

ifous
FOKUSERAR



SKOL-
NÄRVARO

En översikt av forskning om att främja
alla barns och ungas närvaro i skolan

Ifous rapportserie 2019:3

Stockholm, augusti 2019

ISBN: 978-91-985535-1-2

Författare: Helena Andersson

Redaktör: Karin Hermansson

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Ifous har på uppdrag av Uppdrag psykisk hälsa Stockholms län – en gemensam satsning för kommunerna i Stockholms län och Region Stockholm (ett samarbete mellan Storsthlm, Region Stockholm och NSPH Stockholms län) tagit fram forskningsöversikten och kan använda den i sina kanaler.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att forskningsöversiktens titel och årtal anges som källa. I övrigt gäller copyright för Ifous AB och Region Stockholm var för sig.

INNEHÅLL

FÖRORD	5
SAMMANFATTNING	7
Disposition	8
INLEDNING	9
Syfte	9
Definitioner och begrepp	9
Metod	10
FRÄMJANDE AV ELEVERS NÄRVARO I SKOLAN	11
Trygghet och delaktighet.....	11
Goda lärmiljöer	14
Organisatorisk medvetenhet.....	16
EVIDENSBASERADE METODER	19
Rtl (Response to Intervention)	19
Check & Connect	21
AVSLUTNING	23
REFLEKTION OCH HANDLING	24
MALL FÖR STRUKTURERAT SAMTAL	25
BILAGA 1: FORSKNINGSARTIKLAR SOM UTGÖR GRUND FÖR ANALYSEN	27
BILAGA 2: KOMPLETT LITTERATURLISTA	29

FÖRORD

Den psykiska ohälsan bland barn och unga ökar. Långvarig skolfrånvaro kan vara ett tecken på psykisk ohälsa. Samtidigt ökar frånvaron i sig risken för psykiska svårigheter senare i livet med allt vad det innebär av lidande för individen och kostnader för samhället.

Även om orsakerna kan variera är det otvetydigt så att skolan har en central roll när det gäller att tidigt upptäcka signaler. Skolan har också stora möjligheter att arbeta förebyggande och kan i sig vara en plats som bidrar till ett större välmående. Att främja skolnärvaro är en viktig uppgift för skolan eftersom vi vet att fullgjord skolgång och att gå ut skolan med fullständigt slutbetyg är en av de viktigaste skyddsfaktorerna mot psykisk ohälsa som vi känner till.

Utifrån regeringens strategi inom området psykisk hälsa 2016–2020 genomför Stockholms län under 2019 en läns-gemensam satsning för att ge stöd i arbetet med att främja elevers trygghet och trivsel i skolan och motverka problematisk skolfrånvaro för att därigenom minska risken för psykiska ohälsa hos barn och unga. Delar av stödet ges i samarbete med det fristående forskningsinstitutet Ifous som också har fått uppdraget att låta göra en genomgång av relevant forskning med fokus på vad som främjar skolnärvaro. Resultaten presenteras i denna rapport som är tänkt att ge konkret information om kunskapsläget. I rapporten finns också frågor som kan diskuteras med hjälp av den modell för strukturerade kollegiala samtal som också presenteras i översikten. På så sätt hoppas vi att den ska kunna utgöra ett forskningsbaserat underlag för det fortsatta lokala utvecklingsarbetet.

Forskningsöversikten har genomförts av Helena Andersson som är universitetslektor i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad. Den har granskats i ett tidigt skede av Mara Westling Allodi, professor i specialpedagogik vid Stockholms universitet.

Stockholm i augusti 2019

Marie-Hélène Ahnberg
VD Ifous

SAMMANFATTNING

Den här rapporten ger en översikt av forskning om att främja skolorvaro och orsaker till problematisk frånvaro. Att svara på frågan vad det är som gör att barn och unga vill vara i skolan är inte lätt. Det går inte heller att ge ett entydigt svar på varför elever inte vill eller orkar gå till skolan, eftersom orsakerna varierar och beror på en mängd olika faktorer. Det finns därför inte heller några enkla snabba åtgärder som ger effekt direkt i arbetet med att främja elevers närvaro. Flera forskningsstudier visar dock att det finns vissa faktorer som har betydelse för om det närvarofrämjande arbetet ska bli framgångsrikt. Fram för allt krävs att skolan bedriver ett långsiktigt, strategiskt och målmedvetet arbete med proaktiva insatser inom flera olika områden och som involverar hela skolans organisation.

I forskningen tonar tre områden fram som viktiga för att främja närvaro:

- ★ **Elevers upplevelse av trygghet och delaktighet**, vilket innefattar
 - trygghet och goda kamratrelationer
 - tillhörighet, delaktighet och engagemang
- ★ **Goda lärmiljöer**, vilket innebär
 - undervisningskvalitet och gott ledarskap i klassrummet
 - positiva förväntningar på eleverna,
 - goda relationer elev-lärare.
- ★ **Organisatorisk medvetenhet**, vilket handlar om
 - helhetsperspektiv och systematik i arbetet med skolorvaro
 - en god skolkultur

- förebyggande och proaktivt elevhälsoarbete
- trygga övergångar
- dialog och samverkan inom och utom skolorganisationen

Elever är olika och behöver olika insatser för att må bra i skolan. I det närvarofrämjande arbetet är det därför betydelsefullt att erbjuda ett brett spektrum av insatser som stödjer elevers välbefinnande och hälsa. Här kan elevhälsan göra stor skillnad för elever genom att arbeta på samtliga nivåer, organisations-, grupp- och individnivå.

Det finns forskning som visar goda resultat av interventioner för att främja skolorvaro. Exempel på forskningsbaserade metoder för att arbeta närvarofrämjande är Response to intervention (RTI) och Check & Connect. Dessa beskrivs översiktligt i rapporten.

Något som till stor del tycks saknas är forskning om och utifrån elevers perspektiv. Fler studier om vad barn och unga upplever främjar deras närvaro i skolan skulle bidra med värdefull kunskap.

Likaså berörs sällan samverkan med andra samhällsaktörer utanför skolan, exempelvis socialtjänst och vård. Den framhålls dock i samhällsdebatten ofta som central för att främja ungas skolgång och psykiska hälsa, och mer forskning skulle därför behövas för att bidra till utvecklingen av sådan samverkan.

Den mesta forskning som finns inom detta område är gjord i en angloamerikansk kontext, och mer forskning i svensk skola skulle behövas. Den befintliga forskningen kan dock användas som utgångspunkt för fortsatt utveckling av metoder och arbetssätt i Sverige.

Rapportens slutsatser ska ses som en start på ett samtal som behöver fördjupas och föras både mellan kollegor inom skolan och mellan aktörer som behöver samverka för att främja

skolnärvaro och därmed stärka ungas psykiska hälsa. Som stöd för en sådan dialog finns diskussionsfrågor och sist i rapporten en mall för strukturerade samtal.

DISPOSITION

Denna rapport presenterar forskning som på olika sätt berör främjande av skolnärvaro. Det första avsnittet ovan sammanfattar rapporten. I inledningen nedan presenteras bakgrunden till rapportens tillkomst följt av en syftesbeskrivning och ett metodavsnitt. I det därpå följande avsnittet fokuseras forskning kring elevers upplevelse av trygga lärmiljöer, kritiska moment och olika aktörers betydelse för individens skolnärvaro. Efter det presenteras några forsk-

ningsbaserade metoder som syftar till att främja elevers skolnärvaro. I varje kapitel finns diskussionsfrågor som tillsammans med samtalsmallen i slutet av rapporten kan användas av exempelvis elevhälsoteam, skolledare, lärare och elever i arbetet med att främja närvaron för alla elever i skolan. Även om de olika forskningsområdena delvis går in i varandra har ovanstående uppdelning gjorts i avsikt att göra framställningen mer överskådlig.

INLEDNING

Skolan har ansvar för att skapa en god lärmiljö för alla elevers kunskaps- och personliga utveckling (Skolverket, 2011). Hur skolan lyckas i detta arbete har betydelse för elevers möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen och därmed också för deras framtid vad gäller möjlighet till vidare utbildning och etablering på arbetsmarknaden. Att elever fullgör sin skolgång med fullständiga betyg är också viktigt för att minimera risken för kriminalitet, drogmisbruk och utanförskap (Childs & Grooms, 2018) då vi vet att elever med omfattande frånvaro är överrepresenterade i denna grupp. Att skolan

lyckas med sitt uppdrag är även av betydelse för samhällsutvecklingen, för arbetsmarknadens kompetensförsörjning och en förutsättning för demokratin (Ekstrand, 2015).

År 2018 var 17,3 procent av eleverna i årskurs nio inte behöriga till ett nationellt gymnasieprogram (Skolverkets statistik, 2019). En av orsakerna till detta kan vara att arbetet med att främja elevers närvaro i skolan inte har lyckats fullt ut (Andersson, 2013). Vikten av att främja skolnärvaro uppmärksammas inte bara i Sverige utan även globalt.

