare.

I tråd med tidligere forskning (Strand & Granlund, 2014), fant Hagborg mfl. også at elever med skolefravær oftere bodde med bare én av foreldrene, var født utenfor Sverige og/eller hadde dårligere familieøkonomi enn de elevene som ikke hadde rapportert fravær. Alle disse variablene er risikofaktorer for misbruk av barn. Det kan dermed tenkes at disse faktorene forårsaket overrepresentasjon av misbruk av barn i gruppene av skolefravær som ble funnet i denne studien.

3.3 Skolerelaterte årsaker til elevers fravær

Faktorer ved skolen kan være årsaker til elevers fravær. Her beskrives forskning på skolemiljøet, relasjoner til medelever, mobbing, faglige utfordringer, lærer-elev-relasjonen og skole-hjem-samarbeidet.

Skolemiljøet

Karlberg mfl. (2022) har undersøkt sammenhengen mellom skolemiljø og svenske elevers fravær⁷. De forstår skolemiljø som måten de ansatte på skolen, elever og foreldre opplever skolehverdagen. De inkluderer faglige, sosiale, etiske og emosjonelle synspunkter. Karlberg og kollegaene skiller mellom autorisert og uautorisert fravær. De definerer autorisert fravær som tillatt av foreldre og/eller skole, grunnet sykdom, ferier, familienødsituasjoner eller skolesuspensjon. I uautorisert fravær plasserer de skolevegring, skulk og det de kaller uforklarlig fravær. Skolemiljø er målt gjennom elevenes og lærernes selvrapporing. Både lærerne og elever fikk spørsmål om (a) orden, sikkerhet og disiplin, (b) undervisning og læring, (c) sosiale relasjoner, (d) delte foreldre- og lærernormer, og (e) kvalitet på skoletilbud. Data ble samlet inn fra 101 skoler, og analysert i lys av fraværshistorikken til 2770 elever fra 7. trinn fram til fullført grunnskole (9. trinn). Data om fravær ble hentet fra skolens registre. I motsetningen til studiens hypotese, fant Karlberg og kollegaene ingen klare sammenhenger mellom skolemiljø og uautorisert fravær, når skolemiljø ble vurdert av lærerne. Studien viste imidlertid at elevenes positive vurderinger av skolemiljøet var assosiert med lavere fravær for elever mellom 13 og 16 år. Sammenhengene mellom elevvurdert skolemiljø og fravær, viste seg sterkere blant elever med høyt utdannede foreldre (Kalberg mfl. 2020). Studien viser videre at disse sammenhengene ikke ble

⁷ Bruker begrepet absenteeism.

signifikant modifisert av foreldrenes landbakgrunn, eller type skoleledelse, mens de framsto noe sterkere blant barn av høyt utdannede foreldre.

Låftman mfl. gjorde en lignende studie i 2020, hvor de ønsket å undersøke om et høyere nivå av lærerrapportert skoleetos var assosiert med mindre tilbakevendende sykefravær blant svenske elever. Skoleetos refererer til normer, holdninger og atferd som kjennetegner det sosiale samspillet mellom lærere og elever. Studien benyttet data fra fire tverrsnittsundersøkelser utført i 2014 og 2016. Stockholm School Survey ble utført blant 9482 elever i niende klasse (15–16 år) på 150 skoler, og Stockholm Teacher Survey ble utført blant 2090 lærere ved de samme skolene. Tilbakevendende skolefravær ble målt ved at elevene svarte på spørsmålet: «Har du vært borte fra skolen i år fordi du var syk eller følte deg dårlig?». Elever som krysset av for å ha vært borte mer enn 10 ganger, ble klassifisert som å ha tilbakevendende sykefravær. Skoleetos ble operasjonalisert som en indeks på 12 lærerrapporterte elementer som ble aggregert til skolenivå. I motsetning til Kalberg mfl. (2022), viste resultatene her at elever som går på skoler med høyere nivåer av lærervurdert skoleetos, hadde mindre sannsynlighet for å rapportere tilbakevendende sykefravær, enn de som gikk på skoler med lavere etosnivå, også kontrollert for familiestruktur, foreldres utdanning og skoletype (Låftman mfl. 2020)

Som nevnt peker den kvalitative studien til Dannow mfl. (2020) på at selv om elever gir uttrykk for at de ikke ønsker å gå på skolen, kan årsaken ligge andre steder enn hos eleven selv og hans eller hennes motivasjon for å gå på skolen. De finner at også barn med angstrelatert skolefravær opplever motivasjon for å gå på skolen. At de likevel har høyt fravær, kan bunne i flere ting. Studien peker på at visse aspekter ved læringsmiljøet, kravene til elevene og organisasjonsstrukturen, for eksempel lange skoledager, store skoler eller feiltilpassede akademiske nivåer, kan være assosiert med skolefravær.

Relasjon til medelever og mobbing

Amundsen & Møller (2020) undersøker hvorvidt elever med skolevegringsproblematikk som har vært utsatt for mobbing, i større grad enn andre som sliter med skolevegring, har utfordringer knyttet til skolemiljøet. Deres studie tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse blant foresatte til barn med skolevegring. Respondentene er rekruttert fra en Facebook-gruppe for foresatte til norske barn som vegrer seg for å gå på skolen. 256 foresatte deltok i studien. 56 prosent av foreldrene, oppgir at deres barn har blitt utsatt for mobbing på skolen. 60 prosent av disse igjen, opplevde å ikke bli tatt på alvor, og 55 prosent oppga at skolen ikke satte inn tiltak for å stoppe mobbingen. Amundsen og Møller gjennomførte en tabellanalyse, og argumenterer for at «når nesten seks av ti elever som strever med skolevegring er utsatt for mobbing, tyder dette på at det er en sammenheng mellom skolevegring og mobbeproblematikk». De påpeker samtidig at det er interessant at fire av ti *ikke* har blitt utsatt for mobbing, og at det antyder at årsakssammenhengen knyttet til skolevegring er kompleks og situasjonsbestemt. De finner også at det er svært få foresatte som mener deres barn opplever skolen som et trygt sted. Dette gjelder både de som mobbes, men også de som ikke mobbes. Styrken i Amundsen og Møllers studie er at de har nådd foreldre til skolevegrere, en gruppe som er vanskelig å nå. Samtidig har rekrutteringsmetoden klare svakheter. Foresatte som har meldt seg inn i en gruppe for foreldre til skolevegrere på Facebook, kan skille seg fra foreldre til skolevegrere som ikke har meldt seg inn i en slik gruppe. Det er også uklart hvorvidt Amundsen og Møller har stilt spørsmål om hvor ofte elevene er borte fra skolen og hva som er årsaken, noe som gjør forfatterens operasjonalisering av skolevegring upresis.

Havik mfl. (2015b) har undersøkt hvordan norske elevens oppfatning av relasjoner til jevnaldrende på skolen, og lærerens klasseromsledelse, er assosiert med det de kaller skolevegringsrelaterte årsaker og skulkrelaterte årsaker til skolefravær. I likhet med deres tidligere omtalte artikkel, Havik mfl. (2015a), blir skolevegring (school refusal) definert som ikke-godkjent skolefravær knyttet til sterke negative følelser til skolegangen. Skulk (truancy) anses som en annen form for fravær, preget av dårlig motivasjon eller en negativ holdning til skolen, i tillegg til en tendens til å følge mer lystbetonte aktiviteter i skoletiden. Studien inkluderte kontrollerer for emosjonell stabilitet og ulike variabler om foreldrenes bakgrunn. 5465 elever på 6. – 10. trinn fra 45 skoler i sju ulike norske kommuner, svarte på undersøkelsen. Forfatterne trakk så et delutvalg bestående av de elevene som rapporterte at de hadde vært borte fra skolen i løpet av de siste 3 månedene (n = 3629). Funnene i studien tyder på at dårlige forhold til jevnaldrende på skolen kan være en viktig risikofaktor for skolevegring, og kan være en moderat risikofaktor for skulking. Ifølge disse resultatene, hevder Havik mfl. at lærernes klasseromsledelse kan spille en viktig indirekte rolle for skolevegring, ved å forhindre mobbing og sosial ekskludering. Det ble også funnet en sammenheng mellom lærernes klasseromsledelse og skolevegring blant ungdomsskoleelever. Dette kan tyde på at opplevd dårlig støtte fra lærere kan øke risikoen for skolevegring og skulking blant disse elevene. Denne studien understreker viktigheten av innsats for å forebygge mobbing som et tiltak for å redusere skolevegring. Til slutt tilsier funnene at skolefaktorer alltid må tas i betraktning i forbindelse med ikke-gyldig skolefravær.

I den kvalitative studien til Dannows mfl. (2020) rapporterte elevene at de ikke ble mobbet, noe som tyder på at andre faktorer enn mobbing også kan bidra til oppfatningen av å ikke høre til og derfor ikke gå på skolen. Studien peker imidlertid på at den beskrevne opplevelsen av sosial ekskludering kan oppfattes som en mer subtil form for mobbing, når barn frykter klassekameratenes reaksjoner eller blir aktivt ekskludert fra det sosiale livet i klassen.

Faglige utfordringer

Faglige utfordringer kan også være en risikofaktor for fravær. Ingul mfl. (2019) viser til internasjonal forskning, og skriver at dårlige karakterer og behov for spesialundervisning er anerkjente risikofaktorer for skulk (truancy). Skulk blir definert som at elevenes fravær er preget av dårlig motivasjon eller en negativ holdning til skolen, i tillegg til en tendens til å følge mer lystbetonte aktiviteter i løpet av skoletiden. Ingul mfl. (2019) skriver videre at det sjelden er undersøkt i studier av skolevegring – med unntak av Havik mfl. (2015a) som vi beskrev i avsnittet over. Denne studien indikerte at behov for spesialundervisning var mer karakteristisk for skulkerelatert fravær, enn skolevegringsrelatert fravær.

Amundsen & Møller (2022) har undersøkt om elever som strever med skolevegring også strever med faglig mestring og prestasjonsangst. Videre ser de hvorvidt elever med Autism Spectrum Disorders (ASD) og ADHD, har større utfordringer med tanke på faglig mestring enn andre elever som strever med skolevegring. I likhet med Amundsen og Møllers studie fra 2020 baserer denne studien seg på spørreundersøkelsen som ble gjennomført i en Facebook-gruppe med foreldre. 672 foresatte svarte på spørreundersøkelsen. Forfatterne stilte spørsmål ved om elever som strever med skolevegring også strever med faglig mestring og prestasjonsangst. 61 prosent av de foresatte oppga at deres barn strever med det faglige arbeidet på skolen. Videre svarte 76 prosent at barnet engster seg for spesielle fag, 71 prosent at barnet har prestasjonsangst, og 83 prosent at deres barn har lav mestringstillit. Det framgår også at 28

prosent av de foresatte erfarte at elevene hadde problemer med bokstavinnlæring før skolevegringen startet. Resultatene i denne studien viser variasjon mellom barn med og uten ulike diagnoser. Barn med ADHD og/eller autismspekterforstyrrelse hadde større faglige utfordringer enn andre som strever med skolevegring, og særlig at de med ADHD er spesielt utsatte. Samlet viser funnene at de som strever med skolevegring hadde utfordringer rent skolefaglig i perioden før vegringen ble et faktum. Hos 28 prosent viste vanskene seg allerede i begynneropplæringen når de skulle lære bokstavenes former og lyder. Når det gjaldt barn med ADHD, strevde fire av ti (39 prosent) med bokstavinnlæringen allerede i første klassetrinn. At en så høy andel hadde redusert mestringstillit før skolevegringen var et faktum, kan ifølge Amundsen & Møller, tyde på at det ikke ble lagt til rette for gode faglige mestringsopplevelser, og at skolen svikter i å tilby alle barn tilpasset opplæring. Som i den tidligere artikkelen av Amundsen og Møller er det uklart hvordan skolevegring er operasjonalisert. I tillegg må en ta høyde for mulige skjevheter i utvalget, som følge av rekruttering gjennom en Facebook-gruppe dedikert til temaet.

Lærer-elev-relasjon

Lærerne, og deres relasjon til elevene, kan være med på å påvirke hvordan elevene opplever skolen og hvor omfattende fraværet blir. Flere gjennomganger av internasjonal litteratur peker på at det å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev er sentralt for å forbygge skolevegring (Havik, 2018; Havik mfl., 2015b; Ingul, 2019; Dannow 2020).

Amundsen & Møller (2020) finner at elever med skolevegringsproblematikk som er utsatt for mobbing, rapporterer om dårligere relasjoner til lærerne enn de som ikke blir mobbet. De hevder dette gir grunn til å tro at gode relasjoner til lærerne er spesielt betydningsfullt for elever som engster seg for å være på skolen, og som derfor er ekstra sårbare.

Havik mfl. (2014) undersøker hvilken rolle skolen hadde da eleven utviklet skolevegring, fra foreldrenes perspektiv. Semistrukturerte intervjuer ble gjennomført med 17 foreldre som hadde opplevd egne barns skolevegring. Skolevegring defineres som «child-motivated school non-attendance related to emotional distress experienced in connection with academic or social situations in school». Noen foreldre rapporterte at barnet deres hadde opplevd harde irettesettelser eller ledelse fra lærerne sine, urettferdige kollektive straffer og aggressive reaksjoner. Selv om irettesettelsene ikke var ment for disse elevene, som vanligvis var veldig følelsesmessig sårbare, stille og innadvendte, følte noen av dem seg utrygge, usikre og engstelige for om og når lærerens sinne ville vende seg mot dem. Havik mfl. skriver at dette kan gjøre det vanskelig å oppnå forutsigbarhet og støtte for elever som er utsatt for skolevegring.

Samarbeid mellom skole og hjem

Som nevnt peker den kvalitative studien til Dannow mfl. (2020) på at elevs fravær ikke nødvendigvis skyldes manglende motivasjon eller lyst til å være på skolen. Foreldrene til de tre elevene som ble fulgt, sier at de har behov for veiledning, men opplever at skolen som organisasjon er fraværende, og dermed at de som foreldre må ta hovedansvaret.

Havik mfl. (2014) finner også at de fleste foreldre til skolevegrere opplever at samarbeidet med skolens ansatte først ble tatt på alvor når skolevegringen hadde utviklet seg. Ifølge disse foreldrene var skole-hjem-samarbeid viktig for å forebygge skolevegring. Uansett årsak til begrenset samarbeid mellom skole og hjem, kan dette bidra

til at tidlige tegn og risikofaktorer for framvoksende skolevegring ikke fanges opp. Havik mfl. understreker videre at god håndtering av elevadferd også kan redusere mobbing. Omtrent en tredjedel av foreldrene sa at barna deres hadde blitt utsatt for mobbing. Havik mfl. mener at dette funnet underbygger tidligere internasjonal forskning som sier at innsats for å redusere mobbing også er viktig for å forebygge skolevegring.

3.4 Studier av sammensatte årsaker

Til tross for at mye av litteraturen om skolefravær skiller mellom individ-, familie- og skolerelatere årsaker, henviser de fleste til at dette er en sammensatt problematikk. Elevers skolefravær kan springe ut av en kombinasjon av risikofaktorer knyttet til individuelle egenskaper, sosioøkonomiske forhold, familiestruktur, skolen og samfunnet. I denne litteraturgjennomgangen har vi avdekket noen få studier som undersøker betydningen av ulike risikofaktorer for skolefravær samtidig.

Ingul mfl. (2012) har undersøkt den relative betydningen av ulike risikofaktorer for skolefravær. 865 norske elever på to videregående skoler fylte ut et spørreskjema. Det var spørsmål på individnivå om bakgrunn, angst og depresjon, adferdsproblematikk og narkotikabruk. På skolenivå var det spørsmål om forhold til lærere, opplevelser av hvordan de ble behandlet på skolen, lærevansker og mobbing. De hadde også spørsmål i studien om forholdet til foreldrene, vennskap, deltakelse i fritidsaktiviteter, selvrapportert somatisk helse og kroniske sykdommer. Ingul mfl. mottok læremeldt fravær fra skolene, og satte terskelen for høyt fravær på 15 prosent, i tråd med Kearneys (2008) kriterium. En av åtte elever som svarte på undersøkelsen plasserte seg i denne kategorien.

Dataene ble analysert ved hjelp av flere ulike statistiske analyser: Exploratory Structural Equation Modelling, faktoranalyse og regresjonsmodeller. Ingul mfl. finner signifikante sammenhenger mellom mange av variablene og høyt fravær. De viktigste risikofaktorene for fravær i denne studien, er adferdsproblemer, om foreldrene er i arbeid, egen helse, forholdet til læreren og opplevelser av å bli møtt med respekt på skolen. Forfatterne er overrasket over at angst, depresjon og somatiske plager (*internalizing factors*) ikke gir utslag i modellen, når de ses på i sammenheng med de øvrige variablene. Angst og depresjon er forklaringsmodeller når de ser på dem isolert.

Studien viser at de ulike forklaringsvariablene varierer betydelig når de behandles sammen i motsetning til alene. Ingul mfl. mener funnet innebærer at risikofaktorer bør studeres sammen. En svakhet med studien er at den ble gjennomført på skolen. 15 prosent av de som kunne deltatt i studien deltok ikke, enten fordi de ikke var tilstede ved de to anledningene de hadde til å fylle ut spørreskjemaet, eller fordi de ikke ønsket å delta.

Lomholt mfl. (2022) undersøkte risikofaktorer for skolefravær i et utvalg på 983 elever i grunnskoler og ungdomsskoler i Danmark. En spørreundersøkelse ble gjennomført blant elevene og deres lærere, i skoletiden. Undersøkelsens spørsmål bygget på Ingul mfl. (2012), og Kearneys (2008) kriterium for høyt fravær ble anvendt. På individnivå stilte de lærerne spørsmål om elevens emosjonelle vansker, adferdsvansker, sosiale problemer og angst. Videre spurte de elevene om kontakt med helsevesenet, kroniske plager og søvn. På familienivå stilte de elevene spørsmål om oppvekst og grensesetting hjemme. Forfatterne hadde også tilgang til registerdata om sosioøkonomisk bakgrunn, foreldres utdanningsnivå og tilknytning til arbeidsmarkedet, antall søsken og hvorvidt foreldrene var skilt. På skolenivå stilte de elevene spørsmål om akademisk selvhjelp, tilgang på leksehjelp og om de følte seg trygge på

skolen. Lærerne ble også bedt om å vurdere foreldrenes involvering i skolen og klasseromsmiljøet. Forfatterne hadde også tilgang på lærermeldt fravær data målt i året etter at spørreundersøkelsen ble gjennomført. De ekskluderer dokumentert fravær fra analysene fordi de fikk andre effekter på denne typen fravær enn på det uokumenterte fraværet.

Lomholt mfl. gjennomfører ulike regresjonsmodeller med fasteffekter for skolene, og finner signifikante sammenhenger mellom flere variabler og høyt fravær. De finner at elevenes psykiske problemer (rapportert av læreren) er den variabelen som forklarer fravær best. Videre finner de sammenhenger mellom elevenes helse, foreldres utdanning og inntekt, familiesammensetning og etnisitet. Klasseromsmiljøet, rapportert av lærerne, forklarte lite av forskjellene i fravær i denne studien. En svakhet ved denne studien er skjevheten i utvalget. Undersøkelsen ble gjennomført i skoletiden. Elever som ikke var tilstede fikk mulighet til å ta undersøkelsen når de var tilbake, men Lomholt mfl. oppgir at elever med høyt fravær er overrepresenterte blant de som ikke har svart på undersøkelsen. Lomholt mfl. trekker selv fram at det er en styrke at de er blant få som har studert slike sammenhenger for barneskoleelever. Det er samtidig en utfordring at de har stilt til dels vanskelige spørsmål til unge elever.

3.5 Andre perspektiver

Det finnes noen studier, spesielt fra Danmark, som har et annet perspektiv på fravær enn de som er nevnt så langt i denne kunnskapsoppsummeringen. Forfatterne av disse studiene kaller selv sine perspektiver *kritiske* (se Knage & Kousholt, 2023).

Lund (2020) gjør en kritisk lesning av tidligere forskning på skolefravær, internasjonal og sentrert i Danmark. Hun argumenterer med at utdanningssektoren domineres av det hun kaller patogene diskurser. Direkte oversatt betyr patogen sykdomsfremkallende, men det innebærer overført at forståelser av fenomener og begreper hentes fra medisin eller psykologi. I den patogene diskursen antar man at elever ikke møter opp på skolen fordi det er noe galt med eleven og/eller elevens familie, skriver Lund. Når man setter inn tiltak i skolen, er disse også individrettet, fordi forståelsen av fenomenet er det. Lund bruker samtaler med eleven eller tilrettelagt timeplan som eksempler her. Lund mener at de patogene diskursene trekker på individuell psykologi, og at det kan føre til at en overser de sosiale og kulturelle aspektene ved skolen (Lund, 2020).

Lund skriver at det i tillegg til patogene diskurser finnes salutogene og interaksjonistiske diskurser. Innenfor salutogene diskurser, kan elevens motstand mot skolen ses som et uttrykk for elevens kloke og kompetente handlinger. Innenfor forskningen mener Lund at dette perspektivet for eksempel kan føre til en nysgjerrighet på hvorfor barnet velger andre fellesskap utenfor skolen, og hva disse fellesskapene kan tilby eller bety for eleven. Innenfor interaksjonistiske diskurser legger man vekt på at det er noe i møtet mellom barn og skole som ikke fungerer. Her flyttes fokuset fra det individuelle til det sosiale. Dette perspektivet åpner for å undersøke, endre og utvikle fellesskap, relasjoner, kommunikasjonsformer, praksiser og strukturer i skolen, slik at den blir en mer inkluderende og meningsfull sosial arena for alle barn (Lund, 2020).

Lund argumenterer for at man bør forske på disse diskursene, heller enn å tre inn i dem. Det kan man gjøre fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, og se skolefravær som et sosialt skapt fenomen. Sosialkonstruktivistene opererer på et metanivå, og ser på de patogene, salutogene og interaksjonistiske diskursene som sosiale konstruksjoner skapt i visse meningsfellesskap. Dette perspektivet kan, i følge Lund, bidra til å ta steget

fra å analysere årsaker til skolefraværet til utvikling av tiltak, som kan skape glede for elevene som gruer seg til å gå på skolen. Lund skriver videre at det er de patogene diskursene som har vært mest framtrødende, og at selv om forskere ser en sammenheng mellom for eksempel angst og skolevegring, kan de ikke påvise at angsten er årsaken til vegringen. Ifølge henne bør angsten heller ses på som en respons på det som skjer i skolen. Hun påpeker at forskningen og den eksisterende danske diskursen rundt fravær, ikke legger til grunn at eleven har gode grunner til å ikke ville gå på skolen.

Tiltakene som gjennomføres for å motvirke fravær i skolen er, ifølge Lund, gjerne samtaler med barnet og foreldrene, et spesielt tilrettelagt opplegg, psykologsamtaler eller henvisning til psykiatri. Hun mener at disse tiltakene forsterker offerrollen, som det er stor sannsynlighet for at barnet fraværende fra skolen blir plassert i. Det belaster familien, barnet og skolen i den forstand at alle holdes i en individuell, problem-, feil- og mangelstankegang. Lund mener at dette hindrer skolene i å danne nyttig kunnskap om de interne skoleprosessene og kulturelle trekkene som påvirker barnas lyst til å gå på skolen. Men det mangler også kunnskap om hvilke utviklingsmuligheter som kan iverksettes for å styrke skolens kultur og barnas relasjoner til hverandre og fellesskapet.

Lund konkluderer med at å anvende et diskursivt perspektiv på fenomenet skolefravær gjør det mulig å tenke mer nyansert, og inkludere forhold som ofte utelates. De patogene diskursene individualiserer skoleproblemet og legger ansvaret på familien/barnet, mens de salutogene diskursene åpner opp for å se fraværet som barnets kloke valg. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet gjør det mulig å fokusere på skolens handlingsrom og å styrke barnas tilhørighet i skolens mange fellesskaper. Avslutningsvis peker Lund på at barn som har det bra i skolen, ønsker å gå på skolen. Derfor er det viktig at skolesystemet legger til rette for samhørighet gjennom relasjons- og kulturutvikling.