SYFTE

I rapporten presenteras nationell och internationell forskning som belyser främjande av skolnärvaro. Utöver det lyfts några forskningsbaserade metoder fram som visat sig vara framgångsrika i arbetet för att främja elevers skolnärvaro. Syftet är att ge de verksamma i skolan konkret stöd i arbetet för att främja elevers trygghet och trivsel och motverka problematisk skolfrånvaro för att därigenom

minska risken för psykisk ohälsa hos barn och unga. Den forskning som refereras till här kan inte användas för att avgöra hur en viss skola ska göra för att främja skolnärvaron, men den pekar på framgångsfaktorer som förhoppningsvis kan ligga till grund för hur ett skolfrämjande arbetssätt ska kunna initieras, genomföras och utvärderas.

DEFINITIONER OCH BEGREPP

I såväl forskning som praktik används begrepp som återspeglar olika aspekter på och angreppssätt när det gäller elevers närvaro i skolan. Begreppet *skolnärvaro* lyfts av Kearney fram som ett mer proaktivt begrepp än begreppet problematisk frånvaro som återspeglar en

reaktiv syn (Kearney, 2003). Med ett närvaro-främjande förhållningssätt fokuseras förebyggande åtgärder som minskar riskerna för att eleverna hamnar i skolsvårigheter och frånvaroproblematik. *Problematiske frånvaro* som exempelvis skolk, skolvägran, skolfobi eller ångest sågs

tidigare inom forskning som symptom som skulle åtgärdas i efterhand.

Begreppet *hemmasittare* används ofta i praktiken för elever som av olika anledningar väljer att inte närvara i skolan. Skolverkets definition av *hemmasittare* är någon som har 100 procent skolfrånvaro i en månad eller mer. Begreppet återfinns i studentuppsatser, men har varit svårt att finna i forskning. I Pejätäs (2017) pågående studie om *hemmasittare* används i stället akronymen ELOF, *elever med långvarig och oroande frånvaro*, vilket författaren menar är mindre laddat.

I den internationella forskningslitteratur

som studerats, används begreppen *school absenteeism*, *truancy* och *school attendance*.

I forskningen förekommer också begreppet *skolkultur*. Det definieras i rapporten som det gemensamma förhållningssätt som skolan och dess aktörer antar. Det handlar om vilken människosyn och vilken kunskapssyn skolans organisation och medarbetare har samt hur man arbetar utifrån den.

Lärmiljö är den miljö där elevers lärande sker. Det omfattar både den fysiska, den pedagogiska och den sociala miljön, det vill säga det som sker före, under och efter undervisningssituationen.

METOD

Den här rapporten är inte ett resultat av en systematisk forskningsöversikt enligt den strikta metod att sammanställa stora mängder forskning som används inom exempelvis medicin men även andra vetenskapliga områden. För ett sådant arbete krävs betydligt mer tid än vad som har varit tillgänglig i detta uppdrag. Ambitionen har i stället varit att ge en överblick över forskningsläget vad gäller främjande av skolnärvaro, orsaker till problematisk skolfrånvaro och ge exempel på evidensbaserade metoder som visat ge effekt för främjande av närvaro. För att få en sådan överblick har sökningar gjorts i högskolans databaser¹ (Eric, Summon) och på Google Scholar. De sökord som använts för att avgränsa sökningarna är: *främjande av skolnärvaro*,

skolnärvaro, *hemmasittare*, *promoting school attendance*, *school attendance*, *problematiserad skolfrånvaro*, *school absenteeism* och *evidence based methods*. Även referenslistor i de funna artiklarna har använts för vidare sökningar. Ytterligare avgränsningar som gjorts är elevers ålder och då med fokus på den ålder som elever har när de studerar i svensk grundskola, det vill säga 6–16 år. Eftersom en stor del av studierna behandlar skolnärvaro utifrån *delaktighet* och *engagemang*, inkluderades även dessa begrepp i sökorden. En stor del av forskningen är gjord utifrån en angloamerikansk kontext och väldigt lite utifrån en svensk eller nordisk. De flesta studier utgår från kvantitativa data.

Sammanlagt har ett 80-tal vetenskapliga artiklar som stämmer överens med använda sökord funnits. Av dessa har de cirka 25 artiklar som särskilt inriktas på främjande av skolnärvaro utifrån ovan nämnda sökord och de cirka fem artiklar som behandlar evidensbaserade metoder för att främja skolnärvaro, studerats närmare (se bilaga 1). I det följande beskrivs vad som utifrån denna forskning kan ses som framgångsfaktorer för att främja skolnärvaro.

1 Eric (Education Resources Information Center) är en stor databas som samlar internationell forskning inom utbildningsvetenskap och pedagogik. Den administreras av National Library of Education i USA. <https://eric.ed.gov>

Summon är Högskolan i Kristianstads biblioteksdatabas för sökning i de resurser som högskolans prenumererar på och bland publikationer med öppen tillgång.

FRÄMJANDE AV ELEVERS NÄRVARO I SKOLAN

Det är ett faktum att skolnärvaron är högre i de lägre åldrarna. Karlberg och Persson (2017) visar i sin studie att knappt en procent av eleverna på låg- och mellanstadiet uppvisade upprepad ströfrånvaro, medan däremot fyra procent av högstadiel eleverna uppvisade detta.

För att kunna finna sätt att främja elevers skolnärvaro är det nödvändigt att förstå vad som gör att elever vill vara i skolan, och det kan finnas många olika skäl precis som det finns många olika skäl att de *inte* vill vara där. Därför finns det förstås heller inte en enda åtgärd eller lösning som passar för alla.

Forskning om skolnärvaro har utvecklats från att tidigare ha setts utifrån ett individperspektiv till att allt mer fokusera skol- och samhällsperspektivet (Ekstrand, 2015). Flera studier lyfter fram att främjande av skolnärvaro inte bör ses som den enskilde elevens ansvar utan som ett ansvar som måste vila på skolan. För att skolan ska klara av detta är det nödvändigt att samverka med andra externa aktörer

såsom socialtjänst och barn- och ungdomspsykiatri (BUP). Forskningen har också utvecklats från att tidigare ha fokuserat på orsaker till skolavbrott till att i dag oftare studera framgångsfaktorer för främjande av elevers fullföljande av skolgången (Sinclair, Christensen, Evelo & Hurley, 1998).

Det är också det perspektivet som är utgångspunkten i denna rapport. Nedan presenteras det som olika studier pekar ut som framgångsfaktorer för att lyckas i arbetet med att främja skolnärvaro. Sådana faktorer handlar om elevers upplevelse av *trygghet* och goda kamratrelationer och om deras möjlighet att vara *delaktiga* i och lyckas med skolarbetet. Det handlar också om skolans förmåga att erbjuda en *god lärmiljö* med hög undervisningskvalitet och en sund skolkultur. Slutligen lyfts betydelsen av en *organisatorisk medvetenhet* och en kapacitet att arbeta systematiskt.

TRYGGHET OCH DELAKTIGHET

TRYGGHET och DELAKTIGHET – framgångsfaktorer för skolnärvaro:

- ★ trygghet, att slippa trakasserier och kränkande behandling, i och utanför skolan
- ★ känsla av att det är möjligt att lyckas i skolarbetet
- ★ goda kamratrelationer, social kompetens
- ★ tillhörighet och delaktighet
- ★ att bli lyssnad på och ha inflytande över sin skolvardag

Trygghet och goda kamratrelationer

Trygghet framstår i forskning som en nyckelfaktor för att elever ska vilja vara i skolan (Andersson, 2017). Att öka tryggheten i lärmiljöerna kan vara avgörande för om elever väljer att närvara i skolan eller inte (Johnson 2009; Smink & Reimer 2005). Studier visar att elever vill vara i skolan om de upplever lust och trygghet. Det kan handla om relationer till en särskild lärare eller elev, eller om sociala situationer under skoldagen som fungerat särskilt bra (Wong m.fl., 2014). I ett närvarofrämjande arbete är det därför betydelsefullt att arbeta med att höja elevernas sociala kompetens och att arbeta med kamratrelationer i de olika grupper där eleverna ingår (Corville-Smith m.fl., 1998; McShane m.fl., 2001). När elever har goda relationer till både lärare och kamrater har de förmåga att stå emot negativt gruppträck, vilket skapar säkerhet hos eleverna (Reid, 2000, Andersson, 2013). Gruppträck kan leda eleven till aktiviteter utanför skolan som lockar dem att olovandes vara frånvarande under lektionerna (Kearney, 2001; Bridgeland m.fl., 2006). De faktorer i skolan som skulle kunna främja skolnärvaro är alltså lärmiljöer där elever känner sig trygga och där de får tillräckligt stöd av både kamrater och lärare (Way m.fl. 2007).

Uppfattningar om varför elever inte vill komma till skolan varierar beroende på vem som tillfrågas. Skolpersonal menar ofta att det är familjerna som är orsak till om elever vill vara i skolan eller inte, medan eleverna menar att det beror på skolrelaterade faktorer (Corville-Smith, Ryan, Adams & Dalicandro, 1998). I en av de få kvalitativa studier som hittats i denna genomgång av forskning tecknas en mer komplex bild (Farouk, 2016). Studien är gjord i Storbritannien och utgår från ett elevperspektiv där 35 elever mellan 15 och 16 år har intervjuats om sin livssituation. Eleverna, som alla hade haft så hög frånvaro att de förflyttats till en annan skola, beskriver att svårigheter i familjen, som exempelvis skilsmässa, alkoholmissbruk eller våld i hemmet gör det svårt för dem att koncentrera sig eller

leder till att de väljer att inte gå till skolan alls. Eleverna berättar att när det är svårt hemma blir det också svårt att kontrollera humöret vilket gör att de blir extra mottagliga för andra elevers provokationer. Sådana provokationer kan trappas upp och leda till trakasserier och kränkande behandling vilket i sin tur kan leda vidare till att eleverna inte vill närvara i skolan.

Sociala faktorer både inom och utanför skolan har betydelse för elevernas skolnärvaro. En av anledningarna till att elever upplever att de är otrygga är att de blir utsatta för trakasserier eller kränkande behandling av andra elever eller av lärare i skolan. När elever utsätts på detta sätt måste det närvarofrämjande arbetet handla om att utveckla en skolkultur där sådan behandling inte förekommer (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014). Att arbeta förebyggande för att motverka trakasserier och kränkande behandling av elever är en stor del av det främjande skolnärvaroarbetet. I en brittisk studie uppger så många som en tredjedel av de elever som inte vill komma till skolan att det beror på att de har blivit utsatta för trakasserier eller kränkande behandling (Egger m.fl., 2003; Malcolm m.fl., 2003). Förutom att upprätta en plan mot kränkande behandling kan skolan se till att ha beredskap att föra samtal med både offer och förövare (Vreeman & Carroll 2007). Att öka tryggheten i lärmiljöerna kan vara det som är avgörande för om elever väljer att närvara i skolan eller inte (Johnson 2009; Smink & Reimer 2005).

Elevers känsla av tillhörighet, delaktighet och engagemang

Mycket av den forskning som handlar om elevers engagemang i skolan, tar sin utgångspunkt i forskningen om elevers skolavbrott (Finn, 1989) och är främst nordamerikansk. Finn (1989) menar att tilltagande skolfrånvaro är något som startar tidigt i elevens skolgång och kan kopplas till upplevelser av skolmisslyckande, vilket i sin tur påverkar elevens självuppfattning negativt. Författaren menar vidare

att det handlar om att elevers delaktighet och engagemang i skolarbetet är något som skolan kan påverka för att främja elevernas fortsatta känsla av tillhörighet. Finn (1989) beskriver orsaken till skolavbrott som en process mer än en som ett plötsligt beslut.

För att få reda på varför elever vill vara i skolan är det av yttersta vikt att eleverna blir tillfrågade och att deras svar tas på allvar. Att elever blir lyssnade på i skolan gör att de blir trygga och att de känner tillhörighet och delaktighet i sitt skolarbete (Fielding, 2001; Stoll, 2009). Forskning har också visat att gemensamhetskapande praktiker, det vill säga sammanhang med gemensamma mål och där mening skapas, är av stor betydelse för elevers engagemang i undervisningen (Andersson, 2017). När elever upplever att skolan är tråkig och meningslös är det svårt för dem att känna sig delaktiga och engagerade i sitt skolarbete (Andersson, 2013). För att det ska vara möjligt att skapa sådana praktiker måste orsakerna till varför elever inte kommer till skolan vara kända.

I Marinsson, Ohna och Tetlers (2014) översikt talas det om tre aspekter av delaktighet: delaktighet som subjektiv upplevelse av erkännande och känsla av tillhörighet, delaktighet som samhandling, det vill säga att alla har möjlighet att arbeta tillsammans med andra

under skoldagen samt delaktighet som demokrati och rättigheter. När elever är delaktiga i sitt skolarbete blir de engagerade och känner att de har kontroll över sin egen lärandesituation. Det leder också till att de känner tillhörighet i skolan, vilket pekas ut som en faktor som främjar skolnärvaron i Skolinspektionens granskning (Skolinspektionen, 2018).

Delaktighet kan också ses som en social process som består av flera komponenter och som inkluderar engagemang och tillhörighet. Enligt Trondman (2016) kan elevernas lärande identitet stärkas om de får möjlighet att tillsammans med andra elever och eller lärare vara delaktiga i en undervisningssituation där aktiviteten riktas mot utveckling av gemensamma kunskaper och värden. Trondman (2016) menar att detta har en positiv påverkan på elevers måluppfyllelse (Trondman i Lund & Lund, 2016).

Skolinspektionen (2018) som har granskat hur elevers delaktighet i undervisningen ser ut, lyfter fram att för att elever ska få full delaktighet måste samtliga aspekter *tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi*, utifrån Janssons delaktighetsmodell (2005) vara uppfyllda. För att alla elever i skolan ska ges möjlighet till full delaktighet är det många gånger nödvändigt att extra anpassningar görs i elevernas lärmiljö.

TRYGGHET och DELAKTIGHET – frågor att diskutera:

Hur arbetar ni i skolan eller inom huvudmannen med de faktorer som tonar fram i forskningen?

- ★ trygghet, att slippa trakasserier och kränkande behandling, i och utanför skolan
- ★ känsla av att det är möjligt att lyckas i skolarbetet
- ★ goda kamratrelationer, social kompetens
- ★ tillhörighet och delaktighet
- ★ att bli lyssnad på och ha inflytande över sin skolvardag

Finns det något ni skulle vilja prova att göra annorlunda, något ni vill förändra?

Hur skulle ni kunna göra för att åstadkomma det?

Vem behöver göra något, och när?

När ni diskuterar frågorna, använd gärna mallen för strukturerade samtal som finns sist i rapporten.

GODA LÄRMILJÖER – framgångsfaktorer för skolnärvaro:

- ★ trygghet och ordning
- ★ hög undervisningskvalitet och gott ledarskap i klassrummet
- ★ adekvat stöd och anpassningar
- ★ positiva förväntningar på eleverna
- ★ goda relationer mellan elever och lärare
- ★ möjlighet för vårdnadshavare att vara involverade

Lärmiljöns betydelse för att elever ska kunna lyckas i skolarbetet

Lärmiljön, det vill säga den miljö där elever befinner sig före, under och efter undervisningstiden, är av betydelse för elevers närvaro i skolan. Kännetecknande för en väl fungerande lärmiljö är enligt (Goldkind & Farmer, 2013; Virtanen m.fl., 2009) att den ger

- ★ förutsättningar för elever att utveckla autonomi,
- ★ trygghet och ordning,
- ★ tydliga ramar för både det sociala och pedagogiska under skoldagen,
- ★ möjligheter för vårdnadshavare att involveras i skolan.

Till en god lärmiljö hör även ett gott ledarskap i klassrummet. För att lärmiljön ska vara närvarofrämjande krävs att elever känner att de tillhör gruppen och att undervisningen är anpassad efter varje elevs förutsättningar (Andersson, 2017). När elever ges möjlighet att lyckas i skolan kan också deras närvaro i skolan främjas. Detta gynnas av att lärmiljön genomsyras av en öppen kommunikation, där eleverna blir bekräftade och känner tillhörighet och där de får adekvat stöd i lärandet. Det har betydelse om eleverna får möjlighet att bli medvetna om sitt lärande och om det finns

passion och uthållighet från alla involverade (Lund & Trondman, 2017).

Om eleverna upplever att arbetstakten ligger på en nivå som fungerar för just dem (Sälzer m.fl., 2012) och om lektionsinnehållet framstår som relevant och intressant (Malcolm m.fl., 2003; Bridgeland, Dilulio, & Morison, 2006; National Centre for Education Statistics, 2006), ökar elevernas närvaro. Studier visar också att extra anpassningar i lärmiljön främjar elevers närvaro i skolan positivt (Thornton m.fl., 2013). Att stötta elevers läroprocesser i skolan är väsentligt för att främja skolnärvaro, särskilt för elever i behov av särskilt stöd. Om elever som behöver det dessutom får tillgång till digitala verktyg kan deras engagemang i lärandet öka ytterligare (Edyburn, 2010).

Det är också viktigt att elever får möjlighet att utveckla vissa specifika kompetenser för att lärande ska kunna ske (Ekstrand, 2015). Det handlar exempelvis om självreflektion och förmåga att kommunicera. Om eleverna får stöd i att utveckla ett positivt förhållningssätt till skola och skolarbete och om de stärks i sin självkänsla och förmåga att fatta egna beslut ökar deras möjlighet till inflytande och kontroll över sin skoldag (Ahlström 2010). När sådana kompetenser uppmuntras har eleverna större chans att lära och därmed höjs självförtroendet, vilket i sin tur har en positiv inverkan på deras vilja att vara i skolan (Andrén, 2012).