Knage (2021) tilnærmer seg også spørsmålet om skolefravær (extended school non-attendance) teoretisk heller enn empirisk. Hun gjennomfører en kritisk analyse av det internasjonale forskningsfeltet på skolefravær, og mener at eksisterende forskning kanskje *presenterer* fravær som et komplekst fenomen, men at når de *studerer* det, overforenkler de. Knage mener at hvis man ser på skolefravær i lys av poststrukturalistisk teori og «ny materialisme», får man fram nyansene i fenomenet fravær. Hun mener at å forske på fravær på denne måten, gjør det mulig å identifisere de levde effektene av representasjonene, og subjektiveringseffektene av dem.

I den første delen av sin artikkel stiller Knage spørsmålet: Hvilket problem er langvarig skolefravær representert til å være i dagens forskning? («What is the problem of extended school non-attendance represented to be?») Her ser Knage på hvordan dagens forskning bruker begrepene skolevegring og skulk. Hun argumenterer med at forskere som bruker disse begrepene reproducerer de patogene diskursene, altså at skolefraværet skyldes at det er noe galt med eleven og/eller familien. Knage mener at selv om man studerer familierelaterte eller skolerelaterte årsaker til fravær, tilhører man en individorientert diskurs hvis disse begrepene brukes. Begrepene i seg selv knytter i følge Knage dem til den patogene diskursen. Når man snakker om risikofaktorer er det fremdeles elevens avvik som er det problemet er representert til å være. Knage mener at når elevens avvik er problemet som studeres, gjøres det også nøytralt og objektivt, selv om det ikke er det. Knage sin metodologiske løsning på dette, er det hun kaller en ny multifaktormodell. Forskere bør se mer på hvordan ulike deler av elevens skolehverdag henger sammen, og stille andre og åpnere spørsmål, hevder hun. Basert på eksisterende studier foreslår hun blant annet forsknings-

spørsmål som 1) Hvordan påvirker mobbing klasseromskultur, og motsatt? 2) Hvilke av voksnes maktposisjoner er deaktiverte/aktiverte når et barn ikke vil gå på skolen?

I den andre delen av artikkelen, legger Knage fram hvordan hun mener forskningsfeltet kan inkludere perspektivene til elevene det gjelder. Hun argumenterer for at forskere bør lytte mer til hva elevene selv sier og mener, hvordan de forklarer fraværet sitt og hva de legger i det. Her argumenterer Knage for at når man forsker på skolefravær innenfor den patogene diskursen, blir alle barn som ikke går på skolen sett på som mentalt inkapable individer. Problemet blir her representert til å være en «disorganised mind» hos hver enkeltelev med fravær i stedet for en «disorganised world». Ifølge Knage blir konsekvensen da at alternative måter å oppfatte skolelivet på ikke blir konseptualisert, og at elever med fravær ikke blir ansett som tilpasningsdyktige og meningsskapende subjekter. Knage mener at forskere heller bør se på fravær som en form for meningsskapende aktivitet, og at forskere bør snakke med elever om hvilken mening det skaper for dem å ikke gå på skolen. Dette kan man gjøre, mener Lund, samtidig som man studerer kontekstene hvor elevenes meningsfulle holdninger skapes.

3.6 Oppsummering

I vår gjennomgang av den skandinaviske forskningen på årsaker til fravær, ser vi at årsakene er mange og sammensatte. Forskningen skiller i hovedsak mellom individuelle, familierelaterte og skolerelaterte årsaker. Selv om denne inndelingen ser ut til å være nokså etablert i forskningsmiljøene, understreker de fleste studiene nettopp at årsakene til fravær er kompliserte og sammensatte. Det er imidlertid bare et fåtall av studiene vi har identifisert som har gjort analyser på tvers av de ulike faktorene. Dette inkluderer blant annet Ingul mfl. (2012), som finner at de viktigste risikofaktorene for elevens fravær er adferdsproblemer, om foreldrene er i arbeid, egen helse, forholdet til læreren og opplevelser av å bli møtt med respekt på skolen. Forfatterne er overrasket over at angst, depresjon og somatiske plager ikke gir utslag i modellen, når de ses på i sammenheng med de øvrige variablene. Studien til Lomholt mfl. (2022) av sammensatte årsaker finner imidlertid at elevenes psykiske problemer (rapportert av læreren) er den variabelen som forklarer fravær best. Videre finner de sammenhenger mellom elevenes helse, foreldres utdanning og inntekt, familiesammensetning og etnisitet. Disse studiene konkluderer med at de ulike risikofaktorene og årsakene bør studeres sammen.

I de andre bidragene har vi identifisert følgende årsaker til fravær: Innenfor de individuelle faktorene finner vi psykiske plager som angst og depresjon, mangel på søvn og somatiske og subjektive plager som risikofaktorer. Innenfor familierelaterte faktorer finner vi at foresattes helse, utdanning, arbeid og bakgrunn kan ha en sammenheng med elevenes fravær, i tillegg kan det å være utsatt for misbruk være en risikofaktor. Skolerelaterte faktorer til fravær kan handle om skolemiljøet, relasjon til medelever og lærere, å være utsatt for mobbing eller oppleve faglige vansker. I tillegg kan et godt samarbeid mellom skole og hjem være avgjørende for å fange opp og forhindre skolefravær. Ingen kan derimot slå fast at noe er viktigere enn noe annet.

Vi finner også noen studier som er kritisk til denne inndelingen for å forstå årsaker til skolefraværet, blant annet Lund (2020) og Knage (2021). De opplever at tidligere forskning på fenomenet ikke har fanget kompleksiteten i problemet, og at det individuelle har fått overdreven oppmerksomhet. Lund konkluderer med at å anvende et diskursivt perspektiv på fenomenet skolefravær gjør det mulig å tenke mer nyansert, og inkludere forhold ved elevers skolefravær som ofte utelates.

I de identifiserte bidragene er det også store variasjoner i hvordan skolefraværet måles og rapporteres. I enkelte studier er det elevene selv som rapporterer eget fravær, mens det i andre studier er foreldre eller lærere som rapporterer fraværet. Hvem som rapporterer fraværet, kan tenkes å ha innvirkning på utfallet av studiet. Som Knage & Koushol (2023) skriver, er det en tendens til at forskningsdesign som har skoleansatte som primærkilde peker på familien som årsaker til fraværet, mens forskningsdesign som har foreldre eller elever som primærkilde, ofte peker på forhold i skolen. Vi finner også variasjoner i hvor grensa for høyt eller bekymringsfullt fravær settes. Det argumenteres både for å sette grensa på mer enn 25 prosent fravær i løpet av to uker, ved store problemer med å delta i timene i minst to uker med konsekvenser for daglige rutiner og/eller til ti fraværsdager i løpet av 15 uker av et skoleår, i tråd med Kearney (2003). Vi finner også stor variasjon i hvilke begreper som blir brukt når fraværet beskrives.

Det at disse studiene tilsynelatende undersøker ulike fenomener, at det er ulike aktører som rapporterer fraværet og at grensa for hva som regnes som høyt eller bekymringsfullt fravær varierer, gjør det vanskelig å sammenligne studiene eller si noe konkret om de viktigste årsakene til elevens fravær. Hvilke årsakssammenhenger en finner, henger sammen med hvilke begreper en anvender. Spesielt når det gjelder skolevegring og skulk, ser vi at årsakssammenhengene er etablert, og at disse blir brukt som allerede etablerte kategorier i forskningen. Dette kan ha implikasjoner for hvordan forfatterne forstår fenomenet og hva de finner.

4 Utbredelse av høyt fravær i Norge

Bakgrunnen for denne rapporten er meldinger til Udir om at høyt skolefravær i Norge øker. I Udirs utlysning av dette prosjektet oppga de at mangelen på nasjonal statistikk gjør det vanskelig å bekrefte eller avkrefte en økning. I dette kapitlet undersøker vi om forskningen, i mangel av nasjonale data, kan gi noen svar på spørsmålet om utbredelse. Vi presenterer det begrensende datamateriale som finnes fra vår litteraturgjennomgang, og supplerer med informasjon fra Udirs fraværstall fra 2014 til i dag, og tall fra PISA-undersøkelsen i 2012 og 2018. I tillegg viser vi til en artikkel i fagbladet Utdanning fra 2018 som tar for seg utbredelsen av fravær i norsk skole. Denne ble også referert til i kapittel 1.⁸

4.1 Hva viser den generelle fraværstatistikken?

Ifølge Landell (2021) finnes det ingen nasjonal innsamling eller rapportering av årlige fraværdata i Norge. Udir har imidlertid statistikk over fravær på 10. trinn og på videregående skole, men siden elevene kan få slettet inntil 10 dager av fraværet sitt fra vitnemålet hvert skoleår, gir ikke denne statistikken et fullstendig bilde. Udirs statistikk viser tall for elevers fravær i timer og dager slik det er ført på vitnemålet. Dager og enkelttimer er ført hver for seg. Dersom en ser på gjennomsnittet av fraværsdagene fra skoleåret 2014/15 til 2018/19 for tiende trinn, har fraværet sunket med én dag. I løpet av skoleåret 2014/15 hadde elevene i gjennomsnitt 9,8 dager fravær, sammenlignet med 8,8 dager skoleåret 2018/19 (Udir, uå.b). Elever i videregående skole hadde i gjennomsnitt 9,4 dager fravær skoleåret 2014/15, men bare 6,2 dager fravær i gjennomsnitt skoleåret 2018/19. Statistikken viser altså en nedgang i gjennomsnittlig antall fraværsdager fra 2014 til 2019 både på ungdomsskolen og i videregående skole.

I PISA-undersøkelsen fra 2012 svarte 6 prosent av norske 15-åringer at de hadde *skulket* én skoledag eller mer de siste to ukene (Kjærnsli & Jensen, 2013). Tallet hadde økt til 13,6 prosent av elevene i 2018⁹ (OECD, 2019). I motsetning til Udirs tall, som viser en nedgang i antall fraværsdager på vitnemålet, finner altså PISA en dobling fra 2012 til 2018 i antall elevrapporterte dager med skulk. Her er det verdt å merke seg at PISA bruker begrepet *skulk*, og at fraværet som omtales her er rapportert av elevene.

4.2 Hva viser litteraturgjennomgangen?

I vår litteraturgjennomgang er det bare noen få studier som sier noe om utbredelse av høyt skolefravær i Norge. Havik mfl. (2015) finner i sin studie at 3,9 prosent av 6.-10.klasseelever, oppga å ha vært borte mer enn 10 dager de siste tre månedene. Studien er basert på en spørreundersøkelse gjennomført blant 5465 6.-10.klasseelever på 45 skoler i 7 ulike kommuner (hvilke oppgis ikke). Elevene ble selv bedt om å oppgi

⁸ Artikkelen, Holtermann (2018) oppfyller ikke kriteriene til denne kunnskapsstatusen. Den er likevel inkludert her fordi så få forskningsartikler sier noe om utbredelse av høyt fravær i Norge.

⁹ 2,3 prosent hadde skulket fem eller flere hele dager siste to uker (OECD, 2019)

hvor mange fraværsdager de hadde hatt siste tre måneder. Jenter og eldre elever oppga at de hadde høyere fravær enn gutter og yngre elever.

Det er også fire bidrag i vår litteraturgjennomgang som bygger på @Youth Hordaland studien (Askeland mfl., 2020; Askeland mfl., 2015; Hysing mfl., 2015; Hysing mfl., 2017). Dette var en spørreundersøkelse som ble tilbudt alle videregående elever i Hordaland våren 2012. Forfatterne har så koplet svarene på en rekke spørsmål til fraværdata gjort tilgjengelig fra Hordaland Fylkeskommune. I Hysing mfl. (2015) kommer det fram at jenter i gjennomsnitt hadde høyere fravær enn gutter (4,5 dager mot 3,6 dager) og at eldre elever hadde mer fravær enn yngre elever. Hysing mfl. satte grensa for det de kaller substansielt høyt fravær på den 90ende percentilen.

En studie har brukt Udirs fraværdata til å se på endring i fravær over tid. Fafo og SSB har evaluert implementeringen og konsekvensene av fraværsgrensa som ble innført i videregående skole i 2016 (se Andresen mfl. 2017; Bjørnset, mfl. 2018; Drange mfl. 2020). Fraværsgrensa skulle bidra til å redusere fraværet, og på lang sikt stimulere til at flere elever fullfører videregående opplæring. Drange mfl. finner at fraværet var på vei ned i årene før fraværsgrensa ble innført, men at nedgangen etter innføringen har vært betydelig større enn det var rimelig å forvente ut fra trenden de foregående årene. Tallene viser samtidig at de som får ikke vurdert i ett fag, gjerne får ikke vurdert i flere fag etter innføringen av fraværsgrensa.