God undervisningskvalitet

I en god lärmiljö håller undervisningen hög kvalitet. Den enskilde läraren är av stor betydelse för om elever är närvarande eller inte skolan. Lärares förmåga att leva sig in i och förstå elevers situation framstår som särskilt viktigt. Skoltrötta elever kan uppleva att när deras lärare inte förstår vad det innebär att vara skoltrött, blir lärandet tråkigt. När läraren har en förståelse för hur det är att inte vilja vara i skolan eller att inte vara motiverad att studera, upplevs lektionerna som mer givande (Andersson, 2013). Det kan också ha betydelse för elevers motivation om läraren har positiva förväntningar på att de ska lyckas i skolan (Jenner, 2009). Att ha alltför stora förväntningar på elever kan dock skapa känslor av stress och utanförskap, vilket i sin tur kan medföra att elever känner olust inför att komma till skolan. Ziehe (1989) kallar det för undvikandets princip.

Goda relationer elev-lärare

Redan 1984 slog Comer fast att elevers engagemang och vilja att vara i skolan främjades av att eleven hade en meningsfull relation till en vuxen på skolan (Comer, 1984).

Lärares relationskompetens är därför en betydelsefull komponent. Aspelin (2018) betonar att relationsskapande i klassrummet är avgörande för hur väl elever lyckas i sitt skolarbete. Även Frelin (2010) har studerat lärares arbete med att stärka de positiva relationer som finns och att motverka de negativa som också finns. Ett sådant arbete menar Frelin (2010) kan vara närvarofrämjande för elever och nödvändigt för att lärare ska kunna möta den komplexitet som finns i ett klassrum. Även Lee och Burkham (2003) pekar på att om relationen mellan elev och lärare inte fungerar (Lee & Burkham, 2003) kan det påverka elevers vilja att komma till skolan negativt.

GODA LÄRMILJÖER – frågor att diskutera:

Hur arbetar ni i er skola i dag med de faktorer som tonar fram i forskningen?

- ★ trygghet och ordning
- ★ hög undervisningskvalitet och gott ledarskap i klassrummet
- ★ adekvat stöd och anpassningar
- ★ höga men rimliga förväntningar på eleverna
- ★ goda relationer mellan elever och lärare
- ★ möjlighet för vårdnadshavare att vara involverade

Finns det något ni skulle vilja prova att göra annorlunda, något ni vill förändra?

Hur skulle ni vilja arbeta i framtiden – finns det något ni vill förändra?

Hur skulle ni kunna göra för att åstadkomma det?

Vem behöver göra något, och när?

När ni diskuterar frågorna, använd gärna mallen för strukturerade samtal som finns sist i rapporten.

ORGANISATORISK MEDVETENHET – framgångsfaktorer för skolnärvaro:

- ★ helhetsperspektiv och systematik i arbetet med skolnärvaro
- ★ en god skolkultur
- ★ förebyggande och proaktivt elevhälsoarbete
- ★ trygga övergångar, exempelvis mellan stadier, grupper och skolor
- ★ dialog och samverkan med vårdnadshavare och med aktörer i det omgivande samhället

Närvarofrämjande arbete i fokus för alla inom skolan

Skolan som organisation har ett ansvar för att skapa en god lärandemiljö för elevernas kunskapsutveckling och personliga utveckling. (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). I arbetet med att främja skolnärvaro för alla elever lyfter många forskningsstudier fram att detta arbete måste vara långsiktigt och strukturerat (Kearney, 2003).

För det första, krävs att alla nivåer i organisationen har fokus på att utveckla en skolkultur med främjande av skolnärvaro i fokus. (Ifous, 2015). Ohlson, Swanson, Adams-Manning och Byrd (2016) visar i sin studie att även om lärares individuella undervisningskvalitet är av stor betydelse, måste lärare stöttas i sitt arbete av skolans organisation för att elevers närvaro ska främjas och bli hållbar. Om skolor ska bli framgångsrika och kunna främja skolnärvaro måste ett medvetet utvecklingsarbete ske och all personal få stöd, exempelvis genom att ta del av forskning inom området.

För det andra är det nödvändigt att vuxna inom organisationen medvetet arbetar för att skapa goda relationer till eleverna genom att de finns tillgängliga, bryr sig, lyssnar på och engagerar eleverna både socialt och pedagogiskt. För att kunna arbeta främjande med elevers närvaro i skolan krävs att skolan som organisation är flexibel och kan anpassa sig efter de individer som ingår i organisationen

och inte tvärtom. Enligt Skrtic (1995) kallas en sådan flexibel organisation för ad hoc-kratisk.

Skolkulturens betydelse för skolnärvaro

En mängd studier lyfter fram att samverkan mellan skolledare och lärare med intentionen att förbättra lärarnas undervisning och elevernas lärande, har stor betydelse för vilken kultur som finns på skolan (Vescio, Ross, & Adams, 2007). Railsback (2004) har i sin studie funnit att samverkan mellan lärare har en positiv påverkan på skolans kultur och därmed på elevers möjlighet att lyckas i sitt skolarbete. Studien visade också att elevers beteende påverkas negativt när de bestraffas för att inte uppnå lärandemålen. Utifrån samma studie menar författaren att skolors organisationer måste arbeta för och skapa möjligheter för en samverkan mellan samtliga inom organisationen, men även mellan skola och externa aktörer, som exempelvis socialtjänsten. I ett svenskt forskningsprojekt definieras skolkultur enligt följande:

... den uppsättning idéer, värderingar, normer och institutioner som kännetecknar en skola och det enda klimat som utmärker den. Skolkulturen anger ideal och riktlinjer för förståelse och handling i skolan och påverkar bl.a. beslutsfattande, kommunikation och sammanhållning. (Persson, 2008, s. 11.)

Andersson (2017) definierar skolkultur ”... som det gemensamma förhållningssätt som skolan och dess aktörer antar.” (s. 42.) Lund och Lund (2016) menar att när elever upplever att de tillsammans med rektor och lärare bidrar till meningskapande aktiviteter, upplevs även skolan som helhet som meningsfull. Forskning visar vidare att skolkulturen sannolikt kan påverka utvecklingen av skolan positivt. Faktorer som kan kopplas till skolkultur är exempelvis tillhörighet till skolan, vilket har att göra med i vilken grad elever känner att de är accepterade, värdefulla och inkluderade, både socialt, fysiskt och pedagogiskt (Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006). Forskning har alltmer börjat fokuserat skolkulturens relation till bekymmer med beteende och måluppfyllelse generellt men i synnerhet hur det hänger ihop med problematisk skolfrånvaro (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010).

Elevhälsans roll

Elevhälsans arbete bör i stor utsträckning vara förebyggande och ha en hälsofrämjande inriktning. Elevers nedstämdhet eller depression måste tas i beaktande i det skolnärvarofrämjande arbetet. Problematisks skolfrånvaro kan uppstå i samband med psykisk ohälsa, sociala problem eller missbruk (Bekman m.fl. 2011). Psykisk ohälsa och hög frånvaro påverkar lärandet negativt och därför är det av vikt att skolpersonal är medvetna om det och att det finns strategier för att hantera problemen. Det behövs också kunskap om hur tidiga tecken kan upptäckas hos eleverna så att de kan få snabb och adekvat hjälp (Gren-Landell m.fl., 2015). Här kan lärare och övrig skolpersonal behöva kompetensutveckling för att möta behoven hos eleverna genom att vara uppmärksam på tidiga varningstecken som till exempel när elever ofta försvinner ut från lektionen eller uppvisar ströfrånvaro (Gresham m.fl. 2013).

Samverkan med vårdnadshavare i det närvarofrämjande arbetet

Betydelsefullt för elevers skolnärvaro är också att deras familjer ges möjlighet att involveras i skolgången och att de har positiva förväntningar på elevens skolframgång (Reid, 2008; Thornton m.fl., 2013). Kearney (2008) lyfter i sin forskning fram familjens betydelse när det gäller elevers skofrånvaro. I Sverige råder skolplikt, vilket innebär att vårdnadshavare inte får hålla barnen hemma från skolan (Skollagen, SFS 2010:800). Om barnen ändå hålls hemma kan det möjligen kopplas till vårdnadshavare psykiska ohälsa (Thornton m.fl., 2013), till en missbruksproblematik hos vårdnadshavare (Baker m.fl., 2001) eller till familjers dåliga ekonomiska förutsättningar (Egger m.fl., 2003) och arbetslöshet (Thornton m.fl., 2013). Även våld i hemmet, skilsmässa eller andra konflikter i familjen kan skapa oro hos barn, vilket kan kopplas till varför elever uteblir från skolan (Baker m.fl., 2001 (Reid, 2000; McShane m.fl., 2001; Gren-Landell m.fl., 2015). Det är emellertid svårt för enskilda lärare att stötta familjer med svårigheter och därför måste skolan som organisation i sådana fall samverka med externa aktörer som kan bidra med en annan kunskap för att hjälpa familjen och eleven (Hendron & Kearney, 2016).

Övergångar

Det finns en mängd kritiska händelser i en elevs skolliv som kan bidra till att närvaron blir försämrad. Studier visar till exempel att studieövergångar kan vara sådana kritiska moment för många elever (Mizelle & Irvin, 2000). Därför är det viktigt att vara extra uppmärksam vid övergången mellan mellanstadiet och högstadiet. Det är dock inte endast studieövergångar som kan vara kritiska. Det finns också anledning att vara uppmärksam när elever byter klass eller grupp liksom när elever flyttar från en skola till en annan eller från ett land till ett annat. Särskilt ungdomar som flyttar till nya skolor, byter klass eller lärare under högstadietiden, behöver stöd i

övergången (Cooper & Liou 2007) för att inte riskera att hamna i utanförskap (Grills-Tauchel m.fl. 2010; Kearney 2001). Även frekventa lärarbyten kan vara kritiskt och påverka elevers närvaro i skolan (Kearney 2008).

Ett sätt att förklara det kritiska är med hjälp av teorin om situerat lärande, (Lave & Wenger, 1991) enligt vilken lärandet är beroende av den sociala kontext där lärandet sker. När en elev flyttar är det inte säkert att den kunskap som inhämtats i den tidigare kontexten består i den nya, vilket kan skapa osäkerhet och oro hos eleven. (Wenger & Trayner, 2015). Trondman (2016) pekar på vikten av att elever får möjlighet att utveckla en positiv lärande identitet, d.v.s. en tro på den egna förmågan att lära.

Eleven kan ha en lärande identitet i en grupp, skola eller land, men det är inte säkert att den identiteten ser likadan ut i en annan kontext. Vid övergångar eller byte av skola, klass eller grupp kan den lärande identiteten till och med förloras om eleven inte får förutsättningar att utveckla den på nytt.

Att skolan lyckas hantera övergångar och skolbyten har betydelse för alla elever och är extra viktigt för de som är i behov av särskilt stöd. Ett medvetet arbete för att skapa trygghet och kontinuitet kan göra övergångar mindre kritiska och bidra till att elevers närvaro i skolan höjs. I det arbetet krävs insatser från skolan som organisation då det är inte tillräckligt med enskilda lärarinsatser (Frelin, 2010).

ORGANISATORISK MEDVETENHET – frågor att diskutera:

Hur arbetar ni inom er kommun eller skolhuvudman i dag med de faktorer som lyfts fram i forskning?

- ★ helhetsperspektiv och systematik i arbetet med skolnärvaro
- ★ en god skolkultur
- ★ förebyggande och proaktivt elevhälsoarbete
- ★ trygga övergångar, exempelvis mellan stadier, grupper och skolor
- ★ dialog och samverkan med vårdnadshavare och med aktörer i det omgivande samhället

Finns det något ni skulle vilja prova att göra annorlunda, något ni vill förändra?

Hur skulle ni vilja arbeta i framtiden – finns det något ni vill förändra?

Hur skulle ni kunna göra för att åstadkomma det?

Vem i er egen organisation behöver göra något, och när?

Vilka andra parter, organisationer eller aktörer kan ni samverka med?

När ni diskuterar frågorna, använd gärna mallen för strukturerade samtal som finns sist i rapporten.

EVIDENSBASERADE METODER

I denna del av rapporten beskrivs två metoder som forskning visat vara effektiva för att främja

elevers skolnärvaro generellt; *Response to Intervention* (RTI) och *Check & Connect*.

RTI (RESPONSE TO INTERVENTION)

Response to Intervention, RtI, lyfts inom forskning fram som en effektiv metod för att främja skolnärvaro. RtI är en metod där interventioner, eller insatser, görs systematiskt i främjandearbetet (Fox m.fl. 2010). Arbetet sker i tre steg med fokus på målinriktade och intensiva insatser (Barnes & Harlacher, 2008). I det första steget arbetas mot skolans samtliga elever, i det andra och tredje steget fokuseras de elever som befinner sig i riskzonen på olika sätt.

De fördelar med att använda RtI som forskningen lyfter fram är att det blir möjligt att tidigt identifiera både vilka enskilda individer som befinner sig i riskzonen och vilka insatser som behöver sättas in för att stödja dessa individer. På så sätt kan misslyckanden undvikas och metoden kan därmed sägas vara proaktiv och främjande. Ett flertal studier (Calderon m.fl., 2009; Henry 2007; Henry & Huizinga 2007; Redmond & Hosp 2008; Schwartz m.fl. 2009) visar att metoden är framgångsrik eftersom frånvaro upptäckts och hanteras på ett tidigt stadium innan allvarligare problem tillstöter. Den måste dock alltid anpassas efter de elever och den skola där insatsen görs och utifrån de resurser som finns att tillgå där.

Insatser i steg 1 – alla elever

Insatser i steg 1 innebär olika generella insatser på skolnivå som syftar till att främja närvaron för samtliga elever. Här kan med fördel insatser för att skapa en god skolkultur och ett gott klassrumsklimat göras. Även insatser som gynnar goda relationer mellan elev och lärare samt mellan elev och elev kan sättas in (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Insatser som ökar elevers trygghet lämpar sig väl i steg 1, till exempel att arbeta med att förebygga trakasserier och kränkande behandling på olika sätt.

I det första steget kan också insatser för att underlätta olika övergångar för elever sättas in. Det kan gälla exempelvis övergångar mellan olika skolor, olika stadier och byte av lärare för elever (Vreeman and Carroll 2007). Olika insatser som berör elevers hälsa, både fysisk och psykisk, kan sättas in på skolnivå, som exempelvis hälsoundersökningar och hälsosamtal med alla elever (Andresen and McCarthy, 2009; Guevara m.fl. 2003).

Ett forskningsbaserat program som har provats i Sverige är det så kallade PAX-programmet (Ghaderi, Johansson och Enebrink (2017)). Det bygger på Good Behavior Game (GBG) som är ett spel som är utvecklat för att skapa en trygg lärmiljö i klassrummet, framförallt

för barn i åldrarna 7–9 år (Biglan, Flay, Embry & Sandler, 2012). Programmet skulle kunna användas som en insats i steg 1.

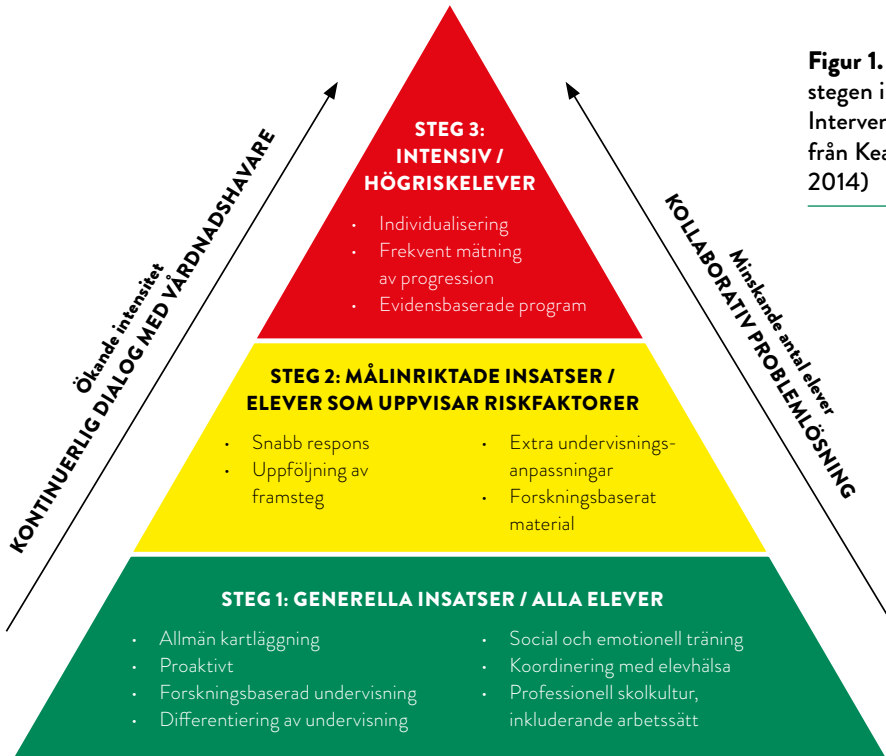
För att veta om de insatser som genomförs fungerar är det nödvändigt med regelbundna uppföljningar. Uppföljning kan till exempel göras genom samtal med elever eller via skriftliga utvärderingsfrågor.

Insatser i steg 2 – elever i riskzon

I steg två riktas insatserna mot elever som befaras vara i riskzonen för att tappa lusten för att komma till skolan. Vid utarbetandet av de främjande åtgärderna och anpassningarna måste hänsyn tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Målet med insatsen i steg 2 är att på olika sätt undanröja hinder för just de här eleverna. Det kan göras genom att exempelvis se till att kränkande behandling inte sker och

att elever får möjlighet till att under dagens lopp att återhämta sig om det behövs (Kearney and Bates 2005). Att arbeta med att skapa relationer till både kamrater och lärare är ytterligare ett exempel på en proaktiv insats i steg 2. I insatserna menar forskare att det går att ta hjälp av kamrater för att stötta de elever som riskerar att hamna i utanförskap.

I steg 2 är också samverkan med vårdnadshavare, och om det finns externa kontakter till familjen som exempelvis socialtjänsten, betydelsefull. Om det är viktigt med uppföljning i steg 1 är det ännu mer väsentligt med tät uppföljning i steg 2. Här behövs samtal med berörda, både elever och vuxna som är med och genomför insatserna, kanske flera gånger i veckan (Kearney & Graczyk, 2014).