Vår litteraturgjennomgang gir ikke godt nok grunnlag til å kunne svare på denne rapportens problemstilling om hvor utbredt *høyt* fravær er i Norge, og hvordan dette har utviklet seg over tid. Dette skyldes at det er så få studier som har sett på utbredelse, og noen av disse har svakheter som at fraværet i flere av tilfellene er selvrapportert fra unge elever som er til stede i klasserommet når en spørreundersøkelse deles ut. Fafo og SSBs studie av fraværsgrensa ser også på det generelle fraværet, og ikke spesifikt på høyt fravær.

4.3 Hva vet vi om utbredelse fra andre kilder?

Ifølge en artikkel i fagbladet Utdanning (Holtermann, 2018), har ikke myndighetene oversikt over hvor mange elever i barne- og ungdomsskolen som er hjemme når de skulle vært på skolen. Verken Udir, SSB, Fylkesmennene eller kommunene har ifølge denne artikkelen sentrale tall over fraværet. Holtermann kontaktet i 2018 de 148 største kommunene i Norge for å få innblikk i fraværstallene. Fem av kommunene hadde sentrale tall på fraværet i grunnskolen, og 27 av kommunene samlet inn dette på forespørsel fra Utdanning. De resterende 116 svarte ikke, eller ga tilbakemelding om at de ikke hadde slik statistikk. Tallene fra Holtermann viser at 8410 elever i de 32 kommunene de fikk tall fra, hadde vært borte i én måned eller mer året før. I de fem største kommunene hadde 4,5 prosent av elevene vært borte minst en måned (20 dager) i løpet av året før, eller minst ti dager i løpet av semesteret før.

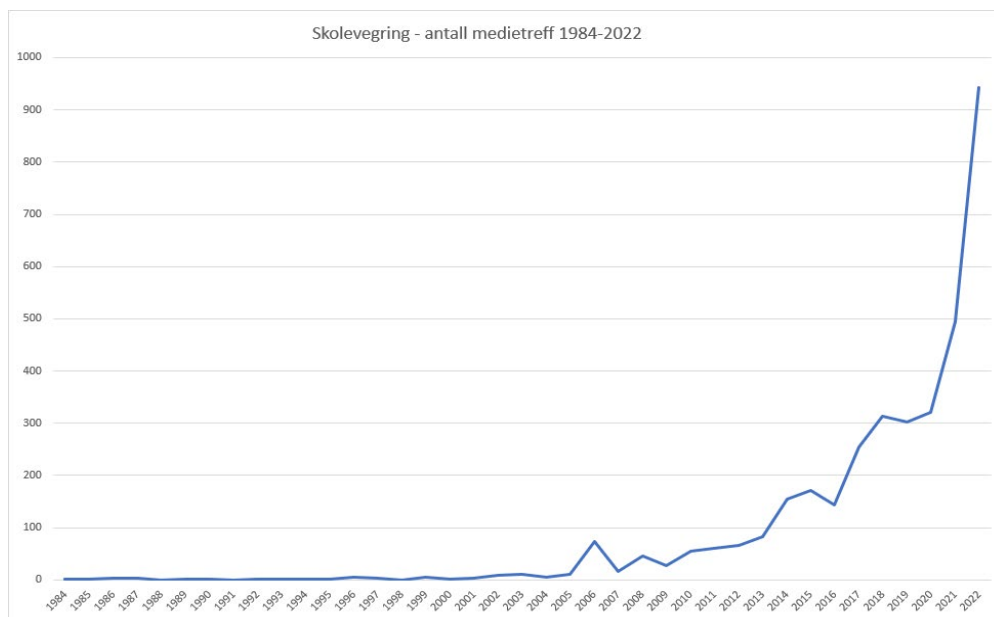
At inntil 10 dager av skolefraværet kan styrkes fra elevenes vitnemål, og dermed fra statistikken, gjør at Udirs statistikk ikke er dekkende for det reelle fraværet i norsk skole. Med utgangspunkt i Kearneys (2008) definisjon av problematisk fravær, ser vi at de ti dagene som elevene kan få strøket, kan utgjøre en stor forskjell. Som tidligere nevnt, viser forskning at elever med høyt utdannede foreldre har mindre ikke-godkjent, men mer godkjent fravær, enn elever med foreldre med lavere eller ingen utdanning (Johansen mfl. 2022). Dette kan tyde på at hvilke ressurser foreldrene til eleven har, også spiller inn på hvordan fraværet på vitnemålet blir seende ut.

Grunnet koronasituasjonen våren og sommeren 2020 ble det gjennomført en midlertidig endring i fraværingsreglene som innebar at fravær ikke skulle føres fra og

med 13. mars og ut skoleåret. For skoleåret 2020/21 og 2021/22 besluttet også regjeringen at fravær av helsemessige årsaker ikke skulle føres på vitnemål og kompetansebevis (Udir, u.å.a). Udirs fraværstatistikk mellom 2020 og 2022 gir dermed ikke innblikk i det reelle fraværet for denne perioden.

I vår kunnskapsoversikt finner vi ingen forskning som viser at høyt skolefravær eller skolevegring er et økende problem. Media har imidlertid framstilt skolefravær, og spesielt skolevegringsproblematikk, som et fenomen som er på vei opp (Madsen & Brochmann, 2022; Sæther, 2022). Figuren under viser antall medietreff på skolevegring siden 1984, og det er ingen tvil om at dette er noe det skrives mer om i pressen enn før. Men hverken denne figuren eller forskning vi har identifisert gir god oversikt over utbredelsen. Det interessante her er dermed om det er nivået på høyt fravær som øker, eller bare oppmerksomheten som har endret seg.

Figur 1: Medietreff på skolevegring 1984–2022. Kilde: Retriever



4.4 Oppsummering

Vi vet lite om utbredelsen av høyt skolefravær i norsk skole. Manglende nasjonale oversikter og varierende begrepsbruk er blant årsakene til kunnskapshullet. I tillegg har koranapandemien ført til ujevnheter i fraværstatistikken. Også i litteraturen om utbredelse av fravær finner vi forskjeller i hvordan fravær defineres og hvordan og hvem som rapporterer fraværet. Disse faktorene gjør det vanskelig å følge fraværet over tid og å sammenligne studier. Udirs fraværstatistikk og evalueringer av fraværgrensa viser at det gjennomsnittlige fraværet har gått noe ned, mens PISA-undersøkelsen viser at den selvrapporterte skulkingen har doblet seg fra 2012 til 2018. Skolevegringsproblematikken har fått økt oppmerksomhet i media de siste årene, og flere skoleansatte uttrykker en bekymring for det de beskriver som elevenes økte fravær. Vår litteraturgjennomgang gir imidlertid ikke innsikt i noen norske studier som kan bekrefte denne tendensen.

5 Forskning om hva som kan redusere fravær

At det er sammensatte årsaker til fravær betyr at tiltak for å redusere det må innrettes ulikt avhengig av hvilken del av utfordringsbildet myndighetene sikter mot å løse. I dette kapitlet retter vi søkelyset mot *tiltak* igangsatt i Skandinavia for å redusere fravær eller hjelpe elever med høyt eller bekymringsfullt fravær. Vårt utgangspunkt er fortsatt avgrenset til de studiene som ble inkludert gjennom litteratursøket. Tiltakene som diskuteres i dette kapitlet er ikke representative for alle tiltak som er gjennomført i Skandinavia. Det er på grunn av avgrensningen vi har gjort i litteraturgjennomgangen, og at svært få av de igangsatte tiltakene har blitt evaluert. Det er også viktig å merke seg at det er vanligere å evaluere tiltak som iverksettes utenfor skolen enn det er å evaluere skolens helhetlige arbeid, for eksempel med skolemiljø, mobbing eller nærvær. Det former resultatene som legges fram her. Kapitlet gir et bilde av forskningen som er gjort på grep og tiltak som kan redusere fravær. Styrkene og begrensningene til de ulike forskningsbidragene diskuteres underveis.

Som vist i kapittel 3 kan årsakene til høyt fravær som beskrives i litteraturen deles i tre: individuelle årsaker, familierelaterte årsaker og skolerelaterte årsaker. I dette kapitlet bruker vi den samme inndelingen. Vi har identifisert noen tiltak rettet mot enkeltelever, ingen tiltak rettet bare mot foreldrene og flere tiltak som er satt inn på skolenivå. I en forskningsoppsummering om langvarig bekymringsfullt fravær som ser på forskning fra alle OECD-landene, finner Knage & Kousholt (2023) at tiltak rettet mot enkeltelever og tiltak som bygger på kognitiv terapi og andre former for individuell psykologisk behandling, dominerer. Vi finner ikke de samme tendensene i de skandinaviske studiene, hvor hovedvekten av tiltak som gjennomgås og evalueres er tiltak rettet mot skolen og skolemiljøet.

5.1 Tiltak rettet mot enkeltelever

Individuell behandling og terapi

Studiene som peker på at årsaken til fraværet ligger hos eleven, og for eksempel knytter dette til elevens angst, nedstemthet eller depresjon foreslår ofte individuell behandling og terapi som tiltak eller løsning (Knage & Kousholt, 2023).

Det er få studier som har evaluert effekten av individuell terapi på bekymringsfullt høyt fravær i Skandinavia, noe som antagelig skyldes at dersom elevene mottar terapi vil ikke det nødvendigvis være del av et tiltak. Det kan virke urimelig å skulle tilby noen få elever med høyt fravær og angst, terapi for å teste effekten av tiltaket, i land hvor dette, i hvert fall på papiret, inngår i tilbudet de har krav på. Internasjonalt har kognitiv terapi blitt trukket fram som virkningsfullt, forstått som å lære eleven å håndtere situasjoner, å bli eksponert for skole, og å hjelpe dem å tenke annerledes (Ek & Eriksson, 2013).

Et tiltak som gjennomføres i Skandinavia som inneholder elementer av individuell behandling og kognitiv terapi er Back2School. Back2School har blitt gjennomført i flere kommuner i Danmark, og i 2023 piloteres en versjon av programmet i et utvalg norske kommuner. I korte trekk går programmet ut på å kartlegge årsakene til elevens fravær basert et spørreskjema utviklet av Kearney. Basert på svarene legger en veileder/terapeut opp et løp for den enkelte eleven. Tiltaket beskrives som en «manual-based, modular transdiagnostic cognitive behavioral intervention to increase school attendance among youth with [school attendance problems]». Programmet har som mål å øke elevenes og deres foreldres følelse av mestring knyttet til skolen. Selve innsatsen består av elleve møter mellom eleven, foreldre og en veileder/terapeut. Den inneholder også elementer av veiledning til skolen.

Back2School har blitt evaluert i Danmark, men resultatene fra den endelige evalueringen er ikke offentliggjort. Lomholt mfl. (2020) har publisert en forstudie hvor de har sett på virkningen hos et lite utvalg elever og foreldre som har gjennomgått programmet i Århus. I forstudien ble fraværet til disse 22 elevene redusert. Foreldre og elever rapporterte at de var fornøyde med tiltaket og ville anbefalt det videre. I påvente av den endelige evalueringen er det vanskelig å si om tiltaket er effektivt til å redusere fravær, gitt at utvalget i forstudien var lite og at tiltaket som nå gjennomføres i Norge har noe endret form etter at forstudien i Danmark ble gjort.

Mentorer og loser

Å sette inn mentorer eller loser til å veilede enkeltelever og følge dem opp virker som et vanlig tiltak i Norge. Slike tiltak er ofte satt inn for å redusere frafall, men har noen ganger også fravær som effektmål. En los eller mentor kan ha ulike funksjoner, men sammenfattet handler det om å gi eleven en enkeltperson å forholde seg til som kan hjelpe til med praktiske gjøremål, ringe for at de skal komme seg opp om morgenen, og hjelpe dem å orientere seg i mylderet av tjenester som mange av disse elevene står i, for eksempel NAV, Barne- og ungdomspsykiatrien, kontaktpersoner på skolen, lærere eller i enkelte tilfeller: barnevernet.