Figur 1. De tre stegen i Response to Intervention (översatt från Kearney & Graczyk 2014)

Insatser i steg 3 – elever med problematisk frånvaro

Förhoppningsvis behöver inte insatser i steg tre sättas in om interventionerna i steg ett och två varit lyckosamma. De elever som insatser i steg tre riktas mot är redan i, eller väldigt nära, ett utanförskap. Sådana insatser kräver att det finns en samverkan mellan olika professioner dels inom skolans verksamhet, men också att det finns en samverkan mellan skolans professioner och externa aktörer som till exempel socialtjänst och barn- och ungdomspsykiatri (Andersson, 2017).

Om eleven som är i behov av insatsen har en god relation med någon vuxen på skolan kan denne med fördel utses till kontaktperson för eleven. Kontaktpersonen kan utgöra länken mellan eleven, vårdnadshavare, skolan och eventuella externa kontakter. Kontaktpersonen kan vid behov göra hembesök hos eleven (Kearney, 2008). Andra insatser kan kamrater göra, exempelvis möta upp vid bussen eller ingången till skolan och följa med in till klassrummet. Kanske kan kamraten vid behov följa med till matsalen eller hämta mat åt sin kamrat. Att föra dagbok kan vara en möjlig strategi för att eleven ska bli medveten om hur stor eller liten närvaron är. Anpassad studiegång med justeringar i elevens schema och kortare skoldagar är andra exempel på insatser i steg tre. Om eleven inte orkar vara i skolan hela dagar i början efter en lång frånvaro kan möjlighet ges att bygga på med fler timmar efter hand. Likaså kan studie- och yrkesvägledaren upprätta en nära kontakt och tillsammans med eleven gå igenom vilka valmöjligheter som finns för eleven i framtiden, något som kan öka elevens

motivation för skolarbetet (Andersson, 2013). Liksom i de två tidigare stegen krävs fortlöpande uppföljning och utvärdering av de insatser som genomförs.

Organisering av Rtl

För att få största möjliga effekt bör insatserna genomföras av engagerad och kompetent personal. Både lärare och personal inom elevhälsan kan ingå i Rtl-team. Det är en förutsättning att den personal som ingår i teamen och medverkar i insatsen är insatt i de utsatta elevernas situation och har en god relation till både elever och deras vårdnadshavare (Logan m.fl. 2008). I teamen är det också bra om mentorer finns som ger utökad handledning till elever och tät återkoppling till vårdnadshavare (Schwartz m.fl. 2009).

Rtl- teamen kan med fördel, framförallt i steg tre, samverka med externa aktörer såsom socialtjänsten och den lokala polisen för att bryta negativa mönster utanför skolan. Ibland kan det vara motiverande för elever att engagera lokala föreningar som eleven ingår i (Claxton, 2007). När multidisciplinära team inom organisationen skapas och kopplas in för att göra insatser som riktas mot skolnärvaro, kan elever och deras familjer få stöd på hemmaplan. Rtl-teamens uppgift blir då att vara tillgängliga och att vara lösningsfokuserade i samverkan med elever och deras familjer. Teamen kan stötta elever i att både i skolan och hemma öka sina sociala och akademiska färdigheter. Insatser av detta slag kan förhoppningsvis öka skolnärvaro utan att kostnaderna blir höga (Aos m.fl. 2001; Henggeler m.fl. 1999)

CHECK & CONNECT

En annan evidensbaserad metod som kan användas för att främja elevers närvaro i skolan är Check & Connect, som utgår från *Universal Design for Learning, UDL* (Center for Applied

Special Technology, 2011). Metoden fokuserar på att höja alla elevers engagemang i skolan, eftersom just engagemang i skolan har visat sig främja skolnärvaro.

I modellen arbetas med två olika komponenter:

- ★ Check-komponenten är utformad för att kunna utvärdera samtliga elevers engagemang kontinuerligt genom att följa hur det går för eleverna via exempelvis närvaro, uppförande, resultat och betyg.
- ★ Connect-komponenten handlar om att skolpersonalen ger enskild uppmärksamhet till elever som kan befinna sig i riskzonen när det gäller engagemang genom att ha kontinuerlig kontakt med familj, föreningsliv och andra externa aktörer (Sinclair & Kaibel, 2002).

Denna modell har sitt ursprung i engagemangsforskningen (Sinclair, Christenson & Thurlow, 2004). Den utgår från att skolavbrott är resultatet av en process som tar sin början redan under de tidiga skolåren och forskarna menar att främjande av skolnärvaro måste fokusera elevers delaktighet och engagemang i skolarbetet utifrån beteende och emotionella komponenter. Finn (1989, 1993), Reschly och Christenson (2006) menar att engagemangsteorin kan ses som den användbara utgångspunkt för att förstå fenomenet skolavbrott och kan med framgång användas i det förebyggande arbetet.

För att en insats ska vara effektiv krävs att de som ska genomföra den kan identifiera riskerna för skolmisslyckanden och upprätthålla fokus på elevers progression för att uppnå lärandemålen genom elevernas hela skoltid. Vid genomförande av insatserna ska eleverna ses som delaktiga och engagerade. Forskare är överens om att lyckosamma insatser gör mer än att bara ökar elevers närvaro i skolan – de hjälper elever och ibland även deras familjer att känna att de hör till och att de kan identifiera sig som lärande individer. De får också hjälp med att skapa relationer till sina lärare och sina kamrater och därmed minskas risken för att de ska hamna utanför och bli marginaliserade. (Christenson & Thurlow, 2005). För att alla elever ska lyckas i sitt skolarbete krävs av skolans aktörer att de är uppmärksamma både på elevers sociala lärande och deras akademiska framgångar.

Varje individ är unik och insatser som görs måste anpassas till vad den enskilda individen behöver. Lyckligtvis, menar Fixsen, Blase, Metz och van Dyke (2013), är forskningsfältet på god väg att översättas till praktiken och det sker en utveckling av modeller för lärare och annan personal som arbetar med barn och ungdomar.

EVIDENSBASERADE METODER FÖR ATT FRÄMJA SKOLNÄRVARO – frågor att diskutera:

Hur arbetar ni i dag för att främja närvaro i er skola, eller kommun/huvudman?

- ★ Använder ni er av systematiska metoder eller modeller?
- ★ Har ni särskilda grupper eller team som ansvarar för arbetet?
- ★ Hur följer ni upp era insatser?

Finns det metoder och interventioner som ni skulle vilja prova i framtiden?

Hur kan ni i så fall gå tillväga?

När ni diskuterar frågorna, använd gärna mallen för strukturerade samtal som finns sist i rapporten.

AVSLUTNING

Ovanstående exempel på evidensbaserade metoder som kan användas på skolnivå har utvecklats och testats med goda resultat för att främja elevers välbefinnande, engagemang och delaktighet i skolan och insatserna kan även underlätta en inkludering av elever med funktionsnedsättning. Visserligen har den mesta forskning på evidensbaserade interventionsmetoder gjorts i USA, men det är metoder som skulle kunna anpassas till en svensk kontext. I ett närvarofrämjande arbete kan insatser utifrån de nämnda forskningsbaserade metoderna, sättas in på skolnivå (samtliga elever på en skola) för att kartlägga vilka eventuella hinder som finns för att elever ska närvara och känna tillhörighet till skolan. I arbetet med att öka elevers trygghet i skolan kan insatser för att motverka och förebygga kränkande behandling sättas in. Arbetet med att utveckla skolkulturer och lärmiljöer skulle kunna grunda sig i de utvärderingar som görs efter insatser som gjorts inom exempelvis Rtl, där eleverna får möjlighet att uttrycka vad de menar är betydelsefullt för att de ska må bra och vara närvarande i skolan.

Som denna översikt visar finns betydande forskning som pekar på vikten av att det närvarofrämjande arbetet måste ske över tid och genomsyra hela skolans organisation. Skolors elevhälsoteam kan här bli betydelsefulla för att proaktivt arbeta för att elever ska närvara i skolan genom att exempelvis delta i Rtl-team eller liknande. Samverkan både inom skolans organisation och med externa aktörer är av stor betydelse för hur proaktivt det närvarofrämjande arbetet blir. Trygghet, engagemang

och delaktighet i skolan är ord som är ofta förekommande i forskningen om främjande av elevers närvaro i skolan. En stor del av den närvarofrämjande forskning som tagits del av i denna rapport grundar sig på enkätstudier, där elever uttryckt vilka faktorer som gör att de är frånvarande från skolan.

Något som tycks saknas utifrån denna genomgång av forskning om vad som främjar skolnärvaro är kvalitativ forskning utifrån elevers perspektiv. Intervjustudier där elever får möjlighet att uttrycka vad de upplever som närvarofrämjande i skolan skulle vara värdefull.

Avslutningsvis kan det lyftas fram att det är betydelsefullt att erbjuda ett brett spektrum av insatser som stödjer elevers välbefinnande och hälsa, eftersom elever är olika och behöver olika insatser för att må bra i skolan. Elevers frånvaro från skolan kan ses om ett symptom på brister i uppmärksamhet på elevers välbefinnande och hälsa i skolmiljön. Här kan elevhälsan göra stor skillnad för elever genom att arbeta på samtliga nivåer, organisations-, grupp- och individnivå.