Det norske Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet forvaltet mellom 2011 og 2021 en tilskuddsordning kalt Los-ordningen. Los-ordningen var rettet mot kommuner som ønsket å etablere et veiledningstilbud til unge i fare for å falle fra videregående skole. En forutsetning for å få tilskudd var at mottakskommunen bidro med en egenandel på 50 prosent. I 2019, da NOVA (Gundersen mfl., 2022) evaluerte ordningen, hadde den et årlig budsjett på 52,6 millioner. Mange kommuner fikk tilskudd gjennom Los-ordningen. Kommunene kunne velge å bruke tilskuddene sine til å arbeide systemrettet, individuelt eller de to i kombinasjon. Formålet med NOVAs evaluering var å undersøke i hvilken grad og hvordan los-ordningen bidro til kommunenes og bydelenes arbeid med tett oppfølging av unge som risikerte å falle fra. De undersøkte også om losene gjorde samordningen av kommunale tjenester rettet mot målgruppen mer effektiv. Evalueringen var basert på intervjuer med loser, deres kontaktpersoner i kommunene og samarbeidspartnere, samt ungdom og foreldre i utvalgte case-kommuner.

Gundersen mfl. fant at måten los-ordningen fungerte på, ved å tilby fleksibel og organisert oppfølging av ungdom, bidro til å øke unges mestringsevne og til å hindre *frafall*. De opplever at alle involverte aktører følte at los-ordningen hadde bidratt positivt. Forfatterne understreker at viktige suksesskriterier inkluderte at det var frivillig for elever å få en los, at losene sto fritt til å bestemme hvordan de ville jobbe med hver enkelt ungdom, og at losene var fleksible og tilgjengelige for ungdommen. På systemnivå lykkes losene med sine mål om å tilpasse hjelpen til de unges ressurser

og behov, og gjøre oppfølgingen og hjelpen som gis tilgjengelig og organisert. Forfatterne understreker at de ikke tror at los-tjenesten løste problemet med frafall alene, men at funnene viser eksempler på losere som har hindret mange unge fra å droppe ut av skolen og fått flere til å være mer på skolen.

Lindesneslosen var et av de lokale tiltakene som fikk tilskudd gjennom Los-ordningen mellom 2014 og 2017. Målgruppen i prosjektet var ungdom som var bosatt i Lindesnes-regionen i Norge og hadde falt ut av arbeid eller utdanning, eller sto i fare for å gjøre det. I tiltaket ble det ansatt seks personer som skulle følge opp unge i risikogrupper. Ungdom ble henvist til losene fra lokale skoler, fra oppfølgingstjenesten, NAV og barnevernet. Frøyland mfl. (2020) har evaluert tiltaket, gjennom en oppfølging med årlige seminarer, og intervjuer med losene og deres samarbeidspartnere. I tillegg har de analysert registerdata for å undersøke hvilken effekt tiltaket har hatt på regionalt nivå. Evalueringen viser at 180 elever fikk bistand i prosjektperioden og fram til 2019. Losene rettet oppmerksomheten mot å forbedre oppmøte, adferd, mestringsstrategier, læring, oppnå eller forbedre karakterer, og på å mestre enkeltfag i skolen. Et viktig grep Lindesneslosen brukte, var å tilby ungdommene arbeid ved siden av skolen. Frøyland og kollegaene fant at både ungdommene selv, samarbeidspartnere og losene opplevde en rekke positive effekter av tiltaket. Analysen av registerdata fant imidlertid ingen effekter av tiltaket når det gjaldt å fullføre videregående, redusere ytelser fra NAV eller redusere andelen personer som ikke er i utdanning, arbeid eller opplæring i regionen etter at tiltaket har blitt gjennomført.

5.2 Tiltak rettet mot skolen

Fraværsregistrering

Mye av litteraturen vi har gjennomgått peker på viktigheten av å sette inn tiltak tidlig, for å forhindre at fraværet blir bekymringsfullt, høyt eller langvarig. For å kunne identifisere hvilke elever som er i risikozonen og følge med på fraværet over tid peker mange på behovet å få på plass enhetlige systemer for å registrere fravær i skolene. En svensk offentlig utredning om temaet skriver for eksempel at god fraværsregistrering kan være det som gjør skolen i stand til å forebygge. Den argumenterer for at det er viktig at skolene også gis enkel mulighet til å følge med på lavt fravær og fravær elever har nå og da, fordi det kan gi en indikator på et kommende høyt fravær. Den poengterer at det i Sverige i 2016 var store forskjeller fra skole til skole og kommune til kommune, på hvordan fravær ble ført (SOU 2016:94). Vår gjennomgang viser at de samme utfordringene finnes i Norge.

Vår litteraturgjennomgang viser også at fraværsregistrering er komplisert. Lomholt mfl. (2020) finner store forskjeller i fraværdata om de samme elevene innenfor samme tidsperiode, avhengig av om det var skolen eller foreldrene som registrerte fraværet. I deres forstudie av Back2School, hvor de fulgte 22 elever over tid, fant de at over en periode på tre måneder rapporterte foreldrene at elevene var borte fra skolen gjennomsnittlig 67 prosent av tiden og at alle elevene i studien hadde mer enn 10 prosent fravær. For 7 av de 22 elevene viste skolens fraværdata ingen fravær i samme periode.

I 2008 utviklet Akershus fylke i Norge et tidlig varslingsystem for fravær og frafall, kalt IKO-modellen: identifikasjon, kartlegging og oppfølging. Målet var å forbedre skolens evner til å identifisere og støtte elever som hadde høyt fravær og/eller sto i fare for å falle ut av videregående skole. IKO ble iverksatt i fire andre norske fylker. Den besto av 1) et lite, dedikert team ansvarlig for IKO-aktivitetene ved hver skole,

2) et programvareassistert tidlig varslingssystem som sporet karakterer og fravær og hjalp teamet med å identifisere elever i risikogruppen, 3) en veiledning til lærere om hvordan de skulle være oppmerksomme og intervju utsatte elever om deres situasjon og 4) fellesskapslæring der involverte skoler kunne dele beste praksis, og der involvert personale fikk opplæring. IKO-modellen forstår frafall som et resultat av et samspill mellom individuelle elevegenskaper og skoler, og at elever «skyves ut» fordi skolene ikke klarer å skape hensiktsmessige relasjoner og forhold til eleven.

Sletten, Toge og Malmberg-Heimonen (2022) gjennomførte en toårig oppfølgingsstudie av IKO-modellen i skoleårene 2016/17 og 2017/18. Studien involverte 7677 førsteårselever på 42 videregående skoler i Nord-Trøndelag, Oppland, Hedmark og Aust-Agder. Forfatterne analyserte effekten av IKO-modellen på prestasjoner, fravær fra skoletimer og gjennomføring, som er faktorer de så som risikofaktorer for frafall og å fullføre uten vitnemål. Studien ble cluster-randomisert, og skolene ble fordelt i forsøks- og kontrollgrupper innenfor hvert fylke. Etter to skoleår fant Sletten mfl. ingen signifikante effekter på fravær fra skoletimer, gjennomføringsprosent eller skolerresultater. Å gå på en skole som fulgte IKO-modellen hadde ingen målbar effekt på elevenes risiko for å falle fra. Sletten mfl. konkluderer likevel at IKO-modellen burde jobbes mer med og evalueres på lengre sikt før den kan avvises som et godt tiltak (Sletten mfl., 2022, s. 14).

Fraværsgrense

Som nevnt, innførte den norske regjeringen en fraværsgrense i alle videregående skoler høsten 2016. Fafo og SSB evaluerte innføringen av fraværsgrensa fra 2017 til 2019. Analysene var basert på kvantitative og kvalitative data. Blant de kvantitative dataene er den viktigste kilden elevenes dags- og timefravær over tid. Disse dataene ble også omtalt i kapittel 4. Videre har prosjektet analysert en rekke spørreundersøkelser. Forfatterne samlet også inn kvalitativt materiale bestående av 145 intervjuer med rektorer, lærere, elever, helsesøstre, rådgivere og ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste og oppfølgingstjenesten. I sin sluttrapport konkluderer Drange mfl. (2020) at fraværsgrensa var en suksess målt i redusert fravær. Et gjennomgående funn er at både timefravær og daglig fravær ble betydelig redusert. Samlet gikk det gjennomsnittlige fraværet ned med 27 prosent fra 2015/16 til årene etter fraværsgrensa. Fraværsgrensa er også en suksess hvis den måles ved endringer i karakterer. Det andre sentrale funnet er at fraværsgrensa også er krevende. Rektorer og lærere må bruke mye mer tid på å holde oversikt over fravær og sende ut meldinger til elever, leger må skrive ut dokumentasjon, og elever blir stresset av grensa og må bruke tid og penger på å skaffe dokumentasjon.

Fafo og SSB finner at fraværsgrensa gjør at mange ulike elevgrupper er mer på skolen, men noen elevgrupper har ikke redusert fraværet tilstrekkelig. De blir dermed ikke vurdert i ett eller flere fag, noe som gjør det vanskeligere for dem å fullføre og bestå videregående opplæring. Forfatterne konkluderer med at fraværsgrensa verken er problemet eller løsningen for de mest sårbare elevene. Mange av dem har mer omfattende problemer, noe som ifølge forfatterne synliggjør og underbygger behovet for å supplere fraværsgrensa med ulike kompenserende tiltak. Evalueringen viser også at skolene har ulik praksis knyttet til hvordan fravær håndteres, hvordan de tilpasser seg regelverket, og hvordan de følger opp elever som risikerer å overskride fraværsgrensa i ett eller flere fag. Dette synliggjør også at det er elevgrupper som trenger andre tiltak enn fraværsgrensa for å fullføre og bestå videregående opplæring (Andresen mfl., 2017; Bjørnset mfl., 2018; Drange mfl., 2020). Målet med fraværsgrensa var todelt, å redusere fraværet, og på lengre sikt å bidra til å redusere frafallet

ved å stimulere en større andel elever til å fullføre og bestå videregående opplæring (Drange mfl., 2020). Fafo og SSBs evaluering av dette tiltaket viser at fraværet ble redusert, men at det var vanskelig å konkludere når det gjaldt frafall.

Skolemiljø

Flere studier påpeker at arbeidet med helhetlig godt skolemiljø er det viktigste overordnede tiltaket for å forebygge og redusere høyt fravær i skolen. Udir (2022a) skriver også at «[d]et viktigste skolen gjør for å forebygge bekymringsfullt fravær er å jobbe med et trygt og godt skolemiljø for alle elever». Akkurat hvordan skoler bør jobbe og hva som er godt skolemiljø for elever med høyt fravær er vanskelig å måle, og det er kanskje derfor vi finner få studier som ser på dette.

I en svensk studie utført blant 9482 elever og 2090 lærere i niende klasse (15–16 år) i Stockholm i 2014 og 2016, undersøkte Låftman mfl. (2020) om lærerdefinert skoleetos hadde påvirkning på elevenes fravær¹⁰. Denne studien ble også omtalt i kapittel 3. Skoleetos ble målt basert på lærernes svar på 12 påstander om skolen sin, for eksempel: «På denne skolen har lærerne høye forventninger til elevenes prestasjoner», «på denne skolen er elevens motivasjon en stimulerende del av arbeidet», «på denne skolen tar vi oss tid til å diskutere andre ting enn fag med elevene» og «på denne skolen arbeider vi aktivt mot vold og mobbing». Forfatterne kontrollerte for elevens kjønn, innvandringsbakgrunn og om de bodde med en eller begge foreldre. De kontrollerte også for foreldres utdanning. Tilbakevendende sykefravær hos elever ble fanget opp av egenmeldinger og definert som fravær ved mer enn 10 anledninger i løpet av inneværende skoleår. Oppsummert finner de at om lag 9,5 prosent av elevene rapporterte tilbakevendende sykefravær. Elever som gikk på skoler med høyere nivåer av lærervurdert skoleetos hadde mindre sannsynlighet for å rapportere tilbakevendende sykefravær enn de som gikk på skoler med lavere etosnivå. Studien viser at å jobbe med elementene som inngår i det Låftmann mfl. kaller skoleetos, kan være forebyggende. Men det er også viktig å påpeke at det kan være ulik elevsammensetning og ulik lærersammensetning på disse skolene.