För att främja elevers närvaro i skolan krävs ett systematiskt och långsiktigt proaktivt arbete som måste bedrivas på alla nivåer inom skolans organisation och i samverkan med externa aktörer såsom exempelvis socialtjänst och BUP.

REFLEKTION OCH HANDLING

I rapporten finns diskussionsfrågor som kan användas av såväl de som arbetar i skolan – lärare, skolledare, förvaltningsledare – som de som arbetar i exempelvis socialtjänsten eller andra aktörer som samverkar med skolan för att främja skolnärvaro och stärka ungas psykiska hälsa. Det finns olika sätt att föra strukturerade samtal. Den mall som återfinns nedan bygger på så kallad kollegahandledning (Lauvås m.fl. 1997). Det viktiga är att använda en samtalsstruktur som tillåter alla att komma till tals, att dokumentera det man kommer fram till och följa upp det som bestämts.

MALL FÖR STRUKTURERAT SAMTAL

REDOVISNING

Diskussionen sammanfattas i fem punkter och delges till gruppen efteråt.

FORMER FÖR SAMTALET

Det är viktigt att rollerna i samtalet är tydliga. De kan fördelas på olika sätt, till exempel så här: *Samtalsledare* blir den som fyller år närmast 1 april. *Tidtagare*, den som fyller år närmast 1 maj. *Sekreterare*, den som fyller år närmast 1 juni.

Samtalet börjar och avslutas med en så kallad *runda*. En runda innebär att ordet går runt bordet, och alla får möjlighet att få tala utan att bli avbruten. Det är samtalsledarens ansvar att vid behov lägga in rundor, till exempel mitt i diskussionen när något intressant har berättats.

1. Starta med en kort presentationsrunda.
2. Under två minuter skriv ner era tankar efter att ha läst rapporten.
3. Samtalsledaren startar samtalet genom att först ge ordet till en av deltagare som under två minuter får dela med sig av sina tankar. Därefter leder samtalsledaren en runda där alla får ställa frågor till den som har ordet. Därefter går ordet vidare till nästa deltagare och proceduren upprepa så att alla tillslut har fått tala två minuter och fått frågor ställda till sig.
4. Därefter väljer ni ur det som sagts, vad ni vill fortsätta diskutera.
5. Fri diskussion som leds av samtalsledaren.
6. Tidtagaren avbryter diskussionen i lagom tid inför diskussionspasset slut.
7. Sekreterarna läser upp en sammanfattning av som sagts i fem punkter.
8. En avslutande runda, två minuter var, där synpunkter på sammanfattningen framförs.
9. Sekreteraren justerar sammanfattningen och skickar den till gruppens deltagare.

BILAGA 1: FORSKNINGSGRUND FÖR ANALYSEN

Childs, J. & Grooms, A. A. (2018). Improving School Attendance through Collaboration: A Catalyst for Community Involvement and Change. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. DOI: 10.1080/10824669.2018.1439751

Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Considerations, interventions and Challenges. *American Psychological Society*. 13(1), s. 36-39.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

Comer, J. P. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Education and Urban Society*. 16(3), 323-337.

Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629-640.

Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school. *Educational review*. 67(4) s. 459-482.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://journals.sa.gpub.com/doi/pdf/10.3102/00346543059002117>

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Buffalo, NY: State University, U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. 362-322).

Farouk, S. (2016). My life as a pupil: The autobiographical memories of adolescents excluded from school. *Journal of Adolescence*. 55 s. 16-23.

Gren-Landell, M., Ekerfelt Allvin, C., Bradley, M., Andersson, M. & Andersson, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*. 31(4) s. 412-423.

Havik, T., Bru E. & Ertesvåg S. K. (2015). School factors associated with school- refusal and truancy-related reasons for school attendance. *Social Psychology of Education*. 18:221-240 DOI 10.1007/s11218-015-9293-y

Karlberg, M. & Persson, S. (2017). Problematisk skolfrånvaro – en forskningsöversikt. *Elevhälsa*, 4.

- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child and Youth Care Forum*, 43, 1–25.
- Kearney, C.A., & Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children & Schools*, 27(4), 207–216.
- Kearney, C.A. (2001). *School refusal behavior in youth: a fundamental approach to assessment and treatment*. (1st ed). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lund, A., & Trondman, M. (2017). Dropping out/dropping back in: Matters that make learning matter. *Queensland Review*, 24(1), 57–74.
- Marinossou, G., Ohna, S.E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedens Pedagogik. *Psykologisk pedagogisk rådgivning*. Nr 30.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2014). Effects of Check and Connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice*, 24(3), 296–309.
- Mizelle, N. B. & Irvin, J. L. (2000). Transition from Middle School into High School, *Middle School Journal*, 31(5), s. 57–61.
- Ohlson, M., Swanson, A., Adams-Manning, A. & Byrd, A. (2016). A culture of success – examining school culture an student outcomes via a performance framework. *Journal of Education and Learning*. 5(1), s. 114–127.
- Petäjä, U. (u.å.). Studie om hemmasittare. Intervju i *Utbildning och skola*.
- Reschly, A.L, & Christenson, S. L. (2006). Prediction of Dropout Among Students With Mild Disabilities: A Case for the Inclusion of Student Engagement Variables. *Remedial and Special Education*. 27(5) s. 276–292.
- Sinclair, M., & Kaibel, C. (2002). *Dakota County: School success Check and Connect program evaluation, 2002 final summary report*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, 465–482.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczky, S., Brock, M. E., Plavnick, J.B., Fleury, V. P. & Scultz, T. R. (2014). Evidence based Practises for Children, youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI: 10.1007/s10803-014-2351-z

BILAGA 2: KOMPLETT LITTERATURLISTA

- Ahlström, B. (2010). "Student Participation and School Success – the Relationship between Participation, Grades and Bullying among 9th Grade Students in Sweden." *Education Inquiry* 1 (2): 97–115.
- Andersson, H. (2013). *En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program. Elever med erfarenheter av det individuella programmet berättar*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda. En studie om elevers engagemang i skolan*. Doktorsavhandling. Malmö: Lärande och samhälle.
- Andrén, U. (2012). Self-Awareness and Self-Knowledge in Professions. Something We Are or a Skill We Learn (Gothenburg Studies in Educational Sciences 324). Doktorsavhandling. Gothenburg: University of Gothenburg. Faculty of Education.
- Andresen, K., & McCarthy, A. M. (2009). A policy change statement for head lice management. *Journal of School Nursing*, 25, 407–416.
- Aos, S., Phipps, P., Barnoski, R., & Lieb, R. (2001). The comparative costs and benefits of programs to reduce crime. Pullman, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det? Och hur kan den utvecklas?* Malmö: Liber.
- Astor, R., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviours, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behaviour*, 29, 716–736.
- Baker, M.L., Sigmon, J.N., & Nugent, M.E. (2001). *Truancy reduction: Keeping students in school*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31, 417–431.
- Bekman, S., Aksu-Koc, A., & Erguvanli-Taylan, E. (2011). Effectiveness of an intervention program for six-year-olds: A summer-school model. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 409–431.
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). *The critical role of nurturing environments for promoting human well-being*. *American Psychologist*, 67, 257–271.
- Bridgeland, J., Dilulio, J., & Morison, K. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.

- Calderon, J. M., Robles, R. R., Reyes, J. C., Matos, T. D., Negron, J. L., & Cruz, M. A. (2009). Predictors of school dropout among adolescents in Puerto Rico. *Puerto Rico Health Sciences Journal*, 28, 307–312. CAST, Center for Applied Special Technology. (2011). UDL.
- Childs, J. & Grooms, A. A. (2018). Improving School Attendance through Collaboration: A Catalyst for Community Involvement and Change. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. DOI: 10.1080/10824669.2018.1439751
- Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Considerations, interventions and Challenges. *American Psychological Society*. 13(1), s. 36–39.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*. 55(2), pp. 1–20.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Comer, J. P. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Education and Urban Society*. 16(3), 323–337.
- Cooper, R., & Liou, D. D. (2007). The structure and culture of information pathways: Rethinking opportunity to learn in urban high schools during the ninth grade transition. *High School Journal*, 91, 43–56.
- Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629–640.
- Cox, A. W., Brock, M. E., Odom, S. L., Rogers, S. J., Sullivan, L. H., Tuchman-Ginsberg, L., Collet-Klingenberg, L. (2013). National Professional Development Center on ASD: An emerging national educational strategy. In P. Doehring (Ed.), *Autism services across America* (pp. 249–266). Baltimore, MD: Brookes.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33, 33–41.
- Egger, H., Costello, E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797–807.
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school. *Educational review*. 67(4) s. 459–482.
- Farouk, S. (2016). My life as a pupil: The autobiographical memories of adolescents excluded from school. *Journal of Adolescence*. 55 s. 16–23.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational change*. 2, 123–141.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543059002117>

- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Buffalo, NY: State University, U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. 362-322).
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79, 213-232.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to Intervention and the pyramid model. *Infants and Young Children*, 23, 3-13.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, Department of curriculum studies.
- Ghaderi, A., Johansson, M. & Enebrink, P. (2017) *Pilotstudie av PAX i skolan. En kulturanpassad version av PAX Good Behavior Game*. Karolinska Institutet och Folkhälsomyndigheten.
- Goldkind, L., & Farmer, G. L. (2013). The enduring influence of school size and school climate on parents' engagement in the school community. *School Community Journal*, 23, 223-244.
- Gren-Landell, M., Ekerfelt Allvin, C., Bradley, M., Andersson, M. & Andersson, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*. 31(4) s. 412-423.
- Gren-Landell, Malin (2013). *Svårforskad frånvaro*. Specialpedagogik, 2013-04-01, hämtad 2016-05-25 från <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2013/04/01/svarforskad-franvaro>.
- Gresham, F. M., Vance, M. J., Chenier, J., & Hunter, K. (2013). Assessment and treatment of deficits in social skills functioning and social anxiety in children engaging in school refusal behaviors. In D. McKay & E. A. Storch (Eds.), *Handbook of assessing variants and complications in anxiety disorders* (pp. 15-28). New York: Springer.
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal evaluation of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress, and Coping*, 23, 493-513.
- Guevara, J. P., Wolf, F. M., Grum, C. M., & Clark, N. M. (2003). Effects of educational interventions for self-management of asthma in children and adolescents: Systematic review and meta-analysis. *British Medical Journal*, 326, 1308-1309.
- Havik, T., Bru E. & Ertesvåg S. K. (2015). School factors associated with school-refusal and truancy-related reasons for school attendance. *Social Psychology of Education*. 18:221-240 DOI 10.1007/s11218-015-9293-y
- Hendron, M. & Kearney, C.A. (2016). *School Climate and Student Absenteeism and Externalizing Behavioral problems*. National Association of Social Workers. 38(2) s. 109-116.
- Henggeler, S. W., Rowland, M. D., Randall, J., Ward, D. M., Pickrel, S. G., Cunningham, P. B., m.fl. (1999). Home-based multi-systemic therapy as an alternative to the hospitalization of youths in psychiatric crisis: Clinical outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1331-1339.

- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B. (2009). *Multisystemic therapy for antisocial behavior in children and adolescents* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77, 29–35.
- Henry, K. L., & Huizinga, D. H. (2007). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *Journal of Primary Prevention*, 28, 505–519.
- Ifous. (2015). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. 2015:2 Forskarnas rapport*. Stockholm: Ifous.
- Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion om olika innebörder*. Opublicerat PM.
- Jenner, H. (2009). Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. *Forskning i fokus*, (19). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79, 451–465.
- Karlberg, M. & Persson, S. (2017). Problematisk skolfrånvaro – en forskningsöversikt. *Elevhälsa*, 4.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child and Youth Care Forum*, 43, 1–25.
- Kearney, C. A., & Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children & Schools*, 27(4), 207–216.
- Kearney, C. A. (2008). "School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28 (3) s.451–471.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youth with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 57–65.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: a fundamental approach to assessment and treatment*. (1st ed). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lauvås, P., Lycke, K.H. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, University Press.
- Lee, V. & Burkam, D. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353–393.
- Logan, D. E., Simons, L. E., Stein, M. J., & Chastain, L. (2008). School impairment in adolescents with chronic pain. *Journal of Pain*, 9, 407–416.
- Lund, A. & Lund, S. (red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.

- Lund, A., & Trondman, M. (2017). Dropping out/dropping back in: Matters that make learning matter. *Queensland Review*, 24(1), 57-74.
- Malcolm, H., Wilson, Y., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs, Research Report, 424. Nottingham: DfES Publications.
- Marinossou, G., Ohna, S.E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedens Pedagogik. *Psykologisk pedagogisk rådgivning*. Nr 30.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2014). Effects of Check and Connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice*, 24(3), 296-309.
- McKay & E. A. Storch (Eds.), *Handbook of assessing variants and complications in anxiety disorders* (pp. 15-28). New York: Springer.
- McShane, G., Walter, G., & Rey, J. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 822-826.
- Mizelle, N. B. & Irvin, J. L. (2000). Transition from Middle School into High School, *Middle School Journal*, 31(5), s. 57-61.
- National Center for Education Statistics (2006). Indicators of school crime and safety: 2006. Washington, DC: US Department of Education.
- Ohlson, M., Swanson, A., Adams-Manning, A. & Byrd, A. (2016). A culture of success – examining school culture an student outcomes via a performance framework. *Journal of Education and Learning*. 5(1), s. 114-127.
- Persson A. (red.) (2008). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Petäjä, U. (u.å.). Studie om hemmasittare. Intervju i *Utbildning och skola*.
- Proposition. *Hälsa, lärande och trygghet* 2001/02:14.
- Railsback, J. (2004). Increasing student attendance: Strategies from research and practice. Retrieved from Northwest Regional Educational Laboratory website: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/increasing-student-attendance.pdf>
- Redmond, S. M., & Hosp, J. L. (2008). Absenteeism rates in students receiving services for CDs, LDs, and EDs: A macroscopic view of the consequences of disability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 97-103.
- Reid, K. (2000). *Tackling truancy in schools: A practical manual for primary and secondary schools*. London: Routledge.
- Reschly, A.L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of Dropout Among Students With Mild Disabilities: A Case for the Inclusion of Student Engagement Variables. *Remedial and Special Education*. 27(5) s. 276-292.

- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 170–179.
- Schwartz, L. A., Radcliffe, J., & Barakat, L. P. (2009). Associates of school absenteeism in adolescents with sickle cell disease. *Pediatric Blood Cancer*, 52, 92–96.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7–21.
- Sinclair, M., & Kaibel, C. (2002). *Dakota County: School success Check and Connect program evaluation, 2002 final summary report*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, 465–482.
- Skrtic, T. (1995). Special education and student disability as organizational pathologies: Toward a metatheory of school organization and change. In T. Skrtic (Ed.), *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity* (ss. 190–232). New York, NY: Teachers College Press.
- Smink, J., & Reimer, M. S. (2005). Fifteen effective strategies for improving student attendance and truancy prevention. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Skolinspektionen. (2016). *Omfattande ogiltig frånvoro i Sveriges grundskolor*.
- Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen*.
- Skollagen (SFS 2010:800).
- Skolverket (2019). *Grundskolan – slutbetyg årskurs 9 läsåret 2017/18*, Skolverkets statistik (Siris 2019).
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
- Spencer, S. (2011). Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*. 1(1) S. 10 – 22.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*. 10(2) pp. 115–127.
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lütke, O., & Stamm, M. (2012). Predicting Adolescent Truancy: The Importance of Distinguishing between Different Aspects of Instructional Quality. *Learning and Instruction* 22: 311–319.
- Thornton, M., Darmody, M., & McCoy, S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, 65, 488–501.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 78–88.

- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2007). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. Teaching and Teacher Education.
- Virtanen, M., Kivimki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikinen, M. (2009). Staff Reports of Psychosocial Climate at School and Adolescents' Health, Truancy and Health Education in Finland. *European Journal of Public Health* 19 (5): 554–560.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in landscape of practice: A framework, E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (red.), *Learning in landscape of practice Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (s. 13–29). New York: Routledge.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczky, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P. & Scultz, T. R. (2014). Evidence based Practises for Children, youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI: 10.1007/s10803-014-2351-z
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion bokförlag.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 139–152.

I många kommuner i Stockholms län pågår satsningar för att främja skollära och förebygga skolfrånvaro. För att stödja och förstärka dessa genomför Uppdrag psykisk hälsa Stockholms län en rad aktiviteter. Denna översikt av forskning om vad som kan förebygga skolfrånvaro och främja skollära har tagits fram av Ifous på uppdrag av Uppdrag psykisk hälsa Stockholms län. Den riktar sig till alla som arbetar med frågor som berör ungas skollära och psykiska hälsa.

Uppdrag psykisk hälsa Stockholm län är en gemensam satsning mellan länets 26 kommuner och Region Stockholm. Syftet är att utveckla och sprida kunskap, metoder och verktyg för att förbättra den psykiska hälsan i Stockholms län.

Ifous – Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola är ett fristående forskningsinstitut som verkar för att skapa nytta för svensk skola och förskola genom att stödja praktiska forskning och konkret utvecklingsarbete där lärare och skolledare tar aktiv del i kunskapsbyggandet. Särskilt fokus läggs på utvecklingsområden som har stor betydelse för lärandet. Ifous vänder sig främst till skolhuvudmän samt organisationer med ett tydligt skolfokus, och drivs non-profit.

Ifous fokuserar är en analysfunktion som levererar konkret, saklig och användbar information om kunskapsläget inom ett avgränsat område med relevans för skolhuvudmännens ledning och utveckling av verksamheten. Syftet är att stimulera till samtal och handling och ge underlag för välgrundade beslut. Arbetet genomförs som en fördjupad omvärldsbevakning där tillgänglig kunskap i form av exempelvis statistik, forsknings- och granskningsresultat inom området sammanställs i en kort rapport.

ifous

i samarbete med



UPPDRAG PSYKISK HÄLSA

Stockholms län