Basert på et tilsvarende datamateriale blant 4956 videregående-elever og 1045 lærere i Stockholm ser Ramberg mfl. (2019) på sammenhengen mellom det de kaller skoleeffektivitet og skulk. Forfatterne måler skoleeffektivitet som en kombinasjon av tre faktorer: læreres opplevelse av skoleetos, læreres opplevelse av skoleledelse og læreres opplevelse av samarbeid og konsensus i lærerstaben. De finner at elever selvrapporterer mindre skulk hvis de går på skoler hvor lærernes opplevelser av skoleetos og skoleledelse er positive. De finner ikke noen slik sammenheng når det gjelder samarbeid og konsensus i lærerstaben. Forfatterne utelukker ikke at sammenhengen kan være farget av at elever som ikke skulker i større grad søker seg til effektive skoler eller at skoler hvor mange elever skulker blir mindre effektive.

Relasjoner mellom ansatte og elever

Flere av forskningsbidragene i denne gjennomgangen peker på at tilgangen til engasjerte voksne som ser eleven og ikke gir opp, er en viktig faktor i å bekjempe bekymringsfullt eller høyt fravær. I den svenske SOU 2016:94 er elever intervjuet om bekymringsfullt fravær. Elevene trekker fram relasjonen til læreren som den viktigste forutsetningen for at de skal klare å komme tilbake på skolen etter lang tids fravær.

¹⁰ De bruker begrepet *recurring sickness absence*.

Det er gjort flere studier de siste årene om effekten av å øke personalet på skoler. Flere av disse har hatt elevenes fravær som en av utfallsvariablene. I Norge finnes det en kvasi-eksperimentell studie av Kirkebøen mfl. (2017) som ser på effekten på læringsutbytte av en økning i lærertetthet på ungdomstrinnet. Tildelingen av ressurser til flere lærere ble gjort på bakgrunn av to kriterier: høy gruppestørrelse og lave grunnskolepoeng. Dette gjorde at de kunne sammenligne skoler rett over og rett under de to grensene, i tillegg til å sammenligne alle skolene over og under grensene. Begge metodene for effektevaluering viser at skolene ansatte flere lærere, men at lærerne ikke bidro til å øke elevenes læringsutbytte målt i grunnskolepoeng, eksamenskarakterer, nasjonale prøver og fravær og fullføring, eller elevenes selvrapporterte trivsel i Elevundersøkelsen. I samme rapport ble det også gjennomført en kvalitativ casestudie. Funnene fra den kvalitative delen av prosjektet viser hvordan skoleledere, lærere og elever opplever at de ekstra stillingene hadde effekt både på lærernes arbeidshverdag, elevenes læringsutbytte og læringsmiljø.

Federici mfl. (2020) har studert effekten av å tilføre en ekstra helsesykepleierressurs på elevenes opplevde læringsmiljø, fravær og læringsresultater. I studien deltok 15 212 elever på 5.-7. trinn på 107 skoler i 12 norske kommuner. Skolene ble delt i to grupper, hvor halvparten fikk tildelt en helsesykepleierressurs ekstra. I forbindelse med prosjektet ble skolene bedt om å rapportere elevenes fravær, henholdsvis antall hele fraværsdager og antall enkelttimer, per semester. Høsten 2017 ble fravær for november og desember rapportert. De har dermed også et måletidspunkt for fravær på individnivå før tiltaket startet. Registreringen ble sendt inn enten manuelt fra skolene eller hentet ut fra VISMA's fraværsregistreringssystem. For begge kildene ble det laget en unik elev-id slik at de kunne følge elevene fra semester til semester, gitt at eleven gikk på samme skole. Federici mfl. oppgir at fraværdata som er sendt inn av skolene til tider inneholder feil i elev-idene slik at det ikke alltid er mulig å følge elever over tid. Dette problemet mener de er eliminert i datasettet som kommer fra digitalt registrert fraværsføring. De vurderer at VISMA-dataene er av god kvalitet når det gjelder å kunne følge elever over tid, men er mer usikre når det gjelder det manuelt registrerte materialet.

Federici mfl. fant ingen effekt på fraværet av tilført helsesykepleierressurs, heller ikke for undergrupper av elever som oppsøkte helsesykepleier ofte. De mener at manglende positive resultater i effektevalueringen ikke betyr at helsesykepleier ikke spiller en viktig rolle i skolen. Deres supplerende kvalitative data innhentet gjennom intervju med rektorer, lærere og helsesykepleiere viser at de er svært positive til helsesykepleiere. De mener at helsesykepleiers tilgjengelighet i skolen, lavterskeltilbud og tilknytning til helsesektoren representerer noe annet i skolekonteksten enn lærere og rektorer, og det framheves som positivt av alle parter.

Oppsummert kan disse to studiene tyde på at det ikke nødvendigvis er antallet ressurser, men hvem disse personene er, som er viktig for forebygging av høyt fravær. Det er også påfallende at det i begge studier ikke vises effekter kvantitativt, men at det i det kvalitative materialet kommer fram at alle parter mener tiltakene var positive for elevene.

Andre løsninger enn fysisk tilstedeværelse

Det er gjort noen studier som ser på effektene av å gi elevene et alternativt tilbud til å være fysisk tilstede på skolen. Dette kan være aktuelle tiltak i de tilfellene hvor elevene på grunn av sykdom eller annet er hindret fra å gå på skolen, men forskningen diskuterer også om det kan være et godt tiltak når fraværet har andre årsaker.

Havik & Ingul (2021) spør lærere i ungdomsskolen om de synes hjemmeundervisning eller elementer av hjemmeundervisning er et aktuelt tiltak for elever som ikke går på skolen. 238 lærere fra alle norske fylker svarte på en undersøkelse under koronapandemien, da alle hadde erfaringer med hjemmeundervisning. Alle lærerne i studiet hadde en eller flere elever som oppfylte forfatterens definisjon av å ha «school attendance problems», operasjonalisert som udokumentert fravær fra skolen mer enn 2 dager de siste 2 ukene og/eller mer enn 15 prosent udokumentert fravær siste 10 uker. Lærerne rapporterte at de viktigste årsakene til deres elevers fravær var elevens egen mangel på motivasjon og/eller angst og stress. Ifølge lærerne var foreldrefaktorer også viktige, i mindre grad problemer i skolemiljøet. Lærerne var delt i hvorvidt de fant at hjemmeundervisning var en fordel for disse elevene. 24 prosent så hjemmeundervisning som bedre for elevene, 32 prosent sa at det ikke gjorde noen forskjell, og 22 prosent sa at elevene deltok mindre under hjemmeundervisning. Forfatterne konkluderer med at: "Når elever er fraværende fra skolen på grunn av mangel på motivasjon, kan det hende at hjemmeundervisning ikke er en god intervensjon. For andre elever kan hjemmeundervisning være en lettelse for emosjonelle symptomer, men dette kan være en blandet velsignelse fordi unngåelse sjelden resulterer i symptomlindring i det lange løp (Havik & Ingul, 2021, s. 11).

5.3 Oppsummering

I Knage & Kousholts (2023) gjennomgang av forskning på langvarig bekymringsfullt fravær i OECD-landene, slår de fast at individfokusede innsatser, og særlig individuell terapi, er den typen tiltak som i størst grad trekkes fram av forskere som har sett på mulighetene for å bekjempe slikt fravær. Samtidig finner de i dansk forskning et begynnende fokus på at skolefravær skal bekjempes gjennom innsatser i skolen, og ikke gjennom å sette inn tiltak overfor enkeltindivider.

I vår gjennomgang av den skandinaviske forskningen finner vi at flere tiltak som har blitt evaluert, er tiltak rettet mot skolen. Ingen av bidragene vi har gjennomgått har sett på tiltak rettet bare mot foreldre, og få tiltak er rettet mot enkeltindivider. Generelt finner vi at det er få tiltak som har blitt evaluert i det hele tatt. Dette kan henge sammen med at fraværdata er lite tilgjengelige, at tematikken ikke har vært satt på den offentlige dagsorden eller at dette er en del av skolens løpende arbeid og ikke noe som kan eller skal forsøkes løses gjennom et program eller tiltak. Det kan også henge sammen med at det er svært vanskelig å forske på dette fordi årsaksbildet, som ble presentert i kapittel 3, er komplisert og mangefasettert. Det er påfallende at få av studiene tar elevenes perspektiver, og at få har spurt dem hva de mener de trenger for å komme på skolen.

6 Oppsummering og anbefalinger

Utgangspunktet for denne kunnskapsstatusen er at Udir har fått meldinger, blant annet fra statsforvalterne og sektororganisasjonene, om at flere elever enn tidligere har bekymringsfullt skolefravær. Norske politikktutviklere trenger et bedre kunnskapsgrunnlag for å vurdere hva de skal gjøre med dette fraværet, før de eventuelt setter inn tiltak på nasjonalt nivå.

I denne rapporten har vi gjennomgått et utvalg av skandinavisk forskning om bekymringsfullt skolefravær, fra 2008 fram til i dag. Overordnet finner vi at forskningen har mangler som kunnskapsgrunnlag for politikktutvikling. Vi vet ikke hvor mange elever i Norge som har høyt fravær, og kan hverken bekrefte eller avkrefte om tallet har økt. Både fordi datagrunnlaget er svakt og på grunn av uenighet mellom forskerne om begrepsbruken på feltet. De er blant annet uenige om hvor terskelen skal settes for hva som er høyt eller bekymringsfullt. Gjennom de studiene vi har sett på, kan vi heller ikke si entydig hva som er årsakene til høyt fravær, eller hvilke tiltak som fungerer. Før myndighetene begynner arbeidet med å utrede hvilke nasjonale tiltak som kan og bør settes inn på dette feltet, er det derfor vår anbefaling at kunnskapsgrunnlaget styrkes. I dette oppsummeringskapitlet begrunner vi det synet, og vi legger fram noen forslag til hvordan det kan gjøres.

6.1 Er høyt fravær faktisk en økende utfordring?

Den kanskje største utfordringen som denne kunnskapsstatusen belyser, er at det er vanskelig å fastslå om høyt fravær i skolen er et økende problem.

I Udirs utlysning av dette prosjektet oppga de at mangelen på nasjonal statistikk gjør det vanskelig å bekrefte eller avkrefte hvorvidt det bekymringsfulle fraværet i Norge øker. Det er krevende å få oversikt over utbredelsen av fravær på nasjonalt nivå. Udir har statistikk over fravær på 10. trinn og på videregående skole, men siden elevene kan få slettet inntil 10 dager av fraværet sitt fra vitnemålet hvert skoleår, gir ikke denne statistikken noe fullstendig bilde. Vår litteraturgjennomgang bekrefter dette. I litteraturen finner vi ikke noe entydig svar på hvor utbredt høyt fravær er i Norge. Den kan heller ikke si noe om endringer i fravær over tid. Mangel på systematisk fraværregistrering kan være blant årsakene til dette. De få forskningsbidragene som tematiserer utbredelsen av høyt fravær, har klare svakheter, som at fraværet oppgis av elevene, og i noen tilfeller er det bare elevene som er til stede på skolen som er respondenter. Vi finner at det skrives betydelig mer om skolevegring i norske medier, men vi kan altså ikke slå fast at det er fenomenet som øker og ikke oppmerksomheten om det.

6.2 Når er fraværet bekymringsfullt?

Om høyt fravær er en økende utfordring eller ikke, og hvordan det i så fall skal løses, handler også om hvilken definisjon man bruker. Vi finner at det brukes mange ulike begreper i litteraturen, og at det ikke er enighet om dem. Noen snakker om *høyt fravær*, noen om *bekymringsfullt*, *langvarig* eller *problematisk* fravær. Noen mener

terskelen for hva som er bekymringsfullt, bør gå ved 10 prosent, andre ved 25 prosent over to uker eller 10 skoledager over en 15-ukersperiode. Andre igjen mener at alt fravær kan være bekymringsfullt fra dag én hvis det går utover elevens læring. Bekymringsfullt og høyt fravær brukes også som synonymer eller i kombinasjon, men bekymringsfullt fravær trenger ikke nødvendigvis være høyt – og i enkelte tilfeller trenger ikke høyt fravær være bekymringsfullt.

I litteraturen finner vi også uenighet om hvorvidt det går et analytisk skille mellom elever som skulker, og elever som er skolevegrere. Dette skillet henger sammen med hvilket perspektiv man anlegger på årsakene til fraværet. Noen mener begge disse begrepene kan bidra til stigmatisering og bør unngås helt.

Hadde man hatt sammenlignbare fraværdata, ville det ikke utgjort et godt nok kunnskapsgrunnlag i seg selv, fordi det i dag opereres med ulike terskler for når fravær regnes som bekymringsfullt eller høyt. At det er uenighet om dette i forskningen kan være en fordel, det gjør at man får belyst spørsmålet fra mange vinkler. Men når forskningen skal virke som kunnskapsgrunnlag for politikkutvikling, er det krevende. Når Udires fraværstall viser nedgang samtidig som PISA-undersøkelsen for grunnskolen viser en dobling i antall elevrapporterte dager med skulk, viser det både at det er utfordringer med fraværregistrering, men også at hvilket begrep man bruker, eller hvilken form for fravær man leter etter, kan være avgjørende for hvilke svar man får.

6.3 Hvorfor har noen elever bekymringsfullt fravær?

Denne litteraturgjennomgangen viser at årsakene til bekymringsfullt fravær er sammensatt. I hovedsak går det et skille i litteraturen mellom individuelle, familierelaterte og skolerelaterte årsaksforklaringer. Innenfor de individuelle faktorene finner vi studier som ser på psykiske plager som angst og depresjon, mangel på søvn, og somatiske og subjektive plager som risikofaktorer. Innenfor familierelaterte faktorer finner vi at foresattes helse, utdanning, arbeid og bakgrunn kan ha en sammenheng med fravær. I tillegg kan det å være utsatt for misbruk være en risikofaktor. Skolerelaterte faktorer kan ligge i skolemiljøet, relasjon til medelever og lærere, å være utsatt for mobbing eller oppleve faglige vansker. I tillegg peker forskningen på at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan være avgjørende for å fange opp og forhindre høyt eller bekymringsfullt skolefravær. De fleste av studiene vi har gjennomgått, understreker at årsakene til fravær er kompliserte og sammensatte, og ingen kan fastslå med sikkerhet at én av disse faktorene spiller en sterkere rolle enn en annen. Det er kun et fåtall av studiene vi har identifisert som har gjort analyser hvor de har sett på flere årsakssammenhenger samtidig.

Som nevnt finner vi variasjoner i om det er lærerne, foreldre eller elevene som rapporterer fraværet i studiene vi har gjennomgått. Hvordan fraværet måles og hvem som rapporterer fraværet, har implikasjoner for hva man finner. Både Ekstrand (2015) og Heyne mfl. (2019) understreker i sine litteraturgjennomganger av internasjonal forskning at forskningsdesign som har skoleansatte som primær informasjonskilde, ofte peker på familien som primærårsaken til fravær. På den andre siden peker forskningsdesign som har foreldre eller elever som primær informasjonskilde, ofte på forhold i skolen. Knage & Kousholt (2023) framhever to konsekvenser av disse perspektivene. Det ene er at viktig kompleksitet kan forsvinne i forståelsen av fraværet. Det andre er at forskere og praktikere risikerer å videreføre en allerede eksisterende tendens, hvor skole og familie skylder på hverandre, i stedet for å se seg selv som en del av en sammensatt problematikk. Dette kan stå i veien for samarbeidet i fraværssaker. Johnsen (2022) peker på at elev- og foreldrerapportert fravær kan være mindre

nøyaktig, spesielt dersom aktørene blir bedt om å huske fravær over lang tid. I tillegg kan elever underrapportere spesifikke kategorier av fravær, som udokumentert fravær eller skulk, hvis det er konsekvenser forbundet med det. Hvem som rapporterer fraværet, er med andre ord av betydning.

6.4 Hva er et godt tiltak?

Vi finner få evaluerte tiltak for å redusere fravær i Skandinavia. Av tiltakene vi har gjennomgått, er et flertall rettet mot skolen. Dette står i kontrast til funn i internasjonale forskningsgjennomganger, hvor tiltak rettet mot enkeltelever dominerer. Mangelen på evaluerte tiltak kan henge sammen med svakhetene i fraværdata, fordi forfatterne ikke får noe nullpunkt for sine evalueringer. Det kan også bunne i at tematikken ikke har vært satt på den offentlige dagsorden, eller at dette er en del av skolens løpende arbeid og ikke noe som blir forsøkt løst gjennom program eller tiltak som senere evalueres. Videre kan det henge sammen med at det er svært vanskelig å forske på dette fordi årsaksbildet er komplisert. Det er også påfallende at få av studiene tar elevenes perspektiver. Få forskere har spurt dem hva de mener de trenger for å komme på skolen.

Hvilket tiltak som betraktes som relevant, henger sammen med hvilken årsaksforklaring man anlegger. I en forskningsoppsummering som ser på forskning fra alle OECD-landene, finner Knage & Kousholt (2023) at individuelle årsaksforklaringer dominerer, og at det er flest tiltak rettet mot enkeltelever. Tiltak som bygger på kognitiv terapi og andre former for individuell psykologisk behandling, finnes det mye av i den internasjonale forskningen. Vi finner ikke de samme tendensene i de skandinaviske studiene på dette feltet, hvor hovedvekten av tiltak som gjennomgås og evalueres, er tiltak rettet mot skolen og skolemiljøet. Dette er et interessant funn i seg selv.

Det er vanskelig å slå fast hva som er et godt tiltak, fordi vi ikke har gode nok fraværdata. For forskere betyr det at det er vanskelig å finne et nullpunkt å evaluere tiltaket fra. Kompleksiteten i begrepsbruk gjør det også vanskelig å evaluere. Et interessant eksempel på dette i norsk kontekst er fraværsgrensa. Begrunnelsen for tiltaket var å motvirke *skulk*. Samlet gikk det *gjennomsnittlige fraværet* ned med 27 prosent fra 2015/16 til årene etter innføringen. Men forfatterne som har evaluert tiltaket, konkluderer med at fraværsgrensa ikke var noe godt tiltak for de mest *sårbare elevene*, som ender opp med å ikke få karakterer og kanskje ikke vitnemål. Tiltaket har altså vært en suksess for noen, men for de som sliter mest, har det kanskje gjort situasjonen enda vanskeligere.

6.5 Veien mot et mer fullstendig kunnskapsgrunnlag

Udir ønsket at denne kunnskapsoppsummeringen skulle danne grunnlag for en diskusjon om mulige tiltak på nasjonalt nivå for å redusere fraværet i skolen på kort og lang sikt. Som Lillejord mfl. (2015) påpeker, er det i en kunnskapsoppsummering «de inkluderte artiklene som utgjør det empiriske grunnlaget, og kvaliteten på oversikten avhenger av kvaliteten på de arbeidene som blir identifisert og inkludert». Basert på vår studie mener vi at den skandinaviske forskningen er for sprikende til å være et fullstendig kunnskapsgrunnlag for videre politikktutvikling.

For at denne litteraturgjennomgangen skal kunne danne et godt kunnskapsgrunnlag for myndighetenes videre utvikling av tiltak, bør den suppleres med et bedre datagrunnlag og ytterligere forskning. Et bedre datagrunnlag kan være en nasjonal oversikt over fravær på alle skoletrinn, som inkluderer det dokumenterte og det

udokumenterte fraværet. Forskningen vi har gjennomgått, viser at det kan være krevende å få til denne typen registrering, og at den er sårbar for hvordan lærerne oppfatter fraværet. Den er likevel viktig å få på plass.

Videre ser vi at det for politikktviklingens del kan være et behov for at nasjonale myndigheter setter en terskel for når fraværet anses å være for høyt. Ikke fordi det bare er da man skal sette inn tiltak, men for å kunne følge utviklingen av fenomenet over tid, eller for å ha et nullpunkt å måle effekten av tiltak utfra. For å finne den relevante terskelen bør forskningen suppleres med synspunkter fra berørte elever, foreldre og lærere. Elevenes stemmer er nemlig det som er mest fraværende i litteraturen vi har gjennomgått. Hva som er høyt eller bekymringsfullt fravær, ser ikke ut til å ha blitt behandlet som et empirisk spørsmål i Skandinavisk forskning. En studie som undersøker hva lærere, elever og foreldre tenker om dette, ville vært et nyttig bidrag både for å supplere forskningen og som kunnskapsgrunnlag for myndighetene.

Kilder

- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2020). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen (online)*, Nr. 4 (2020), [1-10].
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning* 25(4), s. 1-14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4>
- Andresen, S., Bjørnset, M., Reegård, K., & Rogstad, J. (2017). *Fraværet er redusert, men ... Tilpasninger og konsekvenser av fraværsgrensen i videregående opplæring*. (Fafo-rapport 2017:33). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20641.pdf>
- Archer, T., Filmer-Sankey, C., & Fletcher-Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies*. National Foundation for Educational Research Slough, UK. <https://www.nfer.ac.uk/school-phobia-and-school-refusal-research-into-causes-and-remedies/>
- Askeland, K. G., Boe, T., Lundervold, A. J., Stormark, K. M. & Hysing, M. (2020). The Association Between Symptoms of Depression and School Absence in a Population-Based Study of Late Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11(12). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01268>
- Askeland, K. G., Haugland, S., Stormark, K. M., Boe, T. & Hysing, M. (2015). Adolescent school absenteeism and service use in a population-based study. *Bmc Public Health*, 15(9). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1978-9>
- Berman, J. D., McCormack, M. C., Koehler, K. A., Connolly, F., Clemons-Erby, D., Davis, M. F. & Curriero, F. C. (2018). School environmental conditions and links to academic performance and absenteeism in urban, mid-Atlantic public schools. *International journal of hygiene and environmental health*, 221(5), s. 800-808. <https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2018.04.015>
- Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S. & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. *Journal of the American Academy of Child og Adolescent Psychiatry*, 38(10), s. 1230-1236. <https://doi.org/10.1097/00004583-199910000-00011>
- Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T. & Rogstad, J. (2018). *I fraværsgrensens dødvinkel: evaluering av fraværsgrensen i videregående opplæring: delrapport 2* (Fafo-rapport 2018:41). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20690.pdf>
- Blakar, R. M. (1973). *Språk er makt*. Pax Forlag.
- Dannow, M. C., Esbjorn, B. H. & Risom, S. W. (2020). The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), s. 22-36. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302>
- Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T. & Rogstad, J. (2020). *Suksess og besvær: Evaluering av fraværsgrensen i videregående skole 2016–2019. Sluttrapport*. (Fafo-rapport 2020:09). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2020/20744.pdf>
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child og Adolescent Psychiatry*, 42(7), s. 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child og Family Behavior Therapy* 35(3), s. 228-248. <https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899>

- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review, *Educational Review*, 67:4, s. 459–482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Federici, R. A., Helleve, A., Midthassel, U. V., Salvanes, K. V., Pedersen, C., Bergene, C., Bru, E., Rønsen, E., Vika, K., Wollscheid, S. (2020). *Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole–en effektevaluering*. (Nifu-rapport 2020:23). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2688578/NIFUrapport2020-23.pdf>
- Frøyland, K., Spjelkavik, Ø., Bernstrøm, V. H., Ballo, J. G. & Frangakis, M. (2020). *Lindesneslosen – Sluttrapport*. (AFI-rapport nummer: 2020:11). Arbeidsforskningsinstituttet AFI. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6495/R2020_11_Lindesneslosen%20sluttrapport.pdf
- Garvik, M., Idsoe, T. & Bru, E. (2014). Depression and School Engagement among Norwegian Upper Secondary Vocational School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), s. 592-608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Giota, J., Bergh, D. & Emanuelsson, I. (2019). Changes in individualized teaching practices in municipal and independent schools 2003, 2008 and 2014-student achievement, family background and school choice in Sweden. *Nordic journal of studies in educational policy*, 5(2), s. 78-91. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586513>
- Gough, D., Thomas, J. og Oliver, S. (2012) Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews* 2012 1:28. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Gundersen, T., Tveito, S. B. & Dokken, T. (2022). *Evaluering av Los-ordningen for ungdom*. (NOVA-rapport;3: 2022) NOVA/OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3002736/NOVA-Rapport-3-2022.pdf>
- Hagborg, J. M., Berglund, K. & Fahlke, C. (2018). Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child Abuse og Neglect*, 75, s. 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.027>
- Holtermann, S. (2018, 13. juni 2018). 22 000 skolebarn er borte i minst en måned. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fagartikkel-fravaer/22-000-skolebarn-er-borte-i-minst-en-maned/171035>
- Hancock, K. J., Lawrence, D., Shepherd, C. C., Mitrou, F. & Zubrick, S. R. (2017). Associations between school absence and academic achievement: Do socioeconomics matter? *British Educational Research Journal*, 43(3), s. 415-440. <https://doi.org/10.1002/berj.3267>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvag, S. K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), s. 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvag, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), s. 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), s. 131-153. <http://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021). Does Homeschooling Fit Students With School Attendance Problems? Exploring Teachers' Experiences During COVID-19. *Frontiers in Education*, 6(14). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720014>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1). s. 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hysing, M., Haugland, S., Stormark, K. M., Boe, T. & Sivertsen, B. (2015). Sleep and school attendance in adolescence: Results from a large population-based study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(1), s. 2-9. <https://doi.org/10.1177/1403494814556647>

- Hysing, M., Petrie, K. J., Boe, T. & Sivertsen, B. (2017). Parental work absenteeism is associated with increased symptom complaints and school absence in adolescent children. *Bmc Public Health*, 17(7). <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4368-7>
- Høiseth, M., Holme, S., Ek, S., Gabrielsen, C. T. & Alsos, O. A. (2020). Teen Evaluations of a Game Targeting School Refusal. IDC '20: Proceedings of the 2020 ACM Interaction Design and Children Conference: Extended Abstracts, 2020, s. 175–180. <https://doi.org/10.1145/3397617.3397835>
- Ingul, J. M. & Havik, T. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*, 6(11). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), s. 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Ingul, J. M., Klockner, C. A., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), s. 93–100. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x>
- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(9). <https://doi.org/10.1186/1744-859x-12-25>
- Johnsen, D. B., Lomholt, J. J., Heyne, D., Jeppesen, P., Jensen, M. B., Silverman, W. K. & Thastum, M. (2022). Sociodemographic and clinical characteristics of youths and parents seeking psychological treatment for school attendance problems. *Plos one*, 17(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261449>
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C. & Galanti, M. R. (2022). The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism - a Multilevel Study of 101 Swedish Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), s. 88–104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), s. 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational psychology review*, 20, s. 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kirkebøen, L.J., Kotsadam, A., Raaum, O., Andresen, S. & Rogstad, J. (2017) Effekter av satsing på økt lærertetthet. (SSB-rapporter 2017/39). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332335?_ts=16044ba4410
- Kjærnsli, M. & Jensen, M. (2013). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Red.). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk og natur og lesing i PISA 2012*. Universitetsforlaget.
- Knage, F. & Kousholt, D. (2023). Langvarigt bekymrende skolefravær. *Pædagogisk indblik. NCS og Aarhus Universitetsforlag*, 21.
- Knage, F. S. (2021). Beyond the school refusal/truancy binary: engaging with the complexities of extended school non-attendance. *International Studies in Sociology of Education*, 25. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966827>
- Landell, M. G. (2021). *School attendance problems: a research update and where to go*. Jerringfonden.
- Last, C. G. & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child og Adolescent Psychiatry*, 29(1), s. 31–35. <https://doi.org/10.1097/00004583-199001000-00006>
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen: om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. (KSU 2018/3), Kunnskapssenter for utdanning.

- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P. & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*.
- Lomholt, J., Johnsen, D., Silverman, W., Heyne, D., Jeppesen, P. & Thastum, M. (2020). Feasibility study of Back2School, a modular cognitive behavioral intervention for youth with school attendance problems. *Frontiers in Psychology*, 11, 586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00586>
- Lomholt, J. J., Arendt, J. N., Bolvig, I. & Thastum, M. (2022). Children with School Absenteeism: Comparing Risk Factors Individually and in Domains. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), s. 411-426. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869085>
- Lund, G. E. & Winslade, J. (2018). Responding to Interactive Troubles – implications for School Culture. *Wisdom in Education: Vol. 8(1)* <https://scholarworks.lib.csusb.edu/wie/vol8/iss1/1>
- Lund, G. E. (2020). Skolefravær kalder på en relationsudvikling og kulturudvikling i skolen. *Psykologi i kommunen (online)*, Nr. 4 (2020), s. 1-10.
- Låftman, S.B., Ramberg, J. & Modin, B. (2020). School ethos and recurring sickness absence: A multilevel study of ninth-grade students in Stockholm. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 745. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030745>
- Madsen, O. J. & Brochmann, G. (2022, 5. mars 2022). Hvorfor er det å gå på skolen blitt et stort problem for så mange? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/EagBk2/hvorfor-er-det-aa-gaa-paa-skolen-blitt-et-stort-problem-for-saa-mange>
- Minde, G. T. & Mæhle, S. (2011). Skolevegring eller skoleutstøting - eller begge deler? *Spesialpedagogikk (trykt utg.)*, 76(9), s. 11-18.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. PISA. *OECD Publishing, Paris*. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Ramberg, J., Laftman, S. B., Fransson, E. & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), s. 185-198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Shaafi, P. (2020). Skolefravær eller skolevegring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening (trykt utg.)*, 57(2), s. 135-137.
- Sletten, M. A., Toge, A. G. & Malmberg-Heimonen, I. (2022). Effects of an early warning system on student absence and completion in Norwegian upper secondary schools: a cluster-randomised study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116481>
- Smyth, J. & Hattam, R. (2004). *Dropping Out, drifting off, being excluded. Becoming Somebody without school*. Peter Lang Publisher
- SOU 2016:94. *Saknad! Uppmärksamma eleverns frånvaro och agera*. Statens offentliga utredningar. <https://www.regeringen.se/contentassets/77af60bb1e264076b19e879d53d5b58a/saknad-uppmarksamma-elevens-franvaro-och-agera-sou-201694.pdf>
- Stavanger kommune. (2022). Veileder for alvorlig skolefravær. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9215>
- Strand, A.-S. M. & Granlund, M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: Is there a pattern in documented support? *Scandinavian journal of educational research (trykt utg.)*, 58(5), s. 551-569.
- Sæther, J. M. (2022, 1. mars 2022). Helsepsykeleiere frykter en bølge av mer skolevegring. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/03/01/helsepsykeleiere-frykter-en-bolge-av-mer-skolevegring/>
- Sållman, J.-I., Larsen, U., Holden, B. & Kroken, J. (2012). Skolefravær uten gyldig grunn: hva er den beste betegnelsen? *Spesialpedagogikk (trykt utg.)*, 77(4), s. 38-41.

- Udir. (2016). Fraværsgrense Udir-3-2016. *Regelverkstolkninger frå Udir*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemaal/fravarsgrense---udir-3-2016>
- Udir. (2022a). Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>
- Udir. (2022b). Fravær i grunnskolen. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/grunnskolen/>
- Udir. (2022c). Fravær i videregående. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/fravar-i-videregaende/>
- Udir. (uå.a) Tall for fravær i videregående skole. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fravar-vgs/>
- Udir. (uå.b) Tall for fravær på 10. trinn. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/fravarstall/>
- Winslade, J. & Williams, M. (2012). *Safe and peaceful schools. Addressing conflict and eliminating violence*. Corwin Press
- Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet*. Gyldendal Akademisk.
- Øvre Eiker kommune (2019). *Bekymringsfullt skolefravær: Veileder og retningslinjer for skolene i Øvre Eiker kommune*. <https://ovre-eiker.kommune.no/skole-barnehage/grunnskole/hokksund-barneskole/Skole-hjemsamarbeid/Documents/Veileder%20bekymringsfullt%20skolefrav%C3%A6r.pdf>

Vedlegg 1 Gjennomgatte artikler

Forfatter	Årstall	Tittel	Tidsskrift el.
Amundsen & Møller	2020	Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring	Psykologi i kommunen
Amundsen & Møller	2022	Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær	Tidsskrift for velferdsforskning
Askeland mfl.	2020	The Association Between Symptoms of Depression and School Absence in a Population-Based Study of Late Adolescents	Frontiers in Psychology
Dannow mfl.	2020	The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father	Scandinavian Journal of Educational Research
Drange mfl.	2020	Suksess og besvær: Evaluering av fraværsgrensen i videregående skole 2016–2019. Sluttrapport.	Fafo-rapport
Frederici	2020	Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole-en effektevaluering.	NIFU-rapport
Frøyland mfl.	2020	Lindesneslosen – Sluttrapport	Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet
Garvik, mfl.	2014	Depression and School Engagement among Norwegian Upper Secondary Vocational School Students	Scandinavian Journal of Educational Research
Gundersen, mfl.	2022	Evaluering av Los-ordningen for ungdom	
Hagborg mfl.	2018	Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden	Child Abuse og Neglect
Havik	2018	Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring	Gyldendal (bok)
Havik & Ingul	2021	Does Homeschooling Fit Students With School Attendance Problems? Exploring Teachers' Experiences During COVID-19.	Frontiers in Education
Havik mfl.	2015	Assessing Reasons for School Non-attendance	Scandinavian Journal of Educational Research
Havik, mfl.	2014	Parental perspectives of the role of school factors in school refusal	Emotional and behavioural difficulties.
Havik, mfl.	2015	School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance	Social Psychology of Education
Hysing mfl.	2017	Parental work absenteeism is associated with increased symptom complaints and school absence in adolescent children	Bmc Public Health
Hysing mfl.	2015	Sleep and school attendance in adolescence: Results from a large population-based study	Scandinavian Journal of Public Health
Ingul mfl.	2019	Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors	Cognitive and Behavioral Practice
Ingul mfl.	2012	Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors	Child and Adolescent Mental Health
Ingul & Havik	2021	How to understand School Refusal	Frontiers in Education

Forfatter	Årstall	Tittel	Tidsskrift el.
Ingul & Nordahl	2013	Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders?	Annals of General Psychiatry
Johnsen mfl.	2022	Sociodemographic and clinical characteristics of youths and parents seeking psychological treatment for school attendance problems	Plos one
Karlberg mfl.	2022	The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism - a Multilevel Study of 101 Swedish Schools	Scandinavian Journal of Educational Research
Kearney	2008	An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy.	Educational psychology review
Kirkebøen mfl.	2017	Effekter av satsing på økt lærertetthet på ungdomstrinnet	Statistisk sentralbyrå
Knage	2021	Beyond the school refusal/truancy binary: engaging with the complexities of extended school non-attendance.	International Studies in Sociology of Education
Knage & Kousholt	2023	Langvarigt bekymrende skolefravær	Pædagogisk indblik
Landell	2021	School attendance problems: a research update and where to go.	Stockholm, Jerringfonden.
Lillejord mfl.	2015	Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt	
Lomholt mfl.	2022	Children with School Absenteeism: Comparing Risk Factors Individually and in Domains.	Scandinavian Journal of Educational Research
Lomholt mfl.	2020	Feasibility study of Back2School, a modular cognitive behavioral intervention for youth with school attendance problems.	Frontiers in Psychology
Lund	2020	Skolefravær kalder på relationsudvikling og kulturudvikling i skolen	Pædagogisk psykologisk tidsskrift
Låftman mfl.	2020	School Ethos and Recurring Sickness Absence: A Multilevel Study of Ninth-Grade Students in Stockholm	International Journal of Environmental Research and Public Health
Minde & Mæhle	2011	Skolevegring eller skoleutstøting - eller begge deler?	Spesialpedagogikk
Ramberg mfl.	2019	School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm.	International Journal of Adolescence and Youth
Shaafi	2020	Skolefravær eller skolevegring	Tidsskrift for Norsk psykologforening
Sletten, mfl.	2022	Effects of an early warning system on student absence and completion in Norwegian upper secondary schools: a cluster-randomised study.	Scandinavian Journal of Educational Research
SOU 2016:94	2016	Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera	Statens offentliga utredningar
Sållmann mfl.	2012	Skolefravær uten gyldig grunn: hva er den beste betegnelsen?	Spesialpedagogikk

Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen

Utdanningsdirektoratet, som er oppdragsgiver for denne rapporten, ønsker å styrke kunnskapsgrunnlaget om bekymringsfullt fravær i norsk skole. De har fått signaler blant annet fra statsforvalterne og sektororganisasjoner om at flere elever enn tidligere har bekymringsfullt eller høyt skolefravær.

I denne rapporten sammenstiller Fafo skandinavisk forskning til en kunnskapsstatus. Vi går gjennom årsaker til bekymringsfullt fravær, utbredelsen av høyt fravær i Norge og hva forskning sier om tiltak for å redusere slikt fravær. Vi drøfter også hvilke begreper som brukes på feltet, og hvilke signaler begrepene kan gi om hva som oppfattes som årsaker til fraværet og hvilke tiltak som kan være relevante.



Borggata 2B
Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 2023:13
ID-nr.: 20